
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESDOBRAMENTOS DO SARESP NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES
DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS**

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

Novembro - 2018



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESDOBRAMENTOS DO SARESP NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES
DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS**

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Novembro - 2018

T694d	Torrezan, Hayla Emanuelle Desdobramentos do SARESP na prática docente : percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas / Hayla Emanuelle Torrezan. -- Rio Claro, 2018 327 f. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Regiane Helena Bertagna 1. SARESP. 2. Avaliação externa. 3. Avaliação em larga escala. 4. Prática docente. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas

AUTORA: HAYLA EMANUELLE TORREZAN

ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

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

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI

Departamento de Ensino e Práticas Culturais - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas / SP

Rio Claro, 01 de outubro de 2018

Dedico este trabalho ao Henrique, por ter sido um grande companheiro ao longo dessa trajetória e, quiçá, como muito desejo, ao longo de toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado, dando-me discernimento para que eu faça as minhas escolhas, assim como saúde, força e coragem para lutar por elas.

À professora e amiga Regiane Helena Bertagna, por ter confiado em mim e me dado essa oportunidade, pelo comprometimento com esse trabalho e com a minha formação, pela paciência e respeito ao meu processo formativo, por ter contribuído grandiosamente para o meu crescimento profissional e pessoal, modificando os rumos da minha história e fazendo-me contemplar horizontes jamais imaginados.

Às professoras Mara Regina Leme de Sordi e Raquel Fontes Borghi pela disponibilidade em fazerem parte das bancas de qualificação e defesa dessa pesquisa, trazendo contribuições valiosas e compartilhando seus conhecimentos com criticidade e seriedade, mas, ao mesmo tempo, de forma tão generosa e carinhosa.

Aos diretores das unidades escolares pesquisadas, pela confiança em mim depositada e autorização que possibilitou o desenvolvimento desse estudo nestes contextos.

Aos professores e coordenadores pedagógicos participantes desse estudo, também pela confiança e pela colaboração que foi fundamental para que esse trabalho fosse realizado.

Aos meus eternos mestres, professores da escola e da universidade, por todo o incentivo durante a minha trajetória e pela oportunidade de agregar conhecimentos. Sem vocês nada disso teria sido possível.

À minha família, em especial, aos meus pais Miulaine Cristina Franco Cardoso e Jefferson Valdir Torrezan, às minhas irmãs Marielle Torrezan, Giovanna Vieira da Silva e Luiza Bacchini Torrezan, aos meus avós paternos Lúcia de Fátima Ferro Torrezan e Valdir João Torrezan, aos meus avós maternos Maria de Lourdes Franco e Heleno Cardoso, à Rosângela Soares, aos meus tios Leticia Torrezan Pavanello, Angelo Pavanello, Helder Cardoso e Gabriel Soares Cardoso e aos meus primos Larissa Torrezan Pavanello e Felipe Torrezan Pavanello. Sou grata pelo amor e apoio incondicional, por compreenderem o meu desejo de prosseguir com os estudos e a minha ausência em momentos importantes para que eu me dedicasse a essa pesquisa e ao meu trabalho enquanto professora, por me ensinarem a trilhar os caminhos da vida com honestidade, bondade e simplicidade, por me ajudarem a resistir e a persistir nos momentos difíceis, por serem durante toda a minha vida o meu ponto de paz, a minha inspiração, a minha maior força e o meu amor sem fim.

Ao Henrique Kendi Nakamura, pelo amor, carinho, cumplicidade e paciência, por me fazer acreditar que tudo daria certo diante das dificuldades, por tudo o que vivemos e aprendemos juntos... A você minha eterna gratidão, toda a imensidão do meu amor e a mais profunda admiração.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), pelos momentos de estudo e diálogo que enriqueceram a minha formação. Em especial, sou grata à Fabiana Alvarenga Filipe, à Josiela Zutin Battistella e à Vanessa Landim, pela cumplicidade e amizade demonstradas constantemente.

A todos os meus amigos de Pós-Graduação, em especial, à Débora Cardoso, ao Flávio Renato dos Santos, ao Junior Tavernard, à Mariana Barbosa, à Marília Fassetto de Araujo e tantos outros que certamente me esqueci, pelos momentos de diálogo, pelas companhias adoráveis, pelo compartilhamento de risos e também de anseios, por tudo o que me ensinaram.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação e da biblioteca, por todos os auxílios prestados.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação desse trabalho. Talvez eu não tenha me lembrado de todos, mas serei eternamente grata pelas contribuições.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo central analisar as percepções de professores de salas regulares e professores coordenadores que atuavam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo acerca das repercussões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática docente. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual se deu, inicialmente, mediante um mapeamento da produção científica (dissertações e teses) que trata dessa avaliação em larga escala em dois níveis: a) Nacional: por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, b) Estadual: por meio das bases de dados de três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), em ambos os casos no período de 1996 a 2016, considerando vinte anos de aplicação dessa avaliação. Posteriormente, analisamos os trabalhos que tinham como foco as repercussões do SARESP na prática de docentes dos anos iniciais. O contato com os pontos de vista dos professores e professores coordenadores ocorreu por intermédio de entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Por meio dessas duas fontes de dados, os referenciais teóricos e as entrevistas com os referidos profissionais do campo educacional, identificamos, em síntese, os seguintes desdobramentos decorrentes da avaliação em questão no trabalho pedagógico realizado pelos docentes: uso dos resultados para planejar e replanejar as práticas pedagógicas; foco estritamente nos componentes curriculares avaliados; padronização do ensino; direcionamento e controle do trabalho docente; limitação da autonomia dos professores em sala de aula; corrobora com um ensino baseado na repetição e memorização de conteúdos; imposição de um ritmo único para aprender, ocasionando a exclusão de determinados estudantes; treinamento dos estudantes para participarem desse processo avaliativo, contemplando, inclusive, as turmas não avaliadas no ano vigente; desacomodação de práticas docentes; incidência sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, convertendo-se em um parâmetro para as mesmas; adoção de mecanismos e estratégias para elevar os resultados; e, influência nas relações interpessoais no interior das escolas e entre escolas da rede.

Palavras-chave: SARESP. Avaliação externa. Avaliação em larga escala. Prática docente.

ABSTRACT

The main objective of this research was to verify and analyze the perception of teachers of regular classrooms and coordinating teachers who worked together in the early years of Elementary School (2nd to 5th year) in state schools of a county located in the interior of the state of São Paulo about the repercussions of the School Performance Evaluation System of the State of São Paulo (SARESP) in teaching practice. In order to do so, we carried out a qualitative research, which was initially based on a mapping of the scientific production (dissertations and theses) that deals with this evaluation on a large scale at two levels: a) National: through the theses bank and dissertations from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES); and, b) State: through the databases of three state universities in the state of São Paulo (USP, UNESP and UNICAMP), in both cases from 1996 to 2016, considering twenty years of application of this evaluation. Subsequently, we analyzed the work that focused on the repercussions of SARESP on the teaching practice of the early years. The contact with the points of view of the coordinating teachers and teachers occurred through semi-structured interviews, which were analyzed based on the content analysis methodology proposed by Bardin (2009). Through these two sources of data, the theoretical references and the interviews with these professionals in the field of education, we have identified, in synthesis, the following developments resulting from the evaluation in question in the pedagogical work carried out by the teachers: use of the results to plan and re-design the pedagogical practices; focus strictly on the evaluated curricular components; standardization of teaching; directing and controlling teaching work; limiting the autonomy of teachers in class; corroborates with a teaching based on the repetition and memorization of contents; imposing a single rhythm to learn, leading to the exclusion of certain students; training of students to participate in this evaluation process, including, non-evaluated classes in the current year; dismantling of teaching practices; incidence on the evaluation practices developed in schools, becoming a parameter for them; adoption of mechanisms and strategies to increase results; and, influence on interpersonal relationships within schools and among network schools.

Key-words: SARESP. External evaluation. Large-scale evaluation. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das edições do SARESP (1996 a 2017).....	62
Quadro 2 - Descrição dos níveis de desempenho.....	70
Quadro 3 - Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho (Língua Portuguesa).....	70
Quadro 4 - Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho (Matemática).....	71
Quadro 5 - Metas de longo prazo (2030).....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de trabalhos levantados e selecionados em cada base de dados disponíveis online na íntegra (CAPES, USP, UNESP e UNICAMP).....	82
Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos de acordo com as instituições envolvidas.....	83
Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos conforme o foco de estudo de cada autor.....	85
Tabela 4 - Quantidade e especificação das turmas referentes aos participantes.....	115
Tabela 5 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola A em 2017.....	118
Tabela 6 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola A e demais referências.....	120
Tabela 7 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola B em 2017.....	120
Tabela 8 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola B e demais referências.....	122
Tabela 9 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola C em 2017.....	123
Tabela 10 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola C e demais referências.....	125
Tabela 11 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola D em 2017 (matutino)...	125
Tabela 12 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola D em 2017 (vesperino)..	126
Tabela 13 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola D e demais referências.....	127
Tabela 14 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola E em 2017.....	128
Tabela 15 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola E e demais referências.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo
ACT - Admitido em Caráter Temporário
AIP - Avaliação Institucional Participativa
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM - Associação de Pais e Mestres
ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL - Aula de Trabalho Pedagógico livre
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CE - Comunidade Europeia
CEE/SP - Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CEETEPS - Centro de Educação Tecnológica “Paula Souza”
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
DE - Diretoria de Ensino
EF - Ensino Fundamental
EFI - Ensino Fundamental ciclo I
EM - Ensino Médio
EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais
ETI - Escola de Tempo Integral
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC - Índice de Cumprimento
ICM - Índice de Cumprimento de 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

INSE - Índice de Nível Socioeconômico

IQ - Adicional por Qualidade

IQE - Instituto de Qualidade de Ensino

LP - Língua Portuguesa

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MAT - Matemática

MEC - Ministério da Educação

MOD - Modulador

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONG - Organização Não Governamental

P - Professor

PC - Professor Coordenador

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCOP - Professor Coordenador da Oficina pedagógica

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEBI - Professor da Educação Básica (atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental)

PEBII - Professor da Educação Básica (atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio)

PEI - Programa de Ensino Integral

PIB - Produto Interno Bruto

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PQE - Programa de Qualidade da Escola

PREAL - Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SESI - Serviço Social da Indústria

SGI - Sistema de Gestão Integrado

TCT - Teoria Clássica dos Testes

THA - Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem

TPE - Todos pela Educação

TRI - Teoria da Resposta ao Item

UE - Unidade escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DA CRISE DO CAPITAL AO NEOLIBERALISMO COMO POSSÍVEL SOLUÇÃO	22
3 DA REFORMA EDUCACIONAL (NACIONAL E ESTADUAL) À EMERGÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DE SISTEMAS PARA A SUA CONSOLIDAÇÃO.....	30
3.1 O contexto brasileiro	30
3.2 O contexto paulista	41
3.2.1 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	60
3.2.2 O IDESP e a Bonificação por Resultados.....	69
4 SARESP: EVIDENCIANDO 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (DISSERTAÇÕES E TESES)	79
4.1 Sistematizando a produção científica em teses e dissertações (1996-2016) sobre o SARESP	79
4.2 Revelações dos trabalhos selecionados com destaque: repercussões do SARESP na prática docente.....	88
4.2.1 Currículo e práticas pedagógicas	88
4.2.2 Concepções e práticas avaliativas	100
5 DESVELANDO O COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	110
5.1 Da trajetória envolvida na pesquisa de campo ao contado com as unidades escolares: primeiras aproximações	110
5.2 Um pouco mais da trajetória investigativa: os professores e coordenadores pedagógicos como participantes da pesquisa	114
5.3 Breve caracterização do município	116
5.4 Caracterização das escolas investigadas.....	117
5.4.1 Escola A	117
5.4.2 Escola B	120
5.4.3 Escola C	123
5.4.4 Escola D	125
5.4.5 Escola E	128
5.5 Os participantes da pesquisa	130

6 FALAR, OUVIR, COMPREENDER: O SARESP NAS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	133
6.1 Relações entre o SARESP e as práticas pedagógicas	133
6.2 Concepções e práticas avaliativas: o SARESP em foco	182
6.3 Reflexões acerca dos resultados do SARESP e da qualidade do ensino a partir da ótica dos participantes da pesquisa.....	223
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICES	307

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu de uma curiosidade despertada em mim enquanto aluna da Educação Básica, quando tive o primeiro contato com o SARESP, embora sem compreender o seu significado. Marcou-me, particularmente, o clima de tensão da equipe escolar próximo à ocasião em que realizaríamos a prova, os simulados preparatórios antecedendo-a, com preenchimento de gabarito, e, posteriormente, todo o “ritual” adotado e a presença de fiscais nos corredores que davam acesso às classes. No entanto, uma das professoras aplicadoras e cujo componente curricular ministrado era parte da prova, ao notar que alguns de nós assinalávamos respostas erradas, aflita, acabou interferindo, auxiliando-nos na resolução de determinadas questões. Esta postura levou-me a refletir: Por que ela estava agindo dessa forma? O que há de importante nesse processo avaliativo? O que significaria se a classe não atingisse o desempenho esperado?

Após anos, durante a minha formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, participei da disciplina de aprofundamento “Planejamento e Avaliação das Unidades e Sistemas Escolares”, na qual fizemos leituras e debates em torno do tema. Portanto, as “provocações” da professora, o conhecimento prévio adquirido na disciplina e minha experiência anterior como aluna no referido contexto instigaram-me a desenvolver essa pesquisa.

Antes de explicitarmos as nossas descobertas ao longo da trajetória de estudo, resgataremos brevemente aspectos históricos que influenciaram as políticas de avaliação em larga escala e, conseqüentemente, o destaque ao objeto pesquisado.

Frente ao contexto de crise do capital, na década de 1970, o neoliberalismo ganhou centralidade como alternativa, particularmente, da classe dominante tendo em vista superá-la. Já nos anos de 1990, foi desencadeada a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, ocorrida também em outros países, a partir da qual eclodiu uma reforma educacional.

Em linhas gerais, a reforma no âmbito da educação objetivou a inserção do país no cenário da globalização e foi subsidiada por agências internacionais de financiamento, principalmente pelo Banco Mundial (BM), que realizam empréstimos mediante o cumprimento de certas “recomendações”, sendo uma delas, justamente, as avaliações de desempenho e a vigilância dos resultados. Esta recomendação é apontada como necessária no modelo administrativo gerencial para regular e fiscalizar os serviços prestados, buscando a qualidade atrelada a interesses e lógicas do mercado, nomeada como qualidade total (BUENO, 2003).

Esse movimento repercutiu também no estado de São Paulo e fruto desse processo histórico, em 1996, houve a implementação do SARESP, com a justificativa de que visava à obtenção de um diagnóstico do sistema de ensino paulista partindo do rendimento dos alunos dos níveis de ensino fundamental e médio, para subsidiar intervenções de ordem política, no que diz respeito aos rumos da política educacional, e técnico-pedagógicas, referindo-se a propostas e ações no interior da escola, com vistas à melhoria da qualidade segundo a perspectiva visada pelo governo (RIBEIRO, 2008).

No entanto, embasada por diversos referenciais teóricos, essa pesquisa evidenciou que o objetivo como é proclamado traz subjacente os interesses do Estado ao propor essa política de avaliação. Nesse ponto, é relevante explicitarmos que partimos do entendimento do SARESP como ação política planejada de um Estado pautado em ideias neoliberais, cujo interesse consiste na padronização e controle do processo de ensino por meio da ênfase nos resultados, para que este esteja alinhado aos pressupostos definidos por uma dada ideologia materializada pelas intervenções das agências internacionais de financiamento, em favor do mercado e, em última análise, da manutenção do sistema capitalista (ALCANTARA, 2010; CAMBA, 2011; FREITAS, 2014; RIBEIRO, 2008).

O funcionamento dessa lógica de controle é mantido através da comparação das escolas por meio de *rankings*, definidos com base no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), por intermédio do qual se definem as metas de curto e longo prazo dirigidas às escolas, atreladas a incentivos na remuneração dos profissionais da educação por meio da política de bonificação (ALCANTARA, 2010).

Como forma de elevar a qualidade da educação, partindo do conceito de qualidade utilizado pelos reformadores empresariais e advindo do campo econômico, ocorre ainda a responsabilização da comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis, professores, equipe gestora e funcionários) de maneira verticalizada, com o Estado cobrando-a, em detrimento de um modo horizontal, em que o mesmo busca melhorias junto a esta comunidade. Portanto, a pressão pelo progresso recai sobre a instituição escolar, desconsiderando as condições reais de cada realidade (FREITAS, 2016).

Diante da apreciação deste cenário ao cursar a disciplina de aprofundamento mencionada, evidenciou-se uma forte motivação em desmistificá-lo ainda mais: conhecer o sistema como está estabelecido, o ideário que o sustenta e que influencia a formação em todos os seus níveis é de extrema importância para a construção de uma visão mais crítica em relação à realidade onde a nossa prática profissional está inserida, para que possamos atuar com responsabilidade como educadoras e contribuir para a formação de cidadãos conscientes,

críticos, colaborativos, autônomos, ativos politicamente e com elementos suficientes para a conquista da sua emancipação e, por sua vez, de uma sociedade verdadeiramente democrática, sendo a emancipação uma condição necessária para o atingimento da democracia (ADORNO, 2000), o que pressupõe uma formação humana plena, com o objetivo de desenvolver os cidadãos em todas as dimensões do ser humano (ARROYO, 1998).

Partindo desta perspectiva de formação, com a qual corroboramos, e considerando a ênfase crescente nas avaliações em larga escala, bem como toda a problemática que as permeia, é que apostamos na relevância da realização desse estudo em torno do SARESP.

No decorrer desse trabalho, buscamos respostas a alguns questionamentos. São estes: Quais são os principais desdobramentos dessa avaliação na prática docente do ponto de vista de professores e de professores coordenadores? O que a produção científica (dissertações e teses) disseminada durante os 20 anos (1996-2016)¹ de sua aplicação na rede estadual de ensino evidencia sobre o assunto?

Este trabalho, portanto, teve como objetivo geral analisar as percepções de professores e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais paulistas acerca das repercussões do SARESP na prática docente. Já os objetivos específicos, consistiram em:

- Mapear a produção científica (dissertações e teses) disseminada sobre o tema em dois níveis: a) Nacional: por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, b) Estadual: por meio das bases de dados de três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), em ambos os casos considerando o período de 1996 a 2016.
- Identificar e analisar os desdobramentos da avaliação em questão na prática docente por meio da produção acadêmica sobre o assunto.
- Identificar e analisar os desdobramentos da avaliação em questão na prática docente do ponto de vista enunciado pelos professores e professores coordenadores entrevistados que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo.

Dadas às características que compõem este estudo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo que para a efetivação dos objetivos propostos, dentro do escopo

¹ O período de 20 anos foi escolhido no ano de ingresso da pesquisadora no mestrado (2016).

de metodologias atreladas a este tipo de abordagem, escolhemos realizar um levantamento bibliográfico, bem como utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) como procedimento de análise destas entrevistas.

Bogdan e Biklen (1994) fizeram uma análise histórica sobre a origem da pesquisa qualitativa. Segundo os autores, a investigação qualitativa teve início no século XIX com os antropólogos e sociólogos, sendo impulsionada pelos problemas sociais da época. No entanto, a pesquisa qualitativa, especificamente no campo educativo, ampliou-se a partir de 1980, pois se percebeu que as pesquisas quantitativas já não eram suficientes para satisfazer os interesses dos pesquisadores da área que buscavam compreender e interpretar a complexidade das relações humanas, haja vista que estas não são mensuráveis (GATTI, 2010).

Para Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas de caráter qualitativo se interessam pelo processo da ação educativa, sendo a forma de produção de significados pelos sujeitos de suma importância ao pesquisador.

Na mesma perspectiva, Pádua (1998) acrescentou que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos que permeiam a rede de relações sociais, levando em consideração motivações, crenças, valores e representações sociais. Para o referido autor, quando o interesse do pesquisador consiste em apreender a dinâmica de um processo a abordagem qualitativa é indicada.

À vista dos apontamentos destes autores, essa pesquisa contou com o suporte oferecido pela abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender e interpretar uma dada realidade inserida em um contexto histórico, cultural e social. Justifica esta opção também o objetivo de lidar com as concepções de teóricos e, além disso, de professores e de professores coordenadores, participantes do estudo, sobre os desdobramentos do SARESP na prática docente.

Conforme foi mencionado, realizamos um levantamento bibliográfico objetivando contribuir para a sistematização e análise da produção científica (dissertações e teses) disseminada sobre a temática, visando colaborar para o seu aprofundamento. Sendo assim, recorreremos a este levantamento procurando desvelar o conhecimento já produzido sobre o nosso objeto de estudo para que melhor formulássemos a pesquisa.

Para Gil (2008), boa parte dos estudos exploratórios, as pesquisas sobre ideologias e aquelas que se propõem à análise de diversas posições em torno de um problema pressupõe esse procedimento. Na concepção deste mesmo autor, sua principal vantagem reside no fato de permitir ao pesquisador a abrangência de uma gama de fenômenos muito mais ampla do

que aquela que poderia ser investigada diretamente. Além disso, esse levantamento permite fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiem a análise futura dos dados obtidos (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

A busca foi feita abrangendo dois níveis: a) Nacional: por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1996 a 2016; e, b) Estadual: por meio das bases de dados de três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), no mesmo período e considerando 20 anos de aplicação dessa avaliação.

Somado a isto, para o alcance do nosso objetivo com relação à pesquisa de campo, realizamos entrevistas junto a professores e professores coordenadores que atuavam em escolas estaduais do interior de São Paulo e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), foco do presente estudo.

A escolha da técnica de entrevista como instrumento para a coleta dos dados ocorreu, sobretudo, porque a mesma possibilita a obtenção de dados do ponto de vista dos pesquisados (GIL, 2008), alinhando-se ao nosso objetivo com essa parte da pesquisa - em síntese, verificar as percepções de professores e professores coordenadores acerca dos desdobramentos do SARESP na prática pedagógica dos docentes.

Ademais, como declararam Ludke e André (1986), mais do que utilizando outros instrumentos de pesquisa, tais como questionários ou formulários, com a entrevista a relação que se cria entre o pesquisador e o pesquisado é de interação, em detrimento de uma relação hierárquica e vertical, permitindo eventuais esclarecimentos. Do mesmo modo, se houver um clima de estímulo e de aceitação mútua entre ambas as partes envolvidas, as informações tendem a fluir de maneira notável e autêntica. O entrevistado pode ainda ter a chance de fazer correções, esclarecimentos e adaptações, sendo este um dos motivos da sua eficácia na obtenção das informações desejadas.

Os mesmos autores também assinalaram que a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas reside no fato de esta permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e considerando os mais variados assuntos. Nestes aspectos, “[...] uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além de tudo o que foi elencado, é possível registrar as reações dos entrevistados às perguntas, o que pode ser de grande utilidade no que diz respeito à análise da qualidade das respostas (GIL, 2008).

Dentre as diversas formas que uma entrevista pode assumir (estruturada, semiestruturada e não estruturada), optamos pela semiestruturada, ou seja, orientada por um roteiro, embora flexível, composto por perguntas direcionadas a auxiliar o entrevistado a formar uma linha de raciocínio, mas sem que fique restrito a essas questões e, além disso, permitindo ao entrevistador que faça as adaptações necessárias (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esse roteiro possui a função de auxiliar o pesquisador na condução da entrevista em direção aos objetivos pretendidos (MANZINI, 2003).

Deste modo, pretendemos que as perspectivas teóricas em diálogo com as entrevistas possam oferecer subsídios para compreender os desdobramentos do SARESP nas práticas pedagógicas dos professores, ampliando a literatura sobre o assunto e, sobretudo, contribuindo para a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos com a problemática, a partir da posterior divulgação da pesquisa, almejando que possam transformar a realidade evidenciada no cotidiano escolar.

A seguir, apresentaremos uma síntese do conteúdo de cada capítulo deste trabalho:

No capítulo 2, recuperamos acontecimentos históricos dos quais resultou a constituição do Estado como testemunhamos, marcado pela proposição de políticas públicas embasadas no ideário neoliberal. Ao longo desta abordagem, também caracterizamos as concepções liberal e neoliberal. Posteriormente, nosso enfoque recaiu sobre os organismos internacionais, os quais viabilizaram políticas públicas neoliberais por meio de seus pacotes de reforma e “recomendações” como critérios para o recebimento de empréstimos que influenciaram sobremaneira a Reforma do Aparelho do Estado e a consequente reforma educacional ocorrida na década de 1990, bem como fortaleceram a introdução das avaliações em larga escala enquanto instrumentos para a consolidação das reformas no campo da educação.

No capítulo 3, primeiramente, apresentamos as características e repercussões da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro e da reforma no campo educacional, tendo como principais precursores o presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro Luis Carlos Bresser Pereira. Além de focalizarmos as políticas educacionais brasileiras, procuramos esclarecer as políticas implementadas no estado de São Paulo decorrentes do movimento em nível nacional, no âmago das quais foi criado o SARESP em 1996. Para tanto, nos respaldamos em documentos oficiais referentes às reformas e mudanças empreendidas, assim como em perspectivas teóricas favoráveis e contrárias à administração pública gerencial, que ganhou expressão no seio destas reformas. Em seguida, contextualizamos o nosso objeto de estudo, evidenciando as suas particularidades e o seu percurso histórico desde o ano de sua

implementação na rede estadual até os dias atuais. Finalizamos o capítulo discorrendo acerca do IDESP, das metas estabelecidas pelo governo estadual paulista para as escolas da rede e da política de bonificação por resultados.

No capítulo 4, descrevemos os percursos metodológicos adotados a fim de realizar o levantamento bibliográfico nas bases de dados em nível nacional e estadual explicitadas anteriormente, considerando vinte anos de aplicação da avaliação em larga escala em pauta. Evidenciamos também os resultados do mapeamento da produção científica brasileira (dissertações e teses) acerca do SARESP e, posteriormente, exibimos uma síntese que elaboramos a partir dos trabalhos selecionados pela relação que possuem com os desdobramentos dessa avaliação na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do conteúdo desses trabalhos, optamos por organizar os dados nas seguintes categorias: currículo e práticas pedagógicas; e, concepções e práticas avaliativas.

No capítulo 5, relatamos a trajetória envolvida na pesquisa de campo que levou à definição das escolas e turmas pesquisadas, o modo como se deu o contato com estas mesmas escolas e com os participantes desse estudo, os procedimentos metodológicos no que concernem as entrevistas, a caracterização do município, das unidades escolares investigadas, bem como dos referidos participantes (professores e professores coordenadores).

No capítulo 6, descrevemos e analisamos os dados coletados por meio de entrevistas dentro das seguintes categorias: relações entre o SARESP e as práticas pedagógicas; concepções e práticas avaliativas: o SARESP em foco; e, reflexões acerca dos resultados do SARESP e da qualidade do ensino a partir da ótica dos participantes da pesquisa.

Finalizamos, com o capítulo 7, destacando os aspectos mais importantes dessa pesquisa e apresentando algumas considerações em relação à temática que suscitou essa investigação, sem a pretensão de esgotar essa discussão, já que certamente há muito o que se explorar sobre o assunto.

2 DA CRISE DO CAPITAL AO NEOLIBERALISMO COMO POSSÍVEL SOLUÇÃO

Antes de nos atermos mais especificamente ao SARESP e aos desdobramentos decorrentes desta avaliação em larga escala na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista, é fundamental retomarmos algumas questões referentes aos encaminhamentos das políticas públicas e das reformas educacionais para compreendermos o contexto do qual emergem as avaliações em larga escala que, atualmente, se fazem presentes nas escolas e suas consequências para a educação, especificamente para a prática docente segundo professores e professores coordenadores, como apresentaremos, posteriormente, mediante os dados coletados em campo (entrevistas) e com base em estudos já desenvolvidos (revisão bibliográfica). Portanto, optamos por recuperar determinados acontecimentos históricos a partir dos quais se culminou a constituição do Estado como testemunhamos, marcado pela proposição de políticas públicas respaldadas no ideário neoliberal.

O nosso ponto de referência é a década de 1970, período em que houve uma crise estrutural na economia mundial que ocorreu em função do aumento do preço do petróleo e da queda na taxa de lucro, causada pela elevação do preço da força de trabalho como efeito das lutas travadas entre capital e trabalho na década de 1960. Neste mesmo período, iniciava-se uma situação de desemprego estrutural, o que significou que a quantidade de mão de obra ofertada superava a demanda do mercado, e, como consequência, houve uma retração no consumo que o Estado, da maneira como estava organizado, mostrou-se incapaz de solucionar (RIBEIRO, 2008).

Nesse contexto, instaurava-se uma crise do chamado Estado de bem-estar social ou Estado intervencionista, que enfrentava baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação (ANDERSON, 1995), originando uma crise de ordem financeira, econômica e produtiva que abalou as estruturas do sistema capitalista dos países desenvolvidos e, em 1980, também dos países em desenvolvimento (RIBEIRO, 2008). Portanto, o intervencionismo estatal que, até então, era declarado como positivo, passou a ser visto como um entrave à resolução dos problemas emergentes (AFONSO, 2005).

Anderson (1995) explicou o motivo desta crise na visão de Friedrich Hayek, autor da obra “O Caminho da Servidão” (HAYEK, 1990), escrita no ano de 1944 em defesa do neoliberalismo e considerada como disseminadora deste pensamento. Na perspectiva do referido autor, a origem da crise relacionava-se com as políticas de bem-estar social que se verificavam após a II Guerra Mundial (1939-1945) e propiciavam uma forte influência dos

sindicatos e do movimento operário, cujas pressões reivindicando melhores salários e investimentos sociais da parte do Estado, além de direitos trabalhistas, como complementou Peroni (2013), corroeram as bases de acumulação capitalista, na medida em que minimizou os lucros das empresas e desencadeou processos inflacionários que prejudicaram as economias de mercado. A crise do Estado, que antes de tudo se constituiu como uma crise do capital (AZEVEDO, 2004; RIBEIRO, 2008; SANTANA, 1996), agravou-se perante as crescentes exigências que recaíam sobre esta organização (Estado) que possuía mais despesas do que meios para financiá-las (AFONSO, 2005).

Na concepção de Afonso (2005), o capitalismo sofre periodicamente crises de acumulação econômica. Segundo Frigotto (2010, p. 66), “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. Como resposta a estas crises, o Estado desempenha determinadas tarefas em apoio ao sistema, estas que procura mistificar, porque caminham em direções contrárias àquelas de verdadeiro interesse das massas populares. Neste sentido, em virtude da referida crise, sucederam-se algumas transformações na sociedade capitalista que foram consideradas essenciais para a sua superação, sendo que todas elas possuem estreita relação com a busca desenfreada pelo lucro (SANTANA, 1996).

Em concomitância, propagou-se o ideário neoliberal, este que, segundo Santana (1996), refere-se à aplicação dos princípios liberais em uma realidade econômica que é pautada pela globalização e pelos novos paradigmas do capitalismo que estabelecem a crescente interdependência econômica dos países. O mesmo autor sinalizou que alguns destes princípios que mais se destacam são: o individualismo, a propriedade privada e o Estado. Sintetizaremos as principais ideias contidas em cada um destes princípios com base no estudo de Santana (1996), bem como nas considerações de Azevedo (2004) e Smith (1996).

a) O individualismo: justificado pela necessidade da liberdade individual, vista como elemento fundamental ao desenvolvimento econômico, sendo que o mercado deve seguir sua ordem natural, atuando, conseqüentemente, como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, para conduzir à prosperidade social. A este primeiro elemento é conferido o papel primordial de tocar e impulsionar o desejo do homem em direção à sua emancipação e autonomia. Estudiosos da economia política apoiavam-se na crença de que os interesses e as vantagens particulares, o esforço de cada indivíduo, propiciam o bem público, oferecendo vantagens a todos os indivíduos. Nesta acepção, o individual prevalece sobre o social e a desigualdade termina sendo naturalizada, como se todos contassem com as mesmas oportunidades e alguns se sobressaíssem somente por serem mais esforçados, possuindo

mérito. Nesse sentido, a competitividade é estimada, porque fomenta melhorias a todos aqueles que integram a nação, e a divisão social do trabalho é compreendida como necessária para o aumento da produção e acumulação de capital, o que, em última instância, resulta no conforto e bem-estar social que, como sabemos, não é generalizado e usufruir destes “privilégios” não depende pura e simplesmente do esforço e da boa vontade do indivíduo.

b) a propriedade privada: convertida em direito como consequência do esforço humano pelo trabalho, não sendo, portanto, necessário garanti-la às pessoas. O homem, para que possa envolver-se com determinadas ocupações, precisa desenvolver talentos que explicam a divisão do trabalho e a desigualdade, pois somente os “talentosos” é que conquistam uma melhor posição social. Partindo da concepção liberal, é a propriedade que transforma os indivíduos em cidadãos, além de ser essencial para que estes mesmos indivíduos produzam, gerem renda e, desta forma, garantam sua subsistência, bem como o desenvolvimento da sociedade capitalista.

c) o Estado: fez-se imprescindível para assegurar a ordem social, fortalecer o livre mercado, dando-lhe legalidade e assegurando a propriedade, e proteger o indivíduo proprietário para que ele pudesse desenvolver ações de acordo com seus próprios interesses. Este detém de um poder limitado para permitir à classe dominante o controle econômico e político. Por isso, não deveria intervir nos negócios privados, de modo que estes pudessem seguir sua ordem natural, como dissemos. Dentro dessa perspectiva, o Estado só executaria funções que apesar de serem vantajosas para a sociedade não geram lucros aos indivíduos ou grupos.

A respeito desta instância que busca manter o controle social e político, Santana (1996) afirmou também que seus limites de poder e de funções vão sendo alargados ou diminuídos de acordo com os interesses e necessidades da classe dominante, seguindo a lógica das leis que regem o desenvolvimento do capital.

Após esta breve retomada dos princípios mais preponderantes do liberalismo, cabe ainda ressaltarmos que esta ideologia começou a manifestar-se durante os séculos XVI e XVII na Europa, impulsionada pelos escritos do filósofo inglês John Locke (1632-1704) e que, posteriormente, ganhou força com as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith (1723-1790), e é considerada como a vertente ideológica que deu sustentação ao capitalismo, uma vertente econômica de revolução no modo de produção material.

Tal expressão ideológica pode ser entendida aqui como um conjunto de idéias que, de maneira ordenada e sistemática, justifica e racionaliza os

interesses do capital, e assim, serve de fundamento e sustentação, ao mesmo tempo em que contribui para impulsionar o próprio funcionamento, organização e manutenção do capitalismo, enquanto modo de produção hegemônico nas sociedades ocidentais. Historicamente tal ideologia tem apresentado nuances, seguindo o ritmo e a ordem do próprio capitalismo, buscando assegurar a prevalência dos interesses da classe que controla e usufrui dos melhores benefícios de tal modo de produção. (SANTANA, 1996, p. 83).

Na ótica do autor citado, o sistema capitalista é cíclico, transformando-se conforme o momento histórico, e o neoliberalismo é a fase atual do liberalismo, mas que se difere do liberalismo clássico por proporcionar mais espaço ao Estado quando o mesmo pode auxiliar na manutenção do sistema e nas crises do capital.

No momento histórico abordado, a ideologia neoliberal passou a ganhar terreno quando governos de direita chegaram ao poder em diversos países, como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, Chile, Espanha, Dinamarca, Austrália e Nova Zelândia, embora, no campo teórico, estivesse sendo difundida desde o final da década de 1940. Dentre todas as iniciativas em direção à efetivação do programa neoliberal, destaca-se o caso da Inglaterra que foi pioneira em sua implantação com o governo de Margareth Thatcher (1979-1990) (ANDERSON, 1995).

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (ANDERSON, 1995, p. 11).

O neoliberalismo, saída dominante para a crise capitalista da época e, portanto, expressão de um projeto hegemônico para a reforma ideológica da nossa sociedade (SANTANA, 1996), impulsionou ações fundamentadas na concepção de “Estado Mínimo” e tendo como preceito a ideia de “Menos Estado e mais mercado” (AZEVEDO, 2004, p. 11), favorecendo a livre iniciativa e a concorrência entre os agentes econômicos, sendo estes considerados como princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais e

coletivos, além de impulsionar o desenvolvimento e aprimoramento dos serviços oferecidos e, deste modo, gerar o progresso social (FRIEDMAN, 1977).

No contexto do neoliberalismo, o Estado é um aparelho administrativo que deve manter uma estrutura e uma intervenção no mercado mínima, para não onerar os cofres públicos, nem empreender uma intervenção social constritora da competição intercapitalista, que é entendida como salutar e necessária à elevação dos níveis de qualidade dos serviços prestados pelo empresariado à sociedade. (COSTA; FREITAS, 2013, p. 75).

A este respeito, Peroni (2003) destacou que, na prática, o Estado é mínimo, como enfatizam as teorias neoliberais, para as políticas sociais e, em contrapartida, comporta-se como máximo na defesa dos interesses do capital.

No tocante à questão das políticas sociais, a redefinição do papel do Estado, sob um viés neoliberal, a fim de aumentar sua eficiência e reduzir seus gastos (sociais), acarretou na minimização das suas responsabilidades no âmbito destas políticas, apresentando como justificativa sua incapacidade de atender às demandas da população (GARCIA, 2010). Deste modo, o livre mercado tornou-se referência no que diz respeito ao seu provimento, porque, do contrário, a livre iniciativa e a individualidade estariam sendo tolhidas, a competitividade desestimulada e a ética do trabalho infringida. Não obstante, observa-se que “[...] a política econômica volta-se para socorrer determinados setores que perderam a competência perante o mercado” (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Compactuando desta visão, Peroni (2013) manifestou que, apesar do anunciado Estado mínimo neoliberal, o Estado é chamado a desempenhar a tarefa de “socorrer” o capital produtivo e financeiro em seus momentos de maior crise. Contraditoriamente, de acordo com a autora, foi e é considerado culpado pela crise tanto pela teoria neoliberal quanto pela terceira via, sendo esta última uma tentativa de superação da primeira, mas que se pauta no mesmo diagnóstico de que a crise se manifesta no Estado e não, como argumentamos, no capital, propondo que as políticas sociais sejam executadas a partir da parceria público-privado, transferindo a execução destas, principalmente, para o setor público não-estatal ou terceiro setor - composto por Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares - bem como sugerindo que aquilo que, ainda assim, permanece sob a égide do Estado passe a adotar como respaldo a lógica mercadológica, considerada mais eficiente e produtiva (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Ainda frente ao contexto de crise, Anderson (1995) assinalou:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON, 1995, p. 10).

Na mesma direção, Santana (1996) explicitou que dentre as propostas neoliberais encontrava-se a de uma organização do Estado de maneira que este fosse forte, ao ponto de impedir reivindicações advindas das organizações sindicais e das lutas pela justiça social que representassem uma ameaça ao sistema capitalista, e, ao mesmo tempo, fosse mínimo, no que tange à intervenção no mercado e no padrão de financiamento público. Ademais, impunha-se a necessidade do enxugamento administrativo e da privatização.

Em vista do exposto, depreende-se que para além da defesa do Estado mínimo e do livre mercado como regulador da economia, reputando o mercado como parâmetro de qualidade, como explicitou Peroni (2009), o neoliberalismo apresenta como proposta a privatização dos serviços.

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Neste contexto, o Estado começa a eximir-se de promover aquilo que deveria ser direito social, como saúde, educação, lazer, transporte, moradia, alimentação, trabalho e segurança, passando a assumir as funções de planejar, formular, fiscalizar, controlar e avaliar políticas, além de financiar ações relacionadas ao setor privado, beneficiando o mercado (RIBEIRO, 2008), baseando-se na perspectiva de mercado como sinônimo de eficiência, qualidade, equidade e diversidade, como defendeu Friedman (1977).

Destarte, fica evidente que o papel do Estado não foi reduzido radicalmente, mas sim modificado e fortalecido no que concerne novos papéis que são compreendidos como fundamentais no contexto mencionado (DUPAS, 1999), passando a assumir funções

administrativas para sustento do capitalismo e a intervir na economia quando é oportuno, para favorecê-lo (ANDERSON, 1995).

Ainda no que se refere a esta discussão, cabe realçarmos o perigo de transferir para o setor privado a responsabilidade do Estado em relação aos direitos sociais, isto porque na medida em que essas incumbências escapam das mãos do Estado corrompe-se o seu caráter de universalidade e estes se tornam “para poucos”, para aqueles que podem arcar com seus dispêndios (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009).

Frente a este contexto e como forma de viabilizar políticas públicas assentadas sob a lógica neoliberal, os organismos internacionais adquirem expressiva importância, possuindo um papel primordial no incentivo das reformas que ocorreram na década de 1990.

Segundo Haddad (2008), com o desencadeamento da Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1939 e 1945, as principais nações do mundo criaram os organismos internacionais, aos quais competem às funções de reger e disciplinar a atuação dos países mediante acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção nas mais diversas áreas da atividade humana, tais como a econômica, a social, a cultural e a ambiental.

A influência desses organismos no desenvolvimento das políticas neoliberais no campo da educação, através de pacotes de reformas que fomentam uma abordagem economicista às questões relacionadas a este mesmo tempo, é notável e amplamente difundida na literatura (ALTMANN, 2002; CORAGGIO, 2009; HADDAD, 2008; RABELO; MENDES SEGUNDO; GIMENEZ, 2009; RAMOS, 2009; RIOS, 2014; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; SILVA, 2003; SOARES, 2009; TORRES, 2009; e outros).

Na concepção de Frigotto e Ciavatta (2003), a atuação dos organismos internacionais é, em última instância, em favor da garantia da rentabilidade do sistema capitalista, no qual imperam as grandes corporações, as empresas transnacionais e as nações poderosas onde suas bases e matrizes foram fixadas.

De acordo com Garcia (2010), estão entre as principais instituições que definem políticas para a educação: a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o BM, a Comunidade Europeia (CE), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL).

Diante do cenário de crise do capital explicitado anteriormente, presenciou-se uma economia internacionalizada e dependente de financiamento externo, favorecendo as intervenções dos organismos internacionais, especialmente do BM e do Fundo Monetário

Internacional (FMI), na economia brasileira, mediante Planos de Estabilização e empréstimos de ajuste estrutural e setorial (RIBEIRO, 2008).

O que ocorre é que os organismos internacionais realizam empréstimos associados ao cumprimento de determinadas “recomendações”, sendo este um requisito para a concessão de novos empréstimos, o que implica aos países auxiliados responder às suas exigências, relacionadas com a busca incessante pelo lucro. Por meio dessas “recomendações”, envolvem-se no delineamento das propostas que os governos nacionais implementam nos países, submetendo-se a sua autoridade com a intenção de garantir o seu financiamento (RIBEIRO, 2008). Nessa direção é que se encaminham reformas como a estatal, a trabalhista, a educacional, a previdenciária, a fiscal e outras que presenciamos atualmente.

Considerando o nosso objeto de estudo, cabe ressaltarmos que uma das “recomendações” desses organismos consiste no monitoramento do desempenho escolar dos estudantes por meio de avaliações sistêmicas, estas que se tornaram um dos principais instrumentos para a consolidação de reformas voltadas ao campo educacional (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

3 DA REFORMA EDUCACIONAL (NACIONAL E ESTADUAL) À EMERGÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DE SISTEMAS PARA A SUA CONSOLIDAÇÃO

3.1 O contexto brasileiro

Baseado nas discussões realizadas anteriormente, compreendemos que no contexto de crise do capital o neoliberalismo e as determinações dos organismos internacionais conquistaram um espaço hegemônico e fortaleceram a introdução de sistemas de avaliação externos em larga escala com testes standardizados.

Frente ao cenário mais amplo explicitado anteriormente, na década de 1990, sucedeu-se a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro em sintonia com tais determinações e com o objetivo de atender às exigências do movimento de rearticulação do capital em nível mundial, impondo determinados ajustes como requisitos para a conquista do desenvolvimento e a inserção no mundo globalizado (RIOS, 2014).

A reforma foi difundida e recomendada através de uma vasta produção documental e diversos eventos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), onde se consolidou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993), que aprovou a Declaração de Nova Delhi, e o Fórum de Dakar (2000), a partir do qual emergiu o Marco da Ação de Dakar. Em todos estes, houve a participação de intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC e de outros ministérios (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990 e foi aprovada por representantes de mais de cem países e ONGs. Em termos de financiamento, contou com auxílio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD e do BM. Destacamos que a sua concretização inaugurou um projeto de educação no âmbito mundial para a década, segundo Frigotto e Ciavatta (2003).

Nesse contexto, os governos participantes comprometeram-se em assegurar o direito à Educação Básica de qualidade à população no prazo de dez anos, portanto, até o ano de 2000. Buscava-se com isso satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, como evidenciaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2007):

Defendia-se, entretanto, que, sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas de aprendizagem também o seriam - inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros) e também segundo as perspectivas e os meios de comunicação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

Ramos (2009) explicou que todo esse movimento visou reverter o grave problema com relação ao analfabetismo, às elevadas taxas de repetência e evasão, à defasagem na garantia do acesso à educação e, conseqüentemente, ao fato de muitos estarem vivendo abaixo da linha da pobreza, o que não condizia com as novas demandas do capital em um contexto de globalização.

Nesse mesmo evento, o Brasil, juntamente com outros países demasiadamente populosos como Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, foi levado a desencadear ações para a consolidação dos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo em vista a problemática exposta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

No período de 13 a 16 de dezembro de 1993, na Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993), deu-se continuidade aos debates iniciados em Jomtien junto aos países elencados anteriormente, os quais reafirmaram o estabelecimento do ano de 2000 como prazo final para o cumprimento das metas visando à universalização do ensino básico. No entanto, em abril do ano de 2000, quando ocorreu o Fórum Mundial de Dakar, ampliou-se em mais quinze anos o prazo para a consecução das metas almejadas (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Não nos alongaremos nos detalhes referentes a estes eventos e documentos, pois os mesmos não constituem o foco dessa pesquisa. Porém, gostaríamos de sublinhar que esse projeto de universalização do ensino básico, relacionado à ampla reforma da educação que buscava responder às demandas do capital em crise, possui estreita relação com os rumos que tomaram as políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, as avaliações de sistemas passaram a ser recomendadas visando à efetivação da reforma mencionada, ocasionando o monitoramento e controle da educação, e direcionando a Legislação Educacional, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais, bem como os fundos de investimentos nesse campo (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Com efeito, as políticas de avaliação são instrumentos sistemáticos e periódicos, presentes na forma de recomendações, em todas as declarações aqui apresentadas. Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, atribuindo ao professor um papel determinante no alcance da qualidade do ensino público. Nessa acepção, responsabilizam o docente pelo inventário infindável dos problemas educacionais, condenando-o pelas precárias condições do ensino público com que nos defrontamos de forma particularmente drástica nos países pobres. (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 14).

A partir desse momento, focalizaremos as principais mudanças ocorridas em nível nacional. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, iniciou-se a implementação do modelo neoliberal. Para tanto, foi desencadeada uma Reforma do Aparelho do Estado, financiada por agências internacionais de financiamento com o intuito de ajustar a economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

É importante ainda explicitar que as reformas sociais dos anos de 1990 foram orientadas pelo ideário neoliberal ou neoconservador, balizado pelo documento intitulado Consenso de Washington, elaborado pelos representantes dos países de capitalismo central (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nessa direção, foram implementados diversos programas de estabilização, o corte de gastos públicos, a renegociação da dívida externa, o aumento de exportações, a flexibilização e o estímulo do ingresso de capitais estrangeiros, a eliminação de programas de incentivo e controle de preços, ao mesmo tempo em que se iniciou o programa de privatização e provocou-se o desmantelamento de serviços e políticas públicas (SOARES, 2009).

Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva. Enquanto os consultores internacionais popularizavam conceitos como *lean-production*, qualidade total, produção sem estoque, sistema *just-in-time*, entre outros, pesquisadores brasileiros alertavam para a existência de poucas ilhas de excelência no país, reafirmando, para enleio dos gurus das fábricas do futuro, que o fordismo estava vivo e forte no Brasil. Estudos revelavam que o progresso tecnológico e suas benesses não chegariam facilmente até nós. Percebia-se que não se tratava de uma questão de tempo, mas da posição que cabia ao país na excludente divisão internacional do trabalho. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46-47).

Ocorreu que os produtos nacionais não conseguiram concorrer com os estrangeiros dentro do país e, por consequência, houve a quebra da indústria nacional. A literatura

internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano², mencionava a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Portanto, com o advento da globalização, alegava-se a necessidade de requisitos diferenciados na educação geral e na qualificação profissional dos trabalhadores para que pudessem então competir com os estrangeiros.

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Após dois anos de cumprimento do mandato, em 1992, o presidente Collor renunciou o cargo, sendo alvo de denúncias que o incriminaram e movido por pressões populares que exigiram a abertura de um processo de *impeachment* (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; RIBEIRO, 2008). Assumiu a presidência, no mesmo ano, o vice Itamar Augusto Cautiero Franco, destacando-se o seu governo pela elaboração, por parte do MEC, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) como parte expressiva dessa onda neoliberalizante.

O referido documento, consonante à sua versão oficial, foi concebido e elaborado com o propósito de cumprir, no espaço de uma década (1993 a 2003), o acordo realizado na Conferência Mundial de Educação para Todos, sintetizado na Declaração Mundial de Educação para Todos, visando à recuperação e universalização com qualidade da Educação Básica do país - compreendida como essencial para a formação do cidadão, a inserção no mercado de trabalho e o consequente desenvolvimento econômico nacional -, de modo a garantir o direito à educação, como previsto na Constituição de 1988.

Integra-se também ao texto a indispensabilidade de assegurar “[...] conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12-13). O Plano indicou as diretrizes da política educacional e propôs metas que deveriam nortear a prática pedagógica da escola nos dez anos subsequentes à sua aprovação.

² A Teoria do Capital Humano, segundo Schultz (1973), parte da concepção de que o investimento em educação favorece a elevação social do indivíduo, repercutindo no aumento da sua renda, e, em uma esfera mais ampla, proporciona o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, ampliando as taxas de lucro do capital devido ao aumento e à melhoria da produção em função de uma mão de obra mais qualificada.

Ainda na versão oficial do documento consta o seu aperfeiçoamento e adequação no âmbito dos estados e municípios através da elaboração de seus próprios planos decenais, considerando as especificidades locais (BRASIL, 1993).

A esse respeito, importa acrescentar que “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Apesar da relevância desse acontecimento no governo Itamar Franco, o processo de reforma ganhou maior robustez no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se estendeu de 1995 a 2002.

Foi no período do governo FHC que se concretizou a Reforma do Estado, conduzida pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira que esteve à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) entre 1995 e 1998, tendo como fundamento o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995a) e, tratando-se especificamente da educação, o Planejamento Político-Estratégico (BRASIL, 1995b).

O PDRAE definiu objetivos e estabeleceu diretrizes com o intuito de nortear a reforma da administração pública brasileira, justificada como necessária para a estabilização e o crescimento sustentado da economia, bem como para que se superem as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995a).

Para o delineamento das suas diretrizes e propostas, partiu-se do diagnóstico de crise do Estado, caracterizada como: a) uma crise fiscal, desencadeada pela sua crescente perda de crédito e pela poupança pública ter se tornado negativa, impossibilitando o exercício de todas as suas funções e o cumprimento das demandas sociais de maneira eficiente e produtiva; b) uma crise do esgotamento da sua estratégia estatizante de intervenção, materializada no Estado de bem-estar social, no que se refere aos países desenvolvidos, na estratégia de substituição de importações, no que diz respeito ao terceiro mundo, e no estatismo, com relação aos países comunistas; e, c) uma crise da forma de administração pública burocrática. (BRASIL, 1995a).

Por conta disso, apresentaram-se como inadiáveis:

- (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a

reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995a, p. 11).

Bresser Pereira (1998) indicou a reforma do Estado como sendo uma exigência da globalização econômica e uma necessidade imediata para o país. Em sua perspectiva, esta deveria ser efetivada com base nas seguintes estratégias:

- Privatização - consiste na passagem dos serviços lucrativos para o mercado ou setor privado.
- Terceirização - refere-se à transferência também para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio.
- Publicização - manifesta-se na transferência da produção de bens e serviços não-exclusivos, como educação e saúde, para o setor público não-estatal, de modo que sejam subsidiados pelo Estado, mas com controle e participação social.

Cabe ressaltarmos também que no PDRAE se argumentou em favor de um modelo de desenvolvimento no qual o Estado atua como regulador e promotor perante uma economia de mercado. Ribeiro (2008), contemplando os rumos deste modelo ao longo do tempo, inferiu que:

O Estado perde seu papel de regulador da macroeconomia devido à aceleração da concentração de capital das grandes empresas, que passam a relacionar-se diretamente entre si, ignorando e ultrapassando o poder do Estado-Nação. Essas grandes empresas denominadas Transnacionais formam um conglomerado econômico que controla metade da economia e do comércio mundial, pois mediante as suas ações “ditam” a distribuição e o consumo de bens e serviços, tornando-se interdependentes, deslocando, desta forma, a tomada de decisões e gestão da economia mundial das mãos do Estado para as suas. (RIBEIRO, 2008, p. 10).

Com relação à crise da forma de administração pública burocrática, aconselhou-se que em seu lugar fosse implantada a administração de caráter gerencial, o que de fato ocorreu com a reforma.

A administração pública burocrática foi introduzida, no século XIX, em contraposição à administração pública patrimonialista. Tornou-se então predominante o modelo burocrático, por meio do rígido controle do processo mediante o excesso de normas e regulamentos, esquecendo-se de bem servir os cidadãos (BRASIL, 1995a).

Contudo, a administração burocrática começou a expressar seus limites, na medida em que se focalizavam os processos em detrimento dos resultados, dificultando a transparência administrativa, inibindo o controle social e ocasionando uma lentidão não correspondente com os complexos desafios a serem enfrentados pelo país diante da globalização econômica, do desenvolvimento tecnológico e da expansão das funções econômicas e sociais do Estado (BRASIL, 1995a).

Em virtude das disfunções geradas pelo modelo administrativo burocrático emergiu, na segunda metade do século XX, o modelo administrativo gerencial, novamente tendo como motivação a busca pela eficiência, ou seja, pela capacidade de realizar tarefas de maneira eficaz e com o mínimo de desperdício, empregando adequadamente os recursos disponíveis. Concomitantemente, almeja-se a melhoria da qualidade dos serviços disponibilizados para os cidadãos, concebidos - nessa perspectiva - como beneficiários e não sujeitos com direitos.

Nesse documento, no estilo neoliberal, como ressaltado por Filipe (2016), essa solução foi anunciada da seguinte maneira:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995a, p. 7).

Portanto, na esfera pública, o modelo administrativo gerencial traz em seu bojo a ênfase no controle dos processos através dos resultados cobrados posteriormente. Para tanto, a estratégia desse modelo se estrutura em três aspectos: 1) definição dos objetivos a serem atingidos pelo administrador público junto a sua unidade; 2) garantia da autonomia deste mesmo administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros fornecidos para o atingimento dos objetivos pretendidos, atrelada a uma maior responsabilidade pelos serviços prestados (responsabilização); e 3) controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados que, segundo a concepção gerencial, expressam o desempenho do administrador, o qual presta contas nesse sentido (accountability) (BRASIL, 1995a).

Ademais, pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, entre as unidades internas, tratadas como concorrentes (BRASIL, 1995a). Essa forma de competição é realizada a partir da “simulação” de um ambiente de competição, tendo em vista o alcance de melhores resultados. Uma das maneiras pelas quais a mesma ocorre diz respeito à liberação de

recursos adicionais como modo de recompensa para organizações que apresentarem melhores desempenhos nas avaliações em larga escala com base em indicadores pré-estabelecidos a fim de mensurar os graus de execução dos objetivos requeridos, como alertaram Ball e Youdell (2008).

No teor do próprio documento, é esclarecido que a administração pública gerencial ao mesmo tempo em que rompe com as administrações públicas anteriores aprimora algumas de suas características, tais como a admissão em cargos públicos conforme rígidos critérios de mérito, um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, constantes avaliações de desempenho e treinamento sistemático dos alunos (BRASIL, 1995a).

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) e Parente (2016) acrescentaram que o gerencialismo inspira-se na administração empresarial, adotando-a como padrão referencial no contexto da administração pública, inclusive no tocante à gestão educacional. Segundo Parente (2016), este fato evidencia-se com a própria utilização dos conceitos eficiência, eficácia, produtividade, desempenho, resultado, dentre outros, apropriados da administração empresarial pelos modelos de gestão educacional que se baseiam nas diretrizes gerencialistas e performáticas. Incorporando estes conceitos o governo insere na rede pública educacional concepções, lógicas e mecanismos do mundo corporativo (empresarial). Nesta direção, ocorre a comparação do usuário do serviço público com o cliente de uma empresa.

Diante deste quadro, cabe frisarmos que sendo os fins das instituições educativas diferentes dos fins de uma empresa de bens e serviços, os meios de administração e gestão de ambos não poderiam ser iguais, o que torna essas transposições de conceitos, concepções, lógicas e mecanismos preocupantes (PARO, 1999).

Ressalta-se, então, como característica básica do neoliberalismo, a transferência ou a transposição das metodologias empresariais para o setor educacional, em busca da “qualidade” supostamente almejada, para que se possa atender ao quesito empregabilidade apregoada. A escola deixa de ser uma instituição com metas próprias, para estar a serviço do mercado. (RIOS, 2014, p. 25).

Frente a esta discussão, é importante salientarmos que na perspectiva de transpor à educação fundamentos de uma empresa, tratando-a como um serviço e os pais como clientes ao invés de - como acreditamos e defendemos - direito social, a função do Estado no que se refere à educação é a de estabelecer mecanismos de controle social sobre os serviços prestados, acreditando que dessa maneira pode-se garantir a qualidade do ensino, o que não se difere do que ocorre em uma empresa, onde se controla o trabalho dos funcionários buscando

uma maior eficiência para, por meio da submissão do trabalhador, apropriar-se do seu excedente (RIBEIRO, 2008).

Nesse sentido, o termo qualidade é alinhado aos mecanismos utilizados do processo produtivo, sendo, nessa ótica, uma educação de qualidade aquela capaz de desenvolver habilidades, competências e conteúdos básicos em prol do trabalho na sociedade capitalista, evidenciando que o processo formativo do educando visa à formação do chamado “cidadão produtivo”, que alimente e perpetue este sistema (RIBEIRO, 2008).

[...] a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar. Todavia, há que se questionar até que ponto a qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos. (ALTMANN, 2002, p. 85).

Nesse ponto, cabe explicitarmos o sentido do termo performatividade, anteriormente citado, que se relaciona com o gerencialismo:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento. (BALL, 2005, p. 543-544).

Nesse sentido, Ball (2005) explicou ainda que

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Salientamos que, buscando a implementação de um Estado gerencial eficiente, o documento abordado distingue quatro setores do aparelho do Estado:

- 1) Núcleo estratégico: corresponde ao governo, aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, sendo responsável pela elaboração das leis e das políticas públicas, bem como pela cobrança em relação ao seu cumprimento.
- 2) Atividades exclusivas: referem-se aos serviços que somente o Estado pode realizar, como a regulamentação, o fomento e a fiscalização.
- 3) Serviços não exclusivos: diz respeito ao setor onde o Estado atua concomitantemente a organizações públicas não-estatais e privadas. Contudo, o mesmo continua presente por se tratarem de serviços envolvendo direitos humanos fundamentais, como saúde e educação, e pelos ganhos sociais obtidos.
- 4) Produção de bens e serviços para o mercado: remete-se à área de atuação das empresas e engloba atividades econômicas direcionadas para a obtenção de lucro, mas que permanecem como partes do aparelho do Estado, o que se explica pela falta de capital do setor privado para a realização do investimento ou por constituírem-se como atividades monopolistas, inviabilizando o controle do mercado e necessitando de regulamentação rígida no caso de privatização (BRASIL, 1995a).

Com a definição dos quatro setores que pontuamos, o Estado configura seu papel de promotor de determinados serviços sociais, como no caso da educação, sem responsabilizar-se exclusivamente por estes. Para tanto, compartilha e/ou transfere o cumprimento de alguns deveres às organizações públicas não-estatais e privadas, assumindo, dessa forma, as funções de fiscalizar e regulamentar esses serviços (BRASIL, 1995a).

Ainda que o documento enfatize a perspectiva neoliberal como inadequada e utópica, declarando distanciar-se dela, compreendemos que as propostas de redução do papel Estado no que tange às políticas sociais, ancoradas nos processos de privatização e publicização, são marcadas por tal perspectiva, assim como assinalou Filipe (2016).

Já no documento denominado Planejamento Político-Estratégico, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto também no ano de 1995, abordando especificamente a temática da educação, foram pontuados os princípios básicos que nortearam as ações do governo FHC, além das metas, da estrutura operacional, dos meios e dos resultados esperados a curto e longo prazo no que tange ao Ensino Fundamental, Médio e Superior (BRASIL, 1995b).

Consta no documento como principal compromisso do MEC a elevação do padrão de escolarização dos brasileiros, paradoxalmente, sem que isso signifique o aumento dos gastos públicos com a educação. Para tanto, na mesma linha proposta pelo PDRAE, intentou-se a

consolidação de um Estado mais gerencialista e menos burocrático, minimizando seu poder de execução de políticas públicas, via descentralização, e maximizando seu poder administrativo e regulador, via controle de resultados aferidos por processos de avaliação (BRASIL, 1995b).

Acerca da estratégia de descentralização, recorrendo ao setor privado, ao público não-estatal e aos outros níveis da federação (estadual e municipal), justificou-se sua pertinência em razão da escassez de recursos, da dimensão e da heterogeneidade do país. Contudo, ao adotá-la, o desafio consiste em articular as redes federal, estaduais, municipais e privadas através de uma política de financiamento, estímulo, orientação e avaliação (BRASIL, 1995b).

Ressaltou-se a necessidade e a importância das avaliações sistemáticas do desempenho, a título de exemplo, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse sentido, na ocasião do documento, almejava-se: a melhoria da qualidade dos testes; a criação de mecanismos eficazes para a disseminação dos resultados da avaliação; a intensificação do treinamento dos docentes enfatizando aspectos onde se apresentaram os piores resultados; o fortalecimento de outras instituições de avaliação fora do âmbito do MEC, tendo em vista o atingimento de padrões internacionais, embora a coordenação do sistema de avaliação permaneça como sua responsabilidade; o apoio aos estados e municípios carentes, desprovidos de condições para aplicação dos testes; e a implantação de um programa especial de apoio às escolas com baixo desempenho (BRASIL, 1995b).

Ademais, enfatizou-se a importância de que se produzissem informações sobre o sistema educacional a partir das avaliações sistemáticas, servindo como base para o planejamento das ações direcionadas aos diferentes níveis de ensino, tendo sido essa tarefa atribuída ao MEC com a colaboração das redes de ensino e de suas respectivas escolas. Os resultados, após o processo de análise, deveriam ser colocados à disposição da sociedade, evidenciando as insuficiências, de modo que pudessem exigir um ensino de melhor qualidade.

Da mesma maneira como ficou estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e alinhado às determinações dos organismos internacionais, e de modo particular do BM, o governo federal enfatizou no documento a prioridade em relação ao Ensino Fundamental, devendo ser garantido o acesso, o progresso e o sucesso dos estudantes nesse nível de ensino. Dentro dessa prioridade a diretriz é a obtenção de melhores resultados, compreendida como gestão de qualidade e aplicada aos diversos níveis e graus do ensino (BRASIL, 1995b).

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. Falta escola, falta professor e os índices de evasão são altíssimos. 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.5-6).

Com relação ao financiamento no que diz respeito ao Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa e prioridade do governo federal, foi mencionado no documento que os recursos financeiros repassados pelo MEC aos estados e municípios deveriam ser aplicados em coerência com a estratégia política do governo federal e atentando-se aos princípios de equidade, entendida como uma política de redistribuição para sanar as desigualdades sociais, e eficiência, compreendida como uma política de incentivo aos estados e municípios com a finalidade de que se comprometam com os resultados. Acrescentou-se ainda a transferência de recursos para as escolas, as quais passaram a ter autonomia para administrá-los, embora com base em alguns critérios e cientes da posterior prestação de contas e responsabilização diante dos resultados (BRASIL, 1995b).

O Planejamento Político-Estratégico também apresentou um plano de ações para cada nível de ensino. Como missão principal em relação ao Ensino Fundamental, incluiu-se o aumento dos índices de aprendizado e aproveitamento escolar monitorado através de testes. Já dentre as ações básicas com o compromisso de melhorar a qualidade da educação, foi citada a definição de conteúdos curriculares básicos para todo o país, bem como um conjunto de habilidades e valores essenciais para a formação de cidadãos. Além disso, mencionou-se a distribuição de materiais de apoio abordando as diretrizes curriculares direcionados às escolas e aos docentes, a provisão e melhoria do livro didático e treinamento dos docentes e diretores, especialmente à distância e com apoio do empresariado (BRASIL, 1995b).

Tendo em vista que esse estudo tem como foco a rede de ensino do estado de São Paulo, abordaremos determinadas relações entre as políticas implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e o panorama nacional exposto anteriormente.

3.2 O contexto paulista

Alinhadas às políticas de reformas que vinham sendo propostas para o país no período do governo FHC estavam às políticas educacionais estabelecidas no estado de São Paulo, cujo

governador era Mário Covas, pertencente ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que teve o primeiro mandato entre 1995 e 1998 e o segundo mandato entre 1999 e 2001, ano em que veio a falecer. Nesse contexto, a concepção e implementação da reforma educacional estiveram sob o comando da Secretária Estadual da Educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva, que exerceu a função durante os mandatos de Covas, período no qual se projetaram as mudanças mais profundas e que causaram maiores impactos na organização, gestão e ensino das escolas pertencentes à rede estadual paulista (RUSSO; CARVALHO, 2012).

Ribeiro (2008) sintetizou os compromissos do programa de governo assumidos por Mário Covas:

[...] **revolução moral** (fim da corrupção e loteamento político de cargos), **revolução administrativa** (modernização da gestão entendida como incorporação da tecnologia da informação e da gerência empresarial; eficiência a ser conseguida com reforma administrativa e privatização) e **revolução na produtividade** (visando à obtenção de melhores resultados com menores custos; mediante parceria com o setor privado, descentralização e fiscalização aberta aos contribuintes a partir dos critérios de eficiência e resultados). (RIBEIRO, 2008, p. 106, grifos da autora).

Dentre as modificações ocorridas no estado de São Paulo frente à reforma educacional promovida durante o governo de Mário Covas, destacam-se: a) o enxugamento da máquina estatal e a redefinição das suas funções, como na esfera nacional, apoiando-se no paradigma neoliberal; b) a adoção da administração pública gerencial, objetivando a redução dos custos e o aumento da produtividade do setor público; c) a desconcentração e descentralização do financiamento e da gestão educacional, implicando na transferência de recursos financeiros para as escolas e na municipalização do ensino, ao mesmo tempo em que o Estado concentra as decisões estratégicas; d) a delegação de autonomia financeira, administrativa e pedagógica para as escolas, possibilitando tomadas de decisão frente aos seus projetos pedagógicos, embora tenham como contrapartida a responsabilidade pelo rendimento dos estudantes; e) a implantação de um sistema de avaliação dos resultados da aprendizagem destes mesmos estudantes, o SARESP, sendo este considerado um eixo indispensável nas políticas educacionais, na medida em que auxilia na integração das ações escolares (controle pedagógico) e no alcance da qualidade da educação, nos moldes neoliberais, além de servir como norte para as reformas do ensino; f) a instituição de um sistema de informatização dos dados educacionais, permitindo o acesso a dados atualizados, o atendimento às necessidades das escolas da rede, o melhor aproveitamento dos recursos, a orientação das decisões e o

controle à distância por parte do Estado; g) o estabelecimento de parcerias com o setor privado e o terceiro setor, ampliando os recursos, a participação da sociedade civil no financiamento e gestão da escola pública, transferindo a responsabilidade do Estado com relação à execução dos serviços educacionais a estas instâncias sociais; dentre outras (RIBEIRO, 2008), sendo políticas implementadas de cima para baixo, segundo Camba (2011).

De acordo com Ribeiro (2008), a implementação de um sistema de avaliação na rede estadual paulista foi justificada, por um lado, pela necessidade de avaliar se os estudantes estavam de fato aprendendo, obtendo um diagnóstico da realidade para que se possa nela intervir quando necessário, corrigindo as possíveis lacunas e atenuando as desigualdades entre as escolas, e, por outro lado, considerando que a população, que financia a educação pública com seus impostos, possui o direito de saber como e onde o dinheiro está sendo aplicado, para que possa cobrar a qualidade dos serviços que devem ser prestados (RIBEIRO, 2008).

Outra questão que começou a ganhar destaque nesse governo foi a correlação entre o aumento salarial e a melhoria do desempenho, que, posteriormente, resultou na política de bonificação, como explicitaremos adiante. Também nessa gestão disseminou-se que os resultados do desempenho das escolas nas avaliações externas deveriam ser amplamente divulgados no formato de ranqueamentos, de modo que se possa identificar a posição de cada Unidade Escolar (UE) no conjunto das escolas vinculadas à mesma Diretoria de Ensino (DE), partindo do princípio de que isso as estimula a buscar novas formas de atuação visando à melhoria dos resultados (RIBEIRO, 2008).

Durante esse mesmo governo foi instituído pelo Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995) o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, promovendo modificações na organização do sistema de ensino paulista, com o intuito de garantir a escolarização obrigatória de oito anos, com qualidade, para todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A execução do Programa pressupõe a oferta do ensino em UEs diferentes de acordo com os níveis e com base em quatro modelos: o primeiro composto pelos anos iniciais do Ensino Fundamental com funcionamento, preferencialmente, em dois turnos diurnos, o segundo pelos anos finais do Ensino Fundamental, o terceiro pelos anos finais do Ensino Fundamental e mais o Ensino Médio e o quarto somente pelo Ensino Médio (SÃO PAULO, 1995).

Já em 1997 foi implementado pela Deliberação CEE nº 9/97 (SÃO PAULO, 1997) o Regime de Progressão Continuada, visando sanar o problema das excessivas reprovações em todas as séries, organizando o Ensino Fundamental em dois ciclos: ciclo I, composto pelos

anos iniciais, da 1ª à 4ª série, e ciclo II, composto pelos anos finais, da 5ª à 8ª série. Deste modo, poderia haver reprovações somente no final de cada ciclo, respeitando os tempos de aprendizagem dos estudantes e diminuindo os índices de perda do sistema por conta da repetência e, muitas vezes, consequente evasão (SÃO PAULO, 1997). Contudo, devido à falta de condições mínimas para que todos se apropriem do conhecimento, essa medida se efetivou como uma forma de exclusão dentro do sistema de ensino, servindo tão somente para engrossar as estatísticas oficiais que expressam a “melhoria da qualidade do ensino” (BUENO, 2001).

Na contramão dessa proposta, a SEE/SP lançou um documento elencando expectativas de aprendizagem para cada série/ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2008b), destoando do Regime de Progressão Continuada na medida em que desrespeita o tempo de aprendizagem dos estudantes e incentiva um trabalho baseado nas expectativas para cada série/ano em detrimento do nível de aprendizagem no qual os estudantes se encontram.

Dando continuidade à reforma educacional paulista, em 2007 o governador José Serra (2007-2011), também filiado ao PSDB, e a Secretária Estadual da Educação Maria Helena Guimarães de Castro estipularam metas a serem atingidas até o ano de 2010, no qual estava previsto o final do seu mandato, juntamente com ações para possibilitar este alcance, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino público paulista, tendo em vista o desempenho insuficiente dos estudantes nas avaliações externas. Neste movimento foram criados: o Programa Ler e Escrever, o Programa São Paulo Faz Escola e o Programa Qualidade da Escola, sobre os quais discorreremos posteriormente. Estas medidas visaram, além da melhoria da qualidade, assegurar a equidade do ensino na rede.

A seguir, apresentaremos as metas às quais nos referimos anteriormente:

- 1 - Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)**
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais**
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries)

8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.

9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados

10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas:

Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. (SÃO PAULO, 2007b, grifo nosso).

Dentre as metas elencadas, destacamos a meta 5 que expressa a intenção do governo de elevar os índices de desempenho nas avaliações nacionais e estaduais, como o SAEB e o SARESP, partindo do princípio de que a busca por melhores resultados nas avaliações em larga escala fomenta a qualidade da educação. Dessa forma, essas avaliações constituem-se como recursos para o controle dessa qualidade.

Ainda no que diz respeito às metas citadas, ressaltamos a número 4, referente à implantação de programas de recuperação da aprendizagem justamente nos anos/séries avaliados pelo SARESP, o que, possivelmente, relacione-se com a pretensão de elevar os índices de desempenho.

No sentido de viabilizar o alcance das dez metas relacionadas, foram estabelecidas dez ações a serem desenvolvidas, a saber:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever

§ Bolsa Universidade Escola Pública na Alfabetização: universitários bolsistas como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o trabalho do professor regente e aprimorar sua formação em serviço;

§ Formação continuada dos professores na escola;

§ Material de apoio didático pedagógico para alunos e professores;

§ Avaliação bimestral dos alunos;

§ Implantação em 2007 na cidade de São Paulo; em 2008 na Grande São Paulo e em 2009 no interior.

2. Reorganização da Progressão Continuada

§ Implantação de ciclos de 2 anos no primeiro segmento (1^a a 4^a séries) do Ensino Fundamental, a partir de 2008;

§ Implantação do Boletim Escolar impresso, a partir de setembro de 2007;
 § Implantação de ciclos de 2 anos na segunda etapa do Ensino Fundamental, a partir de 2009.

3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio

§ Documento final, elaborado com a participação da rede, em setembro de 2007;
 § Divulgação do documento com as orientações metodológicas de implantação do currículo, em outubro de 2007;
 § Consulta e capacitação dos professores, por meio da Rede do Saber, de outubro a dezembro de 2007;
 § Implantação do currículo nos planos de curso dos professores no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e Ensino Médio

§ Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação: 2008;
 § Procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação das aprendizagens ou na aquisição de conteúdos e competências requisitadas para o ciclo posterior.

5. Diversificação curricular do Ensino Médio

§ Implantar proposta curricular no Ensino Médio com itinerários diversificados, a partir de uma base comum com ênfase no domínio da língua portuguesa, da linguagem científica, artística, computacional e uma língua estrangeira moderna. A diversificação curricular adotará uma ou mais modalidades de habilitação técnica profissionalizante;
 § Implantar, a partir de 2008, a diversificação curricular articulada ao ensino profissionalizante em 20% dos cursos noturnos, em parceria com o Centro Paula Souza. Será oferecida, inicialmente a modalidade “técnico em administração” integrada ao Ensino Médio;
 § Implantar no último semestre da 3ª série um período intensivo de revisão e consolidação das aprendizagens com vistas à preparação ao vestibular, em modalidades presenciais e a distância, em parceria com a Secretaria de Ensino Superior.
 § Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações parciais em computação.
 § Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações em língua estrangeira.

6. Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio)

§ Estruturar o currículo em três grandes níveis, por módulos, com duração de 200 horas cada um em regime presencial para os professores e semipresencial para os alunos. Implantação: 1º semestre de 2008;
 § Organizar a oferta de cursos em parceria com as prefeituras e outras instituições;
 § Prioridade da oferta do Estado no Ensino Médio e no médio profissionalizante, com apoio do Telecurso 2000 + 10 e do Teletec, oferecido pelo Centro Paula Souza e outras instituições parceiras;
 § Exames centralizados com base na orientação curricular do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios

§ Estabelecer política de municipalização da 1ª à 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da SEE, com vistas à implantação do ensino fundamental de 9 anos, em regime de colaboração com os municípios.

8. Sistemas de Avaliação

§ Reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão), a partir de 2007, com base em metodologia e critérios que permitam a comparabilidade dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (Saeb e a Prova Brasil);

§ Uso dos resultados das avaliações para acompanhar a evolução das metas a serem atingidas pelas escolas da rede, a partir de 2008, após a divulgação dos resultados do Saresp.

§ Realização, em outubro, do Saresp 2007 com avaliação das seguintes séries:

Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries)

Ensino Médio: 3ª série

§ Participação de todas as escolas da rede na Prova Brasil em novembro de 2007;

§ Realização de programas de capacitação da rede para a participação no Saresp e Prova Brasil, por meio da Rede do Saber, em setembro de 2007;

§ Capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp 2007 no processo de planejamento das ações pedagógicas das escolas para o ano de 2008;

§ Divulgação dos resultados do Saresp 2007 para pais e alunos e março de 2008.

9. Gestão por resultados e política de incentivos

§ Os resultados do Saresp 2005 e as taxas de aprovação das escolas em 2006 servirão como linha de base na definição das metas a serem estabelecidas por escola e orientarão o uso dos resultados da avaliação no início de 2008.

§ As escolas com desempenho abaixo da média do Estado terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica, que darão suporte ao desenvolvimento de ações de melhoria da aprendizagem.

§ As escolas com resultados insuficientes receberão incentivos especiais para melhorarem seu desempenho.

Programa de Incentivo à Boa Gestão na Escola – A política de melhoria da qualidade estará ancorada num sistema de gestão que tem por objetivo valorizar o trabalho da escola. A proposta toma como ponto de partida as taxas de reprovação e os resultados do Saresp 2005 em leitura, escrita e matemática, além de considerar indicadores de eficiência como a assiduidade dos professores e a estabilidade da equipe na escola. As metas que serão definidas para cada unidade servirão como linha de base para estabelecer a evolução de cada uma em relação ao seu progresso. Cada escola terá metas a perseguir e todos os professores, pais e alunos poderão acompanhar a evolução da escola. Como os resultados são muito heterogêneos, serão definidos incentivos especiais às escolas em situação mais desfavorável, sobretudo àquelas em áreas de alta vulnerabilidade social, para promover maior equidade. O esforço de cada escola para atingir as metas propostas ou superá-las será valorizado com incentivos na remuneração de toda a equipe compromissada com a melhoria da aprendizagem. O objetivo é valorizar e recompensar o trabalho da equipe da escola, professores, diretores, coordenadores, funcionários de apoio.

A implantação das ações de melhoria da qualidade e promoção da equidade do sistema prevê ainda as seguintes medidas:

§ Criação da função professor coordenador/PC e seleção de professores do quadro para o preenchimento de 12.000 funções, até dezembro de 2007. Os PCs atuarão como apoio pedagógico para implantar o currículo e desenvolver os projetos destacados neste plano de ação.

§ Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão das suas atribuições, com destaque para o monitoramento do plano de ação nas escolas estaduais.

§ Fortalecimento do papel dos diretores de escola na liderança do processo de implantação do sistema de gestão e incentivos à melhoria da aprendizagem.

10. Plano de obras e investimentos

§ Substituição de escolas do projeto Nakamura

Substituição das 76 escolas do Projeto Nakamura e das outras 131 escolas que possuem 390 salas de aula avulsas com o mesmo padrão Nakamura.

§ Adaptação das escolas em tempo integral

Obras de adaptação nas 492 Escolas em Tempo Integral (ETIs), com a reforma da cozinha, refeitório, banheiros e salas de informática, além da cobertura das quadras de esportes.

§ Cobertura de quadras esportivas

Programa de obras que visa à cobertura de todas as 2.315 quadras esportivas existentes nas escolas da rede estadual de ensino.

§ Ampliação da rede estadual de ensino

Programa de obras que visa à ampliação da rede física escolar para aumentar a capacidade de atendimento à demanda de alunos.

§ Manutenção e pequenos reparos nas escolas estaduais

Programa de manutenção, reparos e pequenos serviços de engenharia que visa à melhoria dos prédios.

§ Término do 3º turno diurno

Programa de construção de prédios e ampliação dos existentes nas regiões em que existem alunos da rede estudando no 3º turno diurno, com investimento previsto de R\$ 350 milhões. (SÃO PAULO, 2007a, grifos dos autores).

A respeito dessas ações, corroboramos com Mello (2014) ao indicar que as ações 1, 3,8 e 9, que remetem à padronização curricular (ações 1 e 3), à avaliação externa (ação 8) e à gestão por resultado (ação 9), são capazes de influenciar consideravelmente a organização do trabalho pedagógico das escolas, pois o currículo prescrito é exigido na avaliação externa, nesse caso o SARESP. Posteriormente, os resultados obtidos na avaliação de desempenho dos estudantes são utilizados para responsabilizar ou recompensar os profissionais da educação, que almejam o retorno financeiro para complementar seus aviltados salários.

Concordamos novamente com a autora ao afirmar que

Essas metas e ações do Plano Estadual de Educação de São Paulo no governo Serra (2007-2010) mostram a intensificação da influência neoliberal e da lógica mercadológica na gestão da rede estadual de ensino. Embora

proporcionem mais investimento e destaque à educação, enaltecem o esforço próprio e os incentivos monetários, limitam a proposta pedagógica e preveem a formação de trabalhadores com habilidades e competências básicas para a produção capitalista, sem considerar as desigualdades sociais existentes nas comunidades atendidas por essa rede de ensino. (MELLO, 2014, p. 87).

É importante ressaltarmos que dentre as medidas previstas, explicitadas no plano de ação, encontra-se a criação da função de professor coordenador (PC), regulamentada pela Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007c), embora este profissional já existisse na rede estadual paulista ocorrendo somente modificações com relação à função outrora desempenhada³. Nesse ponto, cabe elucidarmos que na rede estadual o PC não é considerado cargo e, portanto, não integra a estrutura da carreira que é composta pelos cargos de professor, diretor de escola e supervisor de ensino, sendo o PC ocupante de um destes cargos.

Tais modificações se relacionam com os resultados do SARESP 2005, que ao serem comparados com os resultados referentes à edição de 2007, já que em 2006 não houve aplicação, evidenciaram à SEE/SP a necessidade de realizar intervenções na educação pública. Uma das intervenções consistiu na admissão de um PC por segmento de ensino, considerando os ciclos I e II do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio, e não mais por turno, diurno e noturno, como acontecia anteriormente, o que fazia com que aqueles que integravam o turno diurno atuassem com dois ou até três segmentos, dificultando o desenvolvimento do trabalho, pois as questões inerentes a cada segmento de ensino muitas vezes divergem. A quantidade de PCs por segmento varia de acordo com o número de turmas, podendo haver mais de um profissional para o mesmo segmento, melhorando ainda mais suas condições de trabalho (SÃO PAULO, 2007c).

Após a promulgação dessa resolução, o PC passou a atuar como implementador da política educacional justificada como promotora da melhoria da qualidade do ensino, sendo uma de suas incumbências a divulgação e implementação da Proposta Curricular da SEE/SP na escola onde atua, primeiramente, junto ao corpo docente, conduzindo a reflexão acerca dessa proposta, esclarecendo seus fundamentos e princípios que deverão estar contidos no planejamento escolar, identificando as possíveis tensões e promovendo a criação de consensos e, posteriormente, junto às famílias, aos estudantes e funcionários, contando com o apoio irrestrito do diretor da escola e do supervisor de ensino (MURRIE, 2008). Outro fato é que,

³ Para obter informações mais detalhadas a respeito do percurso histórico da função de professor coordenador, consultar Arcas (2009).

além da mudança curricular, o foco da política educacional na época estava na consolidação do SARESP como mais um meio para a melhoria da educação (ARCAS, 2009).

Nesse sentido, Russo e Carvalho (2012) observaram que ainda que os gestores escolares não tenham sido chamados para colaborar no momento de construção da Proposta Curricular foram alçados à condição de principais de protagonistas na missão de divulgá-la e implementá-la, especialmente no que diz respeito ao PC.

Dada a dimensão da responsabilidade atribuída ao PC, foi estabelecido um pagamento adicional aos profissionais que estejam exercendo a função (ARCAS, 2009).

Os objetivos que constituem a função do PC encontram-se explicitados na Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007c) e no Caderno do Gestor, primeiro volume, elaborado pela SEE/SP em 2008 visando esclarecer o papel do PC, subsidiar suas ações quanto à Proposta Curricular e à política educacional, bem como com relação ao planejamento e à avaliação escolar. A seguir, elencamos tais objetivos:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (MURRIE, 2008, p. 6).

A mesma Resolução da qual tratamos anteriormente indica as atribuições do docente designado para o exercício da função de PC, conforme disposto em seu artigo 2º:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SÃO PAULO, 2007c).

Além de ser definido legalmente, o papel do PC está respaldado na literatura que se dedica a refletir acerca da função desempenhada por este profissional no trabalho escolar. Consideramos que um estudo bastante esclarecedor nessa direção é o de Arcas (2009) que assim define a função do PC:

Os professores coordenadores são os profissionais que têm por função acompanhar e orientar o trabalho pedagógico e proporcionar aos professores formação para atuarem frente às inovações pedagógicas e as mudanças propostas pela política educacional.

Nesse sentido, cabe a eles estabelecer o vínculo entre a sala de aula, por meio de sua atuação junto aos professores e alunos, e os órgãos gestores do sistema. Apesar do diretor da escola ser o responsável pela implementação da política educacional, ainda recai sobre ele muito mais questões administrativas que pedagógicas. As questões de caráter pedagógico ficam ao encargo do professor coordenador, tornando, esse profissional, importante figura na organização do trabalho escolar. (ARCAS, 2009, p. 71).

No entanto, vale lembrar que

O Professor Coordenador está subordinado aos diretores de sua escola. São eles que respondem, legalmente, sobre as decisões pedagógicas da escola. Qualquer projeto ou ação do Professor Coordenador precisa ter o aceite de seu Diretor, para evitar informações contraditórias ou disputas de poder. Os diretores são os responsáveis pela escola e seu grande líder. (MURRIE, 2008, p. 11).

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, cabe a nós acrescentarmos que uma das funções do PC consiste em planejar como a sua escola cumprirá as metas de desempenho estipuladas pela SEE/SP e ainda como elevará o nível de aprendizado dos estudantes que o discurso oficial, bem como algumas vertentes teóricas, acreditam que seja expresso mediante as avaliações externas e internas (RUSSO; CARALHO, 2012). Cabe ao PC também a condução da análise dos resultados das avaliações externas nos momentos de planejamento escolar (ARCAS, 2009).

Traçando um paralelo com as discussões realizadas anteriormente, sublinhamos que as metas 2, 3, 4 e 5, estipuladas por Serra e Castro, são explicitadas no documento Caderno do Gestor (MURRIE, 2008) como sendo diretamente relacionadas à função do PC, devendo, ainda conforme o documento, estar presentes em seu plano de ação.

Passaremos a focalizar o Programa Ler e Escrever, que consta nas ações previstas para o alcance das metas anteriormente descritas.

O Programa Ler e Escrever foi instituído pela Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007d) e iniciado no ano de 2008, na cidade de São Paulo, abrangendo o ciclo I das escolas pertencentes à rede estadual paulista. Já a partir do ano de 2009 estendeu-se a todo o estado no momento em que foi promulgada a Resolução nº 96, de 23 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008c). Trata-se de um conjunto de ações articuladas incluindo formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública com o intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino na rede, tendo como foco a aprendizagem de leitura e escrita (SÃO PAULO, 2010).

O enfoque do programa constituiu-se a partir dos resultados do SARESP 2005, que demonstraram as defasagens carregadas por estudantes do ciclo mencionado com relação ao processo de alfabetização, considerado essencial para que continuem aprendendo no ciclo II, motivo pelo qual se estruturou em torno de dois objetivos principais:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2007d, p. 1).

Descritos em outro documento que caracteriza o programa, encontram-se também como principais objetivos:

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público.
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (SÃO PAULO, 2010, p. [1]).

Buscando a concretização destes objetivos, o Programa desenvolveu as seguintes ações:

- 1- encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos;
- 2- recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos);
- 3- um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização);
- 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano;
- 5- distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. e
- 6- acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p. [1]-[2]).

Os encontros de formação, previstos na ação 1, contaram com a participação de supervisores de ensino, diretores de escola, professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs), PCs e professores regentes (SÃO PAULO, 2010). A formação destes últimos também foi e é realizada pelos PCs durante o acompanhamento da rotina em sala de aula e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs)⁴, possibilitando o atendimento das especificidades de cada turma.

Além dos Projetos Ler e Escrever destinados às 1ª e 2ª séries, atualmente 2º e 3º anos, foram desenvolvidos os Projetos Intensivos no Ciclo (PICs) abrangendo às 3ª e 4ª séries, mais recentemente chamadas de 4º e 5º anos, conforme está presente na ação 2. Os PICs incluíram publicações, livros e materiais específicos, além de toda uma organização administrativa e curricular diferenciada, demandando uma formação distinta aos professores para atuarem nessas turmas (SÃO PAULO, 2010).

O PIC 3ª série/4º ano reunia estudantes que chegavam nesta etapa da escolarização básica sem o domínio da leitura e da escrita, sendo selecionados por meio dos resultados do SARESP ou mediante sondagens das hipóteses de escrita que revelavam que eles ainda não escreviam de acordo com as hipóteses alfabéticas de escrita. Já o PIC 4ª série/5º ano substituiu a recuperação do primeiro ciclo e objetivou garantir que nenhum estudante o

⁴ A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) refere-se à parte da carga horária do docente que deve ser realizada na escola, em reuniões coletivas para estudos pedagógicos, sendo, portanto, um espaço de formação continuada. Denominado anteriormente como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), teve sua nomenclatura alterada para cumprimento, pela SEE/SP, da Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o salário e a carga horária dos profissionais do magistério público da educação básica. Alicerçada na orientação de que os docentes deveriam cumprir 2/3 da carga horária de trabalho em sala de aula, interagindo com os educandos, restando 1/3 para o trabalho extraclasse, a mudança compreende a substituição do termo horário (60 minutos) por aula (50 minutos), referindo-se à hora-aula.

concluísse sem estar alfabetizado. A duração do projeto foi temporária, visto que a meta das séries anteriores era torná-lo desnecessário (SÃO PAULO, 2010).

Destacamos ainda a ação 3, que consistiu na presença de um aluno pesquisador nas turmas de 1ª série/2º ano e de PIC com o intuito de auxiliar o professor no processo de alfabetização dos estudantes e na organização das aulas, sendo parte de um projeto designado Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização. Os alunos pesquisadores eram universitários de cursos de graduação presenciais em Pedagogia e Letras, indicados por instituições públicas e privadas de ensino superior conveniadas, o que pressupôs a aprovação de seus planos de trabalho (SÃO PAULO, 2010). A participação dos estudantes era possibilitada desde o primeiro semestre do curso e como retribuição os mesmos recebiam auxílio transporte e pagamento da mensalidade das instituições, no caso daquelas que eram particulares (DAVID; LOURENCETTI, 2015).

Dessa maneira, no discurso da SEE/SP, concretizou-se a existência de um “segundo professor em sala de aula”, sem que isso significasse a criação de vínculo empregatício, atuando em condições precárias, sem um salário condizente com a função e direitos trabalhistas, e possibilitou-se uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática pedagógica em sala de aula, na medida em que era mantido o diálogo com os professores orientadores das instituições que participavam do projeto. Com essa medida, pretendeu-se melhorar as condições de alfabetização das crianças da rede estadual paulista, contribuir com a formação inicial dos futuros professores e com a formação em serviço dos professores em exercício (SÃO PAULO, 2010).

Sanfelice (2010) demonstrou preocupação com a precocidade com que os estudantes de licenciatura ingressavam no programa, desprovidos de formação teórica e prática suficiente para lidarem com a complexa dinâmica do processo de alfabetização, tampouco com a concepção teórica que o fundamenta, no caso da proposta do governo do estado, sustentada no construtivismo, podendo dificultar ou mesmo prejudicar o desenvolvimento de tal metodologia de ensino e do trabalho pedagógico do docente responsável pela turma.

Corroboramos com o mesmo autor ao argumentar em favor de que, nesse caso, se contrate um profissional licenciado e concursado, ou se reduza o número de estudantes por turma, melhorando as condições de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, o trabalho desenvolvido.

Quanto aos materiais didáticos destinados a professores e estudantes, bem como os demais materiais complementares, mencionados nas ações 4 e 5, foram listados no documento de descrição do Programa:

o *Orientações Curriculares* do Estado de S Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1ª a 4ª séries do E.F;

- *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas* para o Prof. Alfabetizador;
- *Caderno de Planejamento e Avaliação* do Prof. Alfabetizador;
- Coletânea de Atividades do aluno;
- *Livro de Textos* do aluno;
- Projeto Intensivo no Ciclo--PIC / *Livros do Professor e de Aluno*;
- Materiais impressos (2008): 1.240.500 unidades; 2009 – 1.481.000 unidades e 2010 – 1.957.000 exemplares;
- Livros de Literatura Infantil e paradidáticos --1,7 milhões de unidades;
- Assinaturas e Aquisição de Revistas e Almanques:
 - o *Ciência Hoje das Crianças*; em 2008 – 9.058 assinaturas, em 2009/2010 – 9.300 assinaturas;
 - o *Recreio*; em 2008 --14.155 assinaturas, em 2009/2010 --27.961 assinaturas;
 - o *Picolé*; em 2008 --211.628 assinaturas, em 2009/2010 --194.373 assinaturas;
 - o *Turma da Mônica*; em 2008 (14.155 assinaturas), em 2009/2010 (68.605 assinaturas);
 - o *Turma da Mônica Jovem*; em 2009/2010 --34.938 assinaturas;
 - o 8 números avulsos da *Turma da Mônica Jovem*; em 2009 --279.504 exemplares;
 - o *Revista Galileu*; em 2009/2010 --18.284 assinaturas;
 - o Almanques: *Cascão* em 2008 --(141.546 unidades), em 2009 --(195.749 unidades), em 2010 --(196.000);
 - o Almanques: *Mônica* em 2008 --(141.346 unidades), em 2009 --(195.749 unidades), em 2010 --(196.000);
- Aquisição do Livro *Criança como Você*; em 2008 --16.000 unidades, em 2009 --20.000 unidades, em 2010 --13.000 unidades;
- Conjunto de *Letras Móveis*; em 2008 --117.300, em 2009 --30.320;
- Globo terrestre; em 2008 --5.839, em 2009 --24.636;
- Calculadora --295.000 unidades;
- Caixa plástica (40.750) para armazenamento do kit/Livros de Literatura Infantil e paradidáticos. (SÃO PAULO, 2010, p. [5]).

Com relação à ação 6, explicitamos que o acompanhamento institucional sistemático pelas DEs era realizado mensalmente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), por meio de reuniões nas próprias DEs e encontros envolvendo supervisores de ensino e PCOPs. Nestas ocasiões eram analisados os dados das avaliações da aprendizagem dos estudantes, observando principalmente a questão da alfabetização e os mapas de sondagem, e, posteriormente, discutidos encaminhamentos e subsídios necessários às DEs, às escolas e aos estudantes (SÃO PAULO, 2010).

Mais tarde, em 2012, no governo de Geraldo Alckmim (2012-2015), tendo como Secretário Estadual de Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald, foi lançado o Projeto

Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), atribuído aos professores e estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo este, considerando a versão oficial de 2013, fruto de discussões com toda a rede estadual de ensino, incluindo professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNPs), PCs e professores (SÃO PAULO, 2013).

O projeto abrange um conjunto de ações com o intuito de

[...] articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, o processo de aprendizagem dos alunos em Matemática e a avaliação dessas aprendizagens, elementos-chave de promoção da qualidade da educação. (SÃO PAULO, 2013, p. [4]).

O material cedido pelo projeto traz propostas de atividades e orientações para o trabalho pedagógico em sala de aula com relação à Matemática, podendo ser complementado pelo livro didático e outros materiais que os professores julgarem pertinentes e interessantes. O mesmo encontra-se organizado através de Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA), definidas como

[...] um plano de atividades de ensino organizado a partir da definição de objetivos para a aprendizagem (expectativas) e das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos [...] a THA é planejada e realizada em sala de aula, em um processo interativo, em que é fundamental a observação atenta das atitudes e do processo de aprendizagem de cada criança, para que intervenções pertinentes sejam feitas. Completa esse ciclo a avaliação do conhecimento dos alunos que o professor deve realizar de forma contínua para tomar decisões sobre o planejamento das próximas sequências. (SÃO PAULO, 2013, p. [7]).

As THAs são compostas por sequências com atividades referentes aos quatro blocos de conhecimentos matemáticos - Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação - presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, nos quais se fundamentam. A previsão é que cada sequência seja realizada no período de uma semana, contudo o professor deverá adequar esse tempo em função das necessidades e especificidades dos estudantes, os quais se espera que possam atingir as expectativas de aprendizagem propostas, cabendo ao professor à tarefa de traçar caminhos nessa direção (SÃO PAULO, 2013).

Juntamente com o Programa Ler e Escrever e anteriormente ao EMAI, em 2007, foi implementada a nova proposta curricular da rede estadual paulista, direcionada ao ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio visando uma educação de qualidade, ou seja, que

constitua um cidadão capaz de enfrentar os desafios contemporâneos e do mundo do trabalho, respondendo às demandas do capital (SÃO PAULO, 2008b).

Segundo Carvalho e Russo (2012), a proposta circunscreve um currículo único para todas as escolas da rede, buscando a garantia do mesmo nível de aprendizado aos estudantes inseridos nesse contexto. Encontra respaldo no argumento do direito à aprendizagem, legalizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), conforme é enfatizado no Caderno do Gestor (MURRIE, 2008), sendo necessário, no entanto, questionarmos a que aprendizagem se está referindo.

Os mesmos autores esclareceram que

As ações do “Projeto São Paulo Faz Escola” compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. (RUSSO; CARVALHO, 2012).

A proposta foi estruturada tendo seis princípios como norteadores: 1) uma escola que também aprende; 2) o currículo como espaço de cultura; 3) as competências como referência; 4) prioridades para a competência da leitura e da escrita; 5) articulação das competências para aprender; e, 6) articulação com o mundo do trabalho (CARVALHO; RUSSO, 2012). Os autores contemplaram a conformidade do princípio “uma escola que também aprende” com os objetivos para a educação no século XXI, que compõem o relatório intitulado “Os quatro pilares da educação”, desenvolvido em 1998 e coordenado por Jacques Delors, economista e político francês. Este documento apresenta as diretrizes da UNESCO, considerando a importância de aprender sozinho como forma de adaptação à globalização/internacionalização do capital, baseado na falácia de que isso forma cidadãos autônomos.

O Projeto São Paulo Faz escola representa uma forma de regulação da educação paulista por meio da padronização curricular, concebendo o currículo como produto acabado, inviabilizando o exercício autônomo e reflexivo do trabalho docente (DAVID; LOURENCETTI, 2015). Para tanto, foram produzidos materiais com o objetivo de orientar (leia-se direcionar e controlar) o trabalho pedagógico na escola (RUSSO; CARVALHO, 2012). Nesse sentido, são distribuídos cadernos bimestrais, por disciplina e série aos professores e alunos. Os cadernos destinados aos professores contam com atividades a serem aplicadas em sala de aula, preferencialmente utilizando a metodologia sugerida, formas de

avaliação e recuperação, bem como indicação de recursos e bibliografia. Estes materiais devem ser seguidos para que sejam efetivados os processos descritos na proposta curricular (SÃO PAULO, 2008b).

Há quem questione uma medida como essa, visto que consta na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), mais especificamente no artigo 12, que a Proposta Pedagógica deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, mas uma autonomia relativa, sujeitando-se às regras do sistema de ensino ao qual estão subordinados, havendo limites que são prerrogativas do sistema, estes que se materializaram na própria proposta curricular (SÃO PAULO, 2008b).

Carvalho e Russo (2012) afirmaram que a imposição dos cadernos do professor e do aluno na rede estadual, embora anunciada como se tratando de uma questão de organização curricular, constitui-se em um poderoso instrumento que confere ao Estado o poder de decidir como e o que deve ser ensinado, uniformizando os conteúdos e a metodologia de ensino em todas as escolas da rede, padronizando o trabalho docente e retirando sua autonomia.

É preciso assumir a direção dessa proposta e resgatar o caráter intelectual do trabalho docente (GIROUX, 1997). Não estudamos tanto para que nos tornássemos meros executores de materiais, projetos e propostas impostas por um modelo neotecnista, que evidencia a separação entre quem pensa e quem executa a educação, tampouco para prepararmos os estudantes para as avaliações externas, cuja preocupação desloca-se da aprendizagem e aproxima-se da projeção das escolas nos *rankings*, produzindo certa competitividade benéfica ao sistema, mas que nada serve quando o que verdadeiramente se almeja é a formação de cidadãos conscientes, críticos, colaborativos, autônomos, ativos politicamente e que tenham elementos suficientes para a conquista da sua emancipação e, por sua vez, de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Embora se considere legítimo que o governo de um Estado tenha propostas no campo da educação, é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições. Não foi o que ocorreu no presente caso e não tem sido esta a característica da política educacional do PSDB em São Paulo. (SANFELICE, 2010, p. 152).

Sanfelice (2010), ao analisar a política educacional do estado de São Paulo focalizando os diversos mandatos dos governadores a partir de 1995, todos filiados ao PSDB,

concluiu que a perspectiva ideológica que dominou a política educacional nesse período foi o neoliberalismo, predominando políticas públicas respaldadas na lógica do mercado (SANFELICE, 2010).

É preciso dizer ainda que a dita lógica de mercado vem a cada dia mercantilizando mais e mais a educação. Ela passou a se constituir em um bom produto que também vende consigo muitas outras mercadorias agregadas: cadernos, canetas, computadores, livros, sala de informática, antenas parabólicas, salas de videoconferência, laboratórios, jornais, revistas e toda uma imensa parafernália sobre a qual pouco se sabe do que efetivamente ajuda na qualificação da aprendizagem. Tanta mercadoria para ensinar os alunos a ler e escrever e depois participarem de avaliações? Avaliações concebidas por quem? Para avaliar o quê? Habilidades e competências? E o acesso democrático ao conhecimento como fica? E o exercício das práticas democráticas quando será iniciado? (SANFELICE, 2010, p. 153).

Corroboramos com o autor quando indicou a existência de um ideário capitalista subjacente a essa proposta de formação:

Das ideias pedagógicas de que a educação deve realizar as necessidades básicas de aprendizagem ao sugestivo princípio de que os sistemas educativos precisam oferecer conhecimentos e habilidades específicas que o sistema produtivo requer, passando ainda pela definição de uma moderna cidadania, a cartilha neoliberal tem sido adotada.

A continuidade dos governos tucanos no Estado de São Paulo tem viabilizado uma certa política educacional na qual, do governo Covas ao governo Serra, há um projeto em execução: formar cidadãos competitivos que tenham conhecimentos e destrezas para participarem da vida pública. Para tal objetivo o currículo atual torna-se a cartilha do professor. (SANFELICE, 2010, p. 156).

Ademais, as análises desse autor, assim como de Carvalho e Russo (2012), evidenciaram a existência de uma articulação entre as políticas educacionais implementadas pelo governo federal, especialmente a partir da gestão de FHC, e pelos governadores do PSDB em pauta, ainda que ocorram variações de um mandato para o outro em questões específicas, em ambos os casos, contando com o apoio de agências internacionais de financiamento, como o BM. Além disso, os momentos mais incisivos desse período com relação às políticas educacionais paulistas foram marcados pela ocupação de personagens que lideraram a reforma no âmbito da União nos postos de comando da SEE/SP (RUSSO; CARVALHO, 2012).

Na mesma linha, Sanfelice (2010) complementou que mesmo quando o PSDB perdeu o poder em nível federal, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), os governadores eleitos do PSDB deram continuidade às reformas educacionais em nível estadual.

Sublinhamos, juntamente com Sanfelice (2010), o caráter autoritário das políticas educacionais do estado de São Paulo, isto porque a ausência de um processo democrático para elaborá-las e implementá-las é recorrente. Alguns exemplos disso são a maneira como foi introduzida a proposta curricular na rede, os sistemas de avaliação e a bonificação dos docentes “produtivos” (SANFELICE, 2010). Tais políticas dispensam a audiência e a adesão daqueles que terão a responsabilidade de efetivá-las na prática e que pagarão as contas pelo eventual fracasso das mesmas, conforme destacam Russo e Carvalho (2012), o que torna esse “jogo político” no mínimo incoerente.

A seguir, dedicaremos uma atenção especial ao sistema de avaliação que é objeto da pesquisa e que, como contextualizamos anteriormente, é fruto das reformas educacionais que vieram ocorrendo no estado de São Paulo durante o governo de Mário Covas, alinhadas às reformas empreendidas no panorama nacional, especialmente no governo do presidente FHC.

3.2.1 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

Neste subcapítulo, contextualizaremos nosso objeto de estudo e evidenciaremos o seu percurso histórico desde a sua implementação na rede estadual de ensino paulista até os dias atuais. Em seguida, abordaremos o IDESP, as metas estabelecidas pelo governo estadual para as escolas da rede e a política de bonificação por resultados.

Antes de discorrermos acerca do SARESP, é importante explicitar que ele se insere no nível de avaliação de sistemas, ou ainda, de redes de ensino. Trata-se de uma avaliação em larga escala, sendo este tipo de avaliação concretizado por testes ou provas padronizados aplicados em nível internacional, nacional, estadual ou municipal, cujo intuito é verificar a situação, em termos de qualidade, dos sistemas e redes de ensino, baseando-se, para tanto, no desempenho dos estudantes em conteúdos considerados mínimos para cada etapa do ensino, sobretudo no que diz respeito às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Desta forma, estas avaliações convertem-se em instrumentos de regulação do processo de ensino-aprendizagem, fornecem um diagnóstico do nível de conhecimento, habilidade e competência dos estudantes e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, possibilitam a revisão dos projetos e práticas pedagógicas no âmbito escolar na medida em que se apropriam

dos resultados e, como sinalizou Gatti (2009), em uma esfera mais ampla, auxilia nas tomadas de decisão quanto às políticas educacionais ao gerar informações sobre o desempenho acadêmico dos estudantes e os fatores a ele associados.

Isto posto, é relevante pontuar que o SARESP é expressão de uma política de avaliação nacional, materializada pelo SAEB, ao qual se relacionam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Como dissemos antecipadamente, os referidos sistemas avaliativos relacionam-se com a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, ocorrida nos anos de 1990, contexto no qual as avaliações em larga escala passaram a ser utilizadas a serviço de uma administração pública de caráter gerencial.

O SARESP foi criado em 1996 através da Resolução SE nº 27, de 29 de março deste mesmo ano (SÃO PAULO, 1996), e mediante a iniciativa da SEE/SP, tendo em vista a ineficácia do sistema escolar, como corroborado nas elevadas taxas de repetência e evasão, devido à presumida má qualidade do ensino oferecido. A implantação deste sistema de avaliação teve por finalidade a obtenção de dados e evidências sobre o sistema de ensino da rede pública estadual paulista, partindo do rendimento escolar dos alunos nos níveis fundamental e médio, a fim de subsidiar intervenções de ordem política e técnico-pedagógicas no setor educacional para a melhoria da qualidade do ensino (RIBEIRO, 2008).

De acordo com a referida Resolução, foram justificativas para a implantação do SARESP: a) a necessidade de estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar em nível estadual, articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MEC); b) a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; c) a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem a melhoria da administração do sistema educacional pela SEE/SP, sendo esta incumbida de definir os rumos da Política Educacional do Estado; d) a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; e, e) a necessidade das Delegacias de Ensino⁵ e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para as tomadas de decisões em seus níveis de atuação, referentes ao planejamento e projeto pedagógico (SÃO PAULO, 1996).

⁵ Esclarecemos que por meio do Decreto nº 43948, de 9 de abril de 1999 (SÃO PAULO, 1999), alterou-se a denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, atualmente denominadas Diretoria de Ensino.

Desde a sua implantação, o SARESP vem sendo realizado anualmente, exceto em 1999 e 2006, ocorrendo modificações praticamente em todos os anos e tendo como base para a sua estruturação as Matrizes de Referência para a Avaliação, as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Atualmente, são avaliadas obrigatoriamente as escolas estaduais, podendo abranger as redes municipais, particulares, do Centro de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), do Serviço Social da indústria (SESI) e as demais escolas estaduais não administradas pela SEE/SP conforme a adesão, com exceção de 2001 e 2002, quando só foram avaliadas as escolas estaduais (SÃO PAULO, 2017a).

Dentre os instrumentos de coleta de dados desta avaliação em larga escala estão os testes de rendimento escolar abrangendo competências, habilidades e conteúdos. A referida avaliação fundamenta-se, basicamente, em dados quantitativos, incluindo análises estatísticas e utilizando técnicas psicométricas, tais como a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI) (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

As modificações às quais nos referimos anteriormente serão expostas no quadro a seguir. Para sintetizá-las nos baseamos, principalmente, nos estudos de Calderón e Oliveira Junior (2012), Lammoglia (2013), Polato (2014) e Santos e Sabia (2015), bem como em documentos referentes à avaliação em pauta, incluindo resoluções e relatórios pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática que constam nos sítios eletrônicos das diferentes edições da avaliação.

Quadro 1 - Síntese das edições do SARESP (1996 a 2017)	
Período	Descrição
1996 a 1998	As aplicações ocorreram no início dos anos letivos e avaliou somente duas séries do Ensino Fundamental ou Médio (1996: 3ª e 7ª séries do EF; 1997: 4ª e 8ª séries do EF; 1998: 5ª série do EF e 1ª séries do EM) em conteúdos trabalhados no ano anterior às respectivas séries, referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, incluindo redação, e Matemática. Em 1996 também foram avaliadas as disciplinas de Ciências, História e Geografia no caso da 7ª série, enquanto em 1998 houve a inclusão da Biologia para a 1ª série do EM. Todos os alunos das séries citadas foram avaliados, porém somente em um dos componentes curriculares, ocorrendo tal divisão de forma aleatória. Desde 1997, foram usados procedimentos da TRI, além da TCT, visando estimar a proficiência ou habilidade do aluno nos itens avaliados e permitir a comparabilidade entre os resultados dos testes nos diferentes anos. A partir deste ano, os professores da rede passaram a participar da elaboração das provas, mais especificamente da construção dos itens de medida de rendimento escolar, posteriormente testados e revisados por especialistas em medidas educacionais que montaram as provas definitivas. A aplicação, correção, análise dos dados e geração de relatórios também incluíram os

	professores, sendo o acesso aos resultados quase que imediato, embora, com o passar do tempo, o envolvimento destes profissionais tenha se restringido à aplicação, ficando as demais etapas a cargo da instituição responsável pela assessoria.
1999	Não houve aplicação, visto que esta avaliação se tratou de um projeto de gestão de Mário Covas (1995-2001), cuja reeleição não fora prevista.
2000	Passou a ser aplicado no final do ano letivo, portanto, os alunos respondem a provas com conteúdos relativos à série em que estão matriculados. Por conta disso, o acesso aos resultados só é possível no ano posterior, impossibilitando que a equipe escolar adeque o seu trabalho de acordo com eventuais falhas no ano corrente, ficando o trabalho com base nos resultados sob responsabilidade do professor do ano seguinte. Neste ano, avaliaram-se três séries (5ª e 7ª séries do EF em Língua Portuguesa, com redação, Matemática e Ciências; e, 3ª série do EM em Língua Portuguesa, com redação, Matemática e Biologia) e, posteriormente, as escolas que mais se destacaram foram premiadas com viagens dentro e fora do estado, conforme a classificação.
2001	Avaliou 4ª e 8ª séries do EF, tendo como componente curricular apenas Língua Portuguesa, incluindo redação. Os resultados foram utilizados para aprovação ou reprovação dos discentes avaliados. Houve ainda a classificação das escolas em cores, de acordo com os resultados.
2002 a 2004	Ocorreu nos moldes do ano anterior, porém os resultados não foram mais utilizados como critério de continuidade dos estudos e, em 2002, apesar de incluir todas as escolas estaduais, a aplicação se deu em caráter amostral. Os exames focalizaram, estritamente, a Leitura e a Escrita e o tratamento dos resultados ocorreu com base na TCT. Já a partir de 2003, passou a abarcar todos os discentes do EF e EM da rede pública estadual, tendo então um caráter censitário, contando com provas objetivas de Leitura e Escrita e uma redação. Aderiu novamente ao método estatístico de análise dos resultados denominado TRI. Neste ano, assim como em 2004 e 2005, forneceu-se a cada escola participante o resultado individualizado dos seus alunos, buscando facilitar o uso dos resultados pelos docentes. As escolas particulares e municipais puderam, desde então, aderir voluntariamente à avaliação. No ano de 2004, foram preservadas estas características.
2005 e 2006	Contemplou também a área de Matemática, avaliada pela última vez em 2000, enquanto em 2006 não houve aplicação por opção da SEE/SP, com a justificativa de que os dados do ano anterior não haviam sido analisados e que o então governo, gerido pelo governador Cláudio Lembo (2006-2007), planejava alterar a metodologia da prova que voltaria a ser aplicada em 2007.
2007	Avaliou, no caso do ensino de nove anos, os 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF, além do 3º ano do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa, com redação, e Matemática. Passou a apoiar-se na mesma escala de proficiência do SAEB/Prova Brasil, possibilitando a comparação dos resultados com os dos sistemas de avaliação nacionais, bem como do próprio SARESP, ano após ano. Desta forma, tornou-se possível implantar o regime de metas por escola pela SEE/SP. A aplicação foi feita por docentes da rede, mas em escolas diferentes das que lecionavam e, preferencialmente, em disciplinas distintas em relação àquelas com as quais trabalhavam, procurando assegurar maior credibilidade aos resultados. Houve acompanhamento por

	representantes dos pais de alunos, indicados pelo Conselho de Escola, e por observadores externos, verificando a uniformidade na aplicação.
2008 a 2012	Mantiveram-se as turmas e disciplinas avaliadas. A partir do ano de 2008, ficou estabelecido que o SARESP abrangeria todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade de algumas delas. Deste modo, os discentes foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, com redação, e Matemática, ao passo que se alternaram as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Biologia e Química) e Ciências Humanas (História e Geografia). Além disso, em 2008 a SEE/SP lançou o Programa de Qualidade da Escola (PQE) ⁶ e vinculou o pagamento de bônus aos profissionais da educação ao cumprimento das metas do IDESP, portanto, às notas do SARESP e às taxas de aprovação. Deste ano em diante, houve troca de professores entre turmas da própria escola, no caso do 3º ano, e de escolas diferentes, no que concernem as demais turmas avaliadas. Apenas em 2009 este último grupo de alunos contou com aplicadores externos à escola, contratados pela empresa prestadora de serviço. Também desde 2009, destaca-se a participação das escolas municipais contando com financiamento estatal. Para tanto, esta rede deve garantir a participação de todas as escolas do município que oferecem EF e EM regular nos anos/séries avaliados. Entretanto, as escolas particulares continuaram arcando com seus custos. No ano de 2012, as escolas estaduais não administradas pela SEE/SP foram possibilitadas a aderir à avaliação, o que permanece até os dias atuais.
2013	Avaliou também o 2º ano do EF em Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização aos sete anos de idade, ficando as disciplinas de Ciências Humanas restritas aos 7º e 9º anos do EF e 3º anos do EM. Também foram aplicadas redações a uma mostra de turmas de discentes dos 5º, 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. A aplicação para o 2º ano foi realizada por professores de turmas diferentes da própria escola.
2014	Avaliou 2º, 3º, 5º e 9º anos do EF, 3º ano do EM e uma amostragem de discentes do 7º ano do EF, modificando-se as áreas conforme pode ser visto a seguir: Língua Portuguesa e Matemática para todos; Ciências da Natureza aos 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM; e, redação a uma amostragem de discentes dos 5º, 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. Um dos requisitos para a participação das escolas da rede municipal com financiamento estatal passou a ser a permissão da divulgação dos resultados do SARESP, em obediência a lei da transparência. Os resultados foram divulgados mais cedo para análise, discussão e aprimoramento do planejamento das escolas.
2015 a 2017	Avaliou de forma censitária os alunos matriculados no 3º, 5º e 9º anos do EF, bem como no 3º ano do EM, e por amostragem os alunos do 7º ano do EF, por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Além das escolas das redes municipais e particulares, contemplou escolas da rede de ensino do CEETEPS, do SESI e de outras escolas estaduais não administradas pela SEE/SP conforme a adesão.

Fonte: a autora, com base nos estudos e documentos mencionados.

⁶ No próximo subcapítulo apresentamos o referido programa do governo estadual.

No âmbito desta proposta, também são aplicados questionários contextuais aos alunos, aos pais ou responsáveis, aos professores das disciplinas mencionadas e à equipe gestora, por meio dos quais é possível coletar dados e informações sobre os perfis dos estudantes e dos responsáveis pela gestão escolar, bem como aferir os fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho destes mesmos estudantes (RIBEIRO, 2008).

Deste modo, segundo os documentos da SEE/SP, cria-se um diagnóstico da situação de aprendizagem da rede pública de ensino paulista, do mesmo modo que se tornam visíveis as maiores dificuldades dos estudantes e os fatores que interferem em seus rendimentos. A partir disso, são empreendidas ações visando à melhoria da qualidade do ensino oferecido. Vale ressaltar também que essas avaliações viabilizam o acompanhamento da evolução da qualidade do sistema educacional estadual ao longo dos anos.

Atualmente, os resultados do SARESP são disponibilizados às escolas, Diretorias de Ensino, Coordenadorias de Ensino e aos gestores dos órgãos centrais da seguinte forma:

- a) Por meio digital, no formato de revista eletrônica, localizada no sítio eletrônico da avaliação, contendo os resultados gerais das escolas da rede estadual, também especificados por nível de ensino, referentes aos relatórios pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática. Estes dados incluem considerações e características gerais das provas, matrizes de referência, informações sobre a correção das provas, bem como sobre o desempenho dos alunos, incluindo análise por habilidade avaliada, focalizando cada área, nível de ensino e edição, dentre outros elementos.
- b) Através do Sumário Executivo, também em formato digital e localizado no referido sítio eletrônico, que apresenta dados por edição sobre a sua abrangência, organização e instrumentos empregados no processo avaliativo, acompanhados por uma síntese dos resultados de proficiência e nível de desempenho obtidos pelos alunos avaliados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, nas redes estadual, municipais, técnicas e particulares participantes.
- c) Por intermédio dos boletins, contidos no sítio eletrônico da avaliação e do PQE, que podem ser consultados pelas escolas estaduais, bem como pelas unidades municipais, técnicas e particulares que aderirem à avaliação, embora somente os resultados das escolas estaduais sejam de livre acesso.
- d) Mediante a Plataforma Foco Aprendizagem, onde se encontram dados das avaliações das edições mais recentes do SARESP detalhados por escola, conforme as disciplinas avaliadas, os anos/séries e as turmas, apresentadas em gráficos e tabelas que sinalizam

as potencialidades e fragilidades nas habilidades das matrizes de avaliação. Para acessar essa plataforma, é necessário realizar um cadastro prévio, o que só pode ser feito pelas equipes das unidades escolares das diretorias de ensino e das coordenadorias da SEE/SP.

Ademais, os resultados dessa avaliação são colocados na escala do SAEB, para fins de comparação dos resultados em nível estadual e nacional, e integram o cálculo do IDESP, abordado especificamente no próximo subcapítulo, e que segundo Castro (2009, p. 292) foi criado com o objetivo de “[...] viabilizar o regime de metas de qualidade por escola e subsidiar a política de bônus por resultado”. Ainda, de acordo com Ribeiro (2008), os dados globais são publicados pela imprensa para acesso da população.

Embora no discurso oficial da SEE/SP essa avaliação seja apontada como necessária para a formulação de políticas públicas, para o diagnóstico da aprendizagem dos alunos e como parâmetro para a ação dos professores com o intuito de melhorar a qualidade educacional, a ênfase é atribuída aos resultados. Na concepção de Sordi e Ludke (2009, p. 315):

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.

O modo como esses resultados são divulgados, através de relatórios de desempenho e boletins públicos, além de *rankings*, por sinal, muito enfatizados na mídia, difundindo uma imagem negativa da escola que não cumpre as metas estipuladas, sendo, portanto, uma pressão para as unidades escolares e os professores, bem como atrelados às políticas de responsabilização e bonificação, embasadas pela meritocracia, nos provoca a refletir acerca de outras possibilidades caminhando na contramão desse tipo de política.

No mais, não podemos nos desviar do fato de que a responsabilização e a meritocracia são pilares fundamentais para a privatização do sistema público de educação, tanto do processo educativo como da gestão das escolas, na medida em que visam criar a ambiência necessária para o alcance desta condição (FREITAS, 2012).

Nesse ponto, é relevante fazer referência ao trabalho de Freitas et al. (2012), por meio do qual os autores desvelam à existência de três níveis de avaliação da qualidade do ensino que podem, e devem, adquirir um caráter complementar entre si: o primeiro dentre estes é a

avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob a responsabilidade do professor, o segundo é a *avaliação institucional*, feita em cada escola pelo seu coletivo, com foco no Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o terceiro é a *avaliação de sistemas*, de redes de ensino. Para os autores, apesar destes tipos de avaliações educacionais ocorrerem em diferentes âmbitos, apresentam semelhanças entre as suas lógicas e a maneira como se manifestam.

Como dissemos antecipadamente, o SARESP insere-se no nível de avaliação de sistemas, porém, como demonstram as dissertações e teses sobre a temática, bem como os dados coletados por meio de entrevistas, incide sobre a avaliação da aprendizagem em sala de aula e, como forma de contrarregulação, temos a avaliação institucional, motivo pelo qual se torna necessário transitar por esses caminhos, dentro do escopo do presente estudo.

Diante das circunstâncias causadas pela ênfase nos resultados e pela responsabilização verticalizada da comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis, professores, equipe gestora e funcionários), ao mesmo tempo em que se constata a desresponsabilização neoliberal do Estado (FREITAS et al., 2012), autores como Sordi e Ludke (2009) apontam a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como necessária, servindo de contraposição às políticas de responsabilização.

Segundo Sordi e Ludke (2009), a AIP consiste na releitura da realidade escolar, realizada por seus atores (comunidade escolar) embasados em distintas evidências, sendo específica de cada unidade de modo a considerar suas peculiaridades, com o intuito de encontrar explicações mais plausíveis para os problemas que afetam a escola e interferem na aprendizagem dos estudantes. Na concepção das autoras, essa avaliação deve funcionar como instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas.

De posse disso, além de reunirem elementos que os permitem compreender sua realidade e nela intervir de uma maneira mais efetiva em direção aos objetivos pretendidos e elencados em seu PPP, esses atores terão subsídios para interpretar, contextualizar e dialogar com os dados provenientes das avaliações externas, aceitando-os ou refutando-os, de modo que estes deixem de ser meramente estatísticas. Trata-se de uma poderosa arma para enfrentar os problemas complexos da escola, com vistas a garantir aos estudantes seu legítimo direito de aprender, bem como para, aos poucos, minar determinadas falácias que visam o enfraquecimento da escola pública e do magistério (SORDI; LUDKE, 2009).

No entanto, em nossa perspectiva, a efetividade do processo de avaliação institucional pode demandar, em determinados contextos, que se recupere a dimensão coletiva do PPP, pois embora o discurso de que este documento deve ser elaborado conjuntamente com os sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar seja usual, na prática, nem sempre isto se efetiva

(VEIGA, 2004). Entretanto, a elaboração coletiva é relevante, tendo em vista que esse é o documento que orienta e responsabiliza a ação destes sujeitos e é também nele que são formalizadas demandas ao poder público para que se criem condições de trabalho adequadas na escola (FREITAS et al., 2012).

Nesse sentido, Sordi e Ludke (2009) argumentaram que a AIP possibilita que os referido sujeitos reconheçam-se enquanto coletivo e, desta maneira, interroguem-se acerca do projeto que pretendem construir, desafiem-se e empenhem-se na realização do trabalho árduo que são chamados a realizar diariamente. Para Freitas et al. (2012),

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. (FREITAS et al., 2012, p. 38).

A partir do movimento gerado pela AIP, espera-se ainda que o professor, em parceria com o coletivo escolar, analise suas dificuldades com os alunos também mediante os dados das avaliações internas, em diálogo com aqueles obtidos via avaliação de sistemas, e que suscitem reflexões que o auxiliem em relação à sua prática pedagógica em sala de aula.

Deste modo, como disseram Freitas et al. (2012), ambos os resultados (internos e externos) podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola e, portanto, do seu coletivo. Além disso, podem-se traçar metas e formular demandas sempre em prol da *aprendizagem de todos os alunos*, objetivo que deveria ser primordial na instituição escolar.

Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para a monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política. (FREITAS et al., 2012, p. 65, grifos dos autores).

3.2.2 O IDESP e a Bonificação por Resultados

No ano de 2008, a SEE/SP lançou o Programa de Qualidade da Escola (PQE), declarando ter o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, partindo da premissa de que todos os alunos da rede pública possuem o direito de aprender com qualidade. Para tanto, aplicam-se as provas do SARESP anualmente e propõem-se metas visando o aprimoramento da qualidade do ensino por meio do IDESP (SÃO PAULO, 2017c).

O IDESP, implementado no ano de 2007, caracteriza-se como um indicador que avalia a qualidade da escola, sendo considerada uma boa escola aquela em que a maioria dos alunos apreende as competências e habilidades estabelecidas para cada série/ano no período de um ano letivo. Para a composição do referido indicador, levam-se em conta dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP e o fluxo escolar, isto é, o quanto aprenderam e em quanto tempo aprenderam (SÃO PAULO, 2017c).

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. (SÃO PAULO, 2017c, p. 1-2).

De acordo com informações publicadas pela SEE/SP, o IDESP avalia a qualidade do ensino nos anos/séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com relação a cada escola estadual paulista, utilizando uma metodologia que possibilita o acompanhamento da evolução que obtiveram ao longo dos anos. Deste modo, fornece às escolas um diagnóstico das suas fragilidades e potencialidades, além de indicar-lhes rumos que permitem melhorias (SÃO PAULO, 2017c).

Para calcular o IDESP, faz-se necessário multiplicar os dois critérios que o compõe - o indicador de desempenho (ID) e o indicador de fluxo (IF) - para cada etapa da escolarização:

$$IDESP_s = ID_s * IF_s$$

Na formula apresentada, ID é o indicador de desempenho da série s e IF é o indicador de fluxo da série s, sendo que s representa o 5º ano do EF, o 9º ano do EF ou a 3ª série do EM (SEE, 2017).

Segundo a SEE/SP, o desempenho dos alunos é mensurado pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática do SARESP, nos 5º e 9º anos do EF e na 3ª série do EM (SÃO PAULO, 2017c).

A partir das notas atingidas, é possível agrupá-los em quatro níveis de desempenho, definidos com base nas expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo:

Quadro 2 - Descrição dos níveis de desempenho

NÍVEL	DESCRIÇÃO
ABAIXO DO BÁSICO	Os alunos demonstram domínio <i>insuficiente</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
BÁSICO	Os alunos demonstram desenvolvimento <i>parcial</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
ADEQUADO	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
AVANÇADO	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades <i>além do requerido</i> para a série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo (2017c).

Para este agrupamento, existem valores de referência que variam conforme as áreas, os níveis e os anos/séries avaliados, como constam nos quadros a seguir:

Quadro 3 - Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho (Língua Portuguesa)

LÍNGUA PORTUGUESA			
NÍVEL	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 150	< 200	< 250
BÁSICO	150 a < 200	200 a < 275	250 a < 300
ADEQUADO	200 a < 250	275 a < 325	300 a < 375
AVANÇADO	≥ 250	≥ 325	≥ 375

Fonte: São Paulo (2017c).

Quadro 4 - Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho (Matemática)

MATEMÁTICA			
NÍVEL	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 175	< 225	< 275
BÁSICO	175 a < 225	225 a < 300	275 a < 350
ADEQUADO	225 a < 275	300 a < 350	350 a < 400
AVANÇADO	≥ 275	≥ 350	≥ 400

Fonte: São Paulo (2017c).

O ID baseia-se na quantidade de alunos em cada um dos níveis de proficiência, a partir do cálculo da defasagem da escola (*def*) em relação às expectativas de aprendizagem relativas a cada componente curricular (*j*) e, novamente, considerando cada série/ano (*s*) avaliado (SEE, 2017). Neste sentido, Lammoglia (2013) explicou que por meio da distribuição de pesos para cada nível procura-se captar a equidade do sistema. A função utilizada para este cálculo pode ser visualizada abaixo, seguida pelas fórmulas através das quais se calcula o valor referente a cada nível de desempenho:

$$def_{js} = (3 * AB_{js}) + (2 * B_{js}) + (1 * AD_{js}) + (0 * Av_{js})$$

$$AB_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível abaixo do básico}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

$$B_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível básico}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

$$Ad_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível adequado}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

$$Av_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível avançado}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

É relevante mencionar ainda que *AB*, *B*, *Ad* e *Av* são as porcentagens de alunos nos níveis Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, respectivamente (SÃO PAULO, 2017c).

Ainda em conformidade com a Nota Técnica divulgada pela SEE/SP (SÃO PAULO, 2017c), quanto maior é o grau de atraso escolar dos alunos em termos de proficiência, mais elevada é a defasagem da escola, variando entre zero e três, sendo zero quando todos os alunos encontram-se no nível Adequado e três se todos os alunos estiverem no nível Abaixo do Básico.

Por outro lado, o ID varia em função do desempenho da escola seguindo uma escala de zero a dez, na qual zero significa que a defasagem da escola é máxima, igual à três, e dez indica que a defasagem da escola é mínima, igual à zero (SÃO PAULO, 2017c).

$$ID_{js} = \left(1 - \frac{def_{js}}{3} \right) * 10$$

Para o cálculo do IDESP, encontra-se o ID da escola em cada etapa da escolarização, assente em média aritmética simples entre os Indicadores de Desempenho de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT):

$$ID_s = \frac{ID_{LP} + ID_{Mat}}{2}$$

Já indicador de fluxo, outro elemento considerado no cálculo do IDESP, como dissemos anteriormente, é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, ou seja, pela divisão do número de alunos aprovados pelo número de alunos matriculados. Esta taxa é coletada pelo Censo Escolar e varia entre zero e um, sendo um quando todos os alunos são aprovados:

$$IF_s = \frac{\text{nº de alunos aprovados}}{\text{nº alunos matriculados}} = \frac{\sum_{i=1}^n A_i}{\sum_{i=1}^n T_i}$$

Neste caso, A_i representa o número de aprovados na série i , T_i retrata o total de alunos matriculados na série i e n expressa o número de séries da etapa de escolarização analisada. No EF, n é igual a cinco no que se refere às séries iniciais e quatro focalizando as séries finais, enquanto para o Ensino Médio, n é igual a três (SÃO PAULO, 2017c).

Destarte, a partir do cálculo do IDESP pode-se avaliar a evolução das escolas em relação aos anos anteriores e averiguar o quanto cada uma delas conseguiu atingir das metas

estabelecidas pela SEE/SP, apresentadas, anualmente, por meio de boletins disponibilizados para consulta pública em sítio eletrônico (SÃO PAULO, 2017c).

O PQE, do governo estadual paulista, está alinhado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do governo federal, e ao movimento da sociedade civil Compromisso Todos pela Educação (TPE), tendo em vista que todos buscam a garantia do direito à educação de qualidade, previsto constitucionalmente⁷.

Por intermédio do PQE, em 2008, a SEE/SP passou a propor metas de longo prazo para toda a rede estadual de ensino e metas anuais de IDESP específicas para cada escola, a fim de que atinjam a meta de longo prazo e, reiteramos, com a finalidade mais ampla de melhorar a qualidade da educação. Quanto às metas anuais, há a intenção de que sirvam como guia da trajetória, na medida em que fornecem subsídios para as tomadas de decisões dos gestores e demais profissionais do campo educacional (SÃO PAULO, 2017c).

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 de escolarização em que se encontram. (SÃO PAULO, 2017c, p. 6).

Para a SEE/SP, os critérios para a definição das metas são objetivos e transparentes. Primeiramente, foram estabelecidas metas de longo prazo para o IDESP das diferentes etapas da escolarização, a serem alcançadas até o ano de 2030, a saber:

Quadro 5 - Metas de longo prazo (2030)

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
META 2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: São Paulo (2017c).

⁷ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII - garantia de padrão de qualidade. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Pretende-se, com as metas de longo prazo, que as escolas públicas estaduais paulistas atinjam índices comparáveis aos dos países integrantes da OCDE, os melhores colocados do mundo em termos de qualidade da educação (SÃO PAULO, 2017c).

Objetivando o atingimento das metas de longo prazo, iguais a todas as escolas, são atribuídas metas anuais específicas para cada unidade escolar, respeitando os diferentes pontos de partida, embora o ponto de chegada almejado seja similar. Portanto, as metas anuais resguardam as características e peculiaridades das escolas (SÃO PAULO, 2017c).

No entendimento da SEE/SP, todas as unidades escolares contam com as mesmas condições para o cumprimento das metas estabelecidas, pois

Por um lado, escolas com baixos valores de IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com valores de IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos indicadores geram avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores elevados. (SÃO PAULO, 2017c, p. 7).

A escola pode analisar sua evolução no IDESP de um ano para o outro em cada etapa da escolarização e comparar esta evolução com a meta estabelecida para o ano seguinte. O Índice de Cumprimento de Metas (ICM) das escolas considera, basicamente, três parcelas: a) o Índice de Cumprimento (IC); b) o Adicional por Qualidade (IQ); e, c) o Índice de Nível Socioeconômico (INSE). Para gerá-lo, recorre-se aos seguintes cálculos:

$$ICM = [MAX(IC; IQ)] * [1 + (NSE * MOD)]$$

Sendo,

$$IC = \text{Índice de Cumprimento} = \left(\frac{IDESP_{EF} - IDESP_{BASE}}{IDESP_{META} - IDESP_{BASE}} \right)$$

$$IQ = \text{Adicional por Qualidade} = \left(\frac{IDESP_{EF} - IDESP_{AG}}{IDESP_{METAFINAL} - IDESP_{AG}} \right)$$

Onde:

- $IDESP_{EF}$ é o valor obtido no período de avaliação.
- $IDESP_{BASE}$ é o valor considerado como linha de base (ano anterior).
- $IDESP_{META}$ é a meta fixada para o período de avaliação.
- $IDESP_{AG}$ é o resultado agregado do indicador global para o período de avaliação.

• **IDESP_{METAFINAL}** é o valor do IDESP tomado como meta final a ser alcançada em 2030.

• **INSE** é o Índice de Nível Socioeconômico, definido para cada unidade escolar.

• **MOD** é o Modulador, valor percentual a ser aplicado como multiplicador sobre o valor do INSE.

A respeito dos valores a serem assumidos pelo ICM, no documento analisado pontuou-se o seguinte:

- Para efeito do cálculo do Índice de Cumprimento de Metas – ICM, será sempre tomado por base o valor máximo entre o IC e o IQ, portanto, entre os dois o maior.
- O valor do Índice de Cumprimento de Metas – ICM, para cada nível de ensino, é limitado ao intervalo entre 0 (zero) e 1,2 (um, vírgula dois).
- O ICM será considerado 0 (zero) quando a escola apresentar, ambos, IC e IQ iguais a zero, situação em que seus servidores não deverão ser contemplados pela Bonificação por Resultados – BR. (SÃO PAULO, 2017c, p. 9-10).

Por outro lado, se o valor do IDESP da escola demonstrar um desempenho insuficiente (IC negativo ou zero), seus servidores poderão receber a bonificação caso o desempenho no ano (IDESP_{EF}) for acima do IDESP_{AG} obtido na SEE/SP.

Explicita-se também que o Índice de Cumprimento (IC) refere-se à parcela cumprida da meta estabelecida para cada etapa escolar *s*, sendo calculado conforme o exemplo abaixo:

$$IC = \left(\frac{IDESP_{s,2016} - IDESP_{s,2015}}{META_{s,2016} - IDESP_{s,2015}} \right)$$

De acordo com a SEE (2017), a parcela cumprida da meta limita-se ao intervalo de 0% a 120%. Se a escola piorar ou mantiver o valor do IDESP do ano anterior, considera-se que cumpriu 0% da meta estabelecida. Em contrapartida, se a parcela cumprida for maior do que 120% considera-se que a escola cumpriu 120% da meta. Ademais, há valores intermediários: se a escola cumprir 50% da meta possuirá IC igual a 50%, se atingir exatamente a meta o IC será 100% e assim sucessivamente. Quando ocorrem avanços no IDESP de um ano para o outro, recebe-se o bônus, porém o quanto se bonifica depende do quanto se cumpriu da meta estipulada (SÃO PAULO, 2017c).

Desde 2009, o Adicional por Qualidade (IQ) vem sendo considerado no pagamento do bônus. Este adicional, incorporado ao cálculo do Índice de Cumprimento de Metas (ICM), reflete a posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede (IDESP

agregado) e à meta de longo prazo. Neste caso, é feito o seguinte cálculo para cada nível de ensino s:

$$IQ = \left(\frac{IDESP_{s,2016} - IDESP \text{ agregado}_{s,2016}}{META_{s,2030} - IDESP \text{ agregado}_{s,2016}} \right)$$

Logo, o adicional por qualidade mede o quanto a escola está adiantada em relação à média da rede na busca da meta de longo prazo. 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 (SÃO PAULO, 2017c).

Tendo em vista a contextualização dos resultados obtidos pelas escolas no SARESP, a SEE/SP passou a apresentar informações a respeito do nível socioeconômico dos alunos, este que foi incorporado ao cálculo do Índice de Cumprimento de Metas (ICM) e é representado pelo componente INSE (Índice de Nível Socioeconômico) e seu modulador (MOD), aprimorando o modelo de Bonificação por Resultados.

A justificativa para esta adequação foi que

O uso do indicador de resultado da escola para a comparação de escolas tem uma limitação séria. Tanto os alunos das escolas são diferentes, como as condições estruturais de cada escola são diferentes. Assim, as condições sociais dos alunos, principalmente o capital sociocultural de sua família, tornam o desempenho cognitivo mais ou menos difícil.

Embora os mesmos critérios devam ser usados para valorizar os resultados de diferentes escolas, já que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem aprender o mesmo, as escolas enfrentam dificuldades diferentes para conseguir os resultados de aprendizagem. Estas dificuldades devem ser consideradas em um sistema de valorização dos resultados da escola, para que possa ser percebido como justo, condição essencial para seu uso bem-sucedido em políticas públicas. (SÃO PAULO, 2017c, p. 14).

A medida do nível socioeconômico foi adquirida agregando-se indicadores de renda, ocupação e escolaridade, construídos com base nas respostas de questionários contextuais respondidos por pais ou responsáveis de alunos na aplicação do SARESP nos anos de 2008, 2009 e 2010 (SÃO PAULO, 2017c).

Para efetuar a agregação dos indicadores que resultaram na medida em questão, contou-se com o emprego de um modelo da TRI (SÃO PAULO, 2017c).

As informações dos alunos de cada escola, presentes nas avaliações das referidas edições, foram utilizadas no cálculo do INSE de suas respectivas unidades escolares. Portanto,

o INSE das escolas foi definido como a média do nível socioeconômico dos seus alunos (SÃO PAULO, 2017c).

Posteriormente, os resultados foram convertidos em uma escala com variação entre zero e dez, sendo dez a escola com o nível socioeconômico mais baixo e zero com nível socioeconômico mais alto (SÃO PAULO, 2017c).

Para o cálculo do Índice de Cumprimento de Metas (ICM), aplica-se um fator modulador (MOD), o qual:

Trata-se de um peso aplicado como multiplicador sobre o INSE, definido pelo percentual de 0,10 ou 10% (dez por cento). Seu papel é calibrar o avanço da escola em relação ao IDESPMETA indicando o grau de influência para cada escola, das condições socioeconômicas sobre o desempenho, no período, tendo em vista a meta proposta. (SÃO PAULO, 2017c, p. 15).

Ressaltamos, fundamentando-nos no estudo de Brooke (2008), que o bônus dos profissionais da educação da rede estadual foi instituído no ano de 2001 e seu cálculo baseava-se na assiduidade da equipe escolar, no desempenho dos alunos no SARESP referente ao ano anterior e na taxa de retenção destes mesmos alunos. Contudo, desde 2008, a Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro, instituiu a bonificação por mérito, conforme evidenciamos a seguir:

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. (SÃO PAULO, 2008a).

De acordo com a Resolução SE nº 22, de 18 de abril de 2017 (SÃO PAULO, 2017b), para receber o bônus os servidores das unidades escolares ou administrativas da SEE/SP devem ter atuado, no mínimo, dois terços do ano letivo. Se houver faltas, respeitando o limite mínimo de presença, há desconto proporcional no valor do bônus, sendo permitidas por lei somente as ausências decorrentes de licença-maternidade, licença-paternidade, adoção e férias.

Os professores recebem o bônus de acordo com o resultado do nível de ensino em que atuam (anos iniciais do EF, anos finais do EF e EM). Além disso, também contam com o “prêmio” diretores, professores coordenadores, agentes de organização escolar, agentes de serviço escolar, assistentes de administração escolar, secretários de escola, supervisores e

dirigentes de ensino. As equipes das escolas recebem o bônus consonante a média das unidades. Já os dirigentes e supervisores de ensino recebem pela média das escolas da sua região.

Em conformidade com a Lei Complementar que o instituiu, o bônus é desvinculado do salário do servidor, sendo recebido de acordo com o cumprimento da meta ou ainda decorrente do valor do ICM. Isto implica que os valores resultantes dele não são utilizados no cálculo do 13º salário, nem para a contribuição previdenciária ou mesmo para a assistência saúde, além de que os aposentados não têm direito à bonificação (LAMMOGLIA, 2013).

4 SARESP: EVIDENCIANDO 20 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (DISSERTAÇÕES E TESES)

4.1 Sistematizando a produção científica em teses e dissertações (1996-2016) sobre o SARESP

Como já referido, os objetivos desse estudo contemplam o mapeamento e a análise da produção científica (dissertações e teses) que trata do SARESP. Para isto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, através de levantamento e análise bibliográfica dos trabalhos localizados em dois níveis: a) Nacional: por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1996 a 2016; e, b) Estadual: por meio das bases de dados de três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), no mesmo período e considerando os 20 anos de aplicação dessa avaliação. A seguir, explicitamos detalhadamente os critérios de escolha dos trabalhos selecionados para a presente pesquisa nas referidas bases de dados, juntamente com os procedimentos que compuseram a nossa busca.

Ressaltamos que a escolha dessa base de dados em nível nacional se deu pelo fato de ser uma ferramenta de busca e consulta cujo acesso é livre, possibilitado via internet e que serve como referencial às pesquisas, ensejando a cobertura de uma dimensão ampla de dissertações e teses sobre o assunto, mesmo cientes de que no momento da coleta de dados encontravam-se disponíveis na íntegra, acompanhadas de seus respectivos resumos junto às informações básicas⁸, apenas as produções de 2013 a 2016. Estas produções contemplam diferentes áreas do conhecimento e advém de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares de todo o território nacional. As informações abrangidas são fornecidas para a CAPES pelos programas de Pós-Graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Apesar desta restrição no acesso às produções no formato completo e também nos referindo aos seus resumos, que normalmente compõe o rol das suas informações básicas nesta base de dados, uma vez que os títulos dos trabalhos desenvolvidos antes de 2013, seus respectivos autores e suas bibliotecas depositárias constam na base de dados, foi possível

⁸ Compõe o campo de preenchimento dos dados dos trabalhos, além do resumo: instituição, programa, título, autor, tipo de trabalho (dissertação ou tese), data de defesa, palavras-chave, número de volumes e páginas, idioma, biblioteca depositária, área de concentração, linha de pesquisa, projeto de pesquisa, orientador, banca examinadora e dependência administrativa.

acessar a maior parte dos mesmos, seja por meio de outras bibliotecas digitais como Domínio Público e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ou através dos acervos digitais das próprias instituições de ensino às quais são vinculados.

Contudo, é importante destacarmos que, ainda assim, encontramos dificuldades para o acesso a determinadas produções, uma vez que nem todas estão disponíveis online, mesmo em outras bases de dados. Todavia, como no caso desta pesquisa não temos um prejuízo tão eminente, como poderá ser observado na descrição dos dados referentes ao arcabouço teórico que a compõe, optamos pela alternativa de realmente considerar o período referente aos 20 anos de aplicação do SARESP na rede estadual de ensino com o apoio desta base de dados em nível nacional, haja vista a sua relevância levando em consideração os aspectos destacados. Não obstante, diante destas dificuldades, somadas aos relatos de pesquisadores da área da educação acerca da falta de determinadas produções⁹ e considerando que se trata do sistema de avaliação do estado de São Paulo, recorreremos às bases de dados das três universidades estaduais paulistas mencionadas.

Em todos estes casos, incluindo as bases de dados escolhidas nos níveis nacional e estadual, utilizamos como critério para o levantamento dos trabalhos a presença dos descritores “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”, “SARESP”, “avaliação externa” ou “avaliação em larga escala” em todos os campos disponíveis, tais como o título, as palavras-chave e o assunto, para ampliar a nossa busca.

Ao realizar este levantamento, foi possível verificar que no banco de dados da CAPES aparecem 724 dissertações e teses, enquanto nos catálogos das referidas universidades públicas paulistas, realizando a mesma busca, foram disponibilizados: a) 42 trabalhos pela USP; b) 70 trabalhos pela UNESP; e, c) 197 trabalhos pela UNICAMP.

Posteriormente, iniciamos um processo de depuração e triagem a fim de compor o escopo teórico desta pesquisa, o que foi feito a partir da leitura dos resumos e, quando necessário, consultando os trabalhos na íntegra. Deste modo, selecionamos os estudos que abordam o SARESP de forma mais específica e aqueles que tratam das avaliações externas de um modo geral com foco no estado de São Paulo.

No tocante a esta questão, é importante ressaltarmos que algumas das produções selecionadas também têm como objeto de estudo outras avaliações externas, como, por

⁹ Não constatamos esta ocorrência registrada na literatura, porém ao realizarmos o levantamento dos trabalhos na base de dados da CAPES averiguamos que a tese de Perboni (2016) estava indisponível, embora se faça presente na base de dados da universidade à qual está vinculado (UNESP), motivo pelo qual compõe os nossos registros.

exemplo, a Prova Brasil, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) e as diferentes avaliações de nível estadual ou mesmo municipal. No entanto, focalizamos nossas análises nos aspectos referentes à avaliação SARESP e, especialmente, que guardem relação com os seus desdobramentos na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), sendo que a escolha deste nível de ensino foi realizada em função da proximidade com a formação acadêmica da pesquisadora¹⁰ e dos dados coletados através de entrevistas, como discorreremos adiante.

Cabe destacarmos que alguns dos trabalhos levantados e que, possivelmente, seriam selecionados, em função das temáticas que puderam ser identificadas pelos títulos ou mesmo pelo contato com outras produções científicas sobre o assunto, não foram localizados na íntegra, são estes: Baggio (2006), Castro (2013), Clemente (2011), Esteves (1998), Felipe (1999), Gutierre (2003), Hernandez (2003), Kawauchi (2001), Lugli (2011); Menezes (2016), Prudêncio (2006), Silva, M. (2007) e Valle (1999). Deste conjunto, há aqueles que possuem ao menos seus resumos online, sendo estes os trabalhos de Clemente (2011), Kawauchi (2001), Menezes (2016), Prudêncio (2006), Silva, M. (2007) e Valle (1999), enquanto os outros que não foram citados encontram-se desprovidos até mesmo desta informação. Neste estudo, optamos por trazer a tona somente as produções que estão disponíveis online na íntegra, desconsiderando, para efeitos de análise, aquelas que constam apenas na forma impressa.

Com base nestes critérios, foram selecionados¹¹: a) 80 trabalhos na base de dados da CAPES; b) 7 trabalhos na base de dados da USP; c) 20 trabalhos na base de dados da

¹⁰ A pesquisadora possui formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, podendo atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

¹¹ **CAPES:** Alcantara (2010), Almeida (2015), Alves (2011), Ando (2012), Arcas (2009), Arruda (2014), Assumpção (2014), Augusto (2006), Balsamo (2014), Barbosa (2005), Barros (2014), Bauer (2006), Bosquetti (2002), Braga (2014), Camba (2011), Carvalho (2016), Chiste (2007), Cola (2015), Colombo (2015), Corrêa (2008), Cosso (2013), Di Nallo (2010), Dorta (2007), Duarte (2013), Farias (2015), Fernandes (2015), Ferreira (2007), Freire (2008), Gaiola (2015), Galindo (2015), Garcia (2010), Girelli (2009), Gonçalves (2014), Guellere (2015), Horta Neto (2013), Jesus (2014), Lammoglia (2013), Luz (2013), Machado (2003), Maldonado (2008), Martins (2015), Maruci (2007), Mello (2014), Menezes (2014), Mesko (2004), Moraes (2010), Moraes Filho (2014), Neves (2011), Nogueira (2015), Oliveira (1998), Oliveira (2012), Oliveira (2014), Oliveira Junior (2013), Paccola (2012), Parro (2016), Peixoto (2011), Pimenta (2012), Pinto (2011), Polato (2014), Rahal (2010), Ribeiro (2001), Ribeiro (2008), Rodrigues (2011), Rodrigues (2015), Santade (2015), Santos (2010), Santos (2012), Szadjian (2007), Silva (2006), Silva, J. (2007), Silva, F. (2015), Silva, J. (2015), Silva, C. (2016), Silva, L. (2016), Souza (2007), Szewczuk (2013), Teixeira (2005), Teixeira (2013), Túbero (2003) e Vaz (2008).

USP: Arcas (2009), Bauer (2006), Fernandes (2015), Freire (2008), Machado (2003), Pimenta (2012) e Silva, F. (2015).

UNESP; e, d) 6 trabalhos na base de dados da UNICAMP, já excluindo as produções que estão indisponíveis. Estes dados encontram-se sistematizados na tabela 1:

Tabela 1 - Total de trabalhos levantados e selecionados em cada base de dados disponíveis online na íntegra (CAPES, USP, UNESP e UNICAMP)

Base de dados	Quantidade de trabalhos levantados	Quantidade de trabalhos selecionados	Porcentagem de trabalhos selecionados
CAPES	724 trabalhos	80 trabalhos	11%
USP	42 trabalhos	7 trabalhos	16,7%
UNESP	70 trabalhos	20 trabalhos	28,6%
UNICAMP	197 trabalhos	6 trabalhos	3%

Fonte: a autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

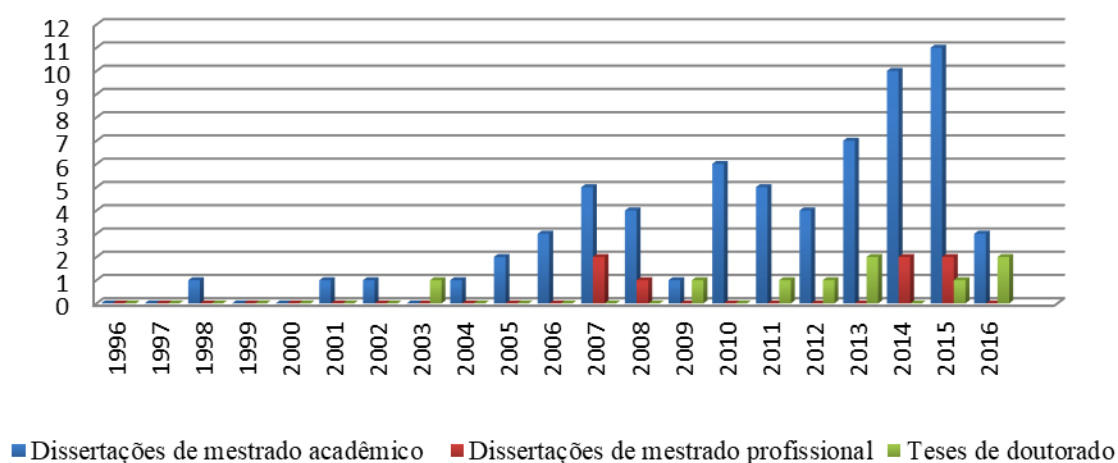
Portanto, considerando o período de 1996 a 2016, encontramos 81 trabalhos em conformidade com os critérios elencados, dos quais 65 são dissertações de mestrado acadêmico, 7 são dissertações de mestrado profissional e 9 são teses de doutorado, distribuídas ao longo dos anos, conforme o que demonstramos através do gráfico 1¹²:

UNESP: Almeida (2015), Barros (2014), Corrêa (2008), Di Nallo (2010), Ferreira (2007), Garcia (2010), Jesus (2014), Lammoglia (2013), Maldonado (2008), Mello (2014), Menezes (2014), Paccola (2012), Parro (2016), Perboni (2016), Pinto (2011), Polato (2014), Silva (2006), Silva, C. (2016), Silva, L. (2016) e Teixeira (2005).

UNICAMP: Camba (2011), Cosso (2013), Gaiola (2015), Mesko (2004), Oliveira (1998) e Ribeiro (2008).

¹² Por estarmos considerando para efeitos de análise e composição das tabelas somente as dissertações e teses disponíveis online na íntegra, aparentemente em 1999 não foi defendido nenhum trabalho, porém, como evidenciamos anteriormente, foram defendidos dois (FELIPE, 1999; VALLE, 1999). Do mesmo modo, em outros anos haveriam mais trabalhos se incluíssemos aqueles que se encontram indisponíveis, conforme explicitamos. Só não foram, de fato, defendidos trabalhos em 1996, 1997 e 2000.

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional e teses sobre o SARESP (1996-2016)



Fonte: a autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

Dando continuidade à exposição dos resultados do mapeamento da produção científica brasileira acerca do SARESP, focalizando as dissertações de mestrado acadêmico e profissional, bem como as teses de doutorado defendidas no período de 1996 a 2016, apresentamos na tabela 2 as instituições envolvidas com estes trabalhos.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos de acordo com as instituições envolvidas

Instituições	Quantidade de trabalhos selecionados	Porcentagem de trabalhos selecionados
Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)	1	1,2%
Pontifícia Universidade Católica (PUC)	19	23,5%
Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN)	1	1,2%
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	1	1,2%
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	1	1,2%
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	1	1,2%
Universidade de Brasília (UnB)	1	1,2%

Universidade de São Paulo (USP)	7	8,7%
Universidade de Sorocaba (UNISO)	2	2,5%
Universidade de Taubaté (UNITAU)	3	3,7%
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	2	2,5%
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	6	7,5%
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	20	24,7%
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	6	7,5%
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	1	1,2%
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1	1,2%
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	4	4,9%
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2	2,5%
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)	1	1,2%
Universidade São Francisco (USF)	1	1,2%
Total	81	100%

Fonte: a autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

Além destes aspectos, procuramos reunir os trabalhos levantados segundo o foco de estudo de cada um dos autores. Com este agrupamento, pretendemos tanto desvelar o conhecimento já produzido sobre nosso objeto de estudo quanto favorecer a escolha das dissertações e teses para subsidiar as nossas análises, seja porque guardam relação com os desdobramentos do SARESP na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo porque contribuem para o entendimento dos dados coletados a partir das entrevistas, dentre outras necessidades que forem surgindo. É importante destacar ainda que a

escolha destes agrupamentos seu deu através da leitura dos conteúdos das pesquisas contidos nos resumos e, quando necessário, consultando os trabalhos na íntegra. Optamos pela variedade de classificações procurando dar conta das especificidades de cada trabalho. Os dados aos quais nos referimos foram dispostos na tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos conforme o foco de estudo de cada autor			
Foco de estudo	Autores	Quantidade de trabalhos	Porcentagem de trabalhos selecionados e agrupados em cada categoria
O SARESP como mecanismo de regulação da educação: contexto histórico, social e político	Alcantara (2010), Camba (2011), Di Nallo (2010), Ribeiro (2008) e Silva (2006).	5	6,1%
Avaliação política do Projeto SARESP	Oliveira (1998).	1	1,2%
Concepções de diferentes sujeitos ligados ao contexto escolar a respeito do SARESP	Balsamo (2014), Cola (2015), Gaiola (2015), Moraes (2010), Nogueira (2015), Paccola (2012) e Parro (2016).	7	8,7%
Relações entre o SARESP e o currículo	Duarte (2003), Girelli (2009), Rodrigues (2015) e Santade (2015).	4	4,9%
Aspectos técnicos referentes à constituição das avaliações do SARESP	Augusto (2006), Barbosa (2005), Bosquetti (2002), Braga (2014), Ferreira (2007), Maldonado (2008), Maruci (2007), Mesko (2004), Moraes Filho (2014), Oliveira (2012), Silva, J. (2007), Silva, F. (2015), Souza (2007) e Teixeira (2013).	14	17,2%

Produções de alunos em avaliações do SARESP	Dorta (2007), Gonçalves (2014), Ribeiro (2001), Sazdjian (2007), Teixeira (2005) e Vaz (2008).	6	7,5%
Discurso midiático sobre o SARESP: encadeamentos entre a política e a imprensa	Farias (2015).	1	1,2%
Saberes docentes e SARESP	Almeida (2015), Oliveira (2014) e Silva, C. (2016).	3	3,7%
Formação profissional de docentes no contexto do SARESP	Barros (2014) e Carvalho (2016).	2	2,5%
Uso dos resultados do SARESP	Ando (2012), Guellere (2015a), Fernandes (2015) e Silva, J (2015).	4	4,9%
Usos dos resultados e a formação docente	Bauer (2006), Galindo (2015) e Szewczuk (2013)	3	3,7%
Usos dos resultados como subsídio para a construção de políticas educacionais	Horta neto (2013), Machado (2003), Menezes (2014) e Perboni (2016).	4	4,9%
Influência de fatores sociais no desempenho de estudantes no SARESP	Arruda (2014) e Túbero (2003).	2	2,5%
Associação entre práticas pedagógicas e o desempenho de estudantes no SARESP	Corrêa (2008), Luz (2013) e Neves (2011).	3	3,7%
O SARESP e a gestão escolar	Assumpção (2014), Chiste (2007), Garcia (2010), Pimenta (2012), Santos (2012) e Silva, L. (2016).	6	7,5%
O SARESP e a organização do trabalho pedagógico e/ou escolar	Cosso (2013), Freire (2008), Jesus (2014), Lammoglia (2013), Oliveira Junior (2013) e Polato (2014).	6	7,4%

Repercussões do SARESP na prática docente (em sala de aula)	Alves (2011), Arcas (2009), Peixoto (2011), Pinto (2011), Mello (2014), Rodrigues (2011) e Santos (2010).	7	8,7%
Repercussão do SARESP no trabalho docente	Martins (2015).	1	1,2%
Repercussões do SARESP na qualidade do ensino	Colombo (2015) e Rahal (2010).	2	2,5%
Total		81	100%

Fonte: a autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

Em função da nossa opção por considerar, para efeitos de análise, apenas os trabalhos que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos uma busca pelos mesmos e constatamos que, nesta circunstância, enquadram-se as seguintes produções: Almeida (2015), Arcas (2009), Arruda (2014), Balsamo (2014), Barros (2014), Cola (2015), Cosso (2013), Dorta (2007), Fernandes (2015), Ferreira (2007), Gaiola (2015), Garcia (2010), Girelli (2009), Horta Neto (2013), Maldonado (2008), Martins (2015), Mello (2014), Paccola (2012), Parro (2016), Peixoto (2011), Perboni (2016), Pimenta (2012), Rahal (2010), Santade (2015), Silva, L. (2016), Szewczuk (2013) e Túbero (2003). Algumas destas fazem referência a mais de um nível de ensino, porém focaremos nos elementos que dizem respeito ao critério elencado.

No próximo subcapítulo, traremos a síntese que elaboramos a partir de dissertações e teses selecionadas pela relação que possuem com os desdobramentos do SARESP na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta condição, encontramos somente os seguintes trabalhos: Arcas (2009), Balsamo (2014), Cola (2015), Cosso (2013), Fernandes (2015), Garcia (2010), Mello (2014), Peixoto (2011) e Martins (2015).

Em vista da escassa quantidade de trabalhos a respeito da abordagem explicitada, se considerado o total de produções específicas sobre o SARESP e aquelas que tratam das avaliações externas de um modo geral com foco no estado de São Paulo, sinalizamos a relevância de novos estudos que caminhem em direção à compreensão das repercussões da referida avaliação em larga escala na prática de docentes dos anos iniciais, já que certamente há muito o que se explorar. Dito isto, passaremos então às análises realizadas com base nesse material.

4.2 Revelações dos trabalhos selecionados com destaque: repercussões do SARESP na prática docente

4.2.1 Currículo e práticas pedagógicas

Um primeiro aspecto salientado pelos referenciais teóricos diz respeito à incidência do SARESP nos momentos de planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico escolar, sendo que o planejamento acontece no início e o replanejamento na metade do ano letivo. Nestas ocasiões, bem como nas ATPCs, os professores e a equipe gestora empenham-se na busca por estratégias pretendendo atingir as metas estabelecidas pela SEE/SP. Usufrui-se dos resultados da avaliação em larga escala em pauta objetivando identificar as dificuldades dos estudantes para, posteriormente, desenvolver um trabalho pedagógico tendo em vista superá-las, o que pressupõe a revisão e o aprimoramento das práticas escolares por parte desses profissionais, vislumbrando o alcance de resultados mais elevados (ARCAS, 2009; FERNANDES, 2015; MARTINS, 2015; MELLO, 2014; PEIXOTO, 2011).

Nessa mesma direção, Peixoto (2011) tomou conhecimento do procedimento de estipulação de metas próprias nas escolas onde desenvolveu sua pesquisa com o mesmo propósito destacado: elevar os índices. Para a autora, considerando esses mesmos contextos, chama a atenção que o trabalho pedagógico realizado pelos professores para superar as dificuldades constatadas é com vistas à avaliação em larga escala, o que significa que “o teste direciona a prática para o próprio teste” (PEIXOTO, 2011, p. 70). Dessa maneira, exaltando-se o resultado, o foco deixa de estar na aprendizagem dos estudantes, na aquisição dos conhecimentos e saberes historicamente acumulados, desviando a escola de seu objetivo primordial.

Na mesma linha, Mello (2014), ao abordar a questão do planejamento e do replanejamento na escola, destacou o fato de que nestas oportunidades, normalmente, não se discutem os fins da educação, as questões políticas e sociais que estão em seu bojo, mas sim as metodologias de ensino que possam favorecer o atendimento das demandas externas, mesmo sem o devido apoio do aparato institucional estatal, evidenciando, mais uma vez, um desvio dos verdadeiros e mais amplos objetivos educacionais, como também ressaltou Martins (2015).

Frente ao contexto de submissão da escola às demandas externas, os professores e a equipe gestora acabam, muitas vezes, abrindo mão das expectativas, especificidades e

necessidades dos estudantes ao organizarem o planejamento escolar, pois tudo o que deve ser priorizado, do ponto de vista dos órgãos centrais, está descrito nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, nas matrizes de referência das avaliações em larga escala, nos livros e materiais didáticos que passam pelo crivo do MEC e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Sendo assim, o professor pode trabalhar o que deseja com a sua turma, desde que atenda àquilo que é solicitado pelos documentos oficiais, que determinam o que é importante para cada faixa etária, fazendo com que o professor tenha que adequar o seu planejamento para atender à legislação e à demanda oficial (BALSAMO, 2014).

É possível observar então que quando a equipe gestora e os professores se reúnem com a finalidade de planejar o trabalho pedagógico os objetivos do ato educacional e os conteúdos a serem abordados já foram dados *a priori*. O risco é que oportunidades ímpares como estas, de planejamento e replanejamento, nas quais as concepções de educação e as práticas escolares poderiam ser problematizadas, o grupo poderia colocar suas demandas e mobilizar-se em busca do bem comum, tornem-se meras formalidades.

Fortalecendo e ampliando estes dizeres, Arcas (2009) constatou que os professores também direcionam os planos de ensino de acordo com os resultados do SARESP, procurando contemplar conteúdos, competências e habilidades presentes nas matrizes de referência desta avaliação em larga escala que não haviam sido abrangidos anteriormente e/ou aqueles nos quais os estudantes apresentaram maiores dificuldades, sendo a preocupação de muitos o preparo para que sejam avaliados (BALSAMO, 2014).

Fernandes (2015) e Garcia (2010) também verificaram o uso desses resultados na orientação, pela coordenação pedagógica, e planejamento de ações pedagógicas individuais, pelos professores.

Complementando esses estudos, Balsamo (2014) relatou, baseando-se na pesquisa que desenvolveu em uma escola da rede municipal que adota o SARESP como mecanismo de avaliação do trabalho docente, que no início do ano letivo era entregue uma cópia da matriz de referência da avaliação às professoras, que deveria ser fixada nos semanários e consultada nos momentos de elaboração dos planejamentos semanais. O movimento era o seguinte: a cada atividade planejada as professoras registravam a habilidade à qual se referia. As habilidades abordadas eram tabuladas pelas mesmas mensalmente, por meio de gráficos, junto àquelas que não haviam sido contempladas. A partir deste controle, tomava-se o cuidado de abrangê-las nos próximos planejamentos, pois existia a preocupação com o sucesso dos estudantes nas provas externas. Periodicamente, a professora coordenadora da escola conferia

os semanários e orientava as professoras, mediante registros escritos, a promover práticas pedagógicas que estivessem direcionadas a essas provas, o que, geralmente, era atendido.

Mais do que o acompanhamento do trabalho pedagógico das professoras, o que se dava, mesmo que de uma forma velada, era a avaliação do trabalho pedagógico realizado pelas docentes, tendo como parâmetro as exigências dos testes padronizados. Também era monitorado pelos gestores da escola, por meio de planilhas preenchidas pelas professoras, o uso dos descritores, de modo a garantir um trabalho contemplando tudo o que é exigido pelas avaliações em larga escala, sendo esta prática aconselhada pelo Sistema de Gestão Integrado (SGI), com quem se estabeleceu uma parceria com o intuito de alinhar o sistema de ensino às exigências do MEC. A autora considerou o procedimento de monitorar as habilidades trabalhadas como uma forma de controle do trabalho docente que, necessariamente, deveria ser direcionado ao preparo dos estudantes para os testes.

A respeito da situação evidenciada, cabe ressaltarmos que foi apresentado um contraponto pelas próprias professoras, as quais enfatizaram que a prática de monitoramento do ensino possibilitou o diálogo com conteúdos que, possivelmente, teriam ficado para trás se não houvesse certa obrigatoriedade em discuti-los. Entretanto, apesar do aparente benefício, o “preço pago” é a perda cada vez mais acentuada do docente da sua autonomia profissional e sua consequente conversão em um “[...] simples operário da máquina estatal” (BALSAMO, 2014, p. 148) que, conscientemente ou não, em nossa perspectiva, acaba trabalhando em benefício de um sistema perverso e excludente.

Diante de todas essas evidências, interrogamos: como esperar professores reflexivos, conscientes, críticos, autônomos, que tenham elementos suficientes para a conquista da sua emancipação e que lutem pelas transformações das quais a sociedade tanto necessita para que todos vivam de uma maneira mais digna e, portanto, favoreçam o mesmo em todos os alunos que passarem por seus caminhos se esses profissionais estão sendo impelidos a atender às demandas da administração pública, frequentemente, sem nem mesmo compreender suas reais finalidades?

Ademais, estudos sobre os quais nos debruçamos (ARCAS, 2009; COLA, 2015; COSSO, 2013; FERNANDES, 2015; MARTINS, 2015; MELLO, 2014; PEIXOTO, 2011) demonstraram que a organização curricular das escolas estaduais paulistas está estritamente ligada à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, direcionada pelos documentos que regularizam o ensino em nível nacional - os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais -, bem como pelas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o SARESP, focalizando os conteúdos, competências e habilidades presentes nas matrizes de referência das avaliações

em detrimento de propósitos formativos mais amplos e relacionados à formação humana. Este conjunto de documentos compõe um “currículo mínimo” que embasa a organização do espaço e do tempo nas salas de aula (BALSAMO, 2014).

Segundo Fernandes (2015), a grande ênfase no trabalho pedagógico de acordo com o currículo oficial da rede de ensino paulista ocorre em função das avaliações em larga escala, sendo o acompanhamento deste trabalho executado pelo professor coordenador, por atribuição dos órgãos centrais. Nessa direção, é importante sublinharmos que a autora enfatizou que esse trabalho, em conformidade com o currículo oficial da rede e com as referidas avaliações, passou a ser valorizado em todas as etapas do ensino e não somente no que se refere àquelas que são avaliadas, partindo da compreensão de que os resultados decorrem de todo o processo de escolarização.

Logo, com base nas pesquisas referenciadas anteriormente, é coerente afirmar que as avaliações em larga escala, e aqui no estado de São Paulo particularmente o SARESP, converteram-se em indutoras do currículo da escola, ocasionando a delimitação e a padronização do que é ensinado e, conseqüentemente, avaliado. Desta forma, além do estreitamento curricular que fere o direito à educação, previsto em nossa legislação, desconsideram-se as particularidades dos estudantes ou mesmo das turmas e das escolas como um todo, gerando um ensino desconectado da realidade escolar (ARCAS, 2009). Transcreveremos, a seguir, um fragmento redigido por Mello (2014) que, a nosso ver, auxilia no entendimento das questões relativas ao currículo efetivado na escola:

Como a padronização do ensino de certa forma é induzida pela avaliação em larga escala, cujos resultados são utilizados para o pagamento de bônus aos profissionais da educação, os professores da rede de ensino estadual paulista acabam incorporando a proposta curricular em suas práticas pedagógicas sem muita crítica e oposição. Desse modo, não assumem seu papel no processo educacional no que tange aos objetivos, ao planejamento de suas aulas e à relação delas com sua realidade. (MELLO, 2014, p. 219).

Conforme o que explicou Peixoto (2011) e como dissemos antecipadamente, o cenário exposto decorre da pressão para que se atinjam bons resultados, esta que se materializa devido ao modo como os mesmos resultados são divulgados, através de *rankings*, difundindo uma representação negativa da instituição de ensino que não cumpre as metas estipuladas. Outros fatores que influenciam nesse sentido são as políticas de responsabilização e bonificação.

Destes modos, induz-se o engessamento do trabalho pedagógico e os professores acabam direcionando suas práticas ao exame: prepararam aulas pautadas no que será cobrado,

fazendo uso de exercícios extraídos de edições anteriores das avaliações em larga escala em classe e como tarefa extraclasse, e realizam treinamentos na tentativa de alcançar bons resultados (BALSAMO, 2014; COSSO, 2013; MARTINS, 2015; MELLO, 2014; PEIXOTO, 2011), o que não garante uma aprendizagem significativa e efetiva, como é direito de todos aqueles que ingressaram na escola e também daqueles que, pelos mais variados motivos, estão fora dela.

A aprendizagem significativa e efetiva que dissemos anteriormente é aquela que poderá ser desfrutada em situações cotidianas e que possibilitará a formação de cidadãos conscientes e aptos a transformar a realidade na qual vivem, transgredindo o modelo social estabelecido. Ao priorizar apenas o treino para as avaliações em larga escala, mesmo quando o resultado acaba sendo favorável, pode indicar tão somente que os educandos memorizaram os exercícios previamente apresentados como forma de treinamento para o bom desempenho e que futuramente poderão ser esquecidos, ao passo que outras vivências que os direcionam para a formação que almejamos ficam esquecidas.

Em contrapartida, Martins (2015) verificou, por meio de relatos dos professores que entrevistou, que embora alguns destes estejam voltando seu trabalho ao exame em foco, em alternativa, há aqueles que o consideram, em muitos momentos, destoante da realidade vivenciada e da proposta de trabalho definida pela equipe escolar, estando além ou aquém de ambas dependendo do contexto focalizado, motivo pelo qual denotam utilizar mais diretamente de suas abordagens como algo extra, à parte do trabalho pedagógico que já é desenvolvido.

Na perspectiva da autora, as duas situações são problemáticas, pois o currículo da escola acaba sendo reduzido, seja pelo trabalho voltado ao exame ou mesmo por este ser comprimido para garantir tempo ao treinamento. Nesse ponto, cabe registrarmos a ressalva de que ao utilizar os materiais didáticos encaminhados pelo governo estadual, consequentemente, o ensino já está sendo voltado aos exames externos, devido à relação existente entre ambos. No mais, apesar de, ao menos no discurso oficial, o professor dispor de certo grau de autonomia em relação às suas práticas pedagógicas, que se materializa quando há resistência e interesse da sua parte, pensamos que não se pode perder de vista o contexto mais amplo sob o qual essas práticas se assentam e que, ao final, serão cobrados resultados pelos gestores da escola e dos órgãos centrais.

No que concerne à questão da autonomia docente, mais especificamente relacionada à definição do currículo, Martins (2015) esclareceu:

Se por um lado a equipe docente é responsável por elaborar um currículo articulado à realidade da comunidade escolar, visando atender a peculiaridade daquele grupo, com a avaliação externa este currículo deve abordar os itens requeridos pelas avaliações externas. Neste sentido, considera-se relevante repensar o papel que as avaliações externas têm exercido nas escolas públicas enquanto ferramenta que promove subsídios para o trabalho docente, ao mesmo tempo em que limita a autonomia do trabalho do professor. (MARTINS, 2015, p. 89).

Essa discussão também foi abordada por Garcia (2010, p. 87), para quem “é possível adequar o ensino e seus conteúdos às necessidades dos alunos, todavia, todos serão avaliados segundo os parâmetros curriculares propostos pela Secretaria de Educação”.

Na mesma linha, Mello (2014) concluiu ser possível ter autonomia para a adoção de outras concepções didáticas, ao menos em aulas que não estejam reservadas ao estudo dos materiais didáticos disponibilizados pelo governo estadual, embora não ocorram incentivos nesse sentido pensando nos resultados das avaliações em larga escala, principalmente do SARESP, pelos motivos mencionados anteriormente.

De acordo com autoras como Garcia (2010) e Mello (2014), até mesmo a formação em serviço esteve voltada ao estudo dos procedimentos didáticos do Programa Ler e Escrever e do EMAI, bem como da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, com a intenção de elevar os resultados.

Como caracterizou Mello (2014), apesar dos professores, usualmente, realizarem um trabalho intenso junto aos estudantes visando garantir minimamente o necessário à formação, baseado no teste, pouco avançam em relação ao que é prescrito pelo currículo oficial do Estado, tendo em vista que essa não é uma tarefa simples em realidades onde as salas de aula possuem mais de trinta crianças que apresentam níveis e condições de aprendizagens distintas. Como resultado, “o currículo mínimo para cada ano de ensino acaba sendo tratado como máximo” (MELLO, 2014, p. 2019) e, como dissemos antecipadamente, são marginalizados conhecimentos relevantes quando o que se almeja é uma formação humana plena.

Um aspecto dito positivo com relação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi enfatizado por uma das participantes do estudo de Mello (2014) que, na ocasião, ocupava o cargo de professora coordenadora em uma escola da rede. Para ela, em função da existência desse documento, os professores precisam abranger todos os conteúdos (de Língua Portuguesa e Matemática) e não somente aqueles perante os quais se sentem mais confortáveis, o que ocorre, na maioria das vezes, por melhor dominá-los, evidenciando lacunas na Educação Básica, na formação inicial e continuada, além da fragilidade na ética

profissional daqueles que negligenciam determinados conteúdos. No entanto, a autora acrescentou que, no entendimento das professoras participantes da pesquisa que efetivou, a proposta curricular está aquém do que poderia ser desenvolvido junto aos estudantes, sendo considerada elementar. Pensando nisso, ponderou que a imposição de um currículo pode ser um fator limitador das práticas pedagógicas em sala de aula (MELLO, 2014).

Para além desses apontamentos, a pesquisadora mencionou que, em sua compreensão, constituída durante as observações no contexto escolar, a proposta não abrange a diversidade da rede estadual de ensino paulista, desrespeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, desvelando mais um problema a ser superado. Nessa mesma direção, sublinhou que como o currículo prescrito determina expectativas de aprendizagem por ano/série, e não por níveis de aprendizagem, sucedem-se dois problemas: a) aqueles que não se adaptam ao currículo oficial e ao tempo de aprendizagem imposto, mas são aprovados devido ao regime de progressão continuada, chegam ao 5º ano, no qual é permitida a reprovação, sem a base de conhecimentos necessária e tendem a permanecer defasados nas próximas etapas do ensino; e, b) por outro lado, aqueles que têm facilidade em aprender e já superaram o nível básico, normalmente, não são incentivados a progredir na aquisição de conhecimentos mais complexos, porque com as condições de trabalho postas os professores nem sempre conseguem suprir todas as demandas (MELLO, 2014).

Na mesma linha, Cola (2015) ressaltou que embora muitos estudantes não aprendam no ritmo e na velocidade previstos nos materiais didáticos disponibilizados, os professores avançam com o conteúdo em função das cobranças dos exames externos que, independentemente do andamento do trabalho pedagógico, ocorrem nas datas previamente estabelecidas.

A padronização em uma rede que atende a comunidades heterogêneas remete à exclusão, mesmo assim prevalece a ideia de que bons resultados nas avaliações em larga escala são sinônimo de qualidade educacional. Na verdade, essas avaliações forçam as escolas a serem submissas às propostas externas (imposições) e beneficiam quem já atende a uma comunidade com melhores condições para a aprendizagem, fortalecendo o antagonismo social. (MELLO, 2014, p. 247).

Portanto, novamente questionamos: como dar conta das diferenças entre os sujeitos em uma sala de aula lotada, frente às precárias condições de trabalho e considerando as demandas externas? Talvez estas sejam algumas das maiores dificuldades dos educadores, sendo que

todo o panorama existente induz a homogeneização no tratamento dos estudantes, gerando a problemática apresentada.

Ainda que com todos esses entraves, não podemos perder de vista que a acomodação e a aceitação dessa conjuntura certamente não ajudarão na superação dos problemas que atravessam a instituição escolar, desfavorecendo formas distintas de trabalho dentro de um mesmo grupo na tentativa de incluir a todos.

Dentre as diversas modificações nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula impulsionadas pelo SARESP e a conjuntura que o permeia encontra-se a adaptação dos conteúdos propostos no currículo oficial do estado visando o bom desempenho dos estudantes no teste, como evidenciaram autores como Balsamo (2014), Cola (2015), Cosso (2013), Martins (2015), Mello (2014) e Peixoto (2011).

Constatamos nestes trabalhos que os conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, que constituem a avaliação em larga escala em pauta, estão sendo mais enfatizados e ocupam a maior parte da grade curricular dos estudantes, almejando-se um bom desempenho no teste, ao passo que os conteúdos referentes às áreas de História, Geografia e Ciências, não mais exigidas em suas últimas edições, foram colocados em segundo plano, resultando no estreitamento curricular (COLA, 2015; COSSO, 2013; MELLO, 2014). Os conhecimentos tomados como prioritários são definidos por especialistas e técnicos das agências internacionais e institutos nacionais, em detrimento do debate com a comunidade científica, escolar e a sociedade em geral (MARTINS, 2015).

Isto posto observa-se que o trabalho pedagógico realizado em sala de aula acaba tendo como foco, sobretudo, o desenvolvimento da competência leitora e escritora, bem como a realização de cálculos, o que evidencia a condição de hierarquização dos conhecimentos em prol do SARESP (PEIXOTO, 2011). Obviamente, estes conhecimentos são importantes e, portanto, necessários para a formação dos estudantes, porém não são suficientes considerando a formação humana plena que almejamos.

Nessa mesma direção, Peixoto (2011) retomou o conceito de tradição seletiva cunhado por Apple (2008), citado pela autora. Baseando-se neste autor, afirmou que os conteúdos escolares estão carregados de ideologia, sendo que a sua seleção expressa um determinado posicionamento político. Neste sentido, ao escolher um conjunto de conteúdos para compor o currículo deixam-se outros de lado, de acordo com os objetivos pretendidos. “Fica então a reflexão: o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas a leitura, a escrita e o cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas do mercado?” (PEIXOTO, 2011, p. 83).

À vista do exposto, infere-se que o ensino dos conteúdos não abordados pelo SARESP acaba ficando defasado, pois uma parte significativa do trabalho pedagógico é voltada ao teste. Nota-se então que os conteúdos escolares são determinados externamente, sendo os mesmos descritos nas matrizes de referência das avaliações externas dos diferentes níveis (nacional e estadual) e, por conseguinte, como explicitou Cosso (2013), constam nos guias de planejamento e materiais didáticos elaborados para os professores utilizarem nas aulas, tais como os relacionados ao Programa Ler e Escrever e ao EMAI, no caso do ciclo I.

Levando em consideração o contexto apresentado anteriormente, um participante do estudo de Cola (2015) destacou que o currículo não é democrático, pois os professores não dispõem (ou pouco dispõem) de liberdade para criar, haja vista que se sentem pressionados a trabalhar com os conteúdos exigidos pelas avaliações em larga escala diante da posterior cobrança pelo atingimento de resultados satisfatórios. Na perspectiva de Mello (2014, p. 24), “o que ocorre na realidade é que a potencialização externa dos resultados nas avaliações em larga escala restringe o ensino nas escolas e dificulta a expansão da aprendizagem para além do que é exigido”. A limitação dos conhecimentos e saberes que circulam na escola é vista como intencional, pois favorece a manutenção do modelo social estabelecido (capitalista) (MELLO, 2014).

Sob outra perspectiva, Cosso (2013) inseriu ainda na dimensão dos conteúdos escolares os passeios e festas que poderiam ter sido organizados pela equipe da escola investigada, mas o que se averiguou foi a priorização do ensino de conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento do conhecimento cultural, diga-se de passagem, importantíssimo, que poderia ter sido adquirido por meio dessas atividades. A justificativa para tal feito recaiu sobre a violência social, que torna perigoso os passeios com as crianças pequenas, e também foi mencionado que os professores compreendem estas atividades como perda de tempo, pois visam à “parte pedagógica”, partindo de uma visão restrita da mesma. Além disso, consideram que a movimentação provocada conduz à indisciplina, tornando-se ainda mais indesejável.

Com relação aos materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula para o encaminhamento das suas práticas pedagógicas, destacam-se os vinculados ao Programa Ler e Escrever, no caso do ensino de Língua Portuguesa, e ao EMAI, associado ao mesmo programa, no que se refere ao ensino da Matemática, estes que se relacionam às demandas do SARESP (COSSO, 2013; MELLO, 2014; PEIXOTO, 2011). Com base nas perspectivas teóricas analisadas, depreendemos que tais materiais constituem-se atualmente como os

“carros-chefes” da rede estadual de ensino paulista no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda no que concernem os materiais didáticos do referido programa, Cosso (2013) afirmou que as professoras participantes do estudo que realizou os criticaram, realçando que seu conteúdo é fraco, desinteressante, distante da realidade dos estudantes e que os exemplares distribuídos possuem erros ortográficos. Por estes motivos, foram considerados insatisfatórios para a formação dos estudantes e mesmo para a obtenção de um resultado significativo no SARESP, necessitando de complementações.

Ademais, além dos materiais didáticos enfatizados, há livros didáticos de todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) escolhidos previamente pelas escolas e que são atrelados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de livros paradidáticos para leitura diária. Na pesquisa de Cosso (2013) foi citado também o uso dos seguintes recursos materiais: jornais, filmes, gibis, atividades xerocadas e revistas como *Ciência Hoje das Crianças* e *Recreio*, vinculadas ao Programa Ler e Escrever, como explicitamos em um momento anterior. Já Fernandes (2015) e Martins (2015) verificaram a elaboração de apostilas pelos professores com base em questões de edições anteriores do SARESP destinadas aos estudantes dos 5º anos, visando o treinamento para o teste.

Por outro lado, Mello (2014) ressaltou que, embora houvesse potencial para a exploração de outras possibilidades, são os materiais do Programa Ler e Escrever, as atividades do Projeto EMAI e os livros didáticos que conduzem praticamente todas as ações dos docentes, norteados inclusive a sequência das aulas.

Com a responsabilidade atribuída aos profissionais da educação, especialmente aos professores, e aos estudantes de conquistarem bons índices nas avaliações em larga escala, não somente por conta do retorno financeiro mediante o bônus, mas também para difundir uma boa imagem da escola perante os órgãos públicos e a sociedade em geral, os objetivos do ensino terminam por girar em torno deste alcance. Desta maneira, o conhecimento acaba adquirindo um caráter instrumental para os professores, para a equipe gestora e, conseqüentemente, para os próprios estudantes, pois sua utilidade passa a ser, prioritariamente, a obtenção de um desempenho favorável nos testes (PEIXOTO, 2011), evidenciando indícios de uma mudança na relação desses sujeitos com o conhecimento.

Sobre os métodos e metodologias de ensino utilizados no cotidiano da sala de aula, é importante explicitarmos que essa questão não foi muito enfatizada nas dissertações e teses que analisamos. Ainda com o desafio de fazer essa abordagem com a escassa quantidade de

dados com a qual corroboramos, achamos importante dedicarmos uma parte da nossa pesquisa para explicitarmos o que descobrimos com relação aos aspectos destacados e suas relações com o nosso objeto de estudo. A seguir, discorreremos acerca do conteúdo exposto.

No que tange à metodologia de ensino, Mello (2014) relatou que as professoras participantes da sua pesquisa dedicavam suas aulas a explicações e exemplos, o que pode ter impedido a construção de conhecimentos significativos pelos estudantes, pois tinham uma participação reduzida, sendo esta uma característica do método de ensino tradicional pela centralidade na figura do professor, que se comporta como transmissor e detentor de todo o saber ao invés mediador da construção do conhecimento pelo aluno, priorizando sua autonomia na busca pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, proporcionando diversas oportunidades e meios ao longo do processo de ensino-aprendizagem, bem como auxiliando e incentivando para que isso ocorra.

Em contrapartida, a autora considera este fato curioso, uma vez que o programa adotado pelo Estado declara basear-se na concepção pedagógica e método construtivista, salvo as críticas a esta proposta considerando o esvaziamento da historicidade e a importância dos conhecimentos (SAVIANI, 2002). Analisando esta questão, a mesma autora pontuou que isso pode ser reflexo da ausência de uma formação continuada adequada, que permita aos professores compreender a concepção pedagógica proposta e seguir seus pressupostos teóricos, superando a mera transmissão dos conteúdos, muitas vezes, de forma pouco significativa aos alunos.

Mello (2014) concluiu a discussão relatada indicando a existência de uma hierarquia entre o saber do professor (transmissor) sobre o do estudante (receptor), relação marcada ainda pelo uso predominante de livros didáticos e/ou apostilas de cada componente curricular, fragmentando os conhecimentos e, deste modo, dificultando o reconhecimento de suas interligações e relações com o cotidiano, lembrando que a própria grade curricular, do modo como está organizada, pressupõe tal fragmentação.

Em contrapartida, Arcas (2009) identificou o uso de diferentes metodologias de ensino e o estímulo do trabalho pedagógico dos professores provocado, por um lado, devido aos resultados insuficientes obtidos pelas escolas no SARESP, o que tem gerado preocupação por parte dos professores e da equipe gestora, e, por outro lado, pela associação destes resultados com o bônus, os ranqueamentos das unidades escolares e a imagem dos referidos profissionais perante a DE e o restante da sociedade.

O SARESP, ao revelar seus resultados, indica que a escola não tem atingido a expectativa mínima. Os professores, ao identificarem essas lacunas na aprendizagem dos alunos procuram atender ao solicitado na prova. Se por um lado o SARESP identifica que a escola não está conseguindo atender o mínimo esperado, por outro lado tem sido capaz de fazer com que as escolas busquem atender esse mínimo, o que leva a centralidade que ele vem adquirindo na orientação do trabalho escolar. (ARCAS, 2009, p. 161).

Outras pesquisas (BALSAMO, 2014; FERNANDES, 2015; GARCIA, 2010) também evidenciaram que o SARESP e toda a problemática a ele inerente atualmente contribuíram no sentido de estimular o trabalho pedagógico realizado pelos professores, intensificando-o em relação aos conteúdos do teste. Nesse sentido, constatamos nas referidas pesquisas: a) a utilização de atividades diversificadas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os níveis de aprendizagem dos estudantes; b) o uso de livros paradidáticos de gêneros textuais variados, sobretudo os fornecidos pelo Programa Ler e Escrever, para leitura diária aos estudantes, pelos estudantes e realização de empréstimos (FERNANDES, 2015); e, c) a inclusão da produção de texto também na rotina diária dos estudantes e explorando diversos gêneros textuais (BALSAMO, 2014; FERNANDES, 2015; GARCIA, 2010). Além disso, as autoras observaram, através das pesquisas, um maior envolvimento da equipe gestora com o trabalho pedagógico em sala de aula com o intuito de melhorar os resultados do teste.

Em relação ao maior envolvimento da equipe gestora com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, Balsamo (2014) relatou que a diretora, a vice-diretora e a professora coordenadora da escola onde realizou sua pesquisa passaram a auxiliar os professores na correção de produções de textos, elaboradas semanalmente e em casa, por uma questão temporal, pelos alunos, as quais se assemelhavam àquilo que, possivelmente, seria abordado no SARESP. O auxílio relatado se deu em função do tempo reduzido e das demandas que já recaem sobre os professores, tornando inviável esse trabalho com certa frequência sem o apoio.

Segundo a autora, as correções dos textos foram realizadas junto aos estudantes, pontuando elementos gramaticais, ortográficos e outros, conforme a necessidade de cada um deles, além de terem sido feitas orientações para a reescrita. Somado a esta ação, a equipe gestora realizou chamadas orais em duplas envolvendo as tabuadas, de forma que um respondesse e outro dissesse se a resposta estava correta ou não. Por fim, uma turma preparava uma situação-problema, registrava-a em um cartaz e fixava no painel localizado no pátio da escola para que outra turma a respondesse, e vice-versa. Todos poderiam colocar respostas nas urnas que eram disponibilizadas e aqueles que mais acertassem eram premiados

simbolicamente. Este trabalho contava com o apoio das inspetoras, as quais eram responsáveis pela correção, contagem dos pontos e divulgação do resultado.

4.2.2 Concepções e práticas avaliativas

Antes de discorrermos mais propriamente sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e suas articulações com a avaliação externa em pauta, pensamos ser importante perpassar pelas concepções de avaliação com as quais determinados autores tomaram contato ao investigarem o tema junto a sujeitos inseridos no cotidiano escolar, entendendo que toda prática avaliativa traz em seu bojo uma determinada concepção de avaliação e, apesar de não entrarmos nessa discussão nesse momento, de educação.

Para isso, nos remetemos primeiramente à pesquisa de Cosso (2013). No que concerne às concepções de avaliação das professoras participantes do referido estudo, a autora verificou a existência de um consenso em torno do pensamento de que o papel da avaliação consiste em diagnosticar e verificar o que os estudantes aprenderam para, a partir do que for constatado, realizar intervenções em busca de melhores resultados.

Em nossa ótica, ações como esta não necessariamente implicam em um progresso na aprendizagem dos alunos, pois é possível melhorar os resultados simplesmente por meio de treinamentos para responder ao que é solicitado nos testes, por exemplo. Além disso, o problema levantado tem como cerne o fato de que não se ultrapassam as ações de diagnóstico e verificação, salvo as iniciativas pontuais almejando melhores resultados, porém o enfoque é dado aos resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cosso (2013), a avaliação também foi concebida no discurso de professores que participaram da pesquisa que realizou como um dos elementos que propiciam a reflexão dos professores em torno das suas práticas para transformá-las quando necessário, visando o aprimoramento da qualidade do ensino. É enfatizada ainda a importância de que a avaliação ocorra de modo de modo contínuo, ou seja, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e não somente ao final deste decurso, o que também foi manifestado pelas professoras participantes do estudo de Peixoto (2011), que acrescentaram a relevância de que esta ocorra através de instrumentos variados, pois ao avaliar os estudantes utilizando um mesmo instrumento e em um único dia, como pratica o SARESP, os resultados podem não ser fidedignos.

Na mesma direção, Cola (2015) observou que embora no discurso os professores participantes do seu estudo entendam a avaliação como um processo que possibilita o

acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, norteando as suas práticas pedagógicas, na realidade, ainda predomina a visão de avaliação meramente como medida do conhecimento adquirido, o que é reforçado pelo SARESP que, além disso, estimula a prática de comparação de resultados, como indicou Peixoto (2011).

No que concerne às práticas avaliativas, sem perder de vista as concepções que as sustentam, o instrumento avaliativo mais utilizado, conforme a produção científica analisada, é a prova escrita (mensal e bimestral). Contudo, Mello (2014) também verificou a ocorrência de trabalhos extraclasse, atribuições de notas aos cadernos e comportamentos dos estudantes, enquanto Cosso (2013) identificou o emprego da chamada oral. Já Fernandes (2015) constatou a construção de portfólios individuais e cadernos de observações para diagnosticar os avanços e dificuldades dos estudantes, ao passo que Garcia (2010) reconheceu a aplicação de avaliações diagnósticas voltadas à leitura e escrita, além do preenchimento de fichas individuais para acompanhamento do estudante, com o interesse em elevar os índices. Conforme explicitaram os autores, os referidos instrumentos são utilizados a critério de cada professor, porém respeitando as determinações de seus superiores.

No caso das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, as provas foram elaboradas, frequentemente, tendo como referência os testes de proficiência das avaliações em larga escala, resultando na diminuição da elaboração de provas com objetivos de ensino próprios, fato que foi constatado por Mello (2014) e Peixoto (2011).

Conforme destacou Mello (2014), os profissionais da escola onde realizou sua pesquisa acreditavam que a melhoria do processo avaliativo se daria por meio da adesão da técnica, do conteúdo e formato (tipo de questão e extensão) dos testes padronizados. Partindo desta perspectiva, houve também a transformação das questões de múltipla escolha dos testes em dissertativas.

Outro aspecto que visualizamos em estudos como os de Arcas (2009), Balsamo (2014), Cola (2015), Cosso (2013), Fernandes (2015), Garcia (2010), Martins (2015), Mello (2014) e Peixoto (2011) é a aplicação de simulados, formulados com base em questões de edições anteriores do SARESP no formato de questão objetiva e de múltipla escolha. Em alguns casos, como o de Mello (2014), a aplicação dos simulados se estendeu somente às turmas avaliadas, enquanto em outros, como o de Cosso (2013), contemplou também às demais.

A respeito dos simulados, Garcia (2010) complementou que foi verificado em sua pesquisa que os mesmos foram aplicados regularmente e intensificados próximo às datas da prova oficial, havendo um ano que a própria SEE/SP os preparou, posteriormente cada escola

tabulou os seus dados e encaminhou os resultados para a análise da administração pública. Na concepção da autora, a prática avaliativa nessa escola constituía-se como uma cópia do modelo de avaliação em larga escala, que exclui e classifica na medida em que avalia os estudantes simplesmente com base em respostas certas ou erradas que se apoiam em um padrão pré-determinado.

Os autores relatam que os simulados foram efetivados seguindo o modelo e os procedimentos de aplicação da prova oficial do SARESP, havendo inclusive um relato de troca de professores entre as turmas na pesquisa de Arcas (2009). Por meio deste tipo de treinamento, os estudantes foram orientados em relação a como se respondem as questões, como se preenche o gabarito, como proceder em caso de dúvida na escolha das alternativas e como lidar com o tempo de duração da prova, familiarizando-se com esse tipo de instrumento. No estudo de Fernandes (2015), foi visto que os simulados foram utilizados para diagnosticar as habilidades desenvolvidas ou não pelos estudantes, de modo que pudessem ser efetivadas intervenções pedagógicas para suprir as possíveis lacunas.

A esse respeito, Cosso (2013, p. 209) afirmou:

O foco na preparação do aluno para os testes externos é uma constante. As professoras fazem simulados de “sarespinhos” todos os meses desde o início do ano, fazem revisões dos conteúdos exigidos nesta prova externa, discutem com os alunos o que erraram em cada pergunta dos tais “sarespinhos”, e ainda treinam os gabaritos.

Segundo Mello (2014), dentre os simulados estão às chamadas provas diagnósticas. No caso da escola onde desenvolveu seu estudo, uma dessas provas foi aplicada no início do ano letivo e elaborada internamente, pela professora coordenadora do ciclo I, e a outra foi aplicada no início do segundo semestre letivo e elaborada externamente, pela SEE/SP, ambas objetivando a análise do nível de aprendizagem dos estudantes, além do treinamento para as provas padronizadas que foram aplicadas no final do ano letivo. No caso da prova preparada na escola, o resultado, por estar mais próximo dos professores, possibilitou nortear o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, que contemplou as dificuldades apresentadas pelos estudantes em determinadas habilidades.

Frente ao exposto, observamos que as práticas avaliativas internas e, segundo Peixoto (2011), as concepções de avaliação que as permeiam, estão sendo alteradas, enquadrando-se na mesma lógica do SARESP e tornando-se voltadas ao treino para o teste (BALSAMO, 2014; COLA, 2015; MELLO, 2014). A preocupação de Cola (2014) se assentou no fato de

que, ao apropriar-se de modo constante do formato das provas padronizadas, há o risco de se comprometer a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados.

Entendemos que a prática avaliativa é um componente do ato pedagógico. Dessa forma, o professor pode conduzi-la como um processo que auxilie os alunos no desenvolvimento cognitivo, planejando e propondo maneiras de identificar e superar os problemas encontrados. Para dar conta disso, é importante que o professor lance mão de diferentes instrumentos, cada qual com seus objetivos e funções delineados. (COLA, 2015, p. 80).

Como vimos, o SARESP tem assumido um lugar de destaque no contexto educacional, direcionando as práticas pedagógicas e avaliativas, bem como se tornando o objetivo final ao invés de uma parte do processo de ensino (MELLO, 2014). No tocante a essa discussão, Arcas (2009) acrescentou:

A princípio, a aplicação de provas, seguindo o modelo do SARESP, objetivava apenas preparar os alunos para o dia de aplicação da avaliação externa. Com o tempo as provas passaram a servir para avaliar o ensino planejado e desenvolvido pelos professores no transcorrer do ano letivo. Nesse sentido, podemos dizer que o SARESP vem forjando uma prática avaliativa seguindo seu modelo, além de delimitar os conteúdos a serem ensinados e avaliados. (ARCAS, 2009, p. 148-149).

É importante assinalarmos que Cola (2015) verificou que os professores entrevistados por ele compreendiam superficialmente as avaliações em larga escala, permanecendo o entendimento restrito a questões de ordem operacional (aplicação). Para o autor, a melhor compreensão de suas características técnicas, funções e demais especificidades permitiria o movimento de articulação com as práticas avaliativas de sala de aula.

Ressaltamos a importância de se distinguir os procedimentos e instrumentos que são utilizados em cada um dos contextos avaliativos: interno e externo. A questão não deve ser escolher entre uma ou outra avaliação, mas sim compreender que podemos utilizar o potencial de ambas por meio do caráter complementar que desempenham entre si. (COLA, 2015, p. 81).

Por outro lado, Mello (2014) enfatizou que as professoras que entrevistou associavam a avaliação aos instrumentos e técnicas utilizados na tentativa de promovê-la e apesar de reconhecerem a necessidade de delinear ações com base nos resultados visando à superação das dificuldades dos estudantes, na prática, isto não ocorreu com regularidade, porque “[...] a organização escolar, com elementos como a burocracia da nota e o enquadramento curricular,

forjava ações lineares e não dinâmicas, dificultando a retomada de conteúdos, fator relacionado ao controle do tempo” (MELLO, 2014, p. 244). Uma preocupação maior das professoras nesse sentido, de retomada ou revisão, foi com relação às disciplinas avaliadas pelos testes (Língua Portuguesa e Matemática) (COSSO, 2013; MELLO, 2014).

A retomada que se faz, na maior parte das vezes, é a correção da prova coletivamente, com a professora apontando a resposta correta a todos, o que não garante a aprendizagem de quem errou ou não compreendeu o conteúdo. Depois, segue-se a sequência do livro didático para cumprir o currículo. (MELLO, 2014, p. 229).

Ainda no tocante às concepções e práticas avaliativas, Cosso (2013) notou que a preocupação dos professores se assentava na assimilação dos conteúdos, evidenciando, segundo o seu entendimento, uma prática avaliativa ancorada na perspectiva tradicional ou classificatória, corroborando com o estudo de Arcas (2009). Para este último autor, as práticas avaliativas induzidas pelo SARESP acabam fortalecendo uma perspectiva dita tradicional de avaliação, que se assenta, dentre outros aspectos, no ideário de atribuição de notas de acordo com os conteúdos memorizados e no papel do professor como cerne no processo avaliativo (ARCAS, 2009).

Cola (2015), focalizando especificamente o horizonte da Matemática, revelou por meio de análises que as avaliações em larga escala revestem-se de elementos próprios de uma prática avaliativa tradicional que, na concepção do autor, não privilegia o erro como uma oportunidade para a construção de novos saberes, além de que os testes não possibilitam a identificação pormenorizada desses mesmos erros e sua utilização em favor do processo de ensino-aprendizagem, o que justifica a necessidade das avaliações internas.

No âmbito do ensino e aprendizagem da matemática, a avaliação pode ser o fator decisivo no estabelecimento de uma prática carregada de concepções tradicionais de ensino, onde o erro deve ser evitado a qualquer custo e o resultado final é a única fonte que leva ao sucesso no trabalho educacional. Ao compreender os conceitos e pressupostos metodológicos das avaliações externas e em larga escala, o professor compreenderá que uma ação avaliativa baseada em questões de múltipla escolha, ainda que as mesmas utilizadas nas avaliações externas, não privilegia a perspectiva do erro como oportunidade para superação de saberes não dominados. Dessa forma, a avaliação interna, realizada com instrumentos que possibilitem identificar o modo como os alunos solucionaram as situações propostas, enriquece o trabalho didático. (COLA, 2015, p. 80-81).

Portanto, a educação entendida a partir do ideário de transmissão do conhecimento pelo professor, supostamente detentor de todo o saber, e de memorização das informações emitidas pelos estudantes, mesmo estando ultrapassada nos debates e propostas educacionais, ainda se presentifica na realidade escolar, tanto no modo de ensinar quanto na maneira de avaliar, o que, para Cosso (2013), pouco contribui com os estudantes e professores no processo educativo.

Pode-se considerar, a partir da conjuntura expressa, que do modo como vêm sendo utilizados os instrumentos avaliativos o que se tem reforçado é um ensino que privilegia a memorização e a reprodução, cujo enfoque está no preparo dos estudantes para as avaliações em larga escala (COSSO, 2013).

Mello (2014) pontuou que, normalmente, as práticas avaliativas encontram-se restritas ao propósito de verificação das aprendizagens, reforçando os estudos de Cosso (2013) e Cola (2015), acontecendo com a finalidade de atribuir notas, por meio das quais se calculam as médias e determina-se a aprovação ou reprovação do estudante. Intervenções são realizadas principalmente em busca de melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Entretanto, na ótica da autora, a verificação da aprendizagem é apenas uma face do processo avaliativo, o qual deve procurar respeitar o tempo de cada um para a aquisição do conhecimento, além de que é recomendado que tanto os professores quanto os estudantes participem desse processo, revendo suas ações de modo democrático e constante (MELLO, 2014).

Outro autor que abordou as práticas avaliativas, articulando-as com o SARESP, foi Arcas (2009), para quem:

Se antes, a função primordial da prova era a atribuição de notas e a futura decisão sobre a promoção ou reprovação dos estudantes, no contexto da avaliação externa ela se apresenta como instrumento que orienta o aluno a responder determinado tipo de prova e, em relação ao professor, se o que ele propôs desenvolver com seus alunos está sendo alcançado. (ARCAS, 2009, p. 150).

Contribuindo para a ampliação dessas discussões, Fernandes (2015) ressaltou que embora os instrumentos avaliativos sejam empregados na aferição das notas, na realidade com a qual esteve em contato possuíam como principal finalidade a aprendizagem, pois os docentes “[...] compreendem a avaliação como sendo um momento oportuno para refletir sobre a própria ação e sobre a aprendizagem dos alunos, de modo a possibilitar a modificação das estratégias de ensino, a fim de contribuir para a efetiva aprendizagem” (FERNANDES,

2015, p. 137). A autora registrou que ao longo das entrevistas uma das professoras salientou que realizava a correção coletiva junto aos estudantes, pontuando cada questão e, quando necessário, desenvolvendo intervenções pedagógicas mais individualizadas voltadas àqueles que apresentaram dificuldade.

Cosso (2013), respaldando-se no estudo de Silva (2003), citado em seu trabalho, sublinhou que a avaliação formativa apresenta maior proximidade no que se refere a um ensino democrático, diversificado e inclusivo.

Nesta perspectiva, a avaliação colabora para a construção de uma concepção pedagógica que visa romper com o ensino que classifica, exclui e seleciona, na medida que inclui todos os envolvidos do processo como contribuintes para a formação cognitiva, social e humana. Ao se sentir parte de sua própria aprendizagem, o aluno consegue planejar meios para aperfeiçoar seu desempenho. (COSSO, 2013, p. 138).

No que diz respeito às notas, Mello (2014) evidenciou que para a constituição das mesmas marcaram presença outros aspectos além do cognitivo, tais como o comprometimento no decorrer dos dias letivos e o comparecimento nas datas fixadas previamente para a realização das provas, indo ao encontro dos apontamentos de Cola (2015). Além disso, afirmou que “[...] o desempenho do aluno parece ser determinado logo no início do ano em casos mais extremos de indisciplina e notas ruins, mesmo havendo o ano todo para trabalhar as dificuldades.” (MELLO, 2014, p. 229).

Nessa mesma abordagem, Arcas (2009) acrescentou que, com o tempo, em algumas escolas, o SARESP também passou a ser utilizado na composição das notas que integram a média bimestral dos estudantes, a fim de que se dedicassem mais ao cumprimento da prova. Todavia, vale ressaltar que, no dizer do próprio autor, essa não era, ao menos no momento do estudo, uma realidade em todas as escolas, tendo em vista que em outros lugares os profissionais buscaram diferentes estratégias para o atingimento desse mesmo fim, dentre as quais se encontra a conscientização sobre a importância dessa avaliação e de que ela seja realizada com comprometimento para que o desempenho constatado seja adequado ao contexto avaliado. Ressaltavam-se também seus objetivos declarados pela SEE/SP enquanto sistema de avaliação estadual e como, mesmo que indiretamente, afeta o processo de ensino-aprendizagem (ARCAS, 2009).

Na perspectiva do autor ao analisar o primeiro caso, ou seja, o uso dos resultados do SARESP na composição das médias bimestrais dos estudantes como estímulo para a busca de um bom rendimento no referido teste, tornou-se explícito, para além da preocupação com os

resultados tendo em vista todas as suas implicações, um cenário de valorização da nota que, na lógica escolar, tem funcionado como um estímulo externo aos estudos, já que nem sempre ocorre a adesão dos estudantes aos procedimentos e conteúdos escolares (ARCAS, 2009).

Cosso (2013) voltou-se também para a prática da autoavaliação que não é legitimada na instituição onde desenvolveu a pesquisa, na qual os estudantes não possuem espaços para questionamentos e reflexões, permanecendo os conteúdos, as regras e a disciplina imposta. A autora salientou que através de práticas como a discussão de questões do SARESP e o diálogo acerca da temática da indisciplina os professores e a equipe gestora acreditavam estar realizando a autoavaliação.

Peixoto (2011) teceu algumas considerações pensando na articulação entre as práticas pedagógicas e avaliativas em sala de aula. Na concepção da autora, as dinâmicas de elaboração e aplicação do SARESP, de forma externa, causam a impressão de que se tratam de processos dissociados quando, na verdade, deveriam acontecer de maneira articulada.

O fato de contratar empresas terceirizadas para a aplicação e elaboração das provas traz limitações e interfere diretamente na prática, pois a Unidade Escolar fica presa ao calendário e critérios estabelecidos por um agente externo que não considera as condições e especificidades locais. Assim a articulação entre essa avaliação e o desenvolvimento pedagógico da instituição se prejudica, pois parecem ser processos separados. Um exemplo disso é a própria dinâmica de ensino dos conteúdos. Nas escolas, a organização curricular é bimestral, ou seja, os conteúdos são divididos em blocos a cada dois meses. A aplicação do SARESP se dá em meados de novembro, ou seja, antes do fim do quarto bimestre. Dessa forma, as escolas têm que adiantar seu conteúdo para adaptar-se ao calendário do sistema de avaliação. (PEIXOTO, 2011, p. 65).

Em conformidade com o fragmento anterior, frisamos que a adaptação do calendário escolar ao SARESP pode acarretar em prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, pois se impõe um tempo e um ritmo uniforme de aprendizagem aos estudantes, desconsiderando suas inúmeras diferenças (COLA, 2015; ARCAS, 2009).

Por fim, pensando na possibilidade de uma maior articulação entre a avaliação em larga escala e o processo pedagógico, sinalizamos a importância da participação dos professores nas etapas da avaliação, incluindo desde a sua formulação, perpassando pela aplicação, correção e análise dos resultados, de maneira a ampliar a compreensão sobre esse instrumento, suas finalidades e alcances, além de que esses profissionais podem contribuir para a concepção de uma avaliação que seja mais próxima da realidade escolar e melhor dialogue com o trabalho pedagógico desenvolvido.

Os processos de recuperação e reforço escolar em articulação com o SARESP foram citados por autores como Arcas (2009). O mesmo explicou que com base no diagnóstico proporcionado pelas provas inspiradas no SARESP ou mesmo pela prova oficial verificam-se quais estudantes necessitam desses encaminhamentos, sobressaindo mais uma vez o papel que essa avaliação vem assumindo como orientadora das práticas pedagógicas e avaliativas.

Caminhando nessa mesma direção, Garcia (2010) identificou a ocorrência de atividades de recuperação contínua em sala de aula junto aos estudantes com dificuldades, com o intuito de que os resultados do SARESP se elevassem.

Reforçando esses estudos, Fernandes (2015) fez alusão às ações de recuperação e reforço da aprendizagem escolar que, no contexto investigado, se deram de forma contínua, durante as aulas regulares, contando com o apoio de um professor auxiliar e colaboração da *parceria*, ou seja, do Instituto de Qualidade de Ensino (IQE) e do *Mathema*. De acordo com a autora, essas ações se intensificaram entre 2007 e 2012. Segundo Fernandes (2015):

A *parceria* refere-se à atuação de entidades representativas da sociedade civil (indústria, comércio, empresa, ONG, etc.) junto à unidade escolar, com fins de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino. A atuação da *parceria* é regulamentada pela Resolução SE nº. 24/2005. (FERNANDES, 2015, p. 130, grifos da autora).

As atuações das *parcerias* nessa escola consistiram: no financiamento de ações de elaboração e aplicações de avaliações em larga escala; no financiamento de ações de formação continuada para os professores (mensalmente, no momento da ATPC); e no auxílio para o aprimoramento de metas. Essas ações aconteciam em consonância com a equipe escolar, que se preocupava com um melhor desempenho dos alunos nos testes padronizados (FERNANDES, 2015).

A autora esclareceu que o *Mathema* “[...] é uma instituição que pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos para o ensino da Matemática e uma de suas ações é oferecer cursos de capacitações às escolas e docentes” (FERNANDES, 2015, p. 131), enquanto o IQE é “[...] uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins lucrativos, mantida com o apoio de empresas privadas, que desenvolve ações educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade educacional” (FERNANDES, 2015, p. 131). Este último exerceu ações voltadas à formação continuada da equipe escolar e à avaliação em larga escala, disponibilizando os resultados de desempenho individual dos estudantes de todas as classes da escola nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática à equipe gestora e aos docentes

para que pudessem ter uma prévia do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala oficiais e intervir no sentido de suprir as lacunas em tempo (FERNANDES, 2015).

5 DESVELANDO O COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

5.1 Da trajetória envolvida na pesquisa de campo ao contado com as unidades escolares: primeiras aproximações

Anteriormente ao contato com as unidades escolares, algumas escolhas foram feitas tendo como norteador central nosso objetivo com a pesquisa de campo: identificar e analisar os desdobramentos do SARESP na prática docente do ponto de vista enunciado pelos professores e professores coordenadores entrevistados que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Logo, antes de discorrermos sobre os primeiros contatos com as escolas pesquisadas, faremos uma breve retomada da trajetória inicial da presente investigação, compreendida como fundamental para o atingimento do objetivo proposto.

Em um primeiro momento, coube-nos definir o local onde realizaríamos a pesquisa. Para isto, recorremos ao critério objetivo de selecionar um município situado na proximidade do ambiente de seu desenvolvimento, a UNESP de Rio Claro, de modo a facilitar o acesso às escolas, pois prevíamos que este seria frequente.

Após a definição do município, a próxima etapa consistiu na seleção de uma rede de ensino. Neste sentido, a opção pela rede estadual deu-se em função da mesma ser pública, pela maior acessibilidade aos dados e resultados da avaliação em questão¹³ e, além disso, porque essa rede de ensino mantém a política mais incisiva de cumprimento de metas, fruto da qual há o pagamento do bônus salarial.

Tomada essa decisão, foi a vez de designar a etapa de ensino a ser abrangida, pois entendemos que cada segmento contém as suas especificidades, particularmente no que se refere ao trabalho pedagógico. Uma questão que compreendemos como primordial nessa direção é que enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, geralmente, tem-se um professor responsável por ministrar aulas de todos os componentes curriculares a um grupo de alunos, nos anos finais dessa mesma etapa e no Ensino Médio conta-se com professores especialistas que atendem diferentes anos/séries. Por conta disso, existem diferenças na organização do trabalho pedagógico, nos materiais, na postura dos profissionais, dentre outros aspectos que poderiam ser elencados. Considerando que a pesquisadora possui formação no

¹³ Os resultados do SARESP referentes à rede estadual de ensino são divulgados no sítio eletrônico da SEE/SP e possuem acesso livre, ao contrário do que ocorre com as redes municipais e particulares que, por terem adesão opcional, acabam tendo suas notas divulgadas apenas às secretarias municipais de educação, à direção e/ou aos mantenedores da escola.

curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, escolhemos os anos iniciais do Ensino Fundamental, do 2º ao 5º ano¹⁴ (ciclo I), como nosso foco.

No mais, pensamos em possíveis profissionais do contexto investigado que poderiam nos auxiliar na conquista do objetivo pretendido. Depreendemos que a participação dos professores de referência de salas regulares, responsáveis por turmas do primeiro ciclo, era fundamental, por estes estarem envolvidos diretamente com o nosso objeto de estudo, devido às suas funções no cotidiano escolar.

Ademais, presumimos a importância de envolver os professores coordenadores vinculados à mesma etapa do ensino, tendo em conta que desempenham papéis preponderantes na implementação das reformas políticas, programas e projetos educacionais do governo, no processo de tomada de decisões relacionadas à gestão pedagógica das escolas, no acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico, bem como na formação em serviço dos docentes, podendo interferir, direta ou indiretamente, nas ações pedagógicas em sala de aula, o que nos levou a crer que o contato com suas perspectivas poderia acarretar em contribuições relevantes.

Salientamos que apesar do SARESP avaliar somente os 3º e os 5º anos, achamos interessante englobar todos os anos/séries da etapa inicial do Ensino Fundamental acessíveis na rede estadual, pois as dissertações e teses levantadas e analisadas sobre o tema não fizeram esse tipo de abordagem com o mesmo enfoque da presente pesquisa. Inquietava-nos a hipótese de que a avaliação em larga escala em pauta poderia ocasionar em repercussões mesmo na prática dos docentes de anos/séries não avaliados.

A escolha das unidades escolares como fonte de pesquisa ocorreu em função de seus indicadores de desempenho no IDESP de 2015, tendo em vista que os resultados referentes ao ano de 2016, quando a pesquisadora ingressou no mestrado, não haviam sido publicados na ocasião em que desenvolvíamos o projeto de pesquisa.

Sabendo que o município escolhido era composto por doze escolas estaduais que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas em seus diversos bairros, pretendíamos adentrar em ao menos seis destas escolas.

Para tanto, utilizamos o seguinte critério como forma de seleção: três das seis escolas selecionadas alcançaram as maiores pontuações no IDESP de 2015, enquanto as outras três apresentaram as menores pontuações no índice do referido ano, tomando como referência a

¹⁴ É importante destacar que as escolas pertencentes à DE do município pesquisado que atendem à etapa desejada não abarcam o 1º ano, sendo este uma das responsabilidades da rede municipal, decorrente do processo de municipalização do ensino envolvendo, particularmente, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

meta de longo prazo estabelecida para toda a rede estadual de ensino a ser alcançada até 2030, que dos anos iniciais do Ensino Fundamental é 7,0. Cabe ainda ressaltarmos que no caso de uma dessas escolas consideramos sua pontuação no IDESP de 2014, já que não constavam os dados de 2015. Segundo o informado pela secretaria da escola, a ausência dos dados sucedeu-se porque os discentes não realizaram a avaliação em 2015, devido a ocupações no prédio.

Nesse ponto, é importante esclarecermos que a escolha desse critério foi apenas a fim de entrar em contato com diferentes realidades, buscando compreender os efeitos do SARESP sobre as práticas pedagógicas nesses contextos. No percurso desse estudo, procuramos construir um entendimento acerca do que ocorre nessas escolas que as fazem alcançar determinadas notas nesse processo avaliativo. Destarte, nosso objetivo não foi confrontá-las com base nos índices, dada à complexidade que isto implica, tendo em vista que apresentam contextos tão singulares.

Acreditamos que esses índices são limitados no que concerne à representatividade da qualidade das escolas ou mesmo da aprendizagem dos estudantes, porque se baseiam somente no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar, quando seria necessário abranger outras áreas do conhecimento e, inclusive, elementos que influenciam nesse desempenho, como as condições em que o processo de ensino se desenvolve, os recursos materiais e a estrutura física disponível, apenas para citar alguns.

Posto o referido critério, passamos ao levantamento dos boletins digitais do IDESP de todas as escolas estaduais que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental no município. Sintetizamos os resultados de cada uma das doze escolas em uma única tabela, de modo que ficasse evidente a classificação das escolas (*ranking*). Concluída a organização destes dados, fizemos a triagem das seis escolas conforme o interesse explicitado.

Logo após, entramos em contato com essas escolas via telefone e, quando necessário, através de e-mail para averiguar junto aos diretores a possibilidade de marcarmos uma reunião para que pudéssemos apresentar a pesquisa, entregar uma carta que elaboramos, esclarecendo os tópicos principais que poderiam ser retomados posteriormente (APÊNDICE A), e, se possível, obter uma autorização por escrito (APÊNDICE B) para realizar o convite aos professores e professores coordenadores que dela poderiam fazer parte. Vale ressaltar que essa autorização foi um dos requisitos para a apreciação ética favorável pelos membros do

Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNESP de São José do Rio Preto¹⁵ e, portanto, para o desenvolvimento do estudo nas escolas.

Das escolas selecionadas, em três os diretores não nos deram a possibilidade de comparecimento na ocasião, justificando que estavam muito atarefados e que a nossa presença comprometeria o andamento das atividades. Insistimos, deixando claro que não exigiríamos tanto tempo e que, se oportuno, entrariamos em contato em outro momento. No entanto, a proposta foi aceita por apenas um deles, que, após a nossa conversa, disse que concederia a autorização caso a DE permitisse essa pesquisa antecipadamente, condição que nenhuma outra escola colocou. Dado que já havíamos tentado esse contato por meio de diversas ligações, nas quais nos pediam para enviar e-mails jamais retornados, essa alternativa não nos pareceu plausível.

Seguimos a nossa busca recorrendo a outras escolas. Entramos em contato com todas as escolas estaduais do município que atendiam aos anos iniciais e, com muita persistência, conseguimos o aval de cinco diretores. Restava-nos, após a apreciação do CEP, o convencimento dos professores e professores coordenadores: outro grande desafio!

O contato com os professores e professores coordenadores ocorreu em momentos diferentes em cada uma das escolas: nas escolas A, C e D, participamos das ATPCs, enquanto nas escolas B e E conversamos mais diretamente com cada um, devido à dificuldade de comparecermos nos horários em que os professores se reuniam por conta do período de trabalho da pesquisadora.

Apesar destas particularidades, tomamos o cuidado de apresentar a todos a nossa proposta, a importância da pesquisa, lemos e discutimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES C e D) e nos colocamos à disposição para sanar qualquer tipo de dúvida antes que tomassem a decisão por participar ou não do estudo e ao longo do seu desenvolvimento.

No decorrer da conversa, enfatizamos a relevância da colaboração de cada um, pois, para nós, não havia sentido em pesquisar sobre a temática, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, baseando-nos somente na teoria, sendo de infinita riqueza o seu confronto com a realidade escolar a partir da perspectiva dos sujeitos que a vivenciam, visão com a qual os professores e professores coordenadores concordaram plenamente. Comprometemo-nos ainda a dar-lhes um retorno após a conclusão da pesquisa. Sendo assim, alguns se dispuseram a colaborar conosco e, inclusive, houve aqueles que se animaram com a

¹⁵ Esclarecemos que nosso projeto de pesquisa foi encaminhado, por decisão da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), para a UNESP de São José do Rio Preto.

possibilidade de “pôr a boca no trombone”, palavras de uma professora que nos provocou ainda mais a desvendar parte da complexa realidade que permeia o universo escolar.

5.2 Um pouco mais da trajetória investigativa: os professores e coordenadores pedagógicos como participantes da pesquisa

Como já referido, para o alcance do nosso objetivo em relação à pesquisa de campo, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a vinte e um professores e quatro professores coordenadores de cinco escolas estaduais do interior de São Paulo que abrangem os anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), foco do nosso estudo.

Destacamos que antes de ser iniciado o processo de coleta de dados nas escolas, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo CEP (UNESP, São José do Rio Preto) e, como relatamos anteriormente, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Nessa pesquisa, elaboramos dois roteiros (APÊNDICES E e F), sendo um direcionado aos professores e outro aos professores coordenadores, levando em conta que estes profissionais ocupam posições diferentes na instituição escolar. Apesar disso, ambos abordam aspectos que se assemelham, com algumas adaptações, tendo em vista o objetivo em comum de compreender as práticas pedagógicas dos professores com lentes e focos ajustados para as repercussões do SARESP sobre estas práticas.

Ainda, como se tratava de um esquema aberto e flexível, em algumas entrevistas mais questões foram feitas de acordo com o andamento da conversa, quando algo não ficava esclarecido ou suscitava algum questionamento importante para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Pois bem, antes de iniciarmos as entrevistas, fizemos três testes com duas professoras coordenadoras e uma professora de outras escolas com o intuito de aprimorar nossas habilidades em relação ao método de entrevista e averiguar a clareza das questões.

Em seguida, verificamos com os participantes horários e datas possíveis, de acordo com a disponibilidade de cada um, para a realização das entrevistas. O ambiente onde estas aconteceram foi escolhido pelos próprios participantes. No entanto, enquanto pesquisadoras, fomos cautelosas em garantir as condições básicas de sigilo do que foi dito, bem como de permanência em um local propício e agradável para o diálogo. Além do mais, buscando

preservar a qualidade do material coletado, propomos a utilização de áudio-gravador durante as entrevistas, o que foi aceito pelos entrevistados.

Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho, sendo que a maioria delas ocorreu nas unidades escolares e durante os horários de trabalho, a pedido dos participantes, embora alguns tenham escolhido nos receber em suas residências. Nas escolas, as entrevistas com os professores sucederam-se nas Aulas de Trabalho Pedagógico livre (ATPLs) ou nas ATPCs, em locais reservados. Já com os professores coordenadores, em momentos que consideraram mais adequados. O tempo de desenvolvimento das entrevistas variou entre vinte minutos e uma hora e vinte minutos, no caso dos professores, e vinte e dois minutos e uma hora e quatro minutos, no que se refere às professoras coordenadoras.

Consideramos que o tempo reduzido disponibilizado por determinados professores comprometeu parte das entrevistas, pois não foi possível abordar todas as questões, havendo a necessidade de selecionar aquilo que víamos como primordial para a compreensão da problemática apresentada. Entretanto, não quisemos perder a oportunidade de entrar em contato com suas perspectivas sobre o assunto, que também enriqueceram o nosso estudo.

Ao longo das entrevistas, procuramos evitar pronunciamentos e expressões corporais que sugerissem a aprovação ou não das falas, para não induzir as respostas e nem constrangê-los.

A seguir, exibiremos uma tabela que complementa as informações sobre as entrevistas e os participantes:

Tabela 4 - Quantidade e especificação das turmas referentes aos participantes					
Instituição	Quantidade e especificação de professores por ano/série				Quantidade de professores coordenadores
	2º	3º	4º	5º	
Escola A	P1	-	P2, 3 e 4	-	PC1
Escola B	P6	P5	P7	P8	PC2
Escola C	P9 e 10	-	-	P11 e 12	PC3
Escola D	P17	P16	P13, 14 e 15	-	-
Escola E	P18	P20	P19	P21	PC4

Fonte: dados levantados pela autora.

Salientamos que uma das professoras coordenadoras havia se prontificado a participar da entrevista, porém, pouco antes da data combinada, entrou em contato conosco dizendo que não estaria mais participando por motivos pessoais.

O diálogo com os participantes nos auxiliou demasiadamente na compreensão das práticas pedagógicas e avaliativas, bem como no entendimento de como o SARESP incide sobre estas práticas e se presentifica no cotidiano escolar.

Por fim, as entrevistas foram transcritas, descritas, analisadas e discutidas com base em referenciais teóricos e em conformidade com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

5.3 Breve caracterização do município

Antes de nos dedicarmos à caracterização das escolas investigadas, explicitaremos algumas informações a respeito do município em que se situam as escolas pesquisadas, partindo do entendimento de que o contexto a ele inerente é um elemento importante para a compreensão das manifestações dos entrevistados.

O município onde desenvolvemos a pesquisa está localizado no interior paulista (região noroeste) e é considerado de grande porte, pois possui uma população de 100.001 a 900.000 habitantes. Atualmente, é administrado por gestores filiados ao PSDB, cujos mandatos estão previstos até 2020.

De acordo com dados coletados no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) desse município em 2015 era de R\$21.644.883,95 e o PIB *per capita* era de R\$55.294,26. Este último, se comparado à média do PIB *per capita* brasileiro em 2015, que era de R\$28.876,00, revela que esse município dispõe de certa vantagem econômica em relação à média dos municípios do país, embora isso não signifique que toda a sua população conta com boas condições de vida, devido às desigualdades existentes em nossa sociedade. Verificamos, no mesmo sítio, dados de 2003 indicando que a incidência de pobreza nesse local é de 15,24%.

No que se refere às atividades econômicas, destaca-se a prestação de serviços (setor terciário) como sua maior fonte de renda, seguida pela indústria (setor secundário) e pela agricultura (setor primário).

Em relação à educação, ao consultarmos os sítios eletrônicos do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatamos que, em 2015, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município obtiveram nota média 6,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto nos anos finais esta nota foi 5. Comparando estas notas com os valores alcançados por cidades do mesmo estado, é possível observar que o resultado referente aos anos iniciais

colocava essa cidade na posição 127 de 645 e, considerando o resultado referente aos anos finais, a posição passava a 229 de 645.

Por outro lado, no que diz respeito ao IDESP, contemplando os dados de 2017, a média do município relativa aos anos iniciais foi 6,09, ao passo que a média estadual foi 5,33. Nos anos finais, o município obteve nota média 3,69, sendo que a nota média estadual foi 3,21. No Ensino Médio, a nota média local foi 2,52 e a estadual foi 2,36. Portanto, o município possui médias superiores ao estado de São Paulo em todos os segmentos do ensino (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

5.4 Caracterização das escolas investigadas

Como já dito anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida no contexto de cinco unidades escolares, denominadas aqui de A, B, C, D e E¹⁶.

Este capítulo tem o objetivo de trazer as características das unidades escolares investigadas, tendo em vista que compreendemos que fatores como a localização da escola, a participação dos pais ou responsáveis pelo estudante, a formação dos professores, as condições socioeconômicas e socioculturais etc., podem influenciar na produção dos resultados do SARESP.

Contudo, antes de explicitarmos esses dados é relevante pontuar que em determinadas escolas tivemos dificuldade no acesso aos documentos solicitados (Plano de Gestão e PPP), bem como nos deparamos com alguns deles ainda não finalizados ou desatualizados. Deste modo, não tivemos à disposição todas as informações desejadas e apesar da busca por manter certa sincronia entre as descrições nem sempre foi possível.

5.4.1 Escola A

A escola A, criada em 1966, está localizada a uma distância aproximada de dois quilômetros e quinhentos metros da região central.

Nas proximidades do local, há um grande número de recursos por tratar-se de um bairro antigo, abrangendo diversos estabelecimentos comerciais, hospitais, clínicas, escolas de idiomas, igrejas e uma faculdade (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA A, 2015-2018).

¹⁶ Para manter sigilo com relação às instituições investigadas, utilizaremos esses nomes fictícios, de acordo com as orientações do Comitê de Ética da UNESP/São José do Rio Preto.

O local está disponível nos períodos matutino (horário de entrada dos alunos: 07h00; horário de saída dos alunos: 11h30) e vespertino (horário de entrada dos alunos: 13h00; horário de saída dos alunos: 17h30), de segunda-feira a sexta-feira, atendendo alunos que estejam cursando do 2º ao 5º ano (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA A, 2015-2018).

Conforme os dados fornecidos pela secretaria da escola, havia um total de 434 alunos dos anos iniciais matriculados em 2017, na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries como mostramos na tabela a seguir:

Tabela 5 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola A em 2017															
Ensino Fundamental - ciclo I (do 2º ao 5º ano)															
2ºA	2ºB	2ºC	3ºA	3ºB	3ºC	3ºD	4ºA	4ºB	4ºC	4ºD	5ºA	5ºB	5ºC	5ºD	Total
31	29	31	29	29	30	29	31	30	31	32	28	25	22	27	434

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas pela secretaria da escola.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola A (2015-2018), a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) um diretor, um vice-diretor e um vice-diretor do Programa Escola da Família, no núcleo de direção; b) um professor coordenador, na área técnica-pedagógica; c) sete agentes de organização escolar, sendo que um deles está designado como gerente de organização escolar, no setor técnico-administrativo; d) uma merendeira terceirizada, no setor técnico-operacional; e) corpo docente constituído por vinte e dois titulares de cargo e dez que estão substituindo alguns dos titulares; e, f) dois estagiários do Programa Escola da Família.

No mesmo documento consta que a referida escola é importante para a comunidade, pois se situa no núcleo de vários bairros, propiciando fácil acesso aos responsáveis que trabalham na redondeza ou transitam entre um bairro e outro. Menciona-se ainda que a clientela é proveniente do bairro e de bairros vizinhos, sendo que alguns alunos moram em lugares distantes e utilizam transporte pago para irem à escola.

Ressalta-se que os pais dos alunos são profissionais liberais, industriários, funcionários públicos, autônomos e operários, bem como que demonstram preocupação com a vida escolar dos filhos e participam dos eventos realizados na escola. Já com relação aos alunos, salienta-se que a maioria dá continuidade aos estudos, concluindo o Ensino Médio e, boa parte, o Ensino Superior.

Uma característica peculiar dessa unidade escolar, destacada no documento, é o atendimento a alunos que frequentam instituições de acolhimento, uma creche e uma ONG no contraturno das atividades escolares.

Quanto à estrutura física, a escola é de porte médio, contendo dez salas de aula, uma sala de Recursos de Educação Especial, uma sala do Programa ACESSA Escola, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma quadra coberta e outros ambientes. Dentre os recursos materiais incluem-se: DVD, videocassete, aparelho de som, filmadora, computadores, notebook, datashow, impressora, máquinas fotográficas, etc. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA A, 2015-2018).

Segundo o seu Projeto Político-Pedagógico (2015-2018), a escola visa assegurar o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Seus objetivos principais são o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno, sua inserção social e formação como cidadão. Além disso, declara-se assumir os princípios de um currículo pautado na concepção de ensino-aprendizagem do Programa Ler e Escrever e do EMAI.

Analisando o documento citado, também pudemos notar que uma das pretensões da escola é, particularmente, a melhoria do índice gerado a partir do SARESP, o IDESP. Para tanto, dedicam-se as ATPCs: a) ao estudo das Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem do EMAI e de conteúdos do SARESP, como a carta do leitor e a reescrita do final de um conto; b) ao estudo das habilidades e competências exigidas nessa mesma avaliação em larga escala; c) a reflexões sobre a referida prova e o desempenho obtido; d) a análise das Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP; e) a análise das AAPs de Língua Portuguesa e Matemática; f) ao planejamento de ações a serem desenvolvidas para as competências e habilidades não alcançadas, de acordo com a Matriz de Referência para a Avaliação em Processo; e outros temas. Também foi mencionado o objetivo de reduzir a retenção ao índice zero, o que pode guardar relação com a busca pela melhoria do IDESP, já que o seu cálculo integra o fluxo escolar.

Na tabela abaixo, apresentaremos o desempenho da escola A no IDESP dos últimos anos:

Tabela 6 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola A e demais referências

IDESP observado				Metas projetadas		
Referência	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Estado	4,76	5,25	5,40	-	-	-
Diretoria	5,68	5,85	6,37	-	-	-
Município	5,68	5,85	6,09	-	-	-
Escola A	6,04	5,37	5,93	5,78	6,10	5,49

Fonte: EDUNET (2017).

A análise dos resultados nos permite afirmar que no ano de 2014 a escola obteve um IDESP maior do que as médias do estado de São Paulo, da DE e do município. Todavia, no ano de 2015 o resultado decaiu em relação ao ano anterior, ficando menor que as médias da DE e do município, embora ainda ultrapassasse a média das escolas do estado de São Paulo. Por outro lado, em 2016 houve uma melhora no resultado se comparado ao ano anterior, mas o mesmo não superou as médias da DE e do município. Além disso, observamos que a escola A superou as metas estabelecidas pela SEE/SP nos anos de 2014 e 2016, o que não aconteceu em 2015.

5.4.2 Escola B

A escola B, criada em 1944, está localizada a uma distância aproximada de três quilômetros e duzentos metros da região central.

A comunidade atendida pela escola tem disponível em suas proximidades uma igreja, uma instituição de ensino superior, uma clínica, um centro comunitário e estabelecimentos comerciais (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA B, 2017-2021).

Atualmente, a referida escola oferece o Programa de Ensino Integral (PEI) para alunos do 2º ao 5º ano. O horário de funcionamento é, diariamente, das 7h00 às 16h00, entretanto as aulas acontecem de segunda a quinta-feira das 7h00 às 15h50 e de sexta-feira das 7h00 às 14h00 (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA B, 2017-2021).

Em conformidade com os dados fornecidos pela professora coordenadora, a escola tinha um total de 302 alunos dos anos iniciais matriculados em 2017, na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries como registramos na tabela a seguir:

Tabela 7 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola B em 2017

Ensino Fundamental - ciclo I (do 2º ao 5º ano)										
2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	3ºC	4ºA	4ºB	4ºC	5ºA	5ºB	Total
30	30	30	30	30	30	30	30	31	31	302

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas pela professora coordenadora da escola.

De acordo com o Plano de Gestão da Escola B (2017-2021), a instituição tem disponíveis os seguintes recursos humanos: a) um diretor e um vice-diretor, no núcleo de direção; b) um professor coordenador geral e um professor coordenador do ciclo de alfabetização, na área técnica-pedagógica; c) quatro agentes de organização escolar, um atendendo a secretaria e três atendendo os alunos, além de um oficial administrativo, no setor técnico-administrativo; d) dois funcionários de uma empresa de serviços terceirizada para a limpeza; e) corpo docente constituído por vinte e dois professores, sendo dez professores de referência, dois professores colaborativos, oito professores especialistas (três de Educação Física, três de Inglês e dois de Arte) e um professor itinerante (atende o aluno a domicílio e uma aluna incluída em sala regular com necessidades educacionais especiais que necessita de atendimento individualizado durante as aulas de Orientações de Estudo).

Com relação às famílias, o documento explicita que, de modo geral, são presentes, participam das reuniões periódicas e estão atentas às necessidades dos alunos. Entretanto, em caso de ausência nestas reuniões, são chamadas para um atendimento individualizado.

Ainda conforme o documento, a escola B atende alunos do entorno e de outros bairros do município, pois há famílias que solicitam transferências nos períodos disponibilizados pela SEE/SP, responsabilizando-se pelo transporte.

A estrutura física da escola é ampla e composta por dez salas de aula, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala de Educação Física, uma sala multiuso (Arte, leitura e vídeo), uma sala de reforço, uma sala de informática e outros ambientes. Dentre os recursos materiais encontram-se: DVD, televisão, rádio, computadores, notebook, datashow, lousa digital, impressora, etc. (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA B, 2017-2021).

Destacamos que no Plano de Gestão da Escola B (2017-2021) também são apresentadas as concepções que embasam e norteiam o trabalho pedagógico, cujo objetivo principal é assegurar condições para que os alunos participem das práticas sociais. A esse respeito, enfatiza que a concepção de ensino-aprendizagem da escola é pautada no Programa Ler e Escrever e no PEI.

Segundo o documento, para o planejamento do trabalho pedagógico os professores partem dos conhecimentos prévios dos alunos, adequando os conteúdos à realidade da turma, porém atendendo às Orientações Curriculares da SEE/SP, tendo em vista que por meio das avaliações em larga escala acompanha-se a execução do currículo prescrito e o desempenho da equipe escolar. Já no que concerne o desenvolvimento desse trabalho, consta a utilização

de metodologias de ensino diversas, materiais atualizados e equipamentos existentes na escola.

Na tabela abaixo, inclui-se o desempenho da escola B no IDESP dos últimos anos:

Tabela 8 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola B e demais referências						
	IDESP observado			Metas projetadas		
Referência	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Estado	4,76	5,25	5,40	-	-	-
Diretoria	5,68	5,85	6,37	-	-	-
Município	5,68	5,85	6,09	-	-	-
Escola B	7,68	7,29	8,33	7,71	7,69	7,30

Fonte: EDUNET (2017).

Tendo em vista os resultados acima, depreendemos que em todos os anos considerados a escola alcançou índices muito maiores do que as médias do estado de São Paulo, da DE e do município pesquisado. Entretanto, houve uma queda no desempenho da mesma entre os anos de 2014 e 2015, mas ainda assim obteve um índice elevado se comparada às demais. Quanto ao atingimento das metas projetadas pela SEE/SP, destacamos que nos anos de 2014 e 2015 isto não ocorreu, revelando certa dificuldade da escola em continuar atingindo suas metas por serem elevadas. Mas, não podemos perder de vista que em 2016 a escola B superou de forma expressiva a meta indicada.

Também é relevante enfatizar que no Plano de Gestão da Escola B (2017-2021) uma das ações para a melhoria dos resultados é o estudo das Matrizes de Referência da Avaliação abordada, caracterizadas como determinantes na busca das proficiências almejadas para cada ano/série, servindo como norte para que coloquem os alunos nos níveis adequados e avançados, exterminem os níveis abaixo do básico e admitam o nível básico apenas em casos pontuais.

Ademais, é realizado o “Dia de Reflexão do SARESP”, momento em que a equipe gestora e os professores procuram compreender os números apresentados nos boletins dos anos anteriores e perceber suas falhas e acertos para, a partir disso, traçarem as metas da instituição e procurarem melhorar suas práticas pedagógicas com o intuito de que os alunos avancem. No documento é atribuída grande importância a esse momento, pois é onde se contextualizam os dados advindos da avaliação em larga escala em questão.

5.4.3 Escola C

A escola C, criada em 1970, está localizada a uma distância aproximada de quatro quilômetros e duzentos metros da região central.

Nas imediações do local, há uma instituição de ensino superior, um centro comunitário, uma estação de tratamento de esgoto, uma creche, uma associação de assistência social para idosos, um posto de saúde, a oferta de serviços públicos de saúde mental e um comércio variado que se encontra em expansão (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA C, 2015-2018).

O período de aulas na referida unidade escolar é das 7h00 às 16h00, tratando-se de uma Escola de Tempo Integral (ETI) que atende alunos que estejam cursando do 2º ao 5º ano (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA C, 2015-2018).

Conforme os dados fornecidos pela professora coordenadora, a escola tinha um total de 177 alunos dos anos iniciais matriculados em 2017, na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries como mostramos na tabela a seguir:

Tabela 9 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola C em 2017								
Ensino Fundamental - ciclo I (do 2º ao 5º ano)								
2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	5ºA	5ºB	Total
21	23	24	25	21	28	16	19	177

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas pela professora coordenadora da escola.

De acordo com o Plano de Gestão da Escola C (2015-2018), a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) um diretor e um vice-diretor, no núcleo de direção; b) um professor coordenador pedagógico e um agente mediador escolar, na área técnica-pedagógica; c) um gerente de organização escolar e um agente de organização escolar, no setor técnico-administrativo; d) duas merendeiras terceirizadas, no setor técnico-operacional; e, e) corpo docente constituído por vinte e quatro professores, sendo nove professores de Educação Básica I (PEBI) e quinze professores de Educação Básica II (PEBII).

Ainda segundo o documento, a escola C é considerada importante e é respeitada pela comunidade local, porém, por ser uma ETI, a clientela é oriunda de muitos bairros periféricos do município, dificultando a construção de vínculos e de uma proposta pedagógica firmada coletivamente (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA C, 2015-2018).

Com relação aos recursos econômicos que mantêm a instituição, o Plano de Gestão da escola C (2015-2018) aponta que estes são compostos pelas verbas federais e estaduais, bem como por uma pequena quantia de recursos próprios.

A estrutura física da escola é ampla e conta com uma quadra poliesportiva coberta, sala adaptada de vídeo e leitura, com livros separados por série e gêneros, um laboratório de informática, onde existem dezesseis computadores, e outros ambientes e recursos materiais (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA C, 2015-2018).

A respeito das linhas básicas do projeto pedagógico da escola, ao analisarmos o Plano de Gestão da Escola C (2015-2018), constatamos a preocupação com a formação integral dos alunos, incluindo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, sendo a sua concepção de ensino-aprendizagem ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o seu objetivo principal o de “[...] desenvolver o caráter educativo dos alunos visando promover a consciência e o respeito ao patrimônio público”.

Ademais, apresenta-se no documento a importância da formação do aluno leitor e escritor, sendo que todos os professores devem trabalhar essas habilidades, independente do componente curricular ministrado, a partir de situações reais e atuais com potencial de interesse dos estudantes. Frisa-se também a relevância da aquisição da habilidade de calcular, que somada às anteriores contribui para o desenvolvimento da capacidade de aprender, exigida pelas constantes inovações no mundo do trabalho.

Sublinhamos que o documento evidenciado traz um Plano de Ação com algumas informações que incluem várias dimensões do processo educativo. No entanto, iremos nos ater aos elementos relacionados ao SARESP. Neste sentido, estão previstos: a) a sistematização, por meio de gráficos, e análise dos resultados dos alunos, possibilitando, inclusive aos mesmos, o acompanhamento das evoluções; b) a formação continuada dos professores considerando o diagnóstico das avaliações de desempenho; c) o acompanhamento sistemático da prática docente pelo professor coordenador, por meio de visitas às classes em que se deve verificar a aplicação do currículo oficial e fornecer devolutivas aos professores a respeito de aspectos didáticos que poderiam melhorar o processo de ensino-aprendizagem; e, d) proporcionar à comunidade o acesso aos resultados de avaliações em larga escala.

A seguir, exibiremos alguns índices da escola C:

Tabela 10 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola C e demais referências

IDESP observado				Metas projetadas		
Referência	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Estado	4,76	5,25	5,40	-	-	-
Diretoria	5,68	5,85	6,37	-	-	-
Município	5,68	5,85	6,09	-	-	-
Escola C	5,09	5,57	5,40	5,00	5,22	5,67

Fonte: EDUNET (2017).

A partir da tabela apresentada, pode-se observar que a escola C possui IDESP menor do que as médias da DE e do município, porém os índices foram maiores do que a média das escolas estaduais nos anos de 2014 e 2015, embora em 2016 tenham se igualado. No que se refere às metas estabelecidas pela SEE/SP, certificamo-nos que estas foram atingidas somente nos anos de 2014 e 2015, havendo uma queda em 2016. Em vista do exposto, compreendemos que os resultados vieram numa crescente até o ano de 2015.

5.4.4 Escola D

A escola D, criada em 1971, está localizada a uma distância aproximada de 5 km da região central.

Nos arredores do local, há diversos estabelecimentos comerciais, um Terminal de Integração, um Distrito Policial, um Pronto Socorro, uma Agência de Correio, um banco, uma creche e uma escola de Ensino Fundamental II e Médio (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA D, 2015-2018).

O local está disponível nos períodos matutino (horário de entrada dos alunos: 07h00; horário de saída dos alunos: 12h00) e vespertino (horário de entrada dos alunos: 13h00; horário de saída dos alunos: 18h00), de segunda-feira a sexta-feira, atendendo alunos que estejam cursando do 2º ao 5º ano (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA D, 2015-2018).

Conforme os dados fornecidos pela diretora, a escola tinha um total de 563 alunos dos anos iniciais matriculados em 2017, na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries como mostramos nas tabelas a seguir:

Tabela 11 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola D em 2017 (matutino)

Ensino Fundamental - ciclo I (do 2º ao 5º ano)										
2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	5ºA	5ºB	5ºC	5ºD	Total
32	31	26	27	29	28	25	21	24	24	267

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas diretora da escola.

Tabela 12 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola D em 2017 (vesperino)

Ensino Fundamental - ciclo I (do 2º ao 5º ano)											
2ºC	2ºD	2ºE	3ºC	3ºD	3ºE	4ºC	4ºD	4ºE	5ºE	5ºF	Total
32	31	29	23	25	23	27	27	25	27	27	296

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas diretora da escola.

De acordo com o Plano de Gestão da Escola D (2015-2018), a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) um diretor e um vice-diretor, no núcleo de direção; b) um professor coordenador pedagógico, no núcleo técnico; c) um gerente de organização escolar e cinco agentes de organização escolar, no núcleo administrativo; d) quatro agentes de organização escolar, no núcleo técnico; e) dois funcionários responsáveis por serviços gerais, também no núcleo técnico; f) uma merendeira terceirizada, no núcleo técnico-operacional; e, g) corpo docente constituído por vinte e um PEBI efetivos, quatro PEBII efetivos e dois professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) categoria F, totalizando vinte e sete professores.

No documento, enfatizou-se que a escola D é importante para a comunidade local e das redondezas, pois é a única escola estadual de ciclo I no bairro. Além disso, foi destacada a participação da maioria dos responsáveis na vida escolar dos estudantes, porém alguns indicam a falta de tempo como um obstáculo para serem mais presentes, acarretando em consequências negativas para a aprendizagem.

No que diz respeito à clientela consta que a maior parte das famílias possui uma renda muito baixa, variando entre R\$850,00 e 1.275,00 no caso de pouco mais da metade. Ademais, a maioria paga aluguel, poucos contam com casa própria e há aqueles que moram em casas de parentes ou estão pagando a casa própria. É relevante acrescentar ainda que 38% da clientela têm acesso à internet, a maioria tem acesso a revistas e poucos assinam jornal (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA D, 2015-2018).

Quanto aos alunos, frisou-se que a maioria apresenta bom desempenho escolar, porém existem desafios a serem enfrentados para um bom aproveitamento geral, os quais são: faltas excessivas, pouca atenção dos familiares no acompanhamento das atividades escolares e/ou bloqueio emocional. Também existem casos graves de saúde, incluindo transtorno, déficit de atenção e hiperatividade (TDH), autismo, deficiência visual não acentuada, hemofilia e deficiência intelectual (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA D, 2015-2018).

A estrutura física da escola dispõe de doze salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de informática e biblioteca, uma quadra poliesportiva coberta e outros ambientes. Já

como recursos materiais foram listados: impressoras, computadores, projetor e retroprojetor, tela, televisão, aparelhos de DVD, aparelho de som, mimeógrafo, microfones, jogos, ábacos, sólidos geométricos, material dourado, discos de fração, dicionários, filmes, etc. (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA D, 2015-2018).

No tocante à sua proposta formativa, a escola busca um rendimento satisfatório dos alunos em todos os componentes curriculares ministrados e deseja que estes estejam aptos a prosseguir os estudos. No mais, almeja a formação de um ser criativo, crítico, sensível, participativo, capaz de tomar as suas próprias decisões, com conhecimentos para resolver os problemas do seu dia a dia, que compreenda os princípios da cidadania e exercite-a cotidianamente, bem como que seja agente de mudanças.

Em seguida, apresentaremos alguns resultados da escola D:

Tabela 13 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola D e demais referências						
	IDESP observado			Metas projetadas		
Referência	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Estado	4,76	5,25	5,40	-	-	-
Diretoria	5,68	5,85	6,37	-	-	-
Município	5,68	5,85	6,09	-	-	-
Escola D	4,97	5,49	6,15	5,65	5,10	5,60

Fonte: EDUNET (2017).

Com base na tabela 13, constatamos que a escola D apresentou IDESP menor que as médias da DE e do município nos anos de 2014 e 2015. Já em 2016, obteve IDESP maior que o município. Por outro lado, no que concernem as médias das escolas estaduais, percebemos que os índices da referida unidade escolar acabou ultrapassando-as nos anos destacados. Além disso, cabe ressaltarmos que a escola D conseguiu atingir as metas definidas pela SEE/SP em todos os anos elencados, exceto em 2014, no qual houve uma pequena queda superada logo no ano seguinte, e que os resultados do SARESP tiveram um crescimento contínuo nesse período.

No documento analisado, frisou-se que os resultados são divulgados e discutidos no planejamento, nas ATPCs, em reuniões pedagógicas, na reunião de pais e no dia a dia em sala de aula, objetivando a adoção das medidas necessárias visando à regularização da frequência, o replanejamento, a reorientação das atividades e a correção dos rumos a serem tomados, bem como definindo novas metas a partir das discussões empreendidas nesses espaços ou mesmo confirmando as já existentes.

5.4.5 Escola E

A escola E foi criada por Decreto no ano de 1932, porém em 1966 teve o prédio interditado e demolido devido às suas condições precárias. Posteriormente, em 1967, o edifício foi reinaugurado (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA E, 2015-2018).

Quanto à localização, a referida escola situa-se à, aproximadamente, 25 km da região central do município pesquisado, especificamente entre duas comunidades formadas por descendentes de imigrantes trentino-tirolese. No entorno da escola há um centro comunitário, um salão de festas e espaços poliesportivos (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA E, 2015-2018).

Segundo o seu Plano de Gestão (2015-2018), atualmente, a instituição atende o Ensino Fundamental (2º ao 9º ano) e o Ensino Médio, de segunda-feira a sexta-feira, nos períodos matutino (horário de entrada dos alunos: 07h00; horário de saída dos alunos: 12h00) e vespertino (horário de entrada dos alunos: 13h00; horário de saída dos alunos: 18h00).

Conforme os dados fornecidos pela professora coordenadora, a escola tinha um total de 108 alunos dos anos iniciais matriculados em 2017, na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries como mostramos na tabela a seguir:

Tabela 14 - Número de alunos por ano/série do EFI da escola E em 2017					
2ºA	3ºA	4ºA	5ºA	5ºB	Total
18	25	21	22	22	108

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas pela professora coordenadora da escola.

De acordo com o documento mencionado anteriormente, esta unidade escolar conta com os seguintes recursos humanos: a) um diretor, no núcleo de direção; b) um professor coordenador, no núcleo técnico-pedagógico; c) um secretário de escola, no setor técnico-administrativo; d) dois agentes de organização escolar, três agentes de serviço escolar e duas merendeiras terceirizadas, compondo a área operacional; e, e) corpo docente constituído por cinco PEBI e dezoito PEBII.

Com relação à clientela da escola, especificou-se que esta é de classe média e média baixa, composta, inclusive, por alunos de outros bairros, tendo em vista a credibilidade que o trabalho da equipe escolar possui na região (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA E, 2015-2018).

Sobre os recursos financeiros, foi assinalado no Plano de Ação, contido no Plano de Gestão da Escola E (2015-2018), especificamente na dimensão “Recursos Físicos e

Financeiros”, a elaboração coletiva do Plano de Trabalho da Associação de Pais e Mestres (APM), incluindo o Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros que, dentre as suas estratégias, pressupõe o planejamento de eventos junto aos colegiados para a caixa da APM (recursos próprios), de modo a complementar as verbas da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A estrutura física da escola conta com oito salas de aula, auditório com funcionamento de sala de aula no período vespertino, sala de leitura, sala de Informática do programa ACESSA Escola, secretaria, diretoria, cozinha, sala dos professores, bem como banheiros de alunos e professores (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA E, 2015-2018).

No que tange ao Projeto Pedagógico, o Plano de Gestão da Escola E (2015-2018) traz a preocupação com um ensino e uma aprendizagem de excelência, pautados pelos princípios de gestão democrática, formação de pessoas competentes humana e academicamente, disciplina, ética e respeito ao próximo. Além disso, a missão da escola consiste em:

Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participantes, que dominam as competências, que os possibilitem agirem por meio do trabalho ativo e interativo com o conhecimento na transformação da sociedade. (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA E, 2015-2018, p. 12).

Destacamos, baseando-nos no documento analisado, que para os anos iniciais do Ensino Fundamental a escola assume nos Planos de Curso os princípios de um currículo pautado na concepção de ensino e aprendizagem do Programa Ler e Escrever, o qual se compromete em assegurar condições para que os estudantes participem de práticas sociais.

Ademais, no Plano de Ação do documento foram destacados dois aspectos que demandam uma atenção especial: a Gestão de Resultados Educacionais (no que concerne à construção coletiva, a avaliação e ao acompanhamento do PPP pela comunidade) e a Gestão Participativa (referente ao envolvimento dos pais ou responsáveis e alunos no processo de construção do PPP).

Sublinhamos ainda elementos constantes no Plano de Gestão da Escola E (2015-2018) relacionados ao SARESP. Neste sentido estão previstos: a) análise e discussões acerca das avaliações internas e externas; b) elaboração do Plano de Ensino a partir do Currículo Oficial do estado de São Paulo; c) observação das aulas para verificar a coerência com as propostas estabelecidas; d) sistematização e análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, com a estratégia de tabular resultados pontuando as habilidades, as áreas e alunos com

defasagens; e) monitoramento da frequência escolar; f) elaboração do plano de formação dos educadores (temário das ATPCs e das reuniões com professores) com base no diagnóstico (avaliação de desempenho); g) apresentação das expectativas de desempenho e postura desejada para cada profissional, bem como regras e normas que organizam o cotidiano escolar, com a estratégia de apresentar no planejamento do início do ano os resultados da avaliação final do ano anterior e elaborar metas para o ano letivo com base nas avaliações realizadas; h) acompanhamento sistemático da prática docente e avaliação de desempenho de cada servidor, com estratégias como visitas às salas de aula com *feedback* aos professores observados e planejamento pautado nas observações, sendo o boletim com os resultados dos alunos, apresentado pela SEE/SP, um dos indicadores.

Posteriormente, apresentaremos os resultados mais atuais da escola E em relação ao IDESP, seguidos de uma breve apreciação:

Tabela 15 - IDESP observado e metas dos 5º anos da escola E e demais referências						
Referência	IDESP observado			Metas projetadas		
	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Estado	4,76	5,25	5,40	-	-	-
Diretoria	5,68	5,85	6,37	-	-	-
Município	5,68	5,85	6,09	-	-	-
Escola E	6,76	7,31	7,34	6,70	6,78	7,32

Fonte: EDUNET (2017).

A partir da tabela 15 averiguamos que os resultados da escola E são demasiadamente superiores se comparados aos índices estaduais, da DE e municipais. Portanto, o IDESP dessa unidade escolar apresentou um crescimento contínuo nos anos que tomamos como referência, sendo que a escola esteve sempre acima das metas estabelecidas pela SEE/SP. Segundo o Plano de Gestão da Escola E (2015-2018), isto está relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e também a todo o processo de envolvimento da equipe escolar e da comunidade com a qualidade do ensino. Entretanto, complementa-se que o desafio é constante, já que manter os índices da escola requer investimentos regulares na formação de professores e alunos.

5.5 Os participantes da pesquisa

Neste subcapítulo apresentaremos dados provenientes de questionários (APÊNDICES G e H) aplicados na ocasião das entrevistas que abordaram aspectos relacionados à formação

profissional e às experiências de trabalho dos vinte e cinco participantes desse estudo (vinte e um professores e quatro professores coordenadores).

A partir dos referidos questionários, constatamos que vinte do total de participantes cursaram o Magistério, um participante tem curso superior de Pedagogia incompleto, o qual era à distância e em instituição privada, enquanto vinte e quatro concluíram o curso superior nas seguintes áreas: Pedagogia (dezoito participantes, sendo dezessete em cursos presenciais e um à distância, dois em instituições públicas e dezesseis em privadas); Letras (três participantes, em cursos presenciais de instituições privadas); Matemática (um participante, em curso presencial de uma instituição privada); Ciências Biológicas (um participante, em curso presencial de uma instituição privada); Psicologia (dois participantes, em cursos presenciais de uma instituição privada); e, Direito (um participante, em curso presencial de uma instituição privada).

Questionamos também se os participantes frequentaram cursos de especialização e nos deparamos com o seguinte cenário: onze do total de entrevistados realizaram cursos de especialização, os quais foram nas áreas de Psicopedagogia (dois participantes, em cursos presenciais de instituições privadas), Educação Especial (dois participantes, em cursos a distância de instituições privadas), Administração escolar (dois participantes, em cursos presenciais de instituições privadas), Ética, Cidadania e Valores na Escola (um participante, em curso presencial de uma instituição pública), Arte e Educação (um participante, em curso presencial de uma instituição pública), Ciências Naturais (um participante, em curso presencial de uma instituição privada), Matemática (um participante, em curso presencial de uma instituição pública), Educação infantil (um participante, em curso a distância de uma instituição privada), Administração e Supervisão Escolar (um participante, em curso presencial de uma instituição privada) e Alfabetização (um participante, em curso presencial de uma instituição privada). Por outro lado, nenhum dos participantes cursou Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

No que se refere à participação em outros cursos de formação, foram elencados, sobretudo, cursos disponibilizados pela DE, tais como: o Letra e Vida, de caráter presencial, mencionado por dez participantes; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também presencial, citado por três participantes; o EMAI, a distância, indicado por dois participantes; e outros cursos online. No entanto, houve um participante que fez referência a um curso presencial na área de Matemática que realizou na UNICAMP.

Considerando o exposto acerca da formação dos profissionais entrevistados, vimos que a maioria possui Graduação na área de Pedagogia, em cursos presenciais e em instituições

privadas. Além disso, mais da metade dos participantes também cursou o Magistério e pouco menos da metade realizou cursos de especialização, sendo a maior parte de caráter presencial e em instituições privadas. Já com relação aos demais cursos, há o predomínio daqueles que foram ofertados pela DE.

Quanto às experiências de trabalho no campo educacional, dezesseis participantes disseram que sempre trabalharam na rede pública, seis participantes trabalharam mais tempo na rede pública, um participante trabalhou mais tempo na rede privada e outro participante trabalhou ao longo de toda a sua carreira tanto na rede pública como na rede privada.

Ademais, verificamos que o tempo de exercício da profissão docente pelos entrevistados variava entre 1 a 35 anos, sendo que: dois participantes atuaram de um a cinco anos, um participante entre cinco e dez anos, dois participantes entre dez e quinze anos, um participante entre quinze e vinte anos, cinco participantes entre vinte e vinte e cinco anos e os outros treze participantes mais de 25 anos. Portanto, a maioria deles possui uma vasta experiência profissional.

No tocante ao tempo de trabalho na rede pública estadual, as respostas variaram entre um ano e trinta e três anos, enquanto o tempo de trabalho na escola onde se encontravam no momento em que participaram dessa pesquisa as respostas divergiram entre dois meses e vinte anos.

Acerca da função que os participantes ocupavam, constatamos que vinte e um eram PEBI, três eram professores coordenadores entre dois e quatro anos e um era professor coordenador geral há sete anos. Destes, vinte eram efetivos, quatro categoria F e um categoria O¹⁷.

¹⁷ Na ocasião da coleta de dados, os professores da rede pública estadual paulista eram classificados em categorias de acordo com o regime de contratação e em conformidade com os seguintes critérios: Categoria A - professores efetivos, titulares de cargo e contratados por meio de concurso público; categoria F - professores em regime estável, entretanto com jornada de trabalho reduzida; e, categoria O - professores contratados mediante processo seletivo para trabalharem por tempo determinado, geralmente em torno de um ano, sem estabelecer maiores vínculos com o Estado. Neste sentido, é importante ainda destacar que aos professores das categorias F e O também são atribuídas aulas na condição de substituição dos professores titulares.

6 FALAR, OUVIR, COMPREENDER: O SARESP NAS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentaremos a descrição e análise dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com professores e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Através dessas entrevistas, buscamos identificar e analisar os desdobramentos do SARESP na prática docente do ponto de vista enunciado por esses profissionais do campo educacional.

6.1 Relações entre o SARESP e as práticas pedagógicas

O primeiro conjunto de perguntas tinha como objetivo que reconhecêssemos aspectos da prática docente e suas características, com o intuito de perceber se e como estes se relacionam com o SARESP.

Primeiramente, procuramos apreender elementos que nos possibilitassem construir um entendimento acerca de como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento nas escolas. Consideramos estes momentos essenciais para a definição dos objetivos almejados, o conhecimento da realidade e das necessidades da comunidade escolar, a discussão coletiva sobre o destino dos recursos financeiros e materiais, a antecipação de problemas e discussão de possíveis soluções, o estreitamento dos vínculos com a comunidade, a reflexão e o embasamento das ações futuras, dentre outros aspectos, contribuindo para a construção de uma gestão democrática e participativa, aumentando a possibilidade de alcance dos objetivos pretendidos e auxiliando na melhoria do ensino e da aprendizagem.

No tocante ao momento de planejamento anual das escolas, constatamos nos relatos de treze professores (62%) e duas professoras coordenadoras entrevistadas (50%) que como o trabalho pedagógico desenvolvido é atrelado ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, regulado principalmente pelo SARESP e baseado em suas matrizes de referência, e devido à obrigatoriedade de utilizar os materiais didáticos disponibilizados, sobretudo do Ler e Escrever e do EMAI, não houve alterações no planejamento no que diz respeito aos objetivos e conteúdos, estabelecidos externamente, cabendo aos professores somente organizar suas aulas de acordo com o tempo estipulado para o ano letivo e, posteriormente, executá-las, havendo variações apenas nas metodologias de ensino - embora também estejam estabelecidas

nesses materiais didáticos, considerando o método de ensino construtivista - e ao longo do processo de ensino-aprendizagem, na inserção de atividades complementares, sejam elas de livros didáticos ou mesmo pesquisadas na internet, conforme as necessidades de cada turma. Os relatos a seguir são ilustrativos dessa situação:

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

P1 - A gente vai procurando ver o que foi válido no planejamento anterior, porque o planejamento não muda, o 3º ano vai ser o Ler e Escrever, o projeto sobre contos. Fora isso a gente vai introduzindo algumas coisas, porque pode modificar um pouco só, mas não foge, o planejamento é aquilo e você vai ter que se basear durante o ano inteiro.

Pesquisadora - E como isso se dava antigamente, antes da existência desses projetos?

P1 - Vamos supor que você tinha que ensinar ortografia, não importava que jeito você ensinava, você poderia fazer isso através de um texto ou de uma forma diferente, como eu sempre gostei. [...] hoje a gente não tem uma liberdade como eu gostei de ter há anos atrás, quando eu era independente. Antigamente, tinha um programa, o planejamento, só que mesmo com isso você conseguia fazer coisas diferentes, buscar atividades diferentes. Atualmente, nós estamos muito presos nesse Ler e Escrever, de Língua Portuguesa, e no EMAI, de Matemática.

P2 - Na verdade, é um planejamento meio pronto, porque a gente não pode sair muito do projeto. O que muda é como você vai aplicar aquilo, mas têm pessoas que não aplicam muito [...]. [...] Eu vejo que o planejamento não tem muito no que a gente mexer, o que a gente mexe mais é que cada um faz de um jeito dentro da classe, como é trabalhado aquilo cada um decide.

P10 - Nós seguimos o planejamento, a gente tem as matrizes que é a base curricular. No caso, eu trabalho com o 2º ano, então existe um documento oficial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e todos os conteúdos são baseados nisso, inclusive o material utilizado. Nós usamos o Projeto Ler e Escrever e o EMAI, que são materiais complementares, porém eles não são os únicos, nós temos também livros didáticos para cada área.

Identifica-se, a partir destes relatos, a padronização curricular a qual parece que os professores da rede encontram-se submetidos, especificamente por meio dos projetos Ler e Escrever e EMAI, cujos conteúdos são exigidos no SARESP, induzindo o engessamento do trabalho pedagógico e limitando a autonomia dos professores. Mesmo quando citam o uso de outras fontes, estas se apresentam para reforçar os conteúdos estabelecidos, pois em nenhum dos relatos foi citado o interesse ou a iniciativa de ampliar o repertório de conteúdos abordados em sala de aula de acordo com a demanda dos alunos, a não ser na tentativa de sanar alguma dificuldade dentro das expectativas de aprendizagem propostas pela SEE/SP, embora não possamos afirmar que isso não ocorra.

As respostas cedidas por dez professores entrevistados (48%), ainda referentes à questão abordada anteriormente, revelaram também que no planejamento há uma ocasião na qual os professores se reúnem com seus pares, assim chamados por compartilharem uma mesma série/ano, embora com turmas diferentes, na maioria dos casos, para que entrem em

contado com as expectativas de aprendizagem por série/ano estipuladas pela SEE/SP e as organizem coletivamente no tempo estipulado para o ano letivo, procurando, na medida do possível e sem desconsiderar as particularidades de cada realidade, o alinhamento das suas ações. Segue um relato condizente com esta afirmação, do mesmo modo que a fala da P10, citada previamente:

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

P14 - Nós temos o planejamento que é da série, então nós fazemos juntas, de acordo com o que a Secretaria da Educação do Estado nos manda e usando o material didático que nós temos, nós fazemos em cima daquilo. [...]. Agora, cada professora tem o seu ritmo, porque cada uma tem uma realidade dentro da sua sala de aula, os alunos não são todos iguais, não estão todos no mesmo nível de aprendizagem, o que faz com que tenhamos que dar atividades a parte para aqueles que estão em defasagem. Nós temos que ter um trabalho para tentar adequar e fazer com que os alunos consigam superar aquilo que ficou faltando no ano anterior. Mas não é fácil não, não é sempre que a gente consegue.

Há evidências nos relatos dos professores entrevistados sobre o uso dos resultados do SARESP para planejar ou replanejar as práticas pedagógicas. Entretanto, as falas divergem em relação ao momento no qual isso ocorre, enquanto alguns sinalizaram que isso acontece no planejamento, outros apontaram o replanejamento como contexto em que se privilegia essa prática. Há ainda aqueles que indicaram sua ocorrência nas ATPCs e os que não explicitaram em que espaço isso se efetiva. Alguns entrevistados pontuaram o replanejamento ou as ATPCs como os locais onde a reflexão acerca dos resultados é realizada, o que se deve à morosidade em disponibilizá-los para as escolas, como é o caso do exemplo abaixo:

Pesquisadora - Nesses momentos, vocês já conversam sobre o SARESP?

P15 - Sobre o SARESP, nós conversamos entre o primeiro e o segundo planejamento, nas ATPCs. Eu acho que o ideal seria conversarmos logo no primeiro, mas nós conversamos entre os dois. Quer dizer, o nosso planejamento já está pronto e nós temos que fazer as adequações de acordo com o resultado do SARESP que demora um pouco para sair, é por volta de abril.

Nessa mesma direção, pensamos que vale a pena retomar os excertos abaixo:

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

P16 - É sempre em cima do índice do ano anterior, então nós observamos se conseguimos alcançar a pontuação desejada, vemos quais foram as classes que tiveram maior pontuação, quais os níveis que tiveram e quais os problemas que sempre acaba sendo a parte de interpretação, porque eles não leem direito, o 3º ano não lê com muita fluência, não é verdade? Lê, às vezes, mas também não guarda. Eu falo para os alunos consultarem o texto, que a resposta está no texto do SARESP, mas pouquíssimos fazem isso.

P9 - Nesse momento, a direção e a coordenação passam todas as diretrizes do ano. [...]. [...] o “carro chefe” mesmo são as avaliações externas, porque já entra o ano pensando se a escola foi bem, se vai ter bônus, se não vai... O bônus é vinculado ao desempenho no SARESP, coisa que não deveria ser, mas nós já começamos preocupados se tudo deu certo, se conseguimos ou não.

Nestes relatos, além de ser reforçada a situação de utilização dos resultados do SARESP realizado no ano anterior durante o planejamento ou replanejamento da prática pedagógica, pode-se observar na fala da P16 uma conjuntura em que se instiga a competição entre os próprios pares, ao salientar quais classes alcançaram maior pontuação. Focalizando a fala dessa mesma professora, notamos que os alunos acabam sendo, de certa forma, responsabilizados pelo desempenho abaixo do esperado em determinada habilidade exigida pela prova.

Por outro lado, analisando a fala da P9, a responsabilidade parece recair sobre os professores ou mesmo sobre a escola, cujos profissionais são premiados ou não com o recebimento do bônus. A professora, mesmo não concordando com isso, não citou a possibilidade de fazer oposição concreta.

O total de dez professores entrevistados (48%) assinalou o uso dos resultados nos momentos abordados (planejamento e replanejamento) e o professor coordenador apareceu como mediador desse trabalho, segundo a P12, apresentando os resultados por meio de gráficos que focalizam cada questão da prova, bem como o número de acertos e erros cometidos pelos alunos, como pode ser visualizado no seguinte fragmento:

Pesquisadora - Nesses momentos de planejamento, vocês chegam conversar sobre o SARESP?

P12 - Sim, com certeza! Nós pegamos os resultados do SARESP anterior, vemos onde eles foram bem, continuamos a investir nessas atividades que eles foram bem, mas temos um olhar especial para as dificuldades, onde eles não se saíram tão bem, para ver o que é que aconteceu, onde foi que nós erramos e o que nós não proporcionamos para os alunos.

Pesquisadora - Como é que chega o resultado para vocês?

P12 - Através de gráficos, vem o gráfico de cada questão, falando de quantos acertaram e quantos erraram, mas é de maneira coletiva e não específico de cada aluno.

Pesquisadora - Quem faz esse gráfico é a coordenadora ou vem da DE?

P12 - É a Diretoria, vem pronto, porque eles corrigem lá, não somos nós que corrigimos.

Pesquisadora - Vocês participam somente da aplicação?

P12 - Da aplicação.

Estes apontamentos vão ao encontro do afirmado pela PC4 a respeito do uso dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o SARESP, no planejamento, focalizando-os desde o seu surgimento, buscando compreendê-los e utilizá-los com o intuito de promover melhorias no processo educacional. Neste movimento, relataram analisar

comparativamente gráficos construídos com base no desempenho dos estudantes no SARESP com relação às áreas de Língua Portuguesa e Matemática para definir as prioridades no que se refere ao ensino.

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

PC4 - No planejamento, nós realizamos estudos sobre os resultados de todas as avaliações externas, Prova Brasil, SARESP... Em cima desses resultados, a gente fez um momento de propositura de ações e propostas do que nós poderíamos mudar. [...]. Nós também analisamos os gráficos do SARESP com relação à Língua Portuguesa e Matemática [...], depois nós comparamos e vimos onde está a prioridade.

Segundo os relatos de sete professores (33%) e duas professoras coordenadoras (50%), com base nesses resultados os referidos profissionais verificam as habilidades nas quais os alunos demonstraram maior dificuldade para que possam aprofundar seu estudo no ano corrente, intensificando as atividades sobre esses assuntos. Nesse sentido, três professores entrevistados (14%) manifestaram que o problema ao se trabalhar a partir dos resultados obtidos no ano anterior e das maiores dificuldades dos alunos é que o resultado tomado como referência não necessariamente coincide com a realidade da turma atual. Das falas emitidas, selecionamos a que segue como ilustrativa:

Pesquisadora - Nesses momentos, de planejamento e replanejamento, vocês costumam colocar metas, observar os resultados do SARESP ou mesmo da Prova Brasil? Isso de alguma forma é considerado?

P6 - Sim. No início do ano, com a meta que já vem... porque vem uma nota da escola, a partir daí a gente vê no que a nota foi mais baixa, em quais atividades, o que eles tiveram mais dificuldade, e já planejamos para essa turma mais atividades sobre o que a nota foi mais baixa. Então, a gente já planeja em cima disso. Pode ser que essa não seja a dificuldade dessa turma, entendeu? Mas todo ano a gente: “Olha, eles tiveram dificuldade em desafios, tiveram dificuldade em matemática ou em produção de texto, então vamos trabalhar mais isso esse ano”.

Pesquisadora - No caso, a turma do ano passado teve dificuldade nisso, mas vocês...

P6 - Já reforçamos para sanar essa dificuldade. Porque, por exemplo, no 5º ano eles terminam o ciclo, mas o resultado só vai sair depois, nós só vamos saber se eles tiveram dificuldade ou não depois. Só que aí eles já não estão mais aqui, então nós reforçamos isso com outra turma para não termos mais problemas no final do ano que é o SARESP de novo. E no dia a dia você faz avaliações bimestrais, faz atividades por meio das quais já vai vendo o que não deu certo, o que você vai ter que reforçar de outra maneira...

Apenas a P4 manifestou-se mais diretamente acerca do uso dos resultados das avaliações internas como guias para o planejamento, além das avaliações externas.

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

P4 - É visto o seguinte: mediante os resultados que temos nas avaliações que acontecem de forma interna na escola e também das avaliações externas, nós vemos quais as falhas, o que precisa ser

revisto, o que precisa ser reforçado e, em cima disso, fazemos o planejamento. No meio do ano, nós retomamos de novo em cima das últimas avaliações [...].

Outra questão que nos inquietou foi a manifestação de apenas quatro professores (19%) e uma professora coordenadora (25%), quando interrogamos diretamente sobre esse ponto, a respeito da construção ou mesmo discussão e revisão do PPP nos espaços de planejamento.

Concordamos com os apontamentos de Veiga (2004) ao enunciar que o PPP é um documento no qual se define a identidade da escola, o perfil de aluno que se pretende formar e quais ações podem ser realizadas buscando a obtenção desse fim. Devido a sua importância, o ideal é que a elaboração não seja apenas formal, como mero cumprimento de uma burocracia.

Pesquisadora - Sobre o Projeto Político Pedagógico, como se dá a sua elaboração?

P4 - Então, são poucas coisas assim, é dada uma explanação geral em algumas coisas. Eu não me recordo agora para falar um determinado ponto. O que está acontecendo com a gente agora é que as escolas estão virando ETI, que é Escola de Tempo Integral, então está sendo tudo reestruturado mediante isso que é uma novidade para algumas escolas. Por exemplo, a escola que eu estou agora é uma escola que o ano que vem a proposta é ser ETI, então até para a Direção é tudo novo e está todo mundo estudando como vai ser, como não vai, algumas coisas a gente fica sabendo, outras não, porque fica mais ali na parte pedagógica mesmo.

Pesquisadora - E o Projeto Político Pedagógico, em algum momento ele é discutido?

P21 - Ah sim, também é colocado no planejamento, onde é apresentado para os professores qual é a filosofia da escola, o que se pensa, o que se espera, o que nós queremos aqui. [...] mas não é só no planejamento, porque como eu já passei pela direção eu vivenciei momentos em que nós precisamos conversar com professores a respeito da sua prática e aí sempre você tem que voltar naquilo, qual é a proposta, o que a escola pretende, porque dependendo da escola os objetivos são um pouco diferenciados do nosso [...]. Mas, assim, ele foi construído com os professores, com a ajuda do grêmio, da APM, todos têm uma contribuição para sentirem que fazem parte dele, se não... [risos].

Como pontuamos anteriormente, planejar as ações educativas é fundamental por diversos motivos, dentre os quais se destacam a maior possibilidade de alcance dos objetivos almejados e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, isso não garante que o planejado esteja sendo implementado ou que as estratégias escolhidas estejam dando certo. Por conta disso, passado algum tempo, é preciso promover uma nova reflexão junto ao coletivo escolar para avaliar o que foi efetivado, o que deu certo, o que não deu, porque não deu certo, se é possível melhorar o trabalho pedagógico que vem sendo realizado, enfim, faz-se necessário a prática do replanejamento.

Conforme os relatos dos professores e professores coordenadores entrevistados, o replanejamento é realizado em dois momentos: durante as ATPCs e, oficialmente, na metade do ano letivo. Nestas ocasiões, são expostos os resultados do SARESP e, a partir dos mesmos,

avalia-se em quais habilidades os alunos apresentaram maiores dificuldades, o que precisa ser estudado, aprofundado e modificado em busca de um melhor desempenho na referida avaliação em larga escala. Deste modo, esses resultados acabam servindo como bússola, sobretudo, para os professores, guiando o trabalho pedagógico (SOUSA; ARCAS, 2010). Os seguintes relatos exemplificam estas constatações:

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

P5 - [...]. No mês de julho, depois as férias, a gente faz um replanejamento, onde estamos, o que precisamos, e, a partir daí, vamos rumo ao SARESP, começamos a planejar as ações para chegar no objetivo do SARESP.

Pesquisadora - Por exemplo, quais ações são planejadas?

P5 - As atividades, porque durante todo o ano nosso foco é levar o aluno a ter o conhecimento final. Por exemplo, no 3º ano o SARESP pede muito a parte escrita, o que eu acho até um pouco mais puxado que o do 5º ano. É muito escrita, produção de conto, reescrita de texto, então já no início do ano nós começamos com esse foco, a parte escrita, contar, recontar, produção de texto, pontuação, e no meio do ano a gente foca o que foi trabalhado e o que precisamos ainda trabalhar, o que nós precisamos fazer para que esse aluno caminhe e se desenvolva bem no final do ano que é o SARESP.

Pesquisadora - E o replanejamento, como ocorre?

P17 - No replanejamento, nós retomamos tudo isso para avaliarmos o que ficou faltando, o que teremos que retomar no segundo semestre e se nós vamos ter que fazer um momento de revisão com os alunos. Nós temos também nesse replanejamento, no caso esse ano foi no planejamento, alguns índices de avaliação do ano anterior que nós também analisamos para modificar alguma meta, algum objetivo que a gente quer alcançar durante o ano. No replanejamento, a gente retoma tudo isso e faz as modificações necessárias. Normalmente, as modificações são mesmo em linha de trabalho, o que deverá ser revisado, o que terá que ser trabalhado mais profundamente, em que os alunos tiveram mais dificuldade, ver os casos dos alunos, também no primeiro semestre, durante todo o primeiro semestre, dos alunos que não estão alfabetizados, porque é uma preocupação da Diretoria de Ensino e nossa aqui na escola que eles terminem o 5º ano todos alfabetizados e leitores competentes. Então, tudo isso é tratado tanto no planejamento quanto no replanejamento.

Pesquisadora - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento?

P6 - [...]. Num segundo momento, a gente vai ver se aquilo deu certo, se funcionou com todo mundo, porque cada ano é uma turma diferente e cada uma aprende de uma maneira, com um tipo de atividade, então você vê o que deu certo, o que não deu e o que você tem que replanear. [...] E nós também temos as ATPCs, aonde também já vamos avaliando se tudo aquilo que nós planejamos no começo deu certo, se aquelas atividades são pertinentes, se eles estão entendendo [...], se não já vamos replanejando durante as ATPCs e mudando alguma coisa.

Em seguida, nosso enfoque deslocou-se do planejamento no âmbito do coletivo para o individual, realizado por cada professor como forma de preparo das suas aulas. Neste sentido, procuramos obter informações sobre o modo através do qual estes profissionais planejam suas aulas, considerando a escolha dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia de ensino, e as orientações recebidas quanto a estes últimos. Também indagamos a respeito dos possíveis materiais didáticos utilizados para se orientarem nesse momento de planejamento individual. Em alguns casos, foi oportuno interrogarmos se há uma cobrança para trabalhar com os

materiais didáticos disponibilizados pelo Estado e, em caso afirmativo, como essa exigência vem ocorrendo e quem a faz.

Por outro lado, no que se refere às entrevistas com os professores coordenadores, buscamos compreender o modo por meio do qual estes profissionais orientam os professores a planejarem as suas aulas, focalizando novamente a escolha dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia de ensino. Também indagamos a respeito dos possíveis materiais didáticos utilizados como apoio para orientarem os professores nesse sentido.

No que diz respeito à escolha dos objetivos e conteúdos trabalhados durante as aulas, as respostas fornecidas evidenciaram que são elencados durante o planejamento anual no Plano de Ensino, documento que orienta a elaboração dos planejamentos semestrais, mensais e semanais contendo os assuntos e materiais didáticos a serem abordados. Contudo, o planejado acaba passando por modificações conforme o andamento da classe.

Os relatos permitem-nos ainda afirmar que os objetivos e conteúdos, nas escolas pesquisadas, não estão sendo debatidos e decididos pelo coletivo escolar, mas sim relacionados no Plano de Ensino a partir da proposta curricular oficial da rede estadual de ensino paulista, materializada pelo Ler e Escrever e pelo EMAI, das expectativas de aprendizagem por série/ano propostas pela SEE/SP e das Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em nível nacional, foram citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os PCNs que embasam os documentos estaduais. Selecionamos alguns relatos representativos dessa situação:

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas? Como são definidos os objetivos, os conteúdos e a metodologia?

P17 - A partir desse plano de ensino que nós fazemos no planejamento do início do ano, nós fazemos também uma rotina semestral. Nesta rotina, nós planejamos [...] quantas vezes na semana nós vamos trabalhar os projetos do Ler e Escrever, a sequência didática do Ler e Escrever, ortografia, pontuação, o livro didático e o EMAI. Nós dividimos tudo isso nessa rotina semestral que a gente segue semanalmente. No meu caso, eu faço, além dessa rotina, um semanário e nele eu planejo como será cada dia [...]. É lógico que esse planejamento semanal acaba sendo modificado conforme o andamento da classe [...], mas nós tentamos segui-lo mais ou menos [...].

Pesquisadora - Então, os objetivos e conteúdos são os mesmos do Plano de Ensino que vocês construíram no início do ano?

P17 - Isso. Com base no Ler e Escrever, no EMAI e no Currículo do Estado de São Paulo. Nós também temos a Matriz Curricular com todas as habilidades que as crianças têm que desenvolver durante cada bimestre, em cada conteúdo. Então, a partir disso, a gente monta o Plano de Ensino e, a partir dele, o plano semestral e semanal.

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas? Então, vamos por partes, como você escolhe os objetivos e conteúdos? Você se norteia por algum material?

P4 - Tem, é entregue para nós, está dentro da proposta curricular do governo do Estado de São Paulo, mediante a proposta do Ler e Escrever, e existe uma Matriz Curricular da parte de Língua Portuguesa

e Matemática [...]. Então, em cima dessa Proposta Curricular, eu elaboro a minha rotina mensal e depois a semanal que eu tenho que vencer com as crianças, porque mediante isso é que vêm as avaliações e eles têm que estar preparados para elas.

Pesquisadora - Com relação às suas aulas, como você as planeja? Como são definidos os objetivos, os conteúdos e a metodologia?

P16 - As minhas aulas são sempre em cima do SARESP, são vinte e cinco anos dando aula, então eu vejo o que cai sempre. A gente sabe que no 3º, 4º ou 5º ano tem que fazer isso aqui [...].

Pesquisadora - Entendi, mas e os objetivos, conteúdos, de onde você retira tudo isso?

P16 - Tudo tem uma rotina, a rotina do Ler e Escrever, então um dia você lê conto, outro dia você faz o projeto daquele semestre que é “Os animais de jardim”, um dia eles ditam a historinha para mim e eu coloco na lousa, no outro dia eles vão escrever em duplas e no décimo quinto dia eles vão escrever sozinhos o finalzinho.

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas? Como são definidos os objetivos, os conteúdos e a metodologia?

P9 - Nós temos o livro Ler e Escrever para a Língua Portuguesa e o EMAI para a Matemática. Nestes livros vêm os tópicos a serem trabalhados, mas isso não quer dizer que a gente fica só naquilo. Porém, quando eles elaboram a prova externa do SARESP e a AAP, se baseiam no EMAI e no Ler e Escrever [...]. Então, basicamente, quando o governo apresentou o material do Ler e Escrever ele estava meio que engessando o que ensinar, mas cada criança tem um jeito, às vezes, por mais que você passe aquilo você tem que ter algo a mais para a criança. O planejamento entra nisso praticamente, eu vou olhar o que eu tenho, mais ou menos onde eu tenho que estar do livro, porque eu penso que não é correria, tem que ter qualidade, se a classe já está bem naquele momento só com aquelas atividades, tudo bem, mas se eu percebo que a classe precisa de mais exemplos eu vou à busca do mesmo conteúdo em outros livros, procuro trabalhar de forma diferente ou até mais fácil. Apesar de que os dois livros são fáceis para a criança entender, embora sejam melhores para quem já sabe escrever e quando o aluno não sabe a gente tem que estar ajudando, não adianta querer correr.

Pesquisadora - Entendi. No caso, você sente que com as avaliações externas, pensando principalmente no SARESP, essa questão do ritmo do aluno vem sendo prejudicada?

P9 - Então, no ano passado eu trabalhei com o 5º ano. No 5º ano, todo o conteúdo trabalhado é visando, realmente, se ele vai ter uma aprendizagem suficiente para fazer uma prova externa. No 2º ano, o objetivo é que eles estejam no primeiro semestre lendo e escrevendo. [...] só que tem a questão de que existem aqueles que têm capacidade, todos têm capacidade, mas cada um tem o seu limite, então temos que ir conforme o limite da classe, do aluno. Agora, o objetivo que eu tinha no ano passado com o 5º ano era se, realmente, eu iria conseguir passar todo o conteúdo, também do EMAI e do Ler e Escrever, dentro do prazo, tirando as dúvidas e ainda trabalhando o outro conteúdo que você tem que colocar também, as Ciências Humanas e Naturais [...]. É muito conteúdo! Se a classe aprende bem você segue em frente, se não, se tem dúvida, você vai ficando ali, entendeu? Tem aluno que não alcança o objetivo e a prova vem igual para todos. Teve um ano que, realmente, “caiu meu véu”... Eu trabalhei em uma sala, eu era coordenadora, então a escola tinha a sala do PIC, você conhece a sala de PIC?

Pesquisadora - Sim, com alunos que têm dificuldade?

P9 - Sim. Eles formaram uma sala e veio um Ler e Escrever especial para eles que eu achei excelente, englobava tudo em poucas páginas e falava de todas as áreas, assuntos diversos, de maneira prazerosa. Quando chegou o SARESP não veio uma prova diferente para quem é do PIC, nem para quem tem problema mental ou é um aluno especial, é uma prova única para todos. A prova externa espera que eles sejam todos iguais, nivelados em cima, e quando eles montam uma sala de PIC já nivelaram aquela turma abaixo de outra em conhecimento, não em capacidade, entendeu? [...] eu vejo duas realidades na minha sala hoje em dia: existem aqueles que são capazes de aprender rápido e outros que precisam muito de ajuda. No PIC, todos precisavam muito de ajuda, agora na prova vão fazer sozinhos? Na hora de perceber que eles têm que estar no mesmo nível, a escola percebe que então qual é a ajuda se for para você esperar ir bem, ser avaliado externamente que essa escola está bem, sendo que com as duas professoras os alunos trabalham o ano todo muito bem o conteúdo, mas uma turma vai bem e a outra não vai bem com o mesmo nível de prova, entendeu? Quer dizer, a questão é que

aquele aluno que aprendeu bem vai responder, enquanto aquele aluno que precisa de ajuda vai responder a mesma questão. Aí você pensa o quanto é importante a aprendizagem, ou você estar com o aluno preparado para acertar uma prova dessas. A partir desse momento, eu meio que tomei uma decisão: o mais importante é a qualidade da aula e não se ele vai estar pronto para prestar uma prova e tirar 10 na prova externa ou o máximo de nota que você espera em cada questão, porque na correção da prova externa, principalmente do 2º ano, ele escreve o nome próprio, daí vem lá, A,B,C, o quanto ele conseguiu escrever do nome dele, se foi suficiente, se ele conseguiu colocar as palavras, então você não põe certo ou errado, você vai ali naqueles itens ver o que ele conseguiu avançar, o que ele foi suficiente e o que ele não conseguiu. No SARESP também, é que a gente não corrige o do 5º ano, mas são questões objetivas, você tem uma questão para quatro itens, se ele conhece o assunto ele vai no item certo, se ele não conhece ele vai assinalar outro, porque você vai ter uma resposta certa e três que não são, se ele não sabe eliminar, ele pode ir no quase certo. Como é a máquina que corrige, fibra óptica, então ela não vai dar a chance do aluno ser mais ou menos. Já na do 2º, eu não sei do 3º, mas do 2º os itens dão a chance do aluno ser suficiente, eficiente ou insuficiente, você tem ainda um parecer de cada aluno. É nesse sentido que eu acho que a hora que nivela é que você não vai ter o que aconteceu dentro de uma sala, entendeu?

Pesquisadora - Como você orienta os professores a planejarem suas aulas? Como são definidos os objetivos, os conteúdos e a metodologia?

PC4 - Na rede estadual nós temos o EMAI e o Ler e Escrever, então eles devem planejar as aulas se baseando neles, não tem muito como a gente fugir. Eles têm o material do professor e, em cima disso, planejam. Nós recebemos livros didáticos, mas o nosso foco é fazer em cima do Ler e Escrever e do EMAI, os outros livros servem como complemento ou aprofundamento [...]. A orientação é essa, eles têm que planejar em cima dos livros, em cima do nosso currículo, porque os livros estão baseados nele.

Diante do exposto, enfatizamos que nos relatos das P4, P16 e P9 revela-se a preocupação de ensinar e preparar as crianças para o SARESP, o que explica a adesão aos materiais didáticos do Ler e Escrever e do EMAI e, por sua vez, a padronização do ensino, embora cada criança tenha suas peculiaridades no modo e no ritmo de aprendizagem.

Outra questão interessante, observando especificamente os relatos das P9 e P4, é a imposição de um tempo para a aprendizagem de determinados conteúdos, o tempo da prova externa, com dia e hora marcados, independente de qualquer outra circunstância.

Pensamos ainda, contemplando o relato da P9, que a imposição desse tempo pode ser prejudicial à qualidade das aulas e à efetiva aprendizagem de todos os alunos, pois no anseio de garantir o estudo dos conteúdos exigidos pela prova externa no tempo determinado e, minimamente, a aprendizagem por parte dos alunos considerados capazes, por se adequarem às expectativas da instituição escolar, incluindo seus profissionais, muitos podem estar sendo marginalizados em sala de aula. Esta situação aparenta ser acentuada quando focalizamos o 5º ano, no caso do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, talvez porque o desempenho dos alunos dessa etapa do ensino constitui-se como base para o ranqueamento e, se for o caso, para a bonificação.

Autores como Cola (2015) e Arcas (2009) também identificaram essa problemática, como evidenciamos anteriormente, destacando prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem quando se impõe um ritmo único aos estudantes devido à avaliação em larga escala abordada.

No tocante a esta discussão, Sousa e Arcas (2010) assinalaram que

A preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo pré-determinado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico que é a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida. (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 195).

Nessa mesma direção, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), assim como Sousa (2014), destacaram que a conjuntura apresentada acarreta na ampliação das desigualdades no interior da escola, pois os professores acabam investindo mais nos estudantes que podem contribuir com a elevação dos resultados, tendo em vista que as avaliações sistêmicas monitoram o desempenho global da escola e não se todos estão aprendendo (FREITAS, 2007). Portanto,

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas.

A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o “reforço” no ato da aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão. (FREITAS, 2014, p. 1100).

No entanto, é importante pontuarmos que não só os estudantes com dificuldades de aprendizagem são afetados de forma negativa. Estudantes com desempenhos avançados em relação ao previsto para cada etapa da escolarização também são prejudicados, dado que, sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles que estão mais próximos dos padrões médios de desempenho buscando um bom resultado, evitando assim efeitos adversos

previstos por políticas de avaliação alicerçadas na responsabilização unilateral (Estado culpabiliza as escolas, em especial os professores e a equipe gestora) (FREITAS, 2012).

Segundo a P9, apesar de terem sido instituídas as turmas de PIC, as quais reuniam estudantes que chegavam ao 4º ou 5º ano sem o domínio da leitura e da escrita e, portanto, com baixo rendimento nas atividades escolares, havia um único modelo de prova para todos, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educacionais especiais. Deste modo, o SARESP acabava sendo injusto ao negligenciar, de certa forma, as diferenças presentes no cotidiano escolar.

Ainda no relato dessa professora, verificamos que no caso de haver duas turmas de mesma série/ano, sendo uma de PIC, apesar das duas professoras terem desenvolvido um trabalho comprometido o resultado acabava sendo discrepante ainda que se trate da mesma prova. Isto ocorre porque as turmas tiveram diferentes pontos de partida e nem sempre é possível garantir o mesmo ponto de chegada no tempo desejado por conta das lacunas que precisaram ser supridas (BOURDIEU; PASSERON, 2011). Desse modo, não é pertinente avaliar o trabalho dos professores a partir do rendimento dos alunos, desconsiderando suas condições de trabalho e os avanços conquistados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que não seja ainda o ideal, considerando aquela etapa da escolarização.

Nesse mesmo relato, é necessário destacarmos certa limitação do tipo de prova composto por questões objetivas e de múltipla escolha, tendo em vista que não possibilita a identificação pormenorizada do raciocínio do aluno e restringe-se ao acerto ou erro, não expressando completamente a realidade de uma sala de aula, o que também foi sinalizado por Cola (2015), bem como por Lammoglia e Bicudo (2014).

No entanto, os professores também consideram as dificuldades de aprendizagem dos alunos observadas em sala de aula durante a realização de atividades e nas avaliações diagnósticas. Desta forma, elaboram atividades à parte, retomando conteúdos nos quais apresentam defasagem, utilizando atividades de outras fontes, como expressa o relato abaixo:

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas? Vamos por parte, como você define os objetivos?

P6 - Os objetivos eu defino pelas dificuldades dos alunos. Eu planejo a partir do que eu observo durante as atividades, então se o aluno não conseguiu entender eu vou fazer de outra maneira, vou selecionar outras atividades e reforçar mais o conteúdo. [...] Sobre os conteúdos, já vem para nós o que precisa ser trabalhado em todos os bimestres. Já tem o planejamento dos conteúdos e a gente trabalha em cima daquilo que é feito no começo do ano. Depois também tem o trabalho com as dificuldades. Na primeira semana de aula, nós damos uma avaliação diagnóstica e, a partir dela, planejamos o que é preciso, vemos se tem alguma criança com um pouco mais de dificuldade e planejamos diferente para ela, fazemos outro tipo de atividade, com mais reforço sobre o que ela está com dificuldade.

Pesquisadora - Mas esses objetivos e conteúdos estão definidos no currículo do Estado?

P6 - É, do planejamento que já vem pronto. A gente já recebe uma base, os conteúdos que temos que sanar o ano inteiro, e, em cima deles, já planejamos.

Quanto à metodologia de ensino, as manifestações dos entrevistados esclareceram que, apesar de haver orientações nesse sentido nos materiais didáticos, os professores acabam escolhendo-a de acordo com suas realidades em sala de aula. No entanto, conforme o relato da P9, caso os professores demonstrem estar com dificuldades em mediar o acesso aos conhecimentos por parte dos estudantes, o professor coordenador ou o diretor intervém, auxiliando-os em direção à melhoria das suas práticas pedagógicas.

Pesquisadora - E com relação à metodologia, como isso é definido?

P6 - Eu gosto muito do tradicional, mas, hoje em dia, a gente mistura muito o tradicional com o construtivismo, porque, às vezes, uma turma vai bem com o tradicional e outra turma vai bem com o construtivismo. [...]. Eles (a proposta oficial) preferem o construtivismo, mas agora estão dando abertura para o tradicional também. Eu acho que eles sempre deram uma abertura para você fazer o que for melhor para a sua turma.

Pesquisadora - Você costuma receber orientações quanto aos conteúdos a serem trabalhados e/ou à metodologia de ensino a ser aplicada? Se sim, de quem e como são?

P9 - Os conteúdos, os tópicos a serem trabalhados, sim. Agora, como eu vou trabalhar, não. Eu acho que cada um tem a sua estratégia, o seu jeito. A não ser que a pessoa não esteja conseguindo, ou eu mesma não esteja conseguindo. Neste caso, a direção e a coordenação têm a liberdade de conversar conosco, corrigindo e ajudando quem precisa.

Contradizendo parte das afirmações destacadas anteriormente, encontramos o relato da PC1, para quem os professores se pautam nas estratégias de ensino sugeridas no Ler e Escrever e no EMAI, devido às semelhanças com o SARESP.

Pesquisadora - E com relação à metodologia, como isso é definido?

PC1 - A metodologia já vem com os projetos. No projeto Ler e Escrever, por exemplo, é colocado como se deve trabalhar, é feita toda a orientação para o professor. Então, é em cima dele que eles trabalham, porque também é em cima dele que é o SARESP.

Por outro lado, a P17 considera que o EMAI pressupõe uma maior autonomia dos professores com relação a esse tipo de escolha e cita a utilização de diversas estratégias metodológicas em busca de manter o envolvimento e interesse da turma nas temáticas em estudo, porém essas atividades são propostas como tarefa extraclasse, possivelmente, por uma questão de tempo.

Pesquisadora - E a metodologia, você é quem escolhe?

P17 - A metodologia vem bem orientada no Ler e Escrever, vem todas as orientações de como devem ser trabalhados cada projeto, sequencia didática, ortografia, pontuação, se é um trabalho coletivo ou em duplas, se é individual, se o aluno vai ser o escriba ou se é o colega que vai ser escriba, enfim, no Ler e Escrever a gente já tem essas orientações. Já no EMAI, as orientações são mais livres para que possamos escolher se o aluno vai fazer em dupla ou individual, se o professor vai fazer coletivamente, fica ao nosso encargo. Depois, tem a questão de nós utilizamos uma atividade extraclasse sobre aquele assunto ou não, por exemplo, uma pesquisa que ele vai expor para os colegas em sala de aula. Nós tentamos variar, até para manter o interesse dos alunos naqueles assuntos.

Na mesma linha, no que diz respeito às possíveis orientações com relação aos conteúdos e à metodologia de ensino, os professores indicaram que estas são oferecidas, geralmente, pelos professores coordenadores, que participam de reuniões semanais na DE para que ofereçam tais diretrizes em conformidade com o trabalho esperado na rede, e, em alguns casos, procedem também dos diretores, em espaços como as reuniões de planejamento, replanejamento e as ATPCs, apesar de enfatizarem que a metodologia de ensino acaba ficando mais a critério dos professores.

Cabe ressaltarmos que os relatos dos professores coordenadores reforçam parte destes apontamentos, porém nada foi declarado com relação à contribuição dos diretores na orientação quanto aos conteúdos e à metodologia de ensino e, além disso, no tocante a este último aspecto a PC1 mencionou a semelhança com as recomendações do Ler e Escrever e do EMAI em função do SARESP, como sublinhamos anteriormente.

Destoaram da resposta apresentada apenas duas professoras entrevistadas (10%) que nos disseram que não recebem esse tipo de orientação. Não obstante, uma delas mencionou o Programa Letra e Vida, oferecido pela SEE/SP, visando auxiliar o trabalho com o Ler e Escrever. Por outro lado, ocorreram momentos de estudo do EMAI na escola onde lecionava. Já a outra professora sinalizou a falta de apoio financeiro da DE para o desenvolvimento dos projetos e, em contrapartida, a cobrança para que eles sejam implementados.

Pesquisadora - Você costuma receber orientações quanto aos conteúdos a serem trabalhados e/ou à metodologia de ensino a ser aplicada? Se sim, de quem e como são?

P15 - Não. Apesar de que o Ler e Escrever foi baseado no Letra e Vida e todos os professores participaram, então para trabalhar com este material nós demos conta. O EMAI, também, nós temos um horário de estudo na escola.

Pesquisadora - Você costuma receber orientações quanto aos conteúdos a serem trabalhados?

P14 - Não.

Pesquisadora - E com relação à metodologia de ensino?

P14 - Vem muitos projetos, a DE cobra da gente muitos projetos, só que ela não dá estrutura para isso. No ano passado eu estava com o 5º ano e teve projetos do Amigo Leitor, tinha o projeto do Teatro do Leitor, mas o que acontece? Tudo isso envolve você xerocar, envolve dinheiro e a gente não tem isso. Nós até fazemos, saem algumas coisas bacanas, mas se eles mandassem verba para isso a qualidade

seria muito melhor. Porém, não enviam verba, você tem que fazer tudo do seu bolso, você tem que tirar xerox, você tem que produzir tudo do seu bolso.

A partir dos relatos, compreendemos que para o planejamento das aulas os professores se orientam, sobretudo, pelo Ler e Escrever e pelo EMAI, embora também tenham sido mencionados os livros didáticos e as atividades complementares, frutos de suas pesquisas. Dois professores entrevistados (10%) se referiram a um material didático onde estão compilados conteúdos das disciplinas de História, Geografia e Ciências.

Pesquisadora - Você costuma se orientar por algum material para o planejamento das suas aulas?

P6 - Olha, sim, porque eu tenho bastante coisa: os livros didáticos, o Ler e Escrever, o EMAI e a internet que hoje em dia é muito aberta e qualquer coisinha você consegue.

Pesquisadora - Para este planejamento individual, você costuma se orientar por algum documento ou material?

P11 - Os norteadores, na verdade, são o planejamento e os dois livros que a gente tem como guia, o Ler e Escrever e o EMAI.

Pesquisadora - Para a definição dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia, você costuma se orientar por algum material?

P7 - Sim, nós temos o material que o governo, o MEC, manda com aquilo que ele quer que siga. Nós também temos o Currículo que ele quer que siga, os conteúdos, e, em cima disso, nós temos os livros de apoio, onde buscamos aquilo que tem que ser seguido. Por exemplo, se eu vou trabalhar sobre o Sistema de Numeração Decimal, onde eu posso encontrar? No EMAI, no livro didático, podemos buscar em várias fontes, temos essa liberdade.

Observando especificamente o relato da P7, notamos que ao mesmo tempo em que a mesma sinalizou a obrigatoriedade de cumprir as exigências do governo em relação ao ensino, relacionadas ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo e aos materiais didáticos disponibilizados, sobretudo ao Ler e Escrever e ao EMAI, sente-se autônoma para acrescentar atividades de outras fontes relativas aos conteúdos previstos. Portanto, ao que nos parece, existe certa autonomia para a aplicação de atividades e estratégias de ensino diferenciadas, desde que se cumpram as exigências relatadas, tendo como norte os objetivos e conteúdos previamente definidos.

Já os professores coordenadores disseram que para orientar os professores no planejamento das aulas baseiam-se: na proposta curricular oficial da rede estadual de ensino (25%); nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Ler e Escrever (50%); nas Matrizes Curriculares (25%); e, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (25%). Seleccionamos um dos relatos como forma de exemplificar essa questão:

Pesquisadora - Para orientar os professores no planejamento das aulas, você costuma se nortear por algum material?

PC2 - Sim, claro! Eu estudo, principalmente, as Matrizes Curriculares e também a Base Nacional da Educação.

Indagamos sobre o uso dos materiais didáticos adotados pelo Estado e a totalidade dos professores coordenadores, bem como dez professores entrevistados (48%), comentaram a respeito dessa exigência, inclusive, houve quatro professores (19%) que a relacionaram com os conteúdos das avaliações em larga escala. A seguir, apresentamos alguns dos relatos destacados:

Pesquisadora - Existe algum tipo de cobrança para trabalhar com os materiais didáticos fornecidos pelo Estado?

P20 - [...] tem que trabalhar, porque chega no SARESP é pedido mais o Ler e Escrever, que é o mais trabalhado durante todo o ano. É bem rigoroso nessa parte.

P19 - Ah, nós precisamos. Esse EMAI, que é de atividades matemáticas, vem do Estado e nós seguimos, porque depois é cobrado em avaliações. O Ler e Escrever também é um material que vem do Estado e nós seguimos. É claro que nós temos que complementar, eles dão apenas uma base, depois complementamos com outras atividades.

P6 - Ah, sim, né? É um material rico, é um material bom, é um dinheiro gasto e eles cobram sim. A Diretoria tem as supervisoras que veem como nós estamos aplicando, se estamos usando corretamente, elas orientam e acontecem até cursos para ensinar quem está com dificuldade. Eles orientam e veem, porque no Ler e Escrever são feitos projetos com início, meio e fim, então eles querem ver como estão saindo, se está tudo bem, se estamos sabendo trabalhar, tem sim.

Pesquisadora - Essa cobrança incide diretamente sobre vocês ou seria mais sobre a coordenadora?

P6 - Sobre a coordenadora, ela é quem passa tudo o que está acontecendo na escola, pega atividades que nós fizemos e mostra tudo. Tem sempre uma orientação caso não esteja muito legal, eles aconselham a mudar, arrumar ou, às vezes, como a prefeitura está usando esse mesmo material acontece de eles já terem feito daquele jeito, por exemplo, o primeiro projeto é de receitas, então se a gente quiser trocar essas receitas para não ficar igual pode. Tem uma abertura para que se façam modificações, não precisa ser exatamente daquele jeito. No segundo semestre, é feita a ficha técnica dos animais e pode mudar os animais, tudo, mas eles querem que a gente faça, porque nas provas do SARESP e na Prova Brasil vai vir para eles montarem uma ficha técnica, então eles precisam desse conteúdo.

Nessa mesma direção, salientamos ainda os seguintes relatos:

Pesquisadora - Você precisa, necessariamente, trabalhar com o Ler e Escrever e com o EMAI?

P11 - É, é uma... não que seja... é meio imposto, sabe? É meio que uma obrigação, mesmo que a gente ache que têm algumas atividades ali dentro que não estão muito de acordo com a realidade dos alunos, principalmente o Ler e Escrever, o EMAI eu acho que é mais..., ele foi reformulado, está muito dentro da realidade dos alunos, mas mesmo com essa dificuldade a gente tenta trabalhar.

Pesquisadora - E existe algum tipo de fiscalização para que vocês realizem esse trabalho?

P11 - Sim, existe uma cobrança da coordenação, que é cobrada pela DE [risos]. Então, tem!

Pesquisadora - Vocês, necessariamente, precisam se pautar pelos materiais do Estado?

P9 - É, porque quem é a nossa Secretaria? A Secretaria da Educação. Ela já traz um material que é para seguir, então nós vamos seguir. Não tem porque você pensar de outra forma a não ser dessa, porque se você pensar de outra forma chega na hora da prova ela vai cobrar o que estava no material e se você não trabalhou, se você trabalhou outras coisas... Isso acontecia muito no ciclo II no meu tempo de coordenação, agora acho que já aprenderam, infelizmente, está engessado, então você pode dar até dar algo a mais, mas não pode deixar de dar aquilo lá.

Diante dos relatos, compreendemos que a cobrança com relação à utilização dos materiais didáticos em questão é realizada, primeiramente, pela DE, através dos supervisores, direcionada aos professores coordenadores, a quem compete também à função de fiscalizar esse uso pelos professores nas escolas. Por meio do relato da P6, verificamos também o incentivo e apoio da DE aos professores coordenadores e professores na aplicação dos referidos materiais, oferecendo orientações e cursos para aqueles que estiverem com dificuldade em seu desenvolvimento.

Não obstante, corroboramos com possíveis movimentos de resistência por parte dos professores e da própria coordenadora da escola onde lecionava a P1, ainda que de forma latente, para que possam ser acrescentadas outras atividades, pois se os projetos fossem cumpridos na íntegra não haveria tempo para desenvolver outros trabalhos.

Por outro lado, de acordo com a P17, os professores da sua escola apoiam a utilização desses materiais didáticos, reconhecendo a sua qualidade, os gastos envolvidos que foram provenientes do dinheiro público e levando em consideração que eles contribuíram com a sua melhoria ao longo do processo de implantação na rede estadual de ensino. Contudo, cabe ressaltarmos que observamos, por exemplo, no relato da P11 que essa percepção não pode ser generalizada.

Posteriormente, buscamos identificar quais materiais didáticos os professores utilizam nas aulas com os estudantes. Em alternativa, junto aos professores coordenadores, procuramos saber como e por quem são escolhidos os materiais didáticos usufruídos pelos professores em sala de aula.

Nas entrevistas, os professores disseram que para lecionar se baseiam, principalmente, no livro do Programa Ler e Escrever (100%), no material didático do Projeto EMAI, articulado ao Programa Ler e Escrever (100%), e nos livros didáticos para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) (91%). Os conteúdos destes livros didáticos seguem as expectativas de aprendizagem propostas pela SEE/SP. Quando se faz necessário acrescentar algo, retiram atividades da internet (38%) e/ou de livros didáticos próprios (24%) sobre o mesmo conteúdo.

Pesquisadora - Quais materiais didáticos você utiliza com os estudantes?

P13 - O Ler e Escrever, o EMAI, os livros didáticos... É o que nós temos, não é?

Pesquisadora - E para História, Geografia e Ciências?

P13 - Nós temos livros didáticos [...] e tem um projeto que é desenvolvido paralelo, onde estão compilados todos os conteúdos, então você tem que procurar quais são os conteúdos que se encaixam em História, quais são os de Geografia e quais são os de Ciências, cabe a você dividir os conteúdos.

Pesquisadora - Então vocês trabalham com esse livro compilado?

P13 - Não, não.

Pesquisadora - Vocês trabalham com os livros didáticos?

P13 - Com os livros didáticos que são usados como apoio, todas as crianças têm um exemplar. Nós passamos um resumo na lousa, discutimos, fazemos roda de conversa, eles trazem coisas, porque eles têm um conteúdo que trazem com eles [conhecimentos prévios].

P17 - Basicamente, são os livros didáticos, os projetos Ler e Escrever e EMAI, o datashow, o notebook, a tela que podemos trazer na sala de aula para apresentar alguma coisa, principalmente nessa parte de Ciências, História e Geografia que eles têm muita dificuldade, porque é o primeiro ano que eles têm livros, no 2º e 3º ano eles não tinham, eles trabalhavam alguns assuntos relacionados a esses conteúdos, mas dentro de Língua Portuguesa. Eles têm livros bons, com ilustrações, com fotos, com telas de artistas famosos representando fases, acontecimentos da história, mas a gente também tem o datashow que a gente pode usar, além do globo terrestre, dos mapas, todos esses materiais didáticos. Nós temos também uma sala de informática, mas ela é desativada, porque não temos mais internet e os computadores estão desatualizados, então não conseguimos usar.

Pesquisadora - Então, os livros de História, Geografia e Ciências são os livros didáticos mesmo?

P17 - São os didáticos. E Língua Portuguesa e Matemática são os didáticos e mais os dois projetos.

Pesquisadora - E é possível utilizar os projetos e mais os livros didáticos, não fica muita coisa por conta do tempo?

P17 - Então, é muita coisa, mas a gente tem que dosar, porque o EMAI é um ensinamento direto, não têm atividades exploratórias, atividades mais detalhadas, mais minuciosas, e, por exemplo, são três ou quatro atividades sobre um assunto e depois acaba. Então, você tem que aprofundar com o didático ou, às vezes, até com mais algumas coisas, outros livros, principalmente na parte de resolução de problemas que eles têm muita dificuldade com algumas palavras matemáticas, como diferença, a mais, a menos [...], então você tem que ficar batendo nisso durante o ano todo e tem que ficar procurando em outros livros também.

É importante resgatarmos na fala da P17 a dificuldade que a mesma percebe por parte dos estudantes em relação aos conteúdos de História, Geografia e Ciências, pois no 2º e 3º ano os assuntos relacionados a estes componentes curriculares são inseridos nas aulas de Língua Portuguesa, possivelmente, por meio de textos para leitura e interpretação, sem ênfase nos conteúdos dessas áreas, o que pode estar associado ao estreitamento curricular provocado pelo SARESP, cujo enfoque é a Língua Portuguesa e a Matemática. Desde os primeiros anos a preocupação principal é fazer com que os estudantes sejam alfabetizados, o que, obviamente, não deixa de ser importante, mas postergar o ensino de outros conteúdos pode resultar, dentre outros aspectos, na problemática evidenciada no relato.

A respeito da escolha dos materiais didáticos reportados pelos professores, as coordenadoras pedagógicas comunicaram que o livro do Programa Ler e Escrever e o material

didático do Projeto EMAI são enviados pela SEE/SP e as escolas da rede possuem a obrigação de segui-los. No entanto, os livros didáticos de todos os componentes curriculares são escolhidos nas escolas, geralmente, pelos professores em parceria com as professoras coordenadoras, e estão atrelados ao PNLD, de nível federal. Não obstante, a PC2 explicitou que orienta os professores a optarem por livros didáticos compatíveis com os materiais didáticos disponibilizados pela SEE/SP, de modo que estes possam complementá-los. Segundo as professoras coordenadoras, além dos referidos materiais didáticos os professores podem buscar atividades advindas de outras fontes, ampliando os estudos realizados.

Pesquisadora - Como e por quem são escolhidos os materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula?

PC2 - Os materiais do Estado, que são o Ler e Escrever e o EMAI, são mandados pela Secretaria de Educação. Então, não é escolha, simplesmente vem e a escola tem que seguir. Os livros didáticos são de nível federal, do MEC. Neste caso, chegam vários, todos de acordo com os PCNs, e nós escolhemos. A orientação que eu passo para os professores é para escolhermos livros que casem com o Ler e Escrever e com o EMAI, que um complemente o outro, entendeu? Para você não ficar dando uma coisa diferente.

PC 4 - [...] a escolha dos livros didáticos do PNLD é a critério dos professores com o auxílio da coordenação [...]. Já o Ler e Escrever e o EMAI não são uma escolha, eles vêm do Estado [...]. O professor pode ampliar com coisas que ele tenha pesquisado na internet ou em outras fontes sem problema nenhum, é até aconselhável, mas é uma escolha do professor mesmo, sempre em parceria com a coordenação [...].

Buscamos compreender ainda o uso dos livros didáticos após a adoção do Programa Ler e Escrever e do material didático do Projeto EMAI. A partir do relato da P8, vimos que é possível conciliar todos estes materiais didáticos mesmo na escola de período parcial, porém é preciso que o professor se organize. Contudo, essa opinião não é corroborada por todos, como veremos adiante no relato da P1, para quem “[...] se você pegar aquele Ler e Escrever lá e colocar no seu programa da semana acabam os dias”.

Talvez essa discrepância se explique pelas turmas, cada qual com o seu ritmo, o que interfere no andamento do trabalho pedagógico. Acreditamos também que essa situação acentua-se se tratando de anos/séries diferentes, pois, sobretudo, até o 3º ano nem todos os alunos leem e escrevem com autonomia, o que, conseqüentemente, demanda um tempo maior para a realização das atividades.

Daremos continuidade a essa discussão relacionando outros relatos que contribuem para o entendimento acerca do emprego dos livros didáticos nas aulas:

Pesquisadora - Com todos estes materiais, existe espaço para os livros didáticos?

P21 - Existe, existe, claro. Eu acho que não dá para descartá-lo, pois é um material importante. Nós temos que acompanhar o material que veio da Secretaria, porém o livro didático vai se encaixando. Tem professores que não trabalham mais com o livro didático, mas se eu pretendo alcançar os objetivos e as expectativas de aprendizagem, eu preciso acompanhar o material que está proposto para a gente, porque o de Língua Portuguesa, principalmente, é muito bom, é muito rico e exige muito estudo de um professor, não é simplesmente vir aqui e aplicar atividade, não. Às vezes, eu fico em torno de duas horas e meia por dia em casa preparando, dependendo do que é o proposto. Então, o livro didático tem um espaço legal como? Para complementar as atividades com lição de casa, que é um momento que a criança vai rever e sistematizar o conhecimento, e mesmo dentro da sala de aula eu vou, dependendo daquilo que é feito, encaixando as atividades do livro, mas eu não tenho uma sequência do livro didático.

Pesquisadora - Entendi. A sequência é a do material do Ler e Escrever, não é?

P21- Isso. A gente segue a sequência do material, do Ler, do EMAI e do CHN que é Ciências Humanas e da Natureza, que uniu Ciências, História e Geografia. A gente segue a proposta que veio, porém vamos acrescentando, porque algumas coisas precisam.

Pesquisadora - Com todos estes materiais, como é que ficam os livros didáticos?

P14 - Então, os livros didáticos estão adequados ao que é pedido, ao EMAI, porque o EMAI traz só algumas atividades, então você tem que desenvolver outras. Há uma sequência de atividades, mas é pequena. Por isso, eu utilizo o livro didático e também tem coisas que eu invento, tem atividades que eu acabo elaborando, tem outras atividades que eu retiro de outros livros, é por aí. E na parte de Língua Portuguesa, que é o Ler e Escrever, é a mesma coisa. Tem o livro didático que trabalha a parte de gramática... Eu trabalho com os meus alunos a parte de gramática, porque eu acho que faz falta, então é bacana, porque esse livro didático dá esse suporte, às vezes, eu tiro também de outros livros. No SARESP não tem a parte de gramática, mas a criança tem que conhecer a língua dela para não chegar no 6º ano sem saber o que é um substantivo, substantivo derivado, primitivo, sem saber o que é um adjetivo, locução adjetiva, então eu estou trabalhando isso com eles já, mas é claro que eu não cobro isso na prova e eles gostam disso, eles gostam dessa parte, torna-se até menos cansativa. Então, além do trabalho com a escrita, porque eu acho que o SARESP foca muito na interpretação de textos e na parte escrita, que é a redação, a criança tem que saber a estrutura da língua dela para poder estar fazendo um bom trabalho [...]. [...] no Estado, a gente tem essa abertura, mesmo porque se você for trabalhar só o que eles mandam é pouca coisa, então eu procuro preencher esses espaços com essa outra parte. Tem professores que não fazem isso, mas eu não consigo. Eu consigo dar conta de trabalhar a parte de gramática e a parte de ortografia também.

Pesquisadora - Tudo é baseado no Ler e Escrever e no EMAI?

P2 - Sim. [...] teve uma escola que eu trabalhei uma vez [...], nossa, era uma pressão muito grande em cima do Ler e Escrever [...]. Do EMAI também, mas, no caso do EMAI, entrava o coordenador e dizia que tinha que fazer aquilo como se fosse uma cartilha, [...] do jeito que eles falavam ali eu tinha que falar e, às vezes, não é assim. Tem uma parte do EMAI que fala assim: “Vocês conhecem o que é um comércio?”. Tudo isso para se chegar ao cálculo de uma compra, então são coisas que, às vezes, fazem perder muito tempo na sala de aula [...]. [...] as crianças sabem, elas compram chicletes, elas compram... Entendeu? Tem coisas que eles mesmos acham bobo. E não, eu tive um coordenador que dizia que tinha que falar como estava ali, ele cobrava até isso, e falava que eu não podia trabalhar com o livro didático, mas acontece que o EMAI tem poucas atividades, então o que eu fazia? O que eu faço ainda... Eu trabalhava o que vinha naquela sequência, mas só tinha uma atividade daquilo ali, ia pegar de novo só umas atividades à frente, umas semanas à frente, aquele tipo de atividade, então o que eu fazia? Pegava o livro didático, via qual é o conteúdo que batia com o EMAI e passava como tarefa para casa, passava em alguns momentos para dar um reforço, e eles não queriam isso, a gente não podia usar o livro didático, tínhamos que dar escondido. [...] Colocam na mídia que o professor não ensina, que o professor está mal preparado, que o professor não faz a parte dele e, no entanto, quando a gente está dentro da escola a situação é diferente, sabe?

Evidencia-se, a partir destes relatos, que os livros didáticos são utilizados como complemento dos materiais do Ler e Escrever e do EMAI, almejando o alcance das expectativas de aprendizagem da SEE/SP, segundo a P21. Estes são usufruídos tanto em sala de aula quanto como tarefa extraclasse.

Apesar de o uso ser recorrente, conforme as falas dos entrevistados, a P21 também sinalizou que há professores que não os empregam. Por outro lado, vimos no depoimento da P2 um caso no qual os livros didáticos foram proibidos pelo professor coordenador, o qual desejava que os professores seguissem todos os procedimentos previstos nos materiais do Ler e Escrever e do EMAI, o que pode novamente estar associado às exigências do SARESP.

É possível observar ainda na fala da P21 que a sequência das suas aulas é dirigida pelos materiais do Ler e Escrever e do EMAI em detrimento dos livros didáticos, como ocorria antigamente.

Outro material mencionado por quatro professores entrevistados (19%) e uma professora coordenadora (25%) ao responderem essa questão foi um projeto paralelo voltado às áreas de Ciências Humanas e Naturais - CHN, no qual as disciplinas de História, Geografia e Ciências encontram-se compiladas, porém alguns relatos evidenciaram que o mesmo está em fase de estudo e revisão antes de, porventura, ser implementado.

Pesquisadora - Quais materiais didáticos você utiliza com os estudantes?

P14 - [...]. Eles ainda não mandaram esse material para a gente, mas tem um material que estava em estudo e que, no ano passado, o governo nos mandou. Era uma apostila, mas nós tínhamos que xerocar com dinheiro do nosso bolso para estar passando para as crianças as atividades. Aliás, esse ano nós já estamos fazendo isso com as provas, com tudo, porque acabou o convênio com o governo federal que mandava a verba, então quando nós precisamos de provas e atividades xerocadas, temos que arcar com isso. Mas, ainda sobre aquele material, eles mandaram uma apostila por e-mail e nós tínhamos que xerocá-la para estarmos vendo o material. Como a gente viu que era mais ou menos como o material didático que a gente tinha, achamos mais fácil continuar com o livro didático e damos as provas todas com base no livro didático. Mas mesmo nessas disciplinas, História, Geografia e Ciências, eu aproveito para trabalhar essa parte de interpretação, porque é uma interpretação de texto.

A P1 também se referiu a esse material didático em outro momento da entrevista, ressaltando a pretensão da SEE/SP de adotar um material como o Ler e Escrever e o EMAI para as disciplinas de História, Geografia e Ciências. De acordo com a entrevistada, “Já há dois anos que estão levando os coordenadores a fazerem alguns projetos ligados a isso para fazer um único livro que incluía História, Geografia e Ciências, mas ainda não saiu”. Pensamos que esta intenção traz subjacente o estreitamento curricular em função do SARESP e de outras avaliações em larga escala, o que coloca essas disciplinas, não exigidas pelo

SARESP, em segundo plano, talvez para que seja investido um tempo e uma energia maior em prol do atingimento de melhores índices.

Contudo, cabe ressaltarmos o depoimento da P12, para quem, talvez, não houve prejuízos em termos de conteúdos e existe ainda a vantagem de se trabalhar com a interdisciplinaridade.

Pesquisadora - Como você avalia isso em termos de conteúdo? Houve muitas perdas, muita coisa deixou de ser ensinada?

P12 - Não, eu acho que não. Eu gostei! [...]. Isso eu pelo menos vi que chegou primeiro nas escolas particulares, então eu vejo que na minha escola particular já se trabalha assim há mais anos que aqui no Estado. Eu acredito que as escolas particulares fizeram algum programa, alguma coisa, aonde chegou esse material unificado, e aí o Estado acabou...

Pesquisadora - Porque você acha interessante a junção?

P12 - Ah, por conta da interdisciplinaridade, porque aí quando você está falando de uma matéria, você já fala da outra, você engancha. Principalmente Ciências e Geografia ficavam muito próximas uma da outra, às vezes, até repetitivas, então você estava estudando em Ciências, por exemplo, os planetas, só que daí você estudava em Geografia também, então ficava muito repetitivo, assim você já estuda tudo de uma vez.

Pesquisadora - Então, não houve perda em termos de conteúdo?

P12 - Não, não, não. Ficou muito melhor.

Além dos materiais didáticos elencados, foram assinalados outros recursos que os professores utilizam em suas aulas, porém nas entrevistas eles foram aludidos poucas vezes. São estes: livros paradidáticos (14%), revistas (10%), enciclopédias (10%), gibis (5%), dicionário (5%), calculadora (5%), data show (10%), notebook (5%), sala de informática (5%), vídeo (5%), filme (5%), teatro (5%), material dourado (10%), ábaco (5%), sólidos geométricos (10%), fichas de leitura (5%), letras móveis (5%), globo terrestre (5%), mapas (5%), atividades inventadas pelo próprio professor (5%), passeios extraclasse (5%), outras fontes não especificadas (24%). A seguir, apresentamos um relato condizente com o que estamos afirmando:

Pesquisadora - Além desses materiais didáticos que você citou você utiliza mais alguma coisa?

P21 - Sim, mapas, tudo o que for de revistas, enciclopédias, eu gosto muito de trazer para a sala de aula, a gente trabalha muito com isso, porque o aluno precisa ter um acervo grande, o que não vai agradar um, vai agradar o outro. Eu penso muito nisso, os alunos são muito diferentes, muito. Hoje em dia é muito mais difícil do que antes, porque tudo aquilo que você propunha todos aceitavam, todos iam, a maioria pelo menos. Já hoje você precisa pensar em diferentes metodologias e práticas.

Consideramos que as respostas fornecidas até o presente momento giram, sobretudo, em torno da padronização curricular.

Diante de um cenário de disputa entre educadores profissionais progressistas e reformadores empresariais da educação podem ser deduzidos dois projetos educacionais antagônicos, sendo que na ótica dos reformadores empresariais - o que envolve alguns políticos, grande parte da mídia, os empresários, as empresas educacionais, os institutos e fundações privadas e uma parte dos pesquisadores - o sistema de administração privado é o mais adequado para a educação, motivo pelo qual buscam alterar os princípios da escola pública de acordo com essa lógica, contrariamente ao que defendem os educadores profissionais progressistas (FREITAS, 2012).

Um dos princípios relacionados com a crescente penetração do ideário produzido no campo empresarial na educação é a padronização (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Parte-se da premissa de que para se obter êxito com relação à formação dos estudantes a padronização é necessária e, nesse movimento, deixa-se de lado tudo aquilo que não cabe no padrão escolhido. Entretanto, questionamos o que a padronização do currículo pode significar para a formação dos estudantes.

Antes de nos atermos a esta abordagem, pensamos ser indispensável explicitar o conceito de currículo do qual partimos para as análises aqui despendidas.

Compreendemos o currículo como um território em disputa pelas mais variadas perspectivas, portanto, não há consenso em relação ao que seja currículo (ARROYO, 2013; MENEGÃO, 2015). Ao entrarmos em contato com a perspectiva de alguns autores, passamos a concebê-lo como construção social dinâmica na qual não há neutralidade e nem atemporalidade, refletindo necessidades historicamente situadas. Nesse sentido, tudo o que se ensina (conteúdos) expressa os valores que a escola difunde em um contexto social e histórico concreto. Os conteúdos inerentes ao ensino pretendem estimular comportamentos, transmitir valores e atitudes, além de conhecimentos e habilidades de pensamento, apreendidos como aprendizagens necessárias para que os estudantes progridam nas direções que marcam os fins da educação (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Logo, o currículo reflete um projeto de sociedade, carrega uma concepção de mundo e de sujeito que se pretende constituir (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Resulta de uma tradição seletiva, emerge de relações de poder, deriva de escolhas de alguns indivíduos ou grupos, representando um produto de tensões, conflitos culturais, políticos e econômicos que (des)organizam um povo (APPLE, 2005).

Diante de uma ampla gama de possibilidades para se definir o currículo, uma determinada seleção de conhecimentos nunca é arbitrária e, por vivermos em uma sociedade capitalista, tende a reproduzir, em grande medida, a ideologia hegemônica (MENEGÃO,

2015; PEIXOTO, 2011). Em outras palavras, o currículo é construído por aqueles que detêm o poder em uma sociedade, são estes que irão selecionar o que julgam apropriado para a manutenção da formação de pessoas subordinadas às ordens sociais prescritas, reproduzindo a estrutura social que privilegia a uns em detrimento de outros, gerando desigualdades (GARCIA; ALVES, 2002).

Segundo Sacristán e Gomez (1998), ainda que em alguns momentos seja possibilitada a participação de coletividades diversas nos processos de elaboração e renovação do currículo, isto não significa que o poder de interferência ou decisão é real ou distribuído de forma igualitária a todas as partes envolvidas. “Os poderes públicos, os especialistas, os empresários, os pais, os alunos/as, os professores/as e os que confeccionam materiais didáticos têm uma capacidade muito desigual de interferir nessas decisões” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 156).

Contudo, Sacristán e Gómez (1998) esclareceram que embora a escola, o currículo, os professores e os materiais didáticos tendam a reproduzir e favorecer a cultura hegemônica, essa função pode ou não ser aceita com passividade. Na concepção dos autores, é possível aproveitar espaços relativos de autonomia para exercer a contra hegemonia. “A alternativa é uma perspectiva *reflexiva* que entende que o conhecimento admitido no currículo como legítimo deve ser o resultado de um consenso que foi objeto de revisões e de críticas, resultado de uma deliberação democrática constante.” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 157, grifo dos autores).

A padronização curricular, além de legitimar o processo de hegemonia dos grupos ou classes dominantes (PEIXOTO, 2011), facilita o controle do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, pois há uma referência pela qual cobrar mediante o desempenho dos estudantes evidenciado nas avaliações em larga escala como o SARESP. Esta cobrança é viável devido à correspondência entre o currículo oficial, concretizado por meio dos materiais didáticos empregados na rede, e as matrizes de referência dessa avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Deste modo, busca-se garantir aos grupos ou classes dominados uma formação que dê conta das exigências postas pela organização do trabalho na sociedade capitalista, a partir do domínio de certos conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a força de trabalho no atual contexto de globalização. Ao mesmo tempo, tenta-se suprimir a possibilidade de análise crítica e compreensão da realidade em que vivem, pois haveria o risco de que, sendo conscientes da situação que os oprime, pudessem lutar para transformá-la (CARVALHO; RUSSO, 2012; FREITAS, 2012).

Sendo assim, a formação, especialmente a destinada aos mais pobres, acaba sendo centrada em conteúdos mínimos para atuar no mercado de trabalho, ainda que essa atuação também não seja garantida, com a justificativa de que os aspectos mais complexos advêm de um saber básico que necessita ser adquirido e, posteriormente, poderão ser conquistados em outras etapas da formação (FREITAS, 2012).

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 288).

É a educação a serviço da manutenção e do aprimoramento do sistema capitalista (RIBEIRO, 2018), no âmago da qual a escola acaba sendo limitada em relação ao cumprimento do propósito de ensinar, tendo em vista que conhecimento é poder e o sistema capitalista determina que este esteja nas mãos de poucos (CARVALHO, 2010), isto é, dos grupos ou classes dominantes, que contam com uma formação ampla (FREITAS, 2014).

Contemplando os dados descritos anteriormente, coletados por meio de entrevistas, constatamos que os objetivos e conteúdos do ensino estão sendo selecionados externamente e encontram-se sistematizados nos documentos oficiais, alinhados às matrizes de referência das avaliações em larga escala, sendo que os materiais didáticos adotados (de uso obrigatório e fiscalizado pelo professor coordenador) adequam-se ao prescrito. Neste cenário, cabe aos professores somente organizar suas aulas no tempo disponível e executá-las, evidenciando certa dicotomia entre quem planeja as ações educativas e quem as efetiva (BORGES, 2010).

Entendemos que a postura dos professores e da equipe gestora de não assumirem o protagonismo no que se refere ao planejamento das suas aulas e à relação destas com a sua realidade, ajustando-se ao padrão estabelecido, é induzida pela avaliação em larga escala em foco, cujos resultados orientam políticas de responsabilização com consequências materiais (sanções ou recompensas) e simbólicas (pressão dos pais e da comunidade sobre a escola a partir da divulgação dos resultados) aos profissionais (BONAMINO; SOUSA, 2012), ao mesmo tempo em que o poder público exime-se de sua responsabilidade (FREITAS, 2007; HYPOLITO; IVO, 2013).

Diante dessa conjuntura, os profissionais lançam-se em uma corrida desenfreada em busca de índices e resultados, como se a elevação desses números atestasse a qualidade das

escolas (HYPOLITO; IVO, 2013; RAVITCH, 2011). A preocupação de ensinar e preparar os estudantes para essa avaliação sobrepõe-se a problematização da concepção de educação subjacente a essa proposta, interfere na autonomia da escola e no investimento em seu projeto pedagógico (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015).

Por outro lado, verificamos variações no que tange ao método e à metodologia de ensino, embora alguns professores se pautem nas estratégias de ensino sugeridas nos materiais didáticos adotados na rede por influência do SARESP.

A esse respeito, Freitas (2014) pontuou que as avaliações em larga escala orientam e determinam os objetivos e a expansão do tempo destinado a determinadas disciplinas e, por meio da pressão que provocam, influenciam e induzem o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. Por outro lado, Sousa e Arcas (2010) realçaram mais diretamente o poder que o SARESP vem assumindo na definição do que, como e para que ensinar.

Diante dessas considerações, é importante elucidarmos que não somos contra a existência de um currículo que sirva como base ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, mas questionamos o modo como esse tipo de proposta recai sobre os estabelecimentos de ensino, desconsiderando as condições concretas das escolas e dos segmentos aos quais elas se dirigem.

Deste modo, apesar do argumento da garantia do direito à aprendizagem de determinados conhecimentos, produzem-se mais desigualdades escolares e sociais (SOUSA, 2003) na medida em que o atendimento às particularidades, aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem fica comprometido, pois os contextos escolares e os estudantes são tratados como similares, mesmo diante de toda a diversidade (HYPOLITO; IVO, 2003). Portanto,

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito a diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

Nesse sentido, corroboramos Peixoto (2011) ao enfatizar que o currículo não pode ser algo engessado e deve respeitar os aspectos regionais, bem como ser construído com a colaboração dos agentes envolvidos no processo educacional.

Procuramos averiguar quais são as disciplinas que os professores consideram ter maior e menor destaque em suas práticas pedagógicas. O mesmo questionamento foi realizado junto aos professores coordenadores, buscando apreender suas percepções em relação a este aspecto da prática dos docentes.

O maior destaque foi atribuído às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, indicadas por três professores coordenadores (75%) e treze professores entrevistados (62%). Porém, houve um total de cinco professores (24%) que apontou somente a Língua Portuguesa, enquanto uma professora coordenadora (25%) e uma professora (5%) manifestaram a importância de todas elas, não conferindo maior ou menor destaque a nenhuma, segundo a professora, especialmente após a disponibilização do novo material didático de Ciências Humanas e Naturais (CHN), embora reconheça que a grade curricular prioriza a Língua Portuguesa e a Matemática. Houve ainda dois professores (10%) que não responderam essa questão. Dos relatos concedidos, selecionamos os que seguem:

Pesquisadora - Quais são as disciplinas que possuem maior destaque na sua prática pedagógica?
P12 - Matemática e Língua Portuguesa, sem dúvida nenhuma.

P21 - Eu posso dizer que hoje as três: Língua Portuguesa, Matemática e CHN, porque é um projeto novo, no qual Ciências, História e Geografia estão integradas dentro do ciclo I. É um projeto difícil esse que você precisa estar trabalhando com as três disciplinas ao mesmo tempo.

Pesquisadora - Então quer dizer que...

P21 - Hoje, dentro do ciclo I, a gente não divide mais em Ciências, História e Geografia. Isso começou no ano passado, agora a gente chama de CHN, Ciências Humanas e da Natureza. Dentro dela tem todos os conteúdos que nos são propostos. [...].

Pesquisadora - Na grade curricular, existe alguma que acaba se sobressaindo?

P21 - Na grade curricular sim, por exemplo, eu tenho dez aulas de Língua Portuguesa, é valorizado muito a Língua Portuguesa, oito de Matemática e três, só três, de CHN. Mas eu acho que o objetivo mesmo é que o aluno conheça o seu espaço, a sua realidade, onde ele vive, embora seja pouco. Então, que existe dentro da grade uma discrepância grande, existe.

Por outro lado, focalizando as disciplinas designadas como de menor destaque nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados, obtivemos os seguintes dados: três professores coordenadores (75%) e dezessete professores (81%) consideraram História, Geografia e Ciências como de menor destaque, uma professora coordenadora (25%) e dois professores (10%) não atribuíram menor destaque a nenhuma disciplina, embora uma dessas professoras tenha, inicialmente, pontuado Língua Portuguesa como de maior destaque, e outros dois (10%) não responderam essa questão.

Pesquisadora - Quais disciplinas possuem maior destaque na sua prática pedagógica?
P14 - Sem dúvidas, a Língua Portuguesa e a Matemática.

Pesquisadora - E quais são as que menos se destacam?

P14 - História, Geografia e Ciências, que agora é Ciências da Natureza, é uma disciplina só, porém nós temos o material didático dessas três.

Pesquisadora - Quantas aulas são de Ciências da Natureza?

P14 - Uma de cada.

P12 - Ciências, História e Geografia, que agora são uma só. Agora se chama Ciências Humanas e Naturais. Não tem mais História, Geografia e Ciências, é um livro que engloba todas as disciplinas, como ocorria antigamente que era Estudos Sociais. Tanto que o livro didático vem como Ciências Naturais, não vem mais História, Ciências e Geografia.

Já com relação aos motivos pelos quais ocorre essa discrepância no ensino dos conteúdos referentes aos diferentes componentes curriculares, com destaque para Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de História, Geografia e Ciências, obtivemos como resposta que existe uma influência da própria grade curricular pelo modo como está estruturada, prevendo uma grande quantidade de aulas de Língua Portuguesa e Matemática se comparado com as demais áreas, como pode ser verificado no relato da P21.

Ademais, alguns relatos demonstraram que a conjuntura especificada acima se intensifica quando se trata do 2º e 3º ano, havendo um aumento das aulas de História, Geografia e Ciências, ou CHN, no 4º e 5º ano, embora não nos tenha parecido tão significativo ao compararmos com a quantidade de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, que varia entre oito e doze aulas por semana. Levando em consideração as regularidades entre as falas dos professores entrevistados, notamos que a quantidade de aulas de História, Geografia e Ciências variam entre uma aula, na qual intercalam as disciplinas, e três aulas na semana, uma de cada disciplina, porém não foi possível chegar a um consenso a respeito do número de aulas de cada componente curricular considerando somente a fala dos professores, pois boa parte dos mesmos demonstrou incerteza quanto a essa informação.

Além da questão da grade curricular, os professores e professores coordenadores entrevistados disseram acreditar que a discrepância constatada guarda relação com o principal objetivo do primeiro ciclo: que os estudantes sejam alfabetizados, dominando a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Desta forma, o contato com os demais conteúdos acaba sendo postergado para outras etapas da escolarização (Ensino Fundamental II e Médio).

Pesquisadora - Quais são as disciplinas que mais se destacam na prática pedagógica dos professores?

PC2 - Na realidade, todas as disciplinas são importantes, tudo depende da maneira que elas são trabalhadas. É óbvio que a Língua Portuguesa é básica, porque se você não sabe ler e escrever, você não vai conseguir resolver um problema de Matemática, a não ser que alguém leia para você, então, basicamente, você tem que estar pensando sempre na Língua Portuguesa. Língua Portuguesa e

Matemática. Porém, a gente coloca a Língua Portuguesa em primeiro lugar, pois para você ser um cidadão você tem que saber ler, escrever e interpretar, ou seja, entender o que leu.

Procurando suprir essa lacuna na formação dos estudantes, houve professores que relataram trabalhar com temáticas das disciplinas História, Geografia e Ciências através de textos na disciplina de Língua Portuguesa, porém o foco não deixa de ser a leitura, a escrita e a interpretação, apreciadas como pré-requisitos essenciais para o estudo das demais disciplinas. O relato a seguir demonstra essa situação:

Pesquisadora - Quais são as disciplinas de maior destaque na sua prática pedagógica?

P5 - É a Matemática e a Língua Portuguesa. A gente precisa dar bem mais destaque para essas duas, porque eles precisam, na Língua Portuguesa, aprender ler e escrever, principalmente na minha série que é o 2º ano [...]. Depois, no 3º ano, é que eles começam a usar vírgula, parágrafo, ponto final, essas coisas que a gente só vai falando. Mas o que exige? Ler e escrever. E na Matemática a contagem é a base. É a base dos números, é a base dos desafios, é a hora que eles aprendem como resolver um desafio, porque a continha é de adição, porque é de subtração...

Pesquisadora - E quais são as que menos se destacam?

P5 - Ciências, História e Geografia. Também porque tem menos aulas. Enquanto você tem dez de Língua Portuguesa e nove de Matemática, você tem uma de História, uma de Ciências e uma de Geografia. Só que eu acho que, hoje em dia, Ciências, História e Geografia estão dentro da Língua Portuguesa ou mesmo da Matemática, porque a gente dá textos que são de História, Geografia e Ciências. Você pode, por exemplo, trabalhar uma sequência e explicar sobre o meio ambiente, você pode dar um texto sobre o meio ambiente e fazer perguntas de Língua Portuguesa e depois você reforça em Ciências. Na parte de Matemática, Geografia localização, cada estado tem quantos quilômetros? [...] você pode fazer isso na Matemática e depois dizer que já aprendemos em Matemática... Então, eu acho que só de nome elas têm menos ênfase, mas você trabalha dentro das outras, [...], então todas são importantes.

Na mesma linha, a P14 atribuiu essa discrepância à importância de que os estudantes do primeiro ciclo estejam alfabetizados até o final dessa etapa e sejam capazes de interpretar textos, porém acrescentou a relevância de que saibam se expressar, não apenas por intermédio da escrita, mas também oralmente, e tenham opiniões críticas, como pode ser observado em seu relato:

Pesquisadora - E porque você acha que Língua Portuguesa e Matemática acabam tendo um destaque maior?

P14 - Então, porque primeiro a criança precisa entender o que ela lê, ela precisa saber se expressar através da escrita, precisa saber falar, então eu trabalho tudo isso. Ela precisa ter uma opinião crítica, eu procuro trabalhar isso. Para viver no mundo de hoje, com tudo o que está acontecendo na nossa política, no nosso mundo, a criança precisa ter um senso crítico, então eu tento desenvolver isso nos alunos. E a Matemática também, o que acontece na Matemática? Eles precisam da Língua Portuguesa para aprender a Matemática, porque eles precisam entender o que eu estou pedindo, eles precisam ler os enunciados, entender os problemas.

Questionamos essa fala pelo seguinte motivo: será que é mesmo possível potencializar o pensamento crítico adiando o acesso a conhecimentos que os levam à tomada de consciência e à análise crítica acerca da realidade em que vivem para que possam então buscar transformá-la? Será que isso é possível quando o ensino aparenta estar centrado em conteúdos mínimos (ler, escrever, interpretar e calcular) que visam à aquisição de habilidades e competências de acordo com a lógica do mercado? Certamente não, considerando que o pensamento crítico emana da ampla apropriação de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, condição essencial quando se almeja a transformação social (SAVIANI, 2011).

Outro agravante para o estreitamento curricular elencado é o fato de que os professores contam com uma única apostila referente à área de CHN e, caso pensem ser pertinente abordar esses conteúdos junto aos estudantes utilizando as atividades do material, conforme a fala da P14, já citada, e do P20, que apresentaremos abaixo, precisam despende de uma parte do seu próprio salário para imprimi-las e/ou xerocá-las, tendo em vista o corte de verbas do governo federal, o investimento não apropriado do governo estadual nesse sentido e presumindo que a cópia de explicações e atividades da lousa pelos estudantes demanda um tempo não existente e reduz ainda mais a discussão dos conteúdos dessas aulas. Sendo assim, compreendemos, a partir dos relatos, que ou se utilizam os livros didáticos para cada disciplina, resumindo os conteúdos propostos na tentativa de dar conta deles no tempo previsto pela grade curricular, ou aplicam-se os recursos do seu próprio salário para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos mínimos já compilados no novo material.

Pesquisadora - Quais são as disciplinas que possuem maior destaque na sua prática pedagógica? E quais são as que menos se destacam? Por qual motivo?

P20 - A Língua Portuguesa, que é o que tem um maior número de aulas, entendeu?

Pesquisadora - Entendi. E o que menos se destaca?

P20 - Ciências, que hoje é chamada Ciências da Natureza. Nós colocamos umas duas aulas na semana. Hoje está... Não é que estão tirando História e Geografia, mas elas estão mais voltadas para dentro de Ciências, então eles mudaram o nome para Ciências da Natureza, onde foca estas outras disciplinas.

Pesquisadora - Em função do que ocorreram estas alterações?

P20 - É uma apostila, sabe? Não sei dizer, não sei o porquê mudaram. É uma apostila que vem, chama-se Caminhos da Natureza, Caminhos de Memórias.

Pesquisadora - Mas o conteúdo é o mesmo, ou não?

P20 - É, ao invés de ser o livro... Vem o livro, só que não é o livro, como eu te falei, eles fazem mais uma apostila agora, que está mais enxugada, com mais atividades, sabe? Só é uma pena que não dá para estar xerocando. É uma apostila única que vem para o professor e nela você tem atividades, daí não dá para passar na lousa, você teria que estar xerocando na escola, mas é meio difícil porque não temos a verba para estar xerocando todas as atividades, então cabe a nós estarmos imprimindo e é complicado, você entendeu? É uma apostila, não é para todos os alunos.

No tocante a questão do tempo em sala de aula, houve uma professora que relatou que atividades extensas, como reescritas de produções de textos, demandam um período longo para a sua conclusão e, ocasionalmente, acabam invadindo as aulas de História, Geografia e Ciências, o que mostra mais uma vez qual é a prioridade do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. Essa mesma professora enfatizou que na escola onde trabalhou anteriormente, na mesma rede de ensino, a ordem era que essas três disciplinas não fossem estudadas no primeiro ciclo. Nesta mesma direção, encontramos um depoimento da P1, o qual revela a não obrigatoriedade de abordar as áreas especificadas no 3º ano, no qual atuava, na escola onde lecionava.

Pesquisadora - Quais são as disciplinas que possuem maior destaque na sua prática pedagógica? E quais são as que menos se destacam? Por qual motivo?

P2 - É sempre a Matemática e a Língua Portuguesa.

Pesquisadora - Que mais se destacam?

P2 - Que mais se destacam! Porque Geografia, Ciências e História a gente, praticamente, não dá, pois o tempo é curto, é uma aula para cada matéria por semana. E, por exemplo, a gente programa a aula, mas por conta do projeto, às vezes uma reescrita, as crianças não conseguem terminar, então invade a outra aula e acaba ficando pouquinho tempo para essas outras matérias. E, assim, eu já trabalhei em outras escolas estaduais que eles não queriam nem que desse, eu dava porque eu acho uma crueldade deixar a criança sem visão de mundo nenhuma, então eu dava por teimosia, mas a tendência agora é que eles façam uma apostila também para Geografia, História e Ciências.

Pesquisadora - Tudo isso junto?

P2 - Sim, eles colocaram os três juntos.

Pesquisadora - Você sente que perdeu muito em termos de conteúdo, de conhecimento? Algum conteúdo que era ensinado no 4º ano antes ficou de fora?

P2 - É, não dá tempo, porque eles diminuíram muito. E aqui ainda está melhor, na outra escola eles estavam colocando uma aula só na semana, então o que nós fazíamos? Às vezes, dava para pegar um conteúdo, por exemplo, produção e destino do lixo, eu puxava em Ciências coisas sobre aquilo, em Geografia também, eu pegava aquele texto que estava sendo trabalhado em Língua Portuguesa e já aproveitava para trabalhar outras matérias para a criança não perder muito, sabe?

P1 - [...] no 3º ano, eles não obrigam a dar Ciências, História e Geografia. Tem a grade curricular que as comporta uma vez por semana só, então eu dou alguma coisinha só para eles terem, porque eles ficam ansiosos, mas o básico é a Língua Portuguesa e a Matemática mesmo.

Nessa questão, somente uma professora relacionou o estreitamento curricular em torno das áreas de Língua Portuguesa e Matemática com os conteúdos demandados pelo SARESP. A seguir, apresentamos o seu relato:

Pesquisadora - Quais são as disciplinas que possuem maior destaque na sua prática pedagógica?

P5 - Para mim é a Língua Portuguesa e a Matemática, que são as que eu trabalho mais.

Pesquisadora - E quais são as que menos se destacam?

P5 - História, Geografia e Ciências, porque nós temos doze aulas de Língua Portuguesa e oito de Matemática durante a semana, sendo que História, Geografia e Ciências são somente três, uma de cada

matéria. A Língua Portuguesa e a Matemática têm mais durante a semana, porque o SARESP cai em cima dessas matérias, já História, Geografia e Ciências vêm junto acompanhando.

A respeito do estreitamento curricular, Freitas (2012) declarou que quando as avaliações em larga escala incluem determinadas disciplinas e excluem outras os professores tendem a ensinar aquelas que serão cobradas devido à ênfase atribuída aos resultados e às políticas de responsabilização, o que também foi salientado por Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), que acrescentaram que isto ocorre principalmente quando estas políticas envolvem recompensas financeiras (bônus), induzindo o preparo para os testes. Nesse sentido, Novaes (2014) pontuou que essa conjuntura resulta de um quadro de precarização do trabalho docente.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) também sublinharam que os conteúdos e disciplinas não avaliados recebem menor atenção nas escolas, havendo a diminuição do tempo dedicado a estas e o direcionamento das práticas pedagógicas em sala de aula em prol do treinamento dos estudantes visando à obtenção de bons resultados.

Por outro lado, Rodrigues (2010) constatou que não há cobrança em relação ao estudo das disciplinas não avaliadas, ficando a cargo dos professores a inclusão dos conteúdos relativos a estes componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais acabam focando nos conteúdos avaliados.

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimentos que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe. (FREITAS, 2014, p. 1100).

O mesmo autor declarou que os reformadores empresariais buscam legitimar um currículo mínimo como referência (difundido nas matrizes de referências das avaliações em larga escala), deixando às margens justamente o que se poderia chamar de “boa educação” e sinalizando para os professores que se conseguirem ensinar esse mínimo já está bom, particularmente no que se refere aos mais pobres (FREITAS, 2012).

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas [...]. A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação. (FREITAS, 2012, p. 389-390).

Sobre a problemática apresentada, ao contrário do divulgado na mídia e pelos reformadores empresariais, acreditamos que esta não seja somente decorrente da falta de compromisso dos professores em proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes, sendo também um problema estrutural que muito tem a ver com o número de estudantes por sala, com níveis e condições de aprendizagem diferentes, com os baixos salários, com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre diagnosticadas por profissionais especialistas e que nem sempre contam com o apoio de um professor auxiliar, com a carência de recursos pedagógicos (tecnologias e materiais didáticos), com a formação inicial e continuada inadequada e outros aspectos que poderiam ser elencados, os quais impedem que os professores se apropriem do trabalho pedagógico e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem (MELLO, 2014).

Em contrapartida, defendemos uma formação humana mais ampla, centrada não apenas na dimensão cognitiva, mas que considere também as dimensões político-social, ética, afetiva, corporal, artística e cultural. Falamos de uma formação que possibilite o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e que garanta, de fato, o seu direito a educação. No entanto, esse tipo de formação implica no atendimento às condições objetivas para a sua promoção, tais como a presença de professores efetivos na escola por períodos mais prolongados, um número de estudantes que possibilite aos professores o atendimento às suas necessidades, além de uma estrutura física e recursos humanos que oportunizem uma prática mais significativa, demandando o movimento do poder público e não só das escolas (BERTAGNA, 2017).

A respeito da possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a totalidade dos

professores coordenadores, bem como quinze professores entrevistados (71%), revelaram acreditar na viabilidade da realização de um trabalho complementar nesse sentido. Estes mesmos professores disseram ser autônomos no que diz respeito à inclusão de atividades diversificadas. Contudo, não deixaram de proporcionar aos estudantes aquilo que o governo estadual determina, mesmo porque fazem parte dessa rede de ensino.

O desenvolvimento desse tipo de trabalho acontece quando existe o interesse dos estudantes, segundo dois professores entrevistados (10%), ou mesmo do professor, conforme o relato de uma professora coordenadora (25%) e um dos professores entrevistados (5%). O tempo de serviço do professor também apareceu em um dos relatos dos docentes (5%) como fator determinante nessa direção.

Os dados coletados também revelaram a necessidade de ampliar aquilo que é previsto nos materiais do Estado, porém esta alternativa depende não somente do apoio da equipe gestora, do interesse dos professores ou mesmo dos estudantes, mas também do ritmo da turma, de acordo com os relatos de uma professora coordenadora (25%) e três professores entrevistados (14%).

Ao responderem essa questão, alguns dos participantes elencaram exemplos de trabalhos considerados complementares em relação aos pressupostos definidos pelo currículo prescrito. São estes: a) parceria com uma Universidade Pública Estadual Paulista; b) roda literária; c) escrita de um livro de memórias da escola e de um diário; d) pesquisas; e) projetos sobre cidadania, alimentação saudável e o mosquito *Aedes Aegypti*; f) jogo da tabuada; g) trabalhos envolvendo teatro, música e dança; h) uso de notícias mais atuais e que despertam o interesse dos estudantes, ampliando o repertório de textos disponibilizados no Ler e Escrever; i) participação na Jornada da Matemática; e, j) ensino de gramática.

Selecionamos os relatos abaixo para exemplificar as nossas afirmações:

Pesquisadora - Para você, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo? Em caso afirmativo, como se dá essa possibilidade?

P12 - Sim, posso, tenho total liberdade. Pode sim.

Pesquisadora - Então existe tempo para isso?

P12 - Então, eu sinto que no Estado você tem uma liberdade muito grande para estar trabalhando várias atividades diversificadas, por exemplo, agora as meninas da [citou o nome de uma Universidade Pública Estadual Paulista] estão aplicando uma aula sobre plantas. Mesmo não estando no planejamento, nós conseguimos encaixar. Muitas vezes acontece de você dar alguma matéria e eles se interessarem por um determinado assunto. Nesse caso, com certeza nós podemos estar desenvolvendo o que não estava no planejamento. A coordenação e a direção são muito abertas em relação a isso. Pode sim!

P7 - Ah, sim. O governo manda aquilo que ele acha que tem que ser trabalhado e nós contemplamos aquilo, porque são coisas importantes, mas não só aquilo. Eu acho que toda a escola, todo o professor, deve saber a hora de continuar, de ir além, de parar, de ficar naquilo, então eu acho que o professor tem que ser o termômetro. Não é que o que eu trabalhei do governo está bom. Não, não está! Eu tenho que buscar mais e nós temos essa liberdade. Eu acho que o governo tem que dar essa liberdade. A nossa escola dá! Eu acho que isso é fundamental, o professor não pode seguir uma única regra, até mesmo porque cada aluno é um aluno e cada classe é uma classe, têm essas peculiaridades, nós temos que nos posicionar.

P2 - Então, esse texto de opinião eu faço com eles, eu ainda não comecei esse ano, mas eu vou fazer a carta do leitor que no Estado entra, eu sempre faço um projeto de cidadania [...], eu trabalho diário com eles [...]. Hoje eu comecei a ler O Pequeno Príncipe e eu vou fazer umas atividades de reflexão. Eu não sei, cada turma é uma turma. Essa turma que eu estou é bem difícil, [...], eu tenho duas crianças que não escrevem e são meio resistentes à aprendizagem, não são muito dispostas [...]. Tem turma que a gente cresce, consegue fazer muita coisa, e em outras a gente não consegue muito. Fora isso, aqui tem um projeto de valores que não deixa de ser um pouco da cidadania também, aí tem que apresentar, tem que fazer alguma atividade.

Pesquisadora - Existe a possibilidade, vocês têm autonomia, para estar desenvolvendo um trabalho complementar em relação a isso?

P14 - Depende do professor. Eu estou no trigésimo ano de magistério, então eu tenho essa autonomia. Eu trabalho aquilo que é pedido, cumpro o meu papel, a minha tarefa, e sempre sobra tempo para fazer algo a mais. No ano passado, eu estava com um 5º ano e nós participamos da Jornada da Matemática [...]. [...] eu trabalho a parte de gramática, no ano anterior nós trabalhamos muito com o projeto carta de leitor... Os textos que vêm no Ler e Escrever, eu não gostava e os alunos também não, eles reclamavam muito e eu me sentia cansada de ter que trabalhar aquilo, textos desatualizados, notícias que já tinham passado, então eu buscava notícias atuais [...].

Em contrapartida, na percepção de seis professores entrevistados (29%), que lecionavam em escolas de período regular, a realização de um trabalho complementar é um desafio perante o tempo de permanência dos estudantes na escola e as demandas dos projetos, a quantidade de conteúdos, além das aulas de recuperação contínua de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, ao menos no discurso, esforçam-se para proporcionar atividades diferenciadas, como a parceria com a universidade já citada e a realização de um sarau. Os relatos abaixo caracterizam o que afirmamos:

Pesquisadora - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo? Em caso afirmativo, como se dá essa possibilidade?

P21 - Eu só não sei em que horário, em que período a gente faria isso [risos].

Pesquisadora - É muito apertado o tempo, como é?

P21 - É apertado, é. O nosso semanário é muito justo, entendeu? Para eu encaixar tudo isso dentro de uma semana, mais as aulas da recuperação contínua, que nós temos que dar também, tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, é bem apertadinho. É bem apertadinho, mas tudo é bem-vindo e a gente vai tentando encaixar dentro dos conteúdos.

P4 - Não dá tempo. Não dá tempo, já é muito, nem tem como. Apesar de que, por exemplo, um fato que está acontecendo lá e que eu achei legal até é a visita de alguns estudantes de Biologia [...]. Eles estão indo dar aula para as crianças uma vez na semana sobre alimentação, que é um caso muito sério,

é uma coisa que afeta o dia a dia deles, e não estava no planejamento do início do ano. A escola propiciou isso, abriu esse espaço [...]. Mas da gente inventar alguma coisa, no ano passado, eu trabalhei a parte de Educação Artística, mas eu encaixei com o sarau, eu fiz um elo com o sarau e eles fizeram um trabalho de Arte junto comigo que não estava no programa, eu inventei, eu fiz!

Pesquisadora - Para você, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar em relação ao que já está proposto nesses materiais?

P18 - Olha, na verdade, nosso tempo é bem corrido, então a gente planeja em cima daquilo lá. Às vezes, a gente dá alguma outra coisa sim, mas não dá, porque são certinhos os horários dos projetos, tanto o da escrita como o da Matemática.

Ao longo das entrevistas, interrogamos especificamente a respeito da existência de possíveis atividades e/ou assuntos que os entrevistados consideram significativos e que são trabalhados pelos professores ou pela escola onde atuam, mas não são contemplados pelo SARESP. Caso esta presença tenha sido indicada, procuramos saber quais são estes.

Observando os relatos, notamos que três das professoras coordenadoras (75%) e dezessete dos professores participantes (81%) sinalizaram a existência dessas atividades e/ou assuntos. Os elementos pontuados foram os seguintes: a) Educação Socioemocional em unidades de ensino integral da rede pública estadual paulista, discutindo assuntos como *bullying*, preconceito, respeito, autoestima, empatia, família e outros que entendem como necessários, havendo também um livro para nortear o trabalho do professor mediador, visto que o trabalho com tais competências acelera o processo de aprendizagem em todas as disciplinas (33%); b) trabalho envolvendo valores, mas sem mencionar a disciplina anterior, visando à formação de um cidadão competente, mas também honesto e justo (10%); c) projeto sobre cidadania (5%); d) participação no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, oferecido pela Polícia Militar (5%); e) teatro (14%); f) Música (canto) (5%); g) sarau (10%); h) recital de poesias (5%); i) trabalhos com datas comemorativas (10%); j) confecção de livro de memórias escolares (5%); k) produções de textos para além das reescritas e continuações de histórias (5%); l) parceria com uma universidade pública do município que desenvolve projetos junto aos estudantes (10%); m) atividades como arme e efetue e situações-problema de cunho mais tradicional; n) trabalhos manuais (10%); e, o) afirmam que sim, mas não explicitam (10%).

Houve ainda um total de quatro dos professores participantes (19%) que indicou que todas as atividades e/ou assuntos tratados em sala de aula são contemplados pelo SARESP. Deste total, um deles sublinhou que os professores ensinam mais conteúdos do que os exigidos pelo SARESP, tendo em vista que este solicita o mínimo. Em contrapartida, outro enfatizou que a mesma avaliação externa ultrapassa os conteúdos que os professores

conseguem ensinar para os estudantes e mesmo o material que o governo fornece não dá conta de tudo o que é exigido. A seguir, apresentamos relatos ilustrativos desta situação:

Pesquisadora - Existem atividades e/ou assuntos que considere significativos e que são trabalhados por você e/ou pela escola onde atua, mas não são contemplados no SARESP? Quais?

P20 - Ah não, não, no caso, não. Sempre é isso que eu falei para você, nada fugindo do SARESP, não, eu acredito que não.

P17 - Atividades que não são contempladas pelo SARESP?! Eu acho que não, porque no SARESP se contempla muito a competência leitora, que a gente está sempre trabalhando, principalmente por esses projetos novos “Amigo Leitor”, “Sarau” e “Teatro de Leitor”, então a competência leitora está sendo trabalhada. Na questão da Matemática, na minha opinião, nós ainda exigimos mais na sala de aula do que o SARESP exige na prova. Nós exigimos mais habilidades deles do que o SARESP. O SARESP está exigindo o mínimo do aluno.

P3 - Eu apliquei o SARESP uma vez só como professora, nesse pouco tempo que eu trabalho, mas tudo o que eu vi que caiu no SARESP aplica-se. Porém, eu achei que o SARESP vai muito além do que a gente consegue aplicar, do que o governo manda para a gente trabalhar, e depois ele manda essa prova do SARESP bem mais além do que é.

Pesquisadora - Os materiais disponibilizados não conversam muito com a prova?

P3 - Não, não, não conversa! Não conversa com a prova e o professor tem que estar sempre buscando, por ele mesmo, algo a mais para não estar dificultando tanto a prova no dia do SARESP, porque eles mandam o SARESP, mas o material que ele manda não é compatível.

As vozes dos professores e coordenadores entrevistados evidenciaram a possibilidade de desenvolvimento de atividades complementares ao currículo prescrito, embora também tenha sido sinalizada a necessidade de cumpri-lo, o que se relaciona diretamente com as demandas do SARESP e com a pressão imposta pela cultura dos resultados.

Entretanto, há que se ponderar que a garantia da aprendizagem dos conteúdos mínimos descritos nas matrizes de referência dessa avaliação não é uma tarefa fácil frente às condições de trabalho na rede estadual paulista, motivo pelo qual o currículo mínimo acaba sendo tratado como máximo (MELLO, 2014), reduzindo as “possibilidades inventivas” (SANTOS; SELLES, 2016, p. 143) nesse contexto e limitando a autonomia no trabalho docente (AFONSO, 2005; BALSAMO, 2014; CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013; CONTRERAS, 2002; HYPOLITO, 2010; MARTINS, 2015; MELLO, 2014; SANTOS; SABIA, 2015 e outros).

O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação - as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar - tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

Por outro lado, os dados dessa pesquisa despontam um horizonte de possibilidades, que se concretizam na medida em que alguns professores e gestores escolares buscam resistir ao cenário disposto pela avaliação em larga escala focalizada, adotando estratégias de trabalho diferenciadas e inserindo discussões sobre assuntos diversificados importantes para a formação dos estudantes, como evidenciado, particularmente, ao indagarmos a respeito da possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo currículo oficial e sobre a existência de atividades e/ou assuntos considerados significativos e trabalhados pelos docentes ou pela escola onde atuam, mas não contemplados pelo SARESP.

Questionamos aos professores entrevistados se e como suas práticas pedagógicas em sala de aula se relacionam com o SARESP. Na mesma linha, buscamos apreender se, do ponto de vista desses profissionais, o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às suas práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados referentes a estas questões serão descritos de forma articulada em função da proximidade das respostas fornecidas. Cabe ainda ressaltarmos que estes mesmos questionamentos foram feitos aos professores coordenadores, também focalizando as práticas dos docentes.

Fundamentalmente, todos os entrevistados salientaram a existência de alguma relação entre o SARESP e as práticas pedagógicas em sala de aula.

De acordo com a P1, o ensino encontra-se direcionado para a avaliação em debate, ao invés dessa avaliação basear-se no que foi ensinado, o que também é perceptível nos relatos de outros professores. Segundo Bertagna, Polato e Mello (2018), há uma distorção na função da avaliação, tendo em vista que a educação formal (escolar) está voltada à avaliação ao invés da avaliação ser colocada a serviço do processo educativo, como forma de garantir a qualidade educacional a todos.

Em sua fala, a P1 também remeteu à prática do treinamento para o SARESP, especialmente nos 5ºs anos, objetivando o bom desempenho para alcance do bônus. Este treino é realizado com base no estudo de questões de edições anteriores da prova padronizada, trabalhadas como atividades cotidianas, contemplando conteúdos que, possivelmente, constituirão a próxima avaliação, tendo em vista a característica de correspondência entre elas. Nesta mesma direção, ocorrem os simulados, com o intuito de familiarizá-los com o tipo de prova, o preenchimento de gabarito e a troca de professores, preparando-os para o dia do exame de proficiência oficial. No mais, além do SARESP, a professora se reportou à AAP como mais uma indutora do currículo escolar.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P1 - Nós estamos ao contrário, nós estamos dando aulas em cima do SARESP, não é o SARESP que está contemplando o que a gente já deu. Infelizmente, estamos nos baseando nele. Nessa escola, nem tanto, mas na outra que eu estava o diretor dizia assim: “Gente, treina essas crianças para o SARESP!”, porque o SARESP dava bônus, só isso, então você passa o ano inteiro treinando a criança para fazer o SARESP no final do ano.

Pesquisadora - Mas é treinar como, por exemplo?

P1 - Baseando-se nos SARESPs dos anos anteriores, no tipo de questão e de informação. Não é treinar, assim... Quer dizer, você não deixa de dar um estudo para aquela criança, mas baseado naqueles temas [...]. [...]. Para o diretor dessa outra escola era isso, treinar para o SARESP e acabou! Entendeu? Essa daí eu não conheço, porque é o primeiro ano que eu estou nessa escola, mas na outra, sim, treina-se [risos]. Vamos dizer a verdade? Treinam, todos os 5ºs anos ficam treinando. Chega uma certa altura do ano que começa: “Vamos treinar o que cai no SARESP!” [risos]. Algumas escolas têm provas que eles acumularam, prova 1, prova 2, prova 3, e os alunos fazem só o gabarito para usar a mesma prova, depois os professores corrigem estes gabaritos para ver como eles foram e onde estão as falhas. Infelizmente, é assim, vem o SARESP e a nossa AAP em cima.

Segundo o P20, os professores da escola onde lecionava, com um índice bastante elevado, proporcionaram aos alunos, diariamente, momentos de estudo das atividades do SARESP, considerando as edições anteriores e como forma de treinamento, corroborando com o depoimento da P1. Na mesma linha, foram promovidos os simulados, como ocorreu em todas as escolas pesquisadas, conforme os relatos.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P20 - Sim, dá para perceber sim, porque você já começa a partir daí a estar trabalhando. O que a gente trabalha já se sabe que vai estar no SARESP, no final do ano, aplicado. Pode vir de outra maneira, eles mudam alguma coisinha, mas sempre tem uma coisinha ali que foi trabalhada. Nós, professores, temos o costume de pegar a aplicação do SARESP de anos anteriores e estar trabalhando.

Pesquisadora - Como atividade?

P20 - Como atividade, todos os dias [...].

Pesquisadora - Ah, além do material, das apostilas do EMAI e do Ler e Escrever, vocês pegam esses simulados das edições antigas...

P20 - É, montamos a avaliação em cima dos SARESPs que já passaram...

Complementando os relatos apresentados previamente, a P5 mostrou que os professores da escola onde atuava, também com um índice elevado, estão sempre focados na avaliação externa em questão. Deste modo, ao longo de todo o ano, as crianças são preparadas para esse processo avaliativo através de atividades e provas baseadas nas edições anteriores para que se sintam mais seguras no dia da prova oficial. Para ela, apesar das práticas pedagógicas girarem em torno disso, é reconhecido o fato de que permanecer somente nesse foco pode ser desestimulante àqueles que possuem condições, no momento, de avançar na aquisição de conhecimentos.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P5 - Nós estamos sempre focados nessa visão, porque tem gente que diz que o conhecimento do aluno está pronto no final do ano e que ele vai fazer, porém se não houver uma explicação para a realização do exercício ele acha que é diferente, então a gente vai trabalhando e vai fazendo algumas atividades que levem a criança a estar segura, pois no dia da prova do SARESP eles ficam muito nervosos, sabem que estão sendo avaliados, mas quando eles veem que é o que foi trabalhado em sala de aula, ficam mais tranquilos. Nossa prática gira em torno disso, mas nós sabemos que não podemos ficar somente nesse foco, porque temos alunos que são muito mais capazes, temos alunos que vão além até do que a gente pode oferecer, porque eu também não posso avançar muito porque tem o outro, para manter um equilíbrio. A gente vai medindo a situação entre todos, ora avança, ora retrocede, pois alguns não acompanham, mas também não se pode esquecer-se daqueles que são bons, temos que encaminhá-los.

Pesquisadora - Uma maneira que você vê de diminuir a ansiedade seria trabalhar alguns exercícios antes da prova?

P5 - Sim, eles têm o conhecimento, sabem fazer, mas se trabalharmos avaliações como as do SARESP durante o ano, se sentem mais seguros. No dia da prova vem material diferente, professor diferente, a escola faz toda uma preparação para o dia, então os alunos ficam muito ansiosos, mas quando veem que são familiares as atividades que serão desenvolvidas no dia da prova, ficam mais tranquilos.

Pesquisadora - Nas suas próprias avaliações você já vai adaptando-os a situação?

P5 - Sim, já vou colocando algumas atividades que caem, por exemplo, na quinta-feira eles farão uma avaliação diagnóstica, nela já vamos colocando questões pertinentes, reescrita de contos, nesse molde, para que no dia da prova do SARESP eles estejam familiarizados, é feito durante todo o ano uma preparação para esse momento.

Para além do que já elencamos, a P14, assim como a P2, ressaltou a necessidade de desenvolver um trabalho que leve em conta o modelo de questão objetiva e de múltipla escolha, pois, do contrário, os estudantes não saberão como resolvê-las no dia do SARESP, o que foi igualmente sinalizado na pesquisa desenvolvida por Silva et al. (2013). No entanto, segundo a P14, é preciso ter cautela para que não se abandone o hábito da escrita. Mobilizada pelo SARESP, a referida professora também passou a colocar diversos textos para leitura e interpretação nas provas que elabora, ao invés de um único, como ocorria anteriormente, evidenciando um tipo de alteração no formato destes instrumentos avaliativos.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P14 - Bom, o SARESP acontece no 3º e no 5º ano. O que mudou na minha prática pedagógica? O SARESP do 5º ano é feito todo em forma de alternativas e os alunos não estão acostumados a trabalhar essa questão da alternativa. Eu percebi que eles iam muito mal, no início do SARESP, aqui na escola, por quê? Porque a criança, quando vê alternativa, já vai e marca a “cruzinha” sem ler, eles têm preguiça de ler, então eu tenho tentado trabalhar muito com isso. Por isso que eles têm também esses projetos de leitura, que se o professor não trabalhar direito não vai adiantar nada, porque a criança tem preguiça de ler, então você tem que fazer isso junto com ela, não adianta você entregar para o aluno e deixá-lo fazer sozinho [...]. Agora, o SARESP é perigoso por conta disso, porque, às vezes, o professor fica só dando questões de alternativas e a criança para de escrever. Aquela interpretação que você tem que ter, a reflexão sobre um assunto que está implícito, porque ele tem que identificar aquilo que está implícito, então eu procuro trabalhar mais na parte de escrita, na parte de

interpretação mesmo, de reflexão sobre os textos [...]. Mas eu acho que, de certa forma, o que acrescentou foi essa minha prática de fazer avaliações também com alternativas, o que eu não fazia. Também o SARESP tem muitos textos longos, com eram as nossas provas antigamente? Era um texto e a prova toda em cima daquele texto. Agora não, agora a gente trabalha com vários textos na prova [...]. Eu acho cansativo para os alunos de 2º ao 5º ano, seria mais de 4º e 5º ano, [...] mas a gente tem que prepará-los, porque se não eles vão mal no SARESP e o nosso desempenho também acaba caindo.

Freitas (2012) declarou que devido às políticas de responsabilização que associam o desempenho dos alunos ao pagamento de bônus aos professores, pressionando-os a obter um desempenho sempre satisfatório de seus alunos nas avaliações em larga escala, somado à necessidade de apresentarem as unidades escolares onde lecionam como boas instituições à comunidade, os referidos profissionais pressionam seus alunos, por meios de simulados e atividades preparatórias, aumentando a tensão entre eles e promovendo o desgaste dos mesmos e de suas famílias.

Como demonstramos anteriormente por meio das dissertações e teses analisadas, diversos autores (ARCAS, 2009; BALSAMO, 2014; COLA, 2015; COSSO, 2013; FERNANDES, 2015; GARCIA, 2010; MARTINS, 2015; MELLO, 2014; PEIXOTO, 2011) sinalizam práticas de treinamento dos alunos para o SARESP, seja por meio do estudo de questões das edições anteriores ou mesmo através dos simulados. A esse respeito, Cunha et al. (2016) alertou que a valorização excessiva dos resultados pode fazer com que as escolas abram mão de propostas curriculares inovadoras e que avancem em relação ao proposto pelo currículo oficial em função da aplicação de atividades de preparo para os testes, trabalhando a partir de um ensino fragmentado, superficial e reprodutivo.

Por outro lado, o estudo de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) nos levou a refletir acerca do fato de que provas padronizadas, como o SARESP, e *rankings*, além de incentivarem a competição entre escolas e alunos, substituem a aprendizagem pela busca da melhoria dos resultados, ocasionando em processos de ensinar para o teste, no âmago dos quais prevalece a difusão de “macetes” que potencializem esses resultados.

Nesse sentido, Ravitch (2011) sinalizou, com base em estudos publicados nos Estados Unidos, que a maior parte dos estudantes que alcançaram um desempenho satisfatório em testes padronizados não seria capaz de replicá-los caso o formato das provas fosse alterado, mesmo que se mantivessem os assuntos avaliados, demonstrando que o preparo excessivo para as avaliações não necessariamente implica na aprendizagem efetiva.

Selecionamos ainda trechos de outros relatos que realçam a centralidade que o SARESP vem adquirindo no trabalho pedagógico dos professores entrevistados, delimitando os conteúdos a serem ensinados e avaliados, bem como induzindo uma prática avaliativa

seguindo o seu modelo, como estivemos explicitando, o que também foi salientado por autores como Sousa e Arcas (2010). São estes:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P11 - Totalmente [risos]. No sentido de que muitas das atividades que são desenvolvidas são baseadas nos tipos de atividades que são cobradas no SARESP, então a gente acaba focando um pouco nisso também.

P9 - Ah, claro, porque você já está trabalhando aquele conteúdo que você sabe que vai cair na prova depois, basicamente é isso. Principalmente quando é 5º ano e 3º ano, que fazem a prova, mais ainda que você vai querer trabalhar o conteúdo que vai ao encontro das habilidades e competências que o SARESP irá cobrar.

P16 - Como eu falei pra você, desde quando começou o SARESP eu estou seguindo o SARESP, porque, queira ou não, a escola quer um índice bom, então você tem que obedecer.

Até mesmo uma coordenadora evidenciou tal relação conforme o relato abaixo:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula?

PC3 - Sim, o nosso trabalho é totalmente direcionado para os conteúdos do SARESP, porque depois isso é cobrado, então os professores não podem mais dar o que eles quiserem. Nós também olhamos em quais questões eles tiveram dificuldade para poder estar trabalhando para aumentar esse índice.

Somente o relato da P10 destoou dos demais, pois a mesma não reconhece que as suas práticas pedagógicas se baseiam no SARESP, embora isso tenha ficado evidente em outros momentos da sua fala, entendendo-o simplesmente como um instrumento avaliativo que fornece um retorno para os professores com relação ao trabalho desenvolvido, desde que aplicado de modo pertinente, além de constituir-se como uma referência para a realização de atividades com os estudantes, como pode ser visualizado a seguir:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P10 - Em que sentido de relação? Por exemplo, eu percebo que o SARESP me dá um retorno, quando bem aplicado, porque eu gostaria de fazer até uma observação: o SARESP acontece em um dia e é feito uma troca de professoras. No 3º ano, são as professoras da casa, então é até mais tranquilo, porque cada escola tem a sua formação. Porém, no 5º ano, isso é feito entre escolas e aí também depende da aplicação que é feita desse SARESP. Quando ele é bem aplicado, ele me dá sim um retorno do meu trabalho, se ele for bem dirigido, bem direcionado, bem explicado, eu realmente vou ter consistência no resultado. As minhas práticas não se baseiam no SARESP. Ele pode me favorecer alguns pontos, por exemplo, como eu vou trabalhar um texto escrito, então o SARESP te dá esse retorno, se as crianças estão escrevendo bem, se eles aprenderam ou não. Nesse sentido, sim.

Na concepção de uma professora coordenadora (25%) e oito professores entrevistados (38%), ao desenvolverem o trabalho pedagógico se norteando pela proposta curricular oficial da rede Estadual de ensino, concretizada com o Ler e Escrever e o EMAI, pelas expectativas de aprendizagem por série/ano propostas pela SEE/SP e pelas Matrizes Curriculares, consequentemente, o direcionam para o SARESP, como salientado pela P6:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P6 - Sim. Ah, todo, porque a gente trabalha em cima do SARESP. O SARESP é montado em cima do Ler e Escrever, do EMAI, e nós fazemos todas as nossas atividades em cima do Ler e Escrever, do EMAI e do conteúdo que vem da Diretoria. Isso é um ligado ao outro, entendeu?

Outra prática avaliativa vivenciada nas escolas e identificada na fala de três professores entrevistados (14%) é a AAP, justificada como um instrumento padronizado que visa diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, considerando as competências e habilidades do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com o intuito de auxiliar os professores no desenvolvimento de ações para a promoção de melhorias no ensino.

A partir dos resultados obtidos, a SEE/SP produz orientações aos professores, direcionando-os à aplicação de determinadas atividades em sala de aula que, possivelmente, auxiliem no aprendizado, especialmente, dos estudantes que apresentam dificuldades. Além disso, conforme os relatos são desencadeadas ações nas próprias escolas, durante o planejamento, o replanejamento e as reuniões de ATPC.

Parece-nos tangível que a AAP tem potencial para o acompanhamento, o monitoramento e o controle do desenvolvimento do currículo prescrito e das propostas pedagógicas definidas para as escolas, pois as falas demonstram a movimentação causada em função dos seus resultados para a reorientação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Mais do que isso, aparentemente, a AAP, assim como o SARESP, tem sido o foco deste trabalho, com a diferença de que a primeira parece estar ainda mais presente no dia a dia das escolas, por ser realizada mais vezes no ano e pela rapidez na disponibilização dos seus resultados, já que são os professores que as corrigem, o que possibilita intervenções pontuais na própria turma avaliada e não na próxima, o que tem causado desconforto por parte de alguns professores com relação ao SARESP.

No entanto, observando os relatos, essa preocupação com a AAP traz subjacente à obsessão pelo atingimento de um bom resultado no SARESP, tendo em vista a problemática

que o permeia. Portanto, a AAP, até o momento, aparece também atrelada ao SARESP, preparando os estudantes e direcionando o trabalho pedagógico para este fim.

A seguir, elencamos os relatos que nos proporcionaram estas percepções:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P8 - É, a gente sempre fala que trabalha para o SARESP, não é esse o nosso objetivo, mas, lógico, têm várias práticas voltadas a ele. A gente fazia, no ano passado, esse ano ainda não fizemos, as avaliações das aprendizagens em processo, que chamamos de AAP, bimestralmente. Vinha uma prova, não tão grande como o SARESP, mas com dez questões e um texto para ser produzido, então vinham questões, textos de jornal, texto informativo, gibis, histórias, tirinhas e com as perguntas objetivas. Lógico que era para ver como as crianças estavam, saber sobre o rendimento delas, porque o governo gosta de saber em que estágio a escola está, e para ver as intervenções que precisamos fazer. Então, eu acredito que esse tipo de trabalho, de avaliação diagnóstica, é importante durante o percurso e eu uso bastante esse tipo de atividade. Hoje mesmo eu trabalhei três textos daqueles de jornal e um informativo com questões objetivas.

P12 - Ah, sim! A gente trabalha... Na verdade, nos últimos anos, a gente acaba trabalhando com um foco no SARESP, na AAP, que são avaliações para ver como está o processo de aprendizagem. Então, nós focamos sim para essas avaliações externas, com certeza.

P17 - Todo ano, nos planejamentos, replanejamentos e nas reuniões de ATPC, a gente volta nas questões do SARESP que os alunos tiveram dificuldade ou que erraram mais. E hoje a gente não tem só o SARESP, a gente tem a AAP, que é a Avaliação da Aprendizagem em Processo. Ela está mais presente no nosso dia a dia, porque acontece três vezes ao ano e nós já temos o resultado de imediato, pois somos nós que corrigimos as provas, então a gente já consegue fazer a modificação no planejamento para poder trabalhar aqueles objetivos que não foram alcançados. Agora, no caso do SARESP nós demoramos para ter alcance aos resultados e às questões. Principalmente na área de Língua Portuguesa, o que a gente procura saber é que tipo de texto a criança teve mais dificuldade, tanto para entender o objetivo do texto quanto para interpretar, para podermos retomar isso. Então, em quase todas as ATPCs a gente está voltando no assunto do SARESP e naqueles descritores para ver o que nós precisamos melhorar para as crianças desenvolverem as habilidades que ficaram faltando para o SARESP.

Por meio dos dados coletados, também constatamos que dois dos professores participantes desse estudo (10%) consideraram importante a padronização do ensino da rede estadual, com grande influência do SARESP, pois os professores passaram a ter uma direção para seguir, por sinal, uma mesma direção mesmo em contextos tão singulares, nem sempre respeitados em suas necessidades e particularidades. Não obstante, cabe ressaltarmos que a potencialidade desta avaliação de direcionar ações pedagógicas nas escolas foi um dos aspectos positivos identificados por Lammoglia e Bicudo (2014), ao analisarem dissertações e teses sobre o SARESP, bem como por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), ao debaterem as principais críticas e ponderações presentes na literatura nacional e internacional acerca das avaliações em larga escala e sistematizarem a discussão em torno de suas potencialidades.

Para a P9, este direcionamento induzido pelo SARESP foi relevante porque alguns professores ficavam perdidos com relação ao que e como ensinar, o que revela a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada, mas ao mesmo tempo valoriza o direcionamento e a padronização curricular via avaliação externa.

Por outro lado, a P21 salientou conceber essa situação como positiva desde que, ao mesmo tempo em que se tenha a preocupação de garantir essa base comum, respeitem-se as diferenças, o tempo de aprendizagem dos estudantes, mas, contraditoriamente, o sistema de ensino está organizado por série/ano e os conteúdos por bimestre, além de que o SARESP e a AAP são aplicados em dias determinados pelas instâncias centrais e não estão integrados ao processo formativo, de ensino-aprendizagem, nem incorporados ao ato de ensinar, ou seja, efetivamente essas diversidades não são respeitadas.

Pesquisadora - Você percebeu mudanças nas suas práticas pedagógicas ou na de outros professores em função do SARESP?

P21 - É, antes o professor trabalhava só com o livro didático, por exemplo, então ele cumprindo o livro didático tinha cumprido... Também nem sempre os conteúdos eram iguais para todos, por exemplo, dentro de um estado, claro que cada um dentro da sua realidade. Mas eu acho que isso foi positivo, eu acho que ter um currículo meio que igual, respeitando-se as diferenças, é importante para o aluno. Eu acho que isso é como se tivesse feito com que as escolas estivessem meio que juntas, meio que abraçadas, não cada uma fazendo uma coisa diferente.

P9 - Eu acho que a proposta do Estado é meio que unificar o que se aprende. O que eu estou ensinando aqui a minha colega está ensinando igual, só que eu ensino do meu jeito e ela ensina do dela, porque cada um tem um jeito de ensinar. Mas eu acho que com isso o trabalho ficou meio engessado, eu falo engessado, mas pode ser uma palavra pesada, porém foi melhor. Melhor no sentido de que tinha gente que ficava perdida com o que ensinar, o que não ensinar, como ensinar... Além de ele trazer isso, ele colocou o curso do Ler e eu sei que tem o curso do EMAI [...]. A partir do momento que você tem esse curso, você tem uma direção a seguir. No meu caso, quando eu fiz o curso eu mudei minha direção de ensinar, ficou uma coisa mais fácil, mais prazerosa. Agora, quando você pegava um livro, como antigamente, vinham os livros da editora, você ia seguir aquele livro, muitas vezes você seguia um livro, a outra seguia outro livro... Agora fica meio que junto, mas cada uma trabalha do seu jeito, se sua classe precisa de reforço você traz o assunto.

Ainda com todos os entraves, não pudemos deixar de notar a demasiada mobilização na rede estadual provocada por essa avaliação em larga escala, tanto da parte dos profissionais da educação como dos próprios estudantes. Procuraremos demonstrá-la por meio de alguns depoimentos.

Para dois dos entrevistados (10%), os professores passaram a participar de mais cursos de formação continuada proporcionados pelo governo, inclusive cursos online, sem entrarmos no mérito da qualidade destes cursos nesse momento.

Contudo, deve-se tomar certo cuidado ao enaltecer tal fato, considerando que ao mesmo tempo em que esses cursos de formação podem ser relevantes para a qualidade da educação também podem simplesmente atender ao objetivo de treinamento dos professores para seguirem o “receituário prescrito”, conforme o que será avaliado, podendo gerar acomodação em torno desse tipo de prática.

No tocante a estas discussões, retomamos as pesquisas de Garcia (2010) e Mello (2014), por intermédio das quais verificamos práticas de formação voltadas ao estudo de procedimentos didáticos do Programa Ler e Escrever, do EMAI e em torno da Proposta Curricular Oficial do Estado de São Paulo, pretendendo elevar os resultados das escolas.

Na mesma direção, Hypolito (2010, p. 1346) explicitou que “a valorização da formação em serviço é apresentada como solução eficiente para a educação”, mas “desde que articulada a resultados, como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas, sem criticismos políticos, considerados levianos”.

Pesquisadora - Você percebe mudanças nas práticas pedagógicas dos professores por conta do SARESP?

P15 - Eu percebo. Antigamente, os professores não faziam tantos cursos, hoje não, o governo até oferece vários cursos, inclusive os cursos online. Se nós quisermos, fazemos cursos o ano todo. Tem curso direto.

Além disso, por conta do SARESP, os professores intensificaram o trabalho com diferentes gêneros textuais, bem como as práticas de leitura e interpretação de textos. De acordo com a P19, a partir deste acontecimento os estudantes, em geral, acabaram se interessando mais pela leitura e aprimoraram a habilidade de interpretação.

Pesquisadora - o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P19 - Sim. Antes não se tinha tanta leitura e interpretação, não é? E também não se apresentavam tantos gêneros para a criança, depois do SARESP foi intensificada essa prática. A gente apresenta todo o tipo de gênero e depois isso é cobrado no SARESP. Interessante que, com isso, eles se interessam pela leitura e leem bem mais, achei até que melhorou.

Pesquisadora - Por conta do SARESP melhorou o interesse dos alunos...

P19 - Exatamente, nós os fazemos ler e estar em contato. O entendimento também, porque, às vezes, a criança lê, mas não entende, ela só decifra as letrinhas, mas não interpreta, não sabe e não opina. Com esses textos de gêneros variados, ela pode dar a sua opinião, ela interpreta melhor.

Já a P17 afirmou que os professores procuram complementar os conteúdos demandados pelo teste, especialmente quando existe interesse por parte dos estudantes. Há também um trabalho mais intenso sendo realizado para solucionar as dúvidas. Talvez por

influência da mudança de postura dos próprios professores em relação ao ensino, notou-se uma melhora na motivação e curiosidade das crianças.

Pesquisadora - o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P17 - Ah, mudou, muito! Mudou. Mudou muito! Eu acho que, como você falou da parte de complementação de conteúdo, eu acho que não se fazia muito isso, não se procurava enriquecer mais o que já tinha, entendeu? Agora, os professores procuram enriquecer, passar quanto mais informações, principalmente se o aluno estiver interessando naquilo, sanar mais as dúvidas. As crianças também estão com mais vontade, têm mais curiosidade em aprender.

Pesquisadora - Por causa da prova?

P17 - Não só por causa da prova, já por eles mesmos. É uma geração muito diferente das crianças daquele tempo, de quando eu comecei a dar aula, para essas de hoje. Apesar de que, naquele tempo, parece que a maioria das crianças estudava mais por obrigação. Hoje, os que se interessam mais são porque gostam e não porque são obrigados a virem para a escola. Eles gostam de fazer, apesar de ser uma minoria, mas é uma minoria que nós damos muito valor, a gente não fica só atrás desses alunos com dificuldades, porque os outros também merecem esse amparo, esse algo mais que eles estão procurando na escola, porque se não eles vão se frustrar.

Segundo a P6, o que aconteceu foi que alguns conteúdos começaram a ser trabalhados com maior ênfase, pois são demandados pelo SARESP. Já na percepção da P7, antes os professores não se preocupavam tanto em ensinar todos os conteúdos, persistindo em determinados assuntos até que todos aprendessem. No entanto, após a instituição dessa avaliação e a cobrança pelo bom rendimento, os professores se veem impelidos a dar continuidade aos estudos mesmo quando há estudantes com dificuldades, inviabilizando uma educação democrática e inclusiva. Identificamos esta mesma afirmação no relato da P12, porém, de modo a exemplificar tais afirmações, transcrevemos abaixo o relato da P7, lembrando que a conjuntura relatada também foi averiguada nas pesquisas de Arcas (2009), Cola (2015) e Mello (2014).

Pesquisadora - Você percebeu mudanças nas suas práticas pedagógicas em sala de aula ou dos professores, em geral, devido ao SARESP?

P7 - Ah, o que a gente percebe é que quando não se tinha o SARESP, vamos supor que você tinha uma classe com dificuldade na aprendizagem, então o professor não se preocupava tanto em conseguir dar todos os conteúdos, até mesmo porque os alunos não acompanhavam. Tinham classes, antigamente, com muita dificuldade para acompanhar, então você trabalhava com mais cautela e com olhar para que ele aprendesse aquilo que ele não aprendeu. Hoje, por conta do SARESP, no qual é cobrada toda a matéria, você tem muita preocupação. Você continua com alunos com dificuldades, mas como fazer diante de um SARESP em que vai ser cobrado tudo para ele? Ao mesmo tempo em que eu tenho que ter esse olhar para ele, eu também tenho que dar o conteúdo. Então, mudou esse aspecto, o professor fica sempre se perguntando “Eu continuo? Eu tenho que seguir?” e antigamente você ficava mesmo até a maioria pegar, você entendeu? De certa forma, é bom, porque eles viam menos conteúdo, mas aprendiam. Por outro lado, também acomodava. Então, eu acho que o professor tem que ter o termômetro, independente do SARESP, está na hora de continuar, continua; está na hora de parar, para. Vai muito de cada aluno. O professor, hoje, tem esses dois olhares, ele fica até meio angustiado.

Mas, por um lado também, o SARESP não deixa de ser bom, porque é o termômetro da escola, onde você vai ver estatisticamente como estão, o que não deixa de ser bom. Você observa o que estão errando mais, o que estão acertando, é legal também. Apesar de que o professor, dentro da sala de aula, já tem esse olhar, eu não preciso de um SARESP para medir a minha classe, você entendeu? Eu sei medir a minha classe, eu sei o que ele precisa mais e o que ele precisa menos, mas acho que para um governo é necessário aplicar essa prova. É a maneira que ele encontrou.

Apesar dessas mudanças, houve professores, como a P5, que enfatizaram o seu compromisso com o ensino mesmo antes do SARESP, porém esta salientou que após a implementação desta avaliação a cobrança da equipe gestora sobre os professores intensificou-se, como também foi destacado pela P16 e pelos estudos de Balsamo (2014), Fernandes (2015) e Garcia (2010).

Pesquisadora - O SARESP tem provocado mudanças no que se refere às suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P5 - Não, eu acho que antes do SARESP a cobrança era menor, mas também depende da escola, porque as escolas estaduais variam muito de uma para a outra e cada uma tem a sua característica, umas cobram mais outras menos, depende. Nessa escola, por exemplo, a cobrança é maior, mas eu acho que a cobrança aumenta sim. Eu sempre fui uma professora de pesquisar, ir atrás de diversas maneiras de realizar uma atividade, se eu vejo que não atingiu daquela forma, eu vou buscar outras atividades, eu trabalho o livro, o caderno, o EMAI também traz atividades e, por exemplo, eu apliquei adição no início do ano, depois eu retomo nos desafios, nos gráficos, isso por todo o ano, em vários momentos. Eu acho que a cobrança antes do SARESP era menor e agora é maior, mas o meu trabalho eu sempre realizei dessa maneira, diversificada, com complementos.

Pesquisadora - Você percebeu muitas mudanças nas práticas dos professores por causa do SARESP?

P16 - Olha, depende da direção, a minha direção foi sempre muito rígida em cima do índice, dizendo que você tem que aumentar, que isso, que aquilo, então a cobrança que vem de cima. Em um ano que nós não tivemos, foi traumatizante, e não é que nós não trabalhamos, é que veio uma turma muito sem conteúdo, que a mãe não cobrava nada. Nós temos culpa? A família que tem que cobrar, nós pegamos pesado, cobramos as lições [...]. Eu acho o SARESP muito interessante [...]. Na minha outra escola, falaram horrores no ano passado, que não ia ter mais SARESP, boicotaram o SARESP do terceiro ano do colegial...

Pesquisadora - O Ensino Médio é mais complicado nesse sentido mesmo.

P16 - Aí é que está o problema, eu não acho certo, porque é a única coisa que você tem para fazer com que eles estudem. Só que aí é uma cúpula das negativas, falaram inclusive para os alunos não irem que não vai ter mais e, nossa, foram cinco ou seis de cada classe, apenas. Só que aí é o professor que não ensina? Eu dou cinco aulas por semana, tem uns que dão uma ou duas só, você sabe, Filosofia, Sociologia, acham que podem e fazem à cabeça dos alunos.

A intensificação da cobrança por parte da equipe gestora sobre os professores após a implementação do SARESP na rede também foi citada pela PC2. Na sua percepção, antes do referido acontecimento estes profissionais, normalmente, não demonstravam interesse no que se refere à aprendizagem dos alunos, bastando que os professores garantissem a disciplina em

sala de aula. Por conta desta conjuntura, como professora, sentia-se autônoma para ensinar aquilo que julgava importante.

Em contrapartida, atualmente, observa a equipe gestora mais exigente com relação à garantia da aprendizagem, devido ao que chama de “efeito dominó”, ou seja, o não atingimento da meta estipulada pela SEE/SP desencadeia uma situação de culpabilização dos sujeitos envolvidos com o processo educacional, nesse caso, respeitando os graus de hierarquia previstos pelo sistema, remetendo ao conceito denominado “responsabilização verticalizada” (FREITAS, 2013; 2016). Deste modo, a SEE/SP incide sobre as Diretorias de Ensino cujas escolas sob sua responsabilidade apresentam baixo desempenho, estas Diretorias recaem sobre os diretores destas escolas, os diretores sobre os professores coordenadores, estes últimos sobre os professores e, por fim, na ponta mais frágil do sistema, temos os alunos, sobre os quais também reflete, em grande medida, a pressão em prol de um resultado positivo nessa e até mesmo em outras avaliações em larga escala.

Pesquisadora - o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula?

PC2 - Olha, existe uma preocupação, não dos professores, mas da gestão da escola de que os alunos estejam bem trabalhados. Eu percebo que, hoje em dia, exige-se mais [...]. Quando não tinha o SARESP, ninguém queria saber o que estava acontecendo na sua sala, desde que você desse conta da disciplina e não fosse atormentar ninguém, se você dava ou não a matéria, tudo bem! [...]. Eu trabalhava por mim, colocava tudo o que eu achava que era importante ensinar, mas não tinha cobrança de ninguém. Depois do SARESP, existe uma cobrança maior, porque é um “efeito dominó”: o Estado cai em cima da Diretoria de Ensino que está mal, a Diretoria de Ensino cai em cima dos diretores, os diretores em cima do coordenador, o coordenador em cima dos professores e, conseqüentemente, acaba tendo uma pressão maior.

Diante dessas evidências, consideramos que o SARESP tem sido um estímulo para o trabalho docente no sentido de se ensinar mais e com um maior cuidado os conteúdos que integram essa avaliação. Em contrapartida, como já destacamos em outros momentos, conhecimentos tão importantes quanto esses estão sendo secundarizados em prol de se reforçar mais as habilidades e competências exigidas, restringindo-se o ensino, prioritariamente, aos conteúdos das avaliações em larga escala, mesmo quando a escola acaba, muitas vezes, sendo o único lugar de acesso ao conhecimento historicamente acumulado para muitos.

Segundo a P4, toda essa mobilização dos professores e da equipe gestora ocorre pela vinculação do desempenho dos estudantes com o bônus, sendo uma chance de complementar seus aviltados salários. Desta forma, questionamos se a preocupação é com o desempenho em relação ao SARESP e com o bônus ou com a formação humana mais ampla dos alunos.

Pesquisadora - Você sentiu que mudou a prática pedagógica dos professores em função da avaliação, se comparado a como era antes?

P4 - Ah, sem dúvidas alguma, porque envolve a parte financeira, não é? Quer dizer, se a criança vai bem no SARESP tem o bônus, se não vai bem não tem o bônus, então, de certa forma, vem a motivar o professor a ensinar.

Diante das evidências aqui elencadas, preocupa-nos, dentre outros aspectos, a possibilidade de que a desacomodação gerada nas escolas possa se converter em uma nova acomodação em torno de um ensino voltado ao preparo excessivo para testes e, portanto, de um currículo e formação estreitos que podem estar sendo arraigados à cultura escolar e naturalizados como inerentes ao sistema educacional, amputando o direito de todos à formação humana no sentido pleno.

6.2 Concepções e práticas avaliativas: o SARESP em foco

Por meio do segundo conjunto de perguntas, procuramos compreender a visão dos professores e professores coordenadores entrevistados em relação à avaliação em pauta e se as práticas avaliativas dos docentes articulam-se ao que vem sendo propagado pelo SARESP.

Ao interrogarmos sobre o modo como os professores das escolas pesquisadas avaliam os estudantes, as respostas evidenciaram que os mesmos, prioritariamente, aplicam provas escritas (mensais e bimestrais) nas diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), muitas vezes nos moldes do SARESP.

Apesar da ênfase na prova como principal instrumento avaliativo, os professores relataram utilizar para essa finalidade, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem: trabalhos (14%), pesquisas (14%), tarefas extraclasse (19%), ditado (5%), cadernos (24%), “chamada” ou atividades orais (14%), produções de texto (5%) e o acompanhamento individual do aluno (81%), em alguns casos comparando-o com os demais colegas (5%). Além disso, ao avaliar consideram outros aspectos além da cognição ou do nível de aprendizagem do aluno, como o comportamento (14%), a participação (91%), o envolvimento (10%) e o interesse pelas aulas (10%), a organização (5%), a responsabilidade (5%) e a presença durante as aulas (5%). As coordenadoras também destacaram a participação como importante instrumento avaliativo. A seguir, socializaremos alguns relatos, exemplificando nossos apontamentos:

Pesquisadora - Como você avalia os estudantes?

P11 - Tem provas, tem o dia a dia em sala de aula, a observação, então, geralmente, em trabalhos em grupos, tudo isso é analisado, o comportamento do aluno, o envolvimento dele, a postura diante dos outros alunos ou, quando a atividade é individual também, o como ele se sai individualmente, tá? Até mesmo a responsabilidade em algum trabalho que eu mando para a casa para fazer. Então, tudo acaba sendo avaliado.

P4 - Isso acontece no dia a dia. Você vê a participação em sala de aula, o interesse, depois a prova escrita, o envolvimento... O que você percebe, muitas vezes, quando, por exemplo, você vai colocar uma média final, um conceito, é que você não pode se basear só na nota, porque tem um aluno, às vezes, que na prova vai mal, deu um nervoso nele naquele dia, então você não pode se firmar só naquilo. Outro, às vezes, foi super bem, acertou tudo, mas não é uma nota verdadeira, não é uma nota real aquilo que ele mostrou ali, ele usou de outras artimanhas para colocar aquele resultado no papel, colando, conversando, e acontece, porque nem tudo a gente enxerga, têm coisas que... Então, eu acho que tem que ver no global o aluno. No global, para ver se aquilo é, realmente, verdadeiro, é no sentido amplo.

P7 - Olha, eu avalio fazendo provas mensais ou bimestrais, eu os avalio em chamadas orais, na própria sala de aula eu olho o caderno, atividades, por exemplo, eu dei folhinha hoje, eu estou avaliando, a maioria das minhas folhinhas eu não deixo uma sem, no ato que eu dou, dou tempo para eles fazerem, parabéns, regular, ciente, a mãe assina, então eu acho isso muito importante, o professor, diariamente, ter esse contato, eu não vou esperar 30 dias, 60 dias, para eu ver que o meu aluno não está rendendo, então a minha avaliação é diária, mesmo que aquilo não valha nota, mas vale para mim. A minha avaliação é todos os dias, quando eu ponho na lousa, quando eu passo na carteira, que eu passo, está sabendo, não está, eu conheço o meu aluno, tudo dele eu conheço em relação à minha disciplina, então eu não espero chegar a prova para eu conhecê-lo, é diária, constante, é naquilo que eu dou no dia a dia que eu já estou avaliando ele.

Buscamos também identificar se os professores entrevistados percebem alguma relação entre o SARESP e as suas práticas avaliativas em sala de aula, bem como apreender se e como o SARESP tem provocado mudanças no que se refere a estas práticas no referido contexto. Cabe ainda ressaltarmos que estes mesmos questionamentos foram feitos aos professores coordenadores, focalizando as práticas avaliativas dos docentes.

Todos os professores entrevistados salientaram alguma relação entre o SARESP e as suas práticas avaliativas em sala de aula. Os professores coordenadores também sinalizaram elementos característicos desta relação.

Um primeiro aspecto elencado pelas professoras coordenadoras e por dezenove professores participantes (91%) foi a semelhança entre os conteúdos das provas mensais e bimestrais com os exigidos no SARESP, ocorrendo, inclusive, o emprego de questões de edições anteriores e obedecendo a sua lógica, isto é, a ordem das questões referentes a cada habilidade. No mais, foi citada a reprodução da extensão da prova.

Por outro lado, vinte professores (95%) mencionaram o uso de questões objetivas e de múltipla escolha em parte das provas que elaboraram, embora este uso não tenha sido exclusivo e nem obrigatório, recorrendo também a questões dissertativas, não

necessariamente ligadas ao SARESP. Não obstante, também relataram transformar questões objetivas e de múltipla escolha de edições anteriores em dissertativas. Esta mesma situação pôde ser verificada na fala de três professoras coordenadoras (75%). Além disso, quatro professores (19%) citaram nessa questão a adoção dos mesmos procedimentos dessa avaliação em larga escala, tais como a maneira de conduzir a organização do tempo, o preenchimento de gabaritos e a troca de professores entre as turmas, como forma de treinamento para a prova oficial.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas avaliativas em sala de aula?

P21 - É, existe isso com as séries maiores. Com os menores a gente trabalha questões que a gente vê no SARESP, claro, até para eles não serem pegos de surpresa, digamos assim. Mas, para mim, de certa forma, isso é muito normal, porque essas atividades assim, quando a gente fala em avaliação, avaliação objetiva, avaliação dissertativa, então são diferentes formas de avaliação que ele tem a possibilidade de vivenciar e que ele vai encontrar no SARESP.

Pesquisadora - Vocês fazem simulados na escola para que eles possam ir se habituando a esse modelo de avaliação?

P21 - Não. O modelo, sim.

Pesquisadora - Então, isso não acontece nessa escola?

P21 - Não. Somente no final do ano que é feita alguma coisa mais voltada para o SARESP, um simulado, mais para conhecimento, questão de gabarito...

P19 - Sim, a gente já sabe mais ou menos os moldes do SARESP, então procuramos trabalhar e prepará-los para dar a sua própria opinião, para refletir, nós questionamos, para que eles possam ter condições quando forem fazer a avaliação do SARESP.

Pesquisadora - Vocês aplicam simulados?

P19 - Sim, nós fazemos com questões de antigos SARESPs, questões objetivas, textos atuais... Tem também a parte da produção de texto, geralmente é a carta do leitor, na qual a criança dá a sua opinião. Antigamente, a gente não tinha essa modalidade da criança poder dar a sua opinião, argumentar...

Pesquisadora - E com qual frequência acontecem esses simulados? Todo o mês, uma vez por ano...?

P19 - Sim, tem avaliações mensais e bimestrais. Eu faço uma parte de questões objetivas e também tem questões dissertativas. Eu faço dos dois tipos.

P5 - Todo o bimestre vem uma avaliação que chama AAP pronta do Estado, nós só imprimimos e aplicamos, e com ela vem também a correção que deve ser feita. Eles também já estão preparando, entendeu? Essa avaliação vem em cima do Ler e Escrever, então se eu não trabalhar esse material têm algumas atividades que, às vezes, o aluno não conhece. Eles mandam essa avaliação e mandam a forma de correção, então a gente já vai sim avaliando eles nessa questão do SARESP também.

Pesquisadora - Certo. Você acha que houve mudanças nas práticas avaliativas em função do SARESP?

P5 - Sim, porque agora a gente já se focaliza mais para o que se pede no SARESP. Eu dou sempre duas avaliações: a mensal eu procuro colocar mais na formatação do SARESP e a bimestral eu procuro colocar o que eu trabalho em sala de aula, além do SARESP [...].

Pesquisadora - No caso da bimestral são somente questões dissertativas ou não?

P5 - Sim, não são idênticas, mas são parecidas. Nos 3ºs anos, não têm questões objetivas, porque primeiro a prova pede a escrita de uma parlenda, uma quadrinha que tem algumas questões ortográficas erradas e eles têm que reescrever, depois tem que reescrever um conto de fadas, depois tem que reescrever um conto, sem ser conto de fadas, o qual tem um final que eles não conhecem, na sequência eles lerão um texto e irão responder as perguntas. A partir do ano passado, vieram duas questões objetivas do 5º ano para verificar se o aluno do 3º já tem alguma noção do 5º ano, então são

duas objetivas, apenas. Logo, nossas avaliações, tanto mensais quanto bimestrais, são escritas, a maioria são questões abertas.

No relato da PC4, é possível notar que o ensino encontra-se, em grande medida, direcionado aos conteúdos do exame de proficiência abordado, motivo pelo qual as práticas avaliativas dos professores também caminham nessa direção.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as práticas avaliativas dos professores em sala de aula?

PC4 - Sim, alguns professores usam questões do SARESP nas provas e elas precisam ser nos moldes do SARESP, porque uma coisa está muito interligada com a outra, não é? Se você está aplicando o Ler e Escrever, o EMAI e sabe que tem aquele rol de habilidades para desenvolver durante o ano, você tem que fazer uma prova em cima daquilo, não tem como ser de outro jeito, você só avalia o que você ensina.

Houve ainda um total de três dos professores participantes (14%) que sinalizou o aprimoramento das suas práticas avaliativas com base no SARESP, de modo que as questões deixaram de ser somente “decorativas” e passaram a exigir mais interpretação e reflexão por parte dos alunos.

Pesquisadora - Você acha que o SARESP tem provocado mudanças nas práticas avaliativas em sala de aula?

P12 - O que eu penso dessas questões, do SARESP em especial, é que elas fazem os alunos refletirem muito. Não são mais aquelas perguntas: “Que cor é a bola? A bola é amarela”, “Quem é o autor do texto?” ou “Qual é o título?”, sabe? Isso não existe mais, não existe! Apesar de que, esporadicamente, a gente também coloca esse tipo de atividade na nossa aula, no dia a dia, porque eles também precisam saber, mas não como uma cobrança, principalmente em uma avaliação.

P15 - O formato, o formato totalmente, porque, antigamente, a gente não trabalhava muito em cima do raciocínio da criança, do pensamento dela, da opinião dela, isto era uma coisa de certas disciplinas. Algumas disciplinas eram decorativas. Agora não, a criança questiona, dá a sua opinião, precisa ler nas entrelinhas das coisas, não é? Antigamente não, antigamente era tudo mais decorativo.

Destoando parcialmente dos demais relatos, encontramos a fala da P7, na qual expressou que a relação entre o SARESP e as suas práticas avaliativas é a de que, em ambos os casos, o aprendizado dos alunos está sendo medido. Entretanto, abordaremos, ao longo desse estudo, as limitações do referido teste nesse sentido.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as suas práticas avaliativas em sala de aula?

P7 - É o seguinte, o SARESP, é aquilo que eu falei para você, ele avalia o aluno que você trabalhou o ano inteiro. A diferença é que eu avalio o meu aluno diariamente, o SARESP não, ele avalia naquele

dia e o aluno tem que mostrar o conhecimento do ano inteiro, se ele se esqueceu, coitadinho, azar, ele vai errar, então a diferença é essa. Eu acho que o professor que está todo dia não avalia só um dia, ele avalia diariamente, é bem diferente esse contato diário com o aluno, você tem até um olhar para ele. Mas tem certa relação no seguinte: você também mede os conteúdos que você dá e o aprendizado deles, então quando você dá uma avaliação você está medindo, essa, para mim, seria a relação.

Em face do exposto, depreende-se que o SARESP tem incidido sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, como demonstrado também por meio de outras pesquisas (ARCAS, 2009; BALSAMO, 2014; COLA, 2015; COSSO, 2013; FERNANDES, 2015; GARCIA, 2010; MARTINS, 2015; MELLO, 2014; PEIXOTO, 2011; POLATO, 2014; SANTOS; SABIA, 2015; SILVA et al., 2013).

Nesse sentido, verifica-se que a avaliação da aprendizagem realizada na escola toma, muitas vezes, a avaliação em larga escala em questão como referência, evidenciando, novamente, sua centralidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

De acordo com Arcas (2009) e Mello e Bertagna (2014), o SARESP, ao servir de parâmetro para as práticas avaliativas na escola, acaba reforçando o modelo tradicional de avaliação (classificatório, seletivo e excludente) e inibindo uma proposta de avaliação formativa. Isto porque se estimula a aplicação de provas e exames simulados objetivando, regularmente, treinar os estudantes para a avaliação em pauta e suas rotinas específicas e ao mesmo tempo em que se enfatiza a busca de bons resultados não significa que o objetivo do trabalho pedagógico esteja voltado para a aprendizagem destes estudantes (SOUSA; ARCAS, 2010).

No entanto, mais adiante, nessa pesquisa, constatamos outro tipo de uso dos simulados, igualmente identificado no estudo de Silva et al. (2013), que apresenta um maior potencial pedagógico se comparado ao uso para treinamento, embora não seja o mais usualmente mencionado: trata-se do uso desse instrumento avaliativo para identificar as dificuldades dos estudantes e procurar saná-las, podendo possibilitar a melhoria da aprendizagem, embora tendo como preocupação principal o exame oficial.

Não obstante, tem-se a clareza de que, assim como não é possível curar uma febre recorrendo ao uso contínuo de termômetros, os simulados não serão responsáveis pelo aumento dos resultados e muito menos pelos avanços na aprendizagem dos estudantes, sendo necessário, dentre outros fatores, o aperfeiçoamento do trabalho escolar cotidiano. Todavia, não se pode desprezar sua conversão em um instrumento diagnóstico importante para os professores e as escolas, pois podem auxiliar de maneira ágil a reorientação e adequação das atividades de ensino (SILVA et al., 2013).

No mais, destacamos que as alterações identificadas nas práticas avaliativas em função do SARESP nessa pesquisa referem-se, particularmente, a um dos instrumentos avaliativos utilizados, a prova. Contudo, pelos dados coletados, pouco se avançou no sentido de mudança da concepção de avaliação que embasa essas práticas ou ainda no que concerne à função que a avaliação historicamente exerceu no contexto escolar.

Sob outra perspectiva, buscamos investigar o que vem à tona aos professores e professores coordenadores entrevistados quando pensam no SARESP.

Consideramos que três professores entrevistados (14%) manifestaram concebê-lo como um instrumento que possibilita medir o quanto de conhecimento foi adquirido pelos alunos e, como enfatizou a P4, em que medida este conhecimento é suficiente frente ao assimilado pelos demais. Na perspectiva desta mesma professora, por meio do parâmetro fornecido é possível detectar onde estão as falhas e atuar no sentido de saná-las, além de este ser um momento de treinamento para outros processos avaliativos pelos quais passarão ao longo de suas vidas.

Pensamos ser interessante resgatar também o relato da P15, tendo em vista que ela comparou o SARESP com um retrato do aluno, o qual ela acredita que seja perfeito, representando o desempenho real dos estudantes e da escola, em geral. Contudo, a professora demonstrou não ter conhecimento sobre a comparação entre as UEs por meio dos ranqueamentos. Exibiremos abaixo os relatos aos quais nos remetemos:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P10 - O SARESP? Um índice através do qual a escola está sendo medida. É um instrumento de medida do conhecimento, do que foi trabalhado naquele ciclo.

P4 - [breve silêncio] Eu gosto de desafio! Eu gosto, eu sempre gostei de prestar concurso, de fazer provas, eu acho que não é um momento chato, eu gosto. Eu gosto de ver resultado. Então, é desse jeito que eu passo para as crianças, que é uma oportunidade, que não é uma cobrança, mas é um momento de mostrar o quanto você sabe para você também ter um parâmetro em nível dos demais, como que você está e poder se reestruturar. Por isso eu acho que é muito válido sim e porque vai prepará-los para outras avaliações que eles vão passar no resto da vida. Eu acho que tem que ter mesmo. Deve continuar.

P15 - Ah, ele é digamos um norteador da aprendizagem do aluno, é um retrato do que é o aluno.

Pesquisadora - Você acha que este retrato é perfeito?

P15 - Ah, eu acho que sim. O SARESP, no caso, não vai comparar aluno com aluno, é a aprendizagem dele, ano a ano, não vai ser comparado escola com escola, então é o desenvolvimento do aluno mesmo.

Na mesma direção, encontramos os relatos de duas professoras coordenadoras (50%), nos quais também pontuaram que o SARESP possibilita a identificação das falhas, a revisão e

o embasamento das práticas pedagógicas, buscando melhorias no processo educativo. Do conjunto de professoras coordenadoras entrevistadas, duas (50%) sublinharam ainda que essa avaliação em larga escala caracteriza-se como uma forma de avaliar o trabalho dos professores e da equipe gestora, verificando a adequabilidade ao padrão definido para a rede, porém uma delas critica o fato de não se levar em conta o cotidiano escolar e os diversos fatores que influenciam o processo de ensino, critica também empreendida por autores como Fernandes (2009) e Lammoglia e Bicudo (2014).

Nesse ponto, cabe a problematização da perspectiva apresentada por alguns entrevistados que acreditam que o SARESP avalia o trabalho dos professores e da equipe gestora das escolas, carregando em suas vozes marcas do discurso que busca a responsabilização unilateral desses profissionais pelo desempenho dos estudantes como contraponto da desresponsabilização do Estado pelas escolas (FREITAS et al., 2012).

Para Freitas et al. (2012), formulou-se a ilusão de que as avaliações em larga escala possam avaliar os professores e as escolas. Porém, segundo os autores, esse tipo de avaliação é um instrumento que possibilita o acompanhamento global das redes de ensino com o intuito de verificar tendências ao longo do tempo e, com base nesses dados, reorientar políticas públicas.

Ainda na concepção dos autores supracitados, não se pode pedir à avaliação em larga escala que faça o papel dos outros níveis de avaliação (avaliação da aprendizagem e institucional), cabendo aos profissionais da educação trabalhar com os diferentes níveis articuladamente e de acordo com suas áreas de abrangência, pois “explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes das escolas” (FREITAS et al., 2012, p. 65-66).

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

PC1 - Eu acho que é uma forma de avaliar o meu trabalho e o trabalho dos professores em cima de um projeto que está sendo desenvolvido para que possamos estar descobrindo as falhas e melhorando isso.

PC2 - [risos] Na cabeça do coordenador vem tanta coisa [...]. Eu penso no todo, no trabalho total. [...]. [...] se a escola está bem, o que fez com que esse resultado fosse tão bom? [...]. Se a escola foi mal, o que aconteceu no meio do caminho para a escola ter ido mal? O SARESP, principalmente para os professores do 5º ano, para o diretor, enfim, ele é assustador, como um vestibular, nós temos medo dele, [...], porque é uma forma de avaliar, [...], é o nosso trabalho que está sendo avaliado. Porém, nem sempre depende só da gente, abrange muitas coisas. Eu não sei se o Estado ou as pessoas que pensam em se basear pela nota de SARESP [...] sabem de tudo o que envolve um aluno e o aprendizado dele: a família, o próprio aluno, suas condições de vida, a forma como ele nasceu, se ele vem de uma família drogada, se ele vem de uma família que estimula ou não [...] se ele se alimenta errado e falta vitamina, falta vontade, fica muito exposto à televisão, aparelho celular e internet, então está focado em outra

coisa [...], existem crianças que sofrem abuso sexual em casa e dão problemas na escola, isso trava a criança, já outras sofrem de violência mesmo, os pais batem muito, a mãe não queria ter aquele filho, o pai abandonou, então são problemas emocionais enormes que as nossas crianças apresentam.

As respostas de quatro dos professores participantes (19%), focalizando essa questão, evidenciam também que o SARESP é uma maneira do governo estadual monitorar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, exclusivamente, a partir do rendimento dos alunos no referido teste, como pode ser visualizado nos seguintes excertos que selecionamos:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P8 - Prova no final do ano [risos]. Que vai ser uma avaliação que vem, do rendimento escolar das crianças durante o ano. O resultado que o governo vai ver do que foi desenvolvido ao longo do ano, não só por mim, a gente costuma falar aqui que o resultado do SARESP é a somatória de todo mundo, porque todo mundo está envolvido com aquele aluno, o aluno não é só meu, o aluno é da escola, todo mundo está direta ou indiretamente envolvido, que é o resultado, o sistema de avaliação do rendimento, que é o que a criança produziu durante o ano.

P18 - O SARESP? [risos]. O SARESP, na verdade, tinha que avaliar o aluno, como eu tinha falado para você. Na verdade, não avalia só o aluno, avalia o que nós trabalhamos, avalia o professor.

Pesquisadora - Você acha que dá conta de avaliar o trabalho de vocês?

P18 - Eu acredito que, olha... Sim, eu acho que sim.

No entanto, limitar-se ao desempenho dos alunos nesse exame de proficiência para avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores se revelou como uma prática impertinente em diversos outros relatos, pois os professores podem ter se dedicado plenamente ao ato de ensinar, realizando um trabalho árduo nesse sentido, e, não obstante, os alunos não atingirem o nível de conhecimento desejado por conta de inúmeros problemas que afetam a aprendizagem, tais como transtornos psicológicos e neurológicos, e, na maioria das vezes, todos são avaliados da mesma maneira, a partir de uma mesma prova.

Para que sejam avaliados de forma diferenciada, com provas adaptadas, faz-se necessário que estes alunos tenham laudos médicos comprovando as suas dificuldades, o que nem sempre se efetiva, pois em alguns casos as famílias alegam impossibilidade de arcar com os custos ou mesmo de levá-los até o profissional recomendado.

Segundo a P17, o trabalho pedagógico em sala de aula e os resultados do SARESP são afetados pela presença de alunos com necessidades educacionais especiais, avaliados, muitas vezes, por intermédio da mesma prova. Estes mesmos alunos, quando possuem laudos médicos comprovando a necessidade, contam com o auxílio de um professor especialista durante a prova oficial, embora este tenha restrições a serem respeitadas para não favorecê-los em relação aos demais ou mesmo conceberem um resultado enganoso.

Sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, constatamos por meio de consulta ao documento destinado à orientação dos aplicadores do SARESP 2017 em relação aos procedimentos a serem adotados (SÃO PAULO, 2017d) que os referidos estudantes, quando devidamente comprovada a necessidade, podem contar com os seguintes amparos: a) acréscimo de uma hora no tempo de duração das provas; b) presença de profissional ou pessoa autorizada para fornecimento de apoio; c) provas em braile, constando um exemplar do Caderno de prova correspondente à prova do aluno para uso do leitor, quando este for o caso; d) provas ampliadas; e) possibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais (visual, auditiva, física ou mental) realizar as provas em sala diferente da sua turma. Estas foram as referências feitas a estes casos.

Em conformidade com os apontamentos de Fernandes (2009), à medida que o número de alunos que participam deste teste se amplia, surgem cada vez mais alunos que necessitam de algum tipo de apoio especializado e é imprescindível que o sistema assegure condições para que todos participem desse processo avaliativo.

Pesquisadora - E no que se refere à aprendizagem dos estudantes, houve avanços ou retrocessos? Quais?

P17 - Então, a clientela, está mudando muito de um ano para o outro. Nós temos muitos casos na escola de autismo, deficiências mentais, transtornos, déficit de atenção, hiperatividade, síndrome do pânico, tudo isso, e não são quatro ou cinco crianças, chega a ser dezenas de crianças, ou que já foram avaliadas ou que estão em avaliação. Essas crianças fazem diferença na sala de aula e nos resultados, apesar de elas estarem inseridas, recebendo apoio pedagógico e atendimento especializado, porque nós temos a sala de recursos onde elas são atendidas, porém é muito demorado você ver resultado com essas crianças.

Pesquisadora - E a prova é a mesma, não é?

P17 - E a prova é a mesma! [...] existe um ou outro caso de criança que é atendida pela sala de recurso que pode receber acompanhamento, não é ajuda. Ela pode ser acompanhada pela especialista durante a prova, mas não é ajuda. A especialista tem determinadas orientações que ela pode passar e outras que não pode. Ela é daqui da escola. Ela trabalha na sala de recursos.

No mais, é preciso considerar que a prova acontece, geralmente, em dois dias e pode ocorrer de algum aluno não estar bem, mesmo porque todo um clima de pressão invade as escolas e o procedimento de aplicação pressupõe a troca de professores entre as classes ou entre as escolas, o que pode atrapalhar o rendimento por ficarem nervosos. Nesse sentido, Ravitch (2011) alertou que o desempenho dos estudantes pode ser afetado pelo clima, pelo estado emocional, por distrações fora da sala de aula ou mesmo devido a condições dentro deste ambiente.

Os relatos a seguir são ilustrativos dessa situação:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P6 - [breve silêncio] Que é uma atividade avaliativa da escola, dos professores, que veio para avaliar, para ver se, realmente, você está cumprindo. Só que eu acho que, às vezes, ele é um pouco duro, porque, muitas vezes, você ensinou e algumas crianças não conseguem atingir, não só porque o professor não ensinou, vamos supor, é porque, às vezes, eles têm problemas psicológicos, até neurológicos e são avaliados da mesma maneira, porque para eles serem avaliados de maneira diferente é preciso que tenham laudos e muitos deles não têm na escola do Estado pela dificuldade da mãe levar, pagar... Então, eu acho assim que “ah, ele é indisciplinado, é teimoso...”, não! Alguns têm déficit de atenção ou são muito agitados e precisam de um especialista à parte que ajude e, em alguns casos, não conseguem aprender e não é porque a professora não ensinou, entendeu? Então, eu acho que o SARESP é uma coisa boa, porque em todo lugar você é avaliado, se você entra em uma empresa você é avaliado, em todos os lugares, e o SARESP vem para avaliar o professor. Só que eu acho que o SARESP precisaria ver o outro lado, porque, às vezes, não é que o professor não ensinou, é porque tem outra coisa por trás disso e o aluno não consegue atingir.

Pesquisadora - Isso não aparece na avaliação?

P6 - Não, isso não. É uma prova igual para todos. Por exemplo, eu tinha uma classe PIC em um ano, um 5º ano, só que a classe PIC já é uma classe acompanhada de forma diferente. São, realmente, crianças que precisam de um tratamento psicológico, neurológico, inclusive são somente quinze alunos dentro da sala. E a prova veio igualzinha!

Pesquisadora - Nossa! E se tem o laudo eles mandam uma prova diferente?

P6 - Depende do caso! [risos]. Depende do caso. Então, se você tem um laudo que tem problema de visão, vem a prova maior, se tem uma Síndrome de Down... Mas esses casos que eu falo para você, essa falta de concentração que, às vezes, é déficit de atenção... Tudo depende do caso, entendeu? Porque, às vezes, uma criança é super inteligente, mas não consegue fazer a prova sentada dessa maneira. Eu acho que tem que analisar de outra maneira alguns casos.

Pesquisadora - De fato é uma questão para se pensar.

P2 - [risos] Muito trabalho!

Pesquisadora - Muito trabalho?

P2 - Sim. O que eu penso do SARESP é que, por exemplo, a gente fala tanto que tem que ver cada momento da criança, que cada criança tem o seu momento e, às vezes, naquele dia do SARESP ela não está bem. Nós temos que ver cada progresso dela em sala de aula, mas chega o SARESP se ela foi mal é a professora que não deu o conteúdo, a professora não trabalhou isso, olha, ele foi mal! Acontece que eu sei que aquela criança, naquele dia, não estava bem. No dia do SARESP as crianças ficam nervosíssimas, tem criança que tem dor de barriga e não consegue vir para a escola, tem outros que têm crise e começam a chorar, e outra, a professora não pode estar na sala.

Pesquisadora - Sim, muda de sala, não é?

P2 - É, não, muda de sala não, não pode nem estar na escola! Entendeu? Olha, teve um SARESP lá na outra escola, aí eu fiquei tão bloqueada com isso, eu peguei uma turma que veio um monte de criança de PIC, não sei se você sabe o que é sala de PIC?

Pesquisadora - Sim, é como se fosse uma turma de reforço.

P2 - É, mas era uma classe que fazia para a criança que não atingiu, então, por exemplo, ela estava no 3º e foi para o 4º ano, só que ela não podia ficar em uma sala de 4º ano, porque não estava alfabetizada, então fazia um 4º ano PIC. E aí, o que acontece? Eu fui para o 5º ano e essas crianças vieram para a minha sala, eram sete crianças, e, olha, o trabalho foi árduo para fazer essas crianças melhorarem a leitura, a escrita... Enfim, destes, somente três conseguiram se alfabetizar e ler bem, os outros, não foram, não foram! Eram crianças com uma problemática maior. O que acontece? Um desses meninos, na hora de fazer, porque tem uma atividade aberta, uma interpretação aberta que tem que escrever ao invés de ter só os testes, só que precisa escrever com a letra cursiva e o menino escrevia tudo com letra cursiva, todos os que estavam lá, o danado do garoto não cismou de fazer com letra bastão?! E a professora era uma conhecida minha de outra escola, que eu fui para a sala dela e ela veio para a minha sala, porque é outra escola que eu trabalhei também e eu fui para lá, eu conversando com ela: “Ah, aquele menininho não sabe escrever com letra cursiva”. Eu falei: “Como não sabe?”. E ela respondeu: “Ah, ele falou que não sabia escrever com letra cursiva”. Ai, que raiva! [...] então, para você ver, está sabotando a prova. Tem tudo isso, sabe? [...].

Outros três relatos, totalizando 14% dos professores participantes, trazem como questão principal o fato de não concordarem com a associação do bônus ao desempenho dos alunos no SARESP, como pode ser averiguado a seguir:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P12 - Avaliação externa! É uma avaliação externa e eu acredito que os resultados do SARESP não deveriam ser, em hipótese nenhuma, relacionados ao bônus dos professores, porque cada ano você tem uma classe, cada ano é uma história, então uma das únicas coisas que eu não concordo com o SARESP é isso. Eu acho que você teria sim que ter bônus, mas a partir da sua frequência, a partir de outras coisas, mas não relacionado ao SARESP. A única coisa que me deixa assim com o SARESP é isso! É porque é lógico que uma escola onde a clientela é bem estruturada é diferente do resultado de uma clientela menos favorecida. Então, eu, a única coisa que eu não concordo com o SARESP é estar relacionado com o bônus.

P11 - [breve pausa] Uma avaliação um pouco injusta, porque eu acho assim, é uma avaliação que vem de fora, que vai avaliar todo um estado com características diferentes, com clientelas com dificuldades diferentes e que fica um pouco distante de tudo aquilo que se prega de você, na sua prática pedagógica, partir daquilo que o aluno sabe, de desenvolver e tal. E em cada ano a escola é uma realidade diferente, a gente pode falar isso por quê? Porque, a cada ano, o tipo de aluno que chega para você é um aluno diferente! É lógico, no começo do ano você vai tentando lapidar, vai tentando direcionar da melhor maneira que você pode, mas são turmas com características diferentes e, de repente, a avaliação é sempre igual, ela não se preocupa com essas diferenças. Então, para mim, ela é injusta, ela é bem injusta!

Conforme pode ser visualizado nos relatos, uma das explicações para este posicionamento é que a comunidade atendida pelas escolas (“clientela”) é um fator que afeta os resultados, ou seja, escolas cujas famílias dos alunos são menos favorecidas econômica e socialmente tendem a alcançar menores índices e, em contrapartida, sendo as famílias mais favorecidas, os índices propendem a serem maiores (ALMEIDA, 2017; ARRUDA, 2014; FREITAS et al., 2012; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Além disso, independentemente da condição social, o simples fato de estarem lidando com sujeitos diferentes, provenientes dos mais diversos lugares e, portanto, com necessidades e dificuldades distintas, já torna injusto esse nivelamento na rede e a bonificação dos profissionais que, teoricamente, possuem mérito em relação aos demais, em detrimento de todos contarem com uma remuneração apropriada.

À vista do exposto, corroboramos com a P11 ao afirmar que ao utilizar uma avaliação padronizada em todo o estado, sem considerar a grande discrepância existente, acaba distanciando-se do que se prega aos professores nos cursos de formação inicial e continuada, isto é, que em suas práticas pedagógicas partam dos conhecimentos prévios dos alunos para desenvolver outros conhecimentos, procurando alcançar um mesmo ponto de chegada. Desta

forma, evidencia-se que a SEE/SP não considera os diferentes pontos de partida e nem o processo de ensino-aprendizagem, pois o fato de não conseguirem um bom resultado na prova do SARESP não significa que os alunos não tenham avançado ou que o professor não tenha trabalhado. É para este tipo de contradição que precisamos olhar.

Ademais, identificamos nos relatos de duas professoras coordenadoras (50%) e seis professores entrevistados (29%), entre eles o da P9, já apresentado, a ênfase na pressão que sentem devido ao exame de proficiência em pauta, principalmente no que se refere ao 5º ano, pois almejam um bom resultado.

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P21 - [respiração profunda] Pressão! [risos].

Pesquisadora - Em que sentido?

P21 - Não, é uma... Na verdade, como eu disse, o SARESP tem um lado positivo, mas tem outro lado também que eu sinto que a escola fica um pouco pressionada, porque quer que todo mundo alcance seus objetivos, que alcance seus índices bons, então acho que nesse sentido é meio ruim. [...] Muita pressão. Não, mas é o próprio professor que cria isso também. Depois a gestão. Acho que é uma coisa meio que natural acontecer, principalmente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática que são uma responsabilidade grande.

Pesquisadora - E se não alcança o índice, o que acontece?

P21 - Nada, com os profissionais nada, porque não é aquele profissional que é o responsável. Todos são responsáveis. Os alunos que estão comigo no 5º hoje passaram pelo 2º, 3º e 4º, entendeu? Então, a gente tem que, realmente, pensar enquanto equipe, mesmo os professores das séries maiores, eles não são os únicos responsáveis. O que os outros professores fizeram para alcançar esses objetivos?

Pesquisadora - Entendi. Mas isso afeta, de alguma forma, a imagem da escola? É que aqui é uma escola que já tem um índice muito bom.

P21 - Aqui tem uma imagem muito boa, não é? E a gente não quer perder, é claro [risos].

Neste relato, a P21 salientou que a equipe gestora e, especialmente, os professores criam essa situação de pressão sobre o trabalho que desenvolvem, pois almejam um resultado positivo no SARESP, por conta da vinculação com o bônus pago aos profissionais do campo educacional com base no desempenho dos alunos do 5º ano, bem como devido à divulgação e o estabelecimento de *rankings* a partir desses resultados, refletindo na credibilidade social dos sistemas educativos e, em muitos casos, ocasionando a desmoralização dos referidos profissionais (FERNANDES, 2009; FREITAS, 2012; LAMMOGLIA; BICUDO, 2014).

À vista do exposto, cabe problematizar se, de fato, trata-se de uma situação gerada pelos professores e pela equipe gestora das escolas ou se esta deriva da própria conjuntura inerente a esse sistema de avaliação, descrita preliminarmente. Ademais, é importante analisar se profissionais como a P21 internalizaram a lógica do sistema, organizada de modo que se sintam os únicos responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes, reproduzindo-a,

assumindo toda a culpa quando a escola não atinge a meta esperada, sem considerar a realidade histórico-social que contextualiza o trabalho desenvolvido.

No que se refere a essa discussão, Lammoglia e Bicudo (2014) demonstraram que os professores e a equipe gestora sentem-se culpados quando o desempenho da escola é aquém do esperado, como se fossem os únicos responsáveis pela educação e pelo ensino. Neste sentido, Pinto (2011) constatou que quando o resultado alcançado não é o almejado a prática docente fica permeada por sentimentos de fracasso e culpa.

Apesar do destaque ao 5º ano, como disse a P21, toda a equipe de professores pelos quais passou cada aluno é responsável pelo resultado e, na nossa concepção, não apenas tais profissionais, havendo outras variáveis capazes de interferir no desenvolvimento do aluno, como as condições sociais, o acompanhamento, apoio e incentivo das famílias, a realidade em que vivem e os problemas que os afligem, as condições de trabalho dos professores, a formação destes mesmos profissionais e dos gestores, o apoio dos gestores, a infraestrutura da escola, dentre outras.

Também questionamos a respeito da imagem da escola e, conseqüentemente, dos profissionais que nela atuam e se esta é afetada pelo resultado atingido. Na escola em que a P21 lecionava, com uma imagem boa perante a sociedade pelos altos índices, a preocupação é não perder tal “vantagem”.

Na mesma linha, a P3 complementou a fala anterior dizendo que o seu foco é ensinar almejando um bom resultado no SARESP e chegou a mencionar que os professores ficam desanimados quando não atingem a meta, desvelando mais um impacto negativo dessa avaliação externa da forma como, atualmente, se apresenta no cotidiano escolar. Em seguida, exibiremos o depoimento desta professora:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P3 - Ai, ai, ai... [risos]. Pontuação, pontuação da escola, sempre, é focar mesmo e ensinar para não fazer feio.

Pesquisadora - O que você quer dizer com “não fazer feio”? O que é que pega muito?

P3 - A nota da escola, porque a gente se dedica para os alunos terem um bom aprendizado, irem bem no SARESP. Agora, se forem mal dizem: “Nossa, olha lá aquela escola!”. Muitas vezes não é nem problema nosso, é que a criança vem com muitos déficits, você é professora e deve saber que têm crianças, a maioria delas, que vêm com fome, com problemas de casa, elas dormem, não querem aprender, então não é culpa do professor, é culpa dos conhecimentos prévios que a criança tem, ela já vem com problemas familiares.

Pesquisadora - A escola fica mal de que forma?

P3 - Eu acho que é entre nós mesmos, professores. Quando não atingimos a nota ficamos desanimados.

De acordo com a P1, os professores da sua escola preocupam-se, principalmente, em ultrapassar a meta do ano anterior e, deste modo, garantir a sua bonificação. Além disso, para a mesma professora, a imagem perante a DE e a sociedade em geral é um fator veemente para que os professores direcionem suas práticas pedagógicas e treinem seus alunos para o teste, pois se o resultado for positivo, a imagem dos profissionais e da escola atinge o auge. Esta afirmação corrobora, de certa forma, com as considerações de Arcas (2009), para quem há a preocupação com o desempenho satisfatório dos estudantes, porque dele também decorre a imagem de “bom professor”.

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P1 - [risos] Eu não viso tanto dinheiro, mas o povo por aí visa muito o lucro! Fala-se só nisso, gente, eu acho um absurdo, ninguém vê nada. Eles querem ultrapassar a meta que foi do ano passado para poder ganhar bônus, sendo bom ou não, entendeu? É isso o que se vê. O que vem do SARESP é bônus, bônus é dinheiro que vão te dar, é isso aí só, é isso que se passa.

Pesquisadora - Mas você acha que o que pesa mais é a questão do bônus ou a questão da imagem perante a Diretoria de Ensino, ou perante a própria sociedade?

P1 - Não, isso conta, se você treinar bem os seus alunos para o SARESP eles vão conseguir um índice maior. E essa escola que eu estou já deu uma queda. Essa escola é muito famosa no bairro, é de alto escalão, e, pelo que eu entendi, esse ano está meio fraquinho o negócio, mas sempre foi uma escola padrão, de alunos e professores bons, já foi melhor, entendeu? Deu uma queda, acho que por conta da clientela esse ano que está um pouco complicada. Eu estou achando que não vieram alunos só do bairro, veio, principalmente dos dois 2ºs anos que a gente recebeu esse ano, uma clientela muito difícil. Não é de baixa renda, porque isso não significa nada para a aprendizagem, entendeu? Mas, eu não sei, é uma clientela bem difícil esse ano. Mas se o SARESP vai bem, a imagem fica boa, você vai ao auge! “Nossa, o nosso índice...”, porque eles só falam disso, gente, é impressionante, em qualquer reunião. Outro dia, nós tivemos uma reunião e ela já disse: “O índice do SARESP, o índice não sei de onde...”, é índice, só índice, entendeu? Se você treinar bem o seu aluno, ele vai bem. É baseado nisso, infelizmente, sim.

Talvez por isso outros professores também demonstraram a preocupação de que os alunos estejam preparados para este processo avaliativo, compreendendo os conteúdos exigidos, como mencionado pelas P5 e P7:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P5 - Ai... [risos]. Nós pensamos se eles estão preparados, o que precisa para preparar mais, porque sempre tem algo a mais para se fazer e estamos sempre ansiosos, achando que faltou isso ou aquilo, vamos buscar mais, vamos ler mais, porque é muita leitura, vamos escrever mais, porque é muita escrita. Só pensamos em trabalho, trabalhar, trabalhar...

P7 - Quando eu penso no SARESP? Bom, quando eu penso no SARESP, eu penso que os meus alunos têm que aprender todos os conteúdos, porque é exigido no SARESP que eles saibam todos os conteúdos, cai. Porém, eles têm que aprender, então na minha cabeça, sempre fica aquela coisa “não adianta eu dar por dar, eu tenho que ensinar e ele tem que aprender”, então essa é a minha preocupação, é descobrir que meio eu vou dar para ele entender aquela matéria, pegar um número maior possível. E, às vezes, você explica de um jeito não consegue, de outro..., então, assim, o que eu

penso em relação a isso? O SARESP cobra, a vida cobra. Hoje é o SARESP, amanhã é a Universidade, enfim, a minha preocupação é conseguir dar todos os conteúdos, eu tenho essa preocupação, porém com qualidade! Eu não gosto de dar tudo misturado, jogado e que ele não aprenda. Tem que ter qualidade junto com conteúdo. É uma preocupação que eu tenho.

Finalizamos as discussões em torno dessa questão com o relato da P17, o qual expressa uma crítica à avaliação externa em questão, na medida em que a aprecia como um meio de avaliação ultrapassado em face de outras avaliações externas que se fazem presentes na escola, como a AAP, a Prova Brasil e a ANA, contendo questões inadequadas para determinadas realidades onde é aplicado, motivo pelo qual acredita que ele deva ser modificado.

Em face das evidências apontadas, resgatamos o estudo de Cunha et al. (2016), no qual os autores identificaram nos relatos de alguns professores críticas apontando que o SARESP não respeita a particularidade de cada escola e a realidade dos alunos.

Sublinhamos ainda o realce que assume a AAP na fala da P17, por ser realizada frequentemente e ter um nível melhor que o SARESP. Ademais, a referida participante explicitou que a correção dessa prova é feita pelos próprios professores e estes incluem os resultados em um sistema - a Secretaria Digital - que os lança na Plataforma Foco Aprendizagem, onde é possível visualizar a quantificação dos acertos de cada aluno, dentre outros dados. Como as provas ficam com os professores, estes as utilizam como parte das avaliações mensais e bimestrais. Contudo, em consonância com a fala da mesma professora, o SARESP assume destaque como base para o planejamento e devido ao pagamento do bônus.

A seguir, apresentamos o relato do qual emergiram estes apontamentos:

Pesquisadora - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

P17 - Eu acho que o SARESP, hoje, depois de todos esses anos, está se tornando um meio de avaliação ultrapassado, principalmente porque já aconteceram várias vezes de aparecerem questões no SARESP que eram regionais, com coisas que as crianças, hoje em dia, não têm, apesar de eles terem muito conhecimento, internet, celular, TV, têm coisas que eles não conhecem, que eles não sabem, nunca viram ou ouviram falar, já aconteceu de aparecer isso no SARESP. Então, acho que tem que pensar muito, o SARESP é uma coisa muito, muito, generalizada, porque dentro do estado de São Paulo têm regiões que são muito diferentes, a cultura é diferente e isso tudo fica generalizado no SARESP. Por esse motivo, eu acho que o SARESP está ficando ultrapassado, ele tem que ser mudado, mesmo porque nós já temos aí a AAP que é uma avaliação em processo também do estado de São Paulo, só que é feita com mais frequência, que tem um melhor nível que o SARESP. Tem a Prova Brasil...

Pesquisadora - Essa AAP...

P17 - A AAP, é. Isso! Existe a digitação dos resultados da AAP, inclusive os resultados da produção de texto que também têm, é produção de final de conto, no caso do 4º ano, então nós temos que digitar. Na verdade, a gente digita as alternativas que foram marcadas por aluno e o próprio sistema já mostra para você quantos acertos ele teve. E as provas ficam com a gente, tanto que nós temos usado essas provas também como um meio de avaliação mensal ou bimestral. E temos a Prova Brasil, que

não é para todas as séries, tem a ANA também, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização, que é só para o, acho que, 2º e 3º ano, também é outra avaliação que acontece durante o ano... Então, o SARESP, por causa das demais avaliações está ficando mais ultrapassado. E, na verdade, o pessoal espera o SARESP, espera os resultados do SARESP, são mais os professores que esperam do que os alunos, porque os alunos já não dão mais importância para ele. Somos nós que damos, até por questão de planejamento e por questão monetária, pelo pagamento do bônus. Então, ele já está ficando ultrapassado.

Interrogamos para que serve o SARESP na concepção dos professores e professores coordenadores entrevistados.

Um grupo constituído por duas professoras coordenadoras (50%) e nove professores participantes (43%) revelou acreditar que a aplicação dessa avaliação em larga escala tem como principal intuito avaliar o trabalho que desenvolvem e verificar se o ensino está ocorrendo conforme o previsto pelo governo, a partir do rendimento dos alunos.

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

P1 - [pausa e risos em tom de ironia] É para o governo ver o que nós estamos fazendo. Ele acha que nós somos todos incompetentes, entendeu? Ele não está avaliando o aluno. Por isso que nós estamos burlando o governo, porque no primeiro nós fomos muito honestos e depois vimos que não era uma avaliação para o aluno, era uma avaliação do nosso trabalho, para o qual a gente sempre se dedicou. É como eu te falei, se você tem uma escola boa, com pais comprometidos, por exemplo, meu amigo está dando aulas numa escola que é da prefeitura, mas, pelo que ele fala, são pessoas bem financeiramente, então ele disse que passa muita lição de casa e os pais acompanham o que os filhos estão fazendo, podem ajudar em algumas dificuldades que eles estão tendo, entendeu? Já eu posso passar mil e uma lições de casa, meia dúzia de pais vão fazer seus filhos as cumprirem. Não adianta, entendeu? Então tudo isso envolve.

Neste relato da P1, novamente pode-se observar as diferenças existentes entre as escolas de acordo com o nível socioeconômico e grau de instrução dos familiares e/ou responsáveis que são aptos ou não a contribuir com a formação intelectual das crianças, o que influencia no desempenho obtido nas avaliações em larga escala (ALMEIDA, 2017; ARRUDA, 2014).

Na perspectiva da PC3, a avaliação em larga escala abordada tem desempenhado o papel de centralizar o trabalho pedagógico nos conteúdos definidos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, condição caracterizada como positiva. Em alternativa, frisou que a pressão sobre o desempenho dos professores, provocada pela vinculação com o bônus aos profissionais da educação de acordo com o rendimento dos alunos no teste, é um elemento negativo dessa política avaliativa, argumentando em favor de um aumento salarial em detrimento desse tipo de premiação.

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

PC3 - Bom, por um lado, pelo lado bom, serve para estar direcionando o trabalho, o ensino, aos conteúdos que o governo quer que contemple o currículo. Por outro lado, é uma pressão bem grande para os professores, porque vincula com bônus, coisa que eu não acho justo. O certo seria um aumento salarial e não ser premiado dessa forma, pois força muito e fica uma coisa que em muitas escolas eu não sei como funciona essa realidade, então desanima os professores.

No mais, pensamos ser importante fazer referência ao relato da P21:

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

P21 - Eu já pensei muitas coisas: pensei que é uma forma de competição entre as escolas, pensei que pudesse ser uma maneira do governo, realmente, pressionar para que a qualidade melhore, apesar de não oferecer recursos para isso, mas acho que é um sistema de rendimento. Na verdade, é uma forma de avaliar o ensino, só que se eles usassem na prática esses resultados, teriam feito muito mais para as escolas estarem melhores hoje.

Pesquisadora - Como assim?

P21 - É um sistema de rendimento importante, vamos ver a escola, então: “Essa escola não está bem, o que nós vamos fazer? Em que nós vamos investir para que essa escola supere ou chegue ao nível das outras?” Mas não é feito isso. Então acaba sendo, realmente, uma forma de medir conceitos entre as escolas. Na teoria seria bom, mas na prática não existe uma atuação dele. Não existe. Para o Estado, é uma forma de avaliar como anda a educação. Se isso é feito, de que maneira, se está correto ou não, já é outra coisa. Agora, para a escola é importante como uma forma de reavaliar as nossas expectativas e se elas estão sendo alcançadas.

Deste relato, chamou-nos a atenção a percepção da referida professora de que os resultados do SARESP não estão sendo utilizados, na prática, conforme o proclamado pela SEE/SP, pois faltam investimentos para que a qualidade do ensino da rede estadual paulista melhore. No entanto, essa avaliação em larga escala aparenta estar sendo um instrumento relevante para as escolas constatarem se as suas expectativas estão sendo ou não alcançadas junto aos estudantes, circunstância observada também nos relatos de duas professoras coordenadoras (50%), sendo que uma delas apontou ainda a necessidade de promover melhorias no processo educacional quando necessário.

Dentre os professores participantes, cinco (24%) revelaram acreditar que o SARESP desempenha a função de avaliar a escola como um todo e não somente o trabalho dos professores, como é o caso da P16:

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

P16 - Para rotular a escola como boa, má ou péssima.

O conjunto de sete professores entrevistados (33%) enfatizou que o SARESP tem como objetivo avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

Vejamos o relato da P7, para quem essa avaliação em larga escala é o termômetro do governo, das escolas, dos professores e dos alunos. Ela atribuiu um bom resultado às boas práticas pedagógicas e, caso o resultado seja ruim, sinalizou a necessidade de repensá-las e melhorá-las, visando à aprendizagem dos alunos, desconsiderando diversas variáveis capazes de interferir nesse sentido e que vão além das práticas docentes.

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

P7 - Olha, pra mim, o SARESP é o termômetro do governo e, sendo do governo, acaba sendo de todas as escolas públicas, chega ao professor e ao aluno também. Se o termômetro está bom, é sinal que as práticas estão sendo boas, mas se o termômetro não está bom, sinal que nós vamos ter que sentar e repensar que nem tudo o que nós estamos fazendo está bom, então se eu trabalhei só aquilo “Ah, eu vou ter que mudar a estratégia, porque só aquilo não está bom! Ah, eu misturei demais, acho que é melhor eu focar mais, não misturar tanto”. Então o SARESP serve para você interrogar: “O que eu devo melhorar? O que eu devo fazer para que o meu aluno melhore?” É o buscar sempre. E serve para isso, toda a prova serve para você ter esse olhar diagnóstico e ver se está no caminho certo. Se estiver mais ou menos vai ter que voltar e melhorar.

No depoimento da P8, apresentado posteriormente, sobressaiu à relação entre o desempenho dos alunos no SARESP e a bonificação dos profissionais da educação.

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

P8 - É, é o rendimento e também uma forma que o governo vê para bonificar, ou não, os professores, porque a gente, em função do resultado, tem um bônus que todo mundo sabe que a gente recebe. Quando atingimos a meta que foi estabelecida, conseguimos o melhor. Quando começou essa bonificação, ele falava que era 2,9 em cima do seu salário e, nossa, era muito bom, agora já não é mais [risos], não chega a 1, mas é o que a gente tem. Esse ano nós ficamos felizes, foi um bom resultado no ano passado, porque a meta era 7,4 e a turma atingiu 8,3, então foi muito, muito bom, a gente ficou muito feliz. Mas, é avaliar o aluno, ver como o rendimento do Estado está e a nossa prática também, para ver quem ele vai bonificar e quem não. Não é justo, porque dentro de uma escola que não atinge ninguém trabalhou? Eu já vi caso de escola que foi zero. No ano retrasado, que eu estava na minha outra escola, a escola foi invadida no dia do SARESP, no segundo dia, então nós ficamos com zero, não recebemos nada e não é justo. Nós não trabalhamos nada naquele ano? Então, não é um reconhecimento justo. Para quem ganha bem, é muito bom, esse ano a gente está feliz, agora, no ano passado eu não fiquei, eu não recebi nada.

É notável em sua fala e de outros professores que, atualmente, o valor pago pelo resultado alcançado tem sido amenizado, o que vemos, no entanto, que não é suficiente para eliminar as contradições e os efeitos adversos desse e de outros sistemas de avaliação em larga escala associados ao pagamento de bônus aos profissionais pelo desempenho obtido em testes padronizados de proficiência. Portanto, ao que tudo indica, a cultura do atingimento de metas, um dos mecanismos do mundo empresarial, já foi instituída no contexto escolar, ao ponto de não ser necessário dispor de uma verba elevada como estimuladora dessa lógica. A

mesma professora salientou a injustiça de uma política como essa que pouco representa o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, lembrando uma experiência que viveu.

Nessa mesma direção, a P14 ressaltou que o formato do SARESP (tipo de questão e extensão da prova) não favorece o diagnóstico daquilo que os alunos aprenderam, pois o fato da prova ser muito extensa faz com que alguns assinalem qualquer alternativa, sem a paciência de refletir acerca dos textos e das perguntas. Para a participante, isso exige um preparo prévio a ser realizado pelos professores, porém, ainda assim, questiona se este é um método eficaz para avaliar os alunos.

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

P14 - É um sistema de avaliação que o governo aplica. [...]. Porém, ele não é assim..., como é que eu vou dizer..., ele é efetivo? Não é efetivo!

Pesquisadora - Em que sentido?

P14 - Eficaz! Não é eficaz, porque ele não avalia, realmente, o que o aluno sabe. A gente tem alunos excelentes que vão mal no SARESP por conta, justamente, daquilo que eu falei para você, se o professor não trabalhar essa questão com o aluno, de ele ler o texto, explicar como é que faz..., porque o aluno não tem essa paciência, ele vê uma prova enorme, é muito grande a prova do SARESP, ele não tem essa paciência, ele quer acabar logo. A gente está em um mundo em que as informações são muito rápidas, os jogos eletrônicos, eles não têm essa paciência de ler, essa concentração, então isso a gente tem que estar trabalhando. Como eu disse, antigamente, a gente trabalhava como? Um texto, a gente trabalhava em cima daquele texto. No SARESP são vários textos, então várias informações que eles estão lendo. Eles leem o texto uma vez, de qualquer jeito, e o SARESP traz várias informações que tem no texto, só que a resposta tem que ser daquela pergunta, quando ele leu a primeira pergunta de qualquer jeito, sem refletir muito sobre ela, mas ele achou uma informação que tinha no texto, ele já marca “xizinho” ali, não lê o resto das alternativas e já esqueceu qual era a pergunta. Então, eu não sei se é um método eficaz para estar avaliando os alunos.

Analisando a questão abordada e considerando também outros momentos em que os entrevistados desvelaram seus entendimentos a respeito do significado do SARESP, depreendemos que em alguns momentos esses entendimentos se distanciam do previsto nos documentos oficiais referentes a essa avaliação. Por exemplo, houve entrevistados que atribuíram ao SARESP o papel de medir o conhecimento adquirido pelos alunos; de verificar se estão aprendendo; de avaliar o trabalho dos professores e da equipe gestora, de avaliar a escola, de verificar se o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido está adequado ao padrão definido para a rede, de padronizar os conteúdos trabalhados nas escolas, de preparar para outros processos avaliativos, de pagar bônus, dentre outros.

Este cenário também foi verificado no estudo de Lammoglia e Bicudo (2014). Concordamos com as autoras que isso sugere que os objetivos proclamados pela SEE/SP para a aplicação da referida avaliação, presentes nos documentos oficiais, não fazem sentido na realidade vivida pelos entrevistados ou diante de uma lacuna na compreensão desses objetivos

buscam preenchê-la com o imaginário que carregam sobre avaliação. Portanto, evidencia-se a necessidade de uma melhor compreensão do que é e para que serve essa avaliação e se os objetivos proclamados, de alguma forma, distanciam-se do modo como se presentificam no cotidiano escolar é preciso adquirir clareza sobre o real sentido dessa avaliação para uma compreensão crítica de seus desdobramentos.

Em seguida, procuramos inferir a opinião dos professores e professores coordenadores acerca dos seguintes pontos: O SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede? Por quê? E no que se refere à aprendizagem dos estudantes, houve avanços ou retrocessos? Quais?

Considerando a primeira parte da questão, acerca do ensino da rede, dois professores, totalizando 10% dos participantes, sinalizaram que houve uma melhora nesse sentido por conta do SARESP, o que se deve à padronização dos conteúdos trabalhados nas escolas, norteando e organizando o trabalho pedagógico. Como pontuamos em um momento anterior, essa potencialidade também foi verificada nos estudos de Lammoglia e Bicudo (2014) e Bauer, Alavarase e Oliveira (2015).

Na mesma linha, duas professoras coordenadoras (50%) atribuíram a melhoria do ensino proporcionado na rede à padronização dos conteúdos estudados, referida anteriormente e relacionada ao SARESP. Outra professora coordenadora (25%), apesar de ter declarado incerteza a respeito dos impactos dessa avaliação sobre o ensino, sinalizando que na escola onde atua não se trabalha tendo como finalidade o preparo dos estudantes para a conquista de um bom desempenho, embora as falas dos professores contrariem em grande medida esta afirmação, também pontuou a situação de padronização dos conteúdos em conformidade com o currículo prescrito como um fator influente no que diz respeito ao ensino e associou as demandas do SARESP aos conteúdos sistematizados nesse documento.

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P21 - Eu acho que melhorou, pensando que as escolas estão mais unificadas em relação aos conteúdos.

P9 - Ele norteou o ensino, por exemplo, essa escola vem com nota ótima em Matemática, bem como com uma nota crescendo em Língua Portuguesa e não é por acaso, o pessoal está trabalhando as habilidades e competências que estão incluídas no SARESP, que vêm no livro, vêm no que o governo deu, nas matrizes que o governo mandou, está tudo de acordo. Então, melhorou pelo seguinte, ele organizou e mostrou onde que a gente precisa olhar para poder trabalhar e melhorar.

Para a P18, essa melhoria se dá apenas no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto para a P19 tal conjuntura é atribuída ao bônus, porém seu valor

acabou sendo reduzido, como dissemos anteriormente, chegando ao ponto de se questionar se nas próximas edições haverá esse tipo de premiação.

O total de quatro dos professores participantes (19%) indicou uma melhoria no comprometimento dos profissionais da educação, incluindo a equipe gestora e os professores, bem como dos próprios alunos que precisam dar conta, no mínimo, dos conteúdos exigidos pelo SARESP. No entanto, professores como a P6, a P21 e a P8 relataram que mesmo antes desta avaliação em larga escala já realizavam um trabalho sério e comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Já a P3 afirmou que os professores têm mais ânimo para ensinar após esse acontecimento.

Mais especificamente com relação aos alunos, a P5 salientou que os sente mais ativos, pois é oferecido um retorno das AAPs, que servem como treinamento para o SARESP, aos alunos, aos pais e/ou responsáveis e, quando necessário, pontuam a necessidade de que os alunos estudem ou intensifiquem os estudos. Logo, a preocupação ao se confrontarem com um resultado não tão favorável mobiliza-os a estudar.

A seguir, socializamos alguns relatos dos quais originaram estas manifestações:

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P5 - Eu acho que a escola se compromete mais, porque, antigamente, nós passávamos por algumas escolas que não tinham o mesmo comprometimento, o professor dava as atividades e achava que os alunos assimilavam, hoje não, ele tem que ter um comprometimento, pelo menos tem que dar conta das coisas que caem no SARESP. Hoje há o comprometimento da parte gestora, dos professores e até dos alunos, porque quando falamos em SARESP eles já ficam ativos e pensam “vamos ter que estudar, é uma prova [espanto]”, porque como vêm essas AAPs, principalmente a de Matemática, eu dou uma devolutiva e as mães também podem estar vendo, então quando eles se surpreendem ao verem os erros eu falo que precisa que estudar. É uma forma de eles estarem ativos.

P6 - Ah, olha, eu não sinto diferença, porque sempre que eu entrei na sala, eu trabalhei, eu sempre preparei aula, porque se você chegar na classe sem preparar aula, você não consegue, você fica perdida se você não tiver uma sequência [...].Então, no meu caso, eu acho que não, mas até pode ter melhorado o nível do estado, porque se alguma professora não fazia isso, não se preparava, ela teve que começar [...]. [...] não adianta só no 5º ano você fazer isso. Se não se faz no 2º, 3º e 4º ele chega no 5º ano e o aluno não está preparado. Portanto, pode até ter acontecido isso em muitas escolas. O diretor e a coordenadora são mais cobrados agora. Eles têm que apresentar os projetos, têm que mostrar que trabalhou, tem que passar, então pode ser que melhorou bastante para “puxar a orelha” de quem não estava fazendo, entendeu? Eu sempre dei aula assim, então eu acho que ele serviu em alguns momentos ou em algumas escolas sim para dar um “chacoalhão” e ver “isso daqui precisa ser melhorado, tem coisa que você pode avançar que está ficando para trás”. Então, sim, nesse sentido, sim!

Sobierajski (1992), ao estudar a avaliação da aprendizagem na 5ª série do 1º grau, atualmente, o 4º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pontuou que a avaliação que ocorre na sala de aula possui as seguintes funções: classificar, controlar e motivar os

estudantes. Neste contexto, a nota serve como motivação para que estudem, como se evidenciou no dado previamente apresentado, pois nem todos encontram essa motivação a partir do trabalho pedagógico realizado e do conhecimento que circula na escola.

Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 195).

Desse modo, o valor do conhecimento se restringe à obtenção de uma nota, esta que adquire valor de troca, pois o estudante troca o conhecimento adquirido e o comportamento apresentado em sala de aula por uma nota, a qual determina seu sucesso ou fracasso (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Ao terem esse tipo de vivência na escola, os estudantes acabam sendo preparados para aceitarem atividades rotineiras e desinteressantes. Essa aceitação é a mesma que, possivelmente, enfrentarão no mercado de trabalho, nem sempre com salários compensadores (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989; SOBIERAJSKI, 1992).

Outros seis professores entrevistados (29%) sinalizaram que houve algumas melhoras, mas também apresentaram contrapontos a esta consideração. Deste grupo, os P2, P14 e P20 (14%) enfatizaram que pode haver melhoras no ensino se o professor desenvolve um trabalho voltado a essa avaliação em larga escala, porém vale lembrar que o SARESP abrange somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, o que torna nociva esse tipo de atitude, pois outros conhecimentos acabam sendo secundarizados.

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P20 - Ah, teve umas melhoras sim, porque sempre quando eu apliquei o SARESP, a sala que eu trabalhei de 5º ano, que é mais mesmo o 5º ano, todas que eu trabalhei foram bem, a escola atingiu a meta, a sala, conseguiram, então eu acho que tem um significado se é bem trabalhado; tem que ser bem trabalhado com a criança.

Por outro lado, a P8 argumentou que, muitas vezes, os professores ficam “travados” em função do teste, pois precisam tentar garantir a aprendizagem dos conteúdos mínimos solicitados.

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P8 - Olha, de certa forma, em alguns momentos a gente fica travado, porque não trabalhamos para o SARESP, em função dele, mas a gente fica preso, muitas vezes, a o que ele pede, então a gente trabalha. Piorou o ensino? Eu acho que não. Eu acho que, ao longo dos anos, cada vez mais, a gente está, no meu ponto de vista, não sei se é o que todo mundo pensa, mas eu procuro coisas, a cada ano eu avanço mais em determinados assuntos, porque eu também me familiarizei melhor, eu pesquisei outras coisas e quando eu conheço mais, eu posso também oferecer mais.

Nesse sentido, a PC2 destacou que a instituição escolar, de um modo geral, não se atualizou em conformidade com a realidade atual, reproduzindo o mesmo ensino ministrado há anos atrás, acrescentamos nós, salvo iniciativas pontuais em direção à superação do modelo educativo hegemônico. Segundo a professora coordenadora citada, embora os profissionais busquem inovações para as práticas pedagógicas, o SARESP permanece com o mesmo tipo de cobrança em relação ao ensino, o que, muitas vezes, acaba minando a possibilidade de realização de um trabalho diferenciado, evidenciando, ao contrário do que manifestou em sua fala, que essa avaliação em larga escala, tendo em vista toda a conjuntura que a permeia, pode ser nociva ao processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

PC2 - Na realidade, eu não vejo diferença em termos de melhora ou piora por causa do SARESP. O que piora o ensino, não só do Estado, é que a escola não se atualizou com a nova realidade, porque hoje é diferente de trinta anos atrás e a escola, no geral, continua a mesma. Nós tentamos fazer muitas coisas diferentes, mas ainda se cobra da mesma forma, se faz um SARESP da mesma maneira que se fazia há dez, quinze anos atrás. Desde quando essa avaliação começou, ela não mudou.

Na mesma linha, encontramos um relato da P1, no qual expressou que o SARESP não piorou e nem melhorou o ensino da rede estadual paulista, porém como os professores reconhecem que, na realidade, trata-se de uma avaliação do trabalho desenvolvido a partir do desempenho dos alunos, estão “burlando” o sistema ao voltarem o ensino, predominantemente, aos conteúdos demandados pelo exame, o que se intensifica no 5º ano em razão da política de bonificação, embora nos demais anos também ocorra, pois o resultado nessa etapa depende de pré-requisitos dos anos anteriores, como evidenciaram falas como a da P21.

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P1 - [pausa e risos] É, ficou no índice lá, não é? Não é que piorou e nem melhorou, não vamos dizer assim, entendeu? Porque trabalhar você vai ter que trabalhar, de um jeito ou de outro, ensaiando ou não ensaiando. Eu acho que não melhorou e nem piorou. O índice que ele queria ver era nosso, agora nós estamos burlando ele um pouco, fazendo uma falsificação, não é falsificação, digo assim, trabalhando em cima do que ele vai pedir.

Na ótica da P17, houve um período em que o ensino melhorou devido ao SARESP, o que ela atribuiu aos projetos organizados ao corroborarem com o baixo desempenho dos alunos, tais como o Ler e Escrever, o EMAI e outros elaborados visando o aumento dos índices. Entretanto, salientou a necessidade de modificá-lo ou substituí-lo, pois o concebe como ultrapassado. Já para a P10, a melhora no ensino depende de como cada escola utiliza os resultados, por exemplo, para fins de planejamento, replanejamento e para nortear as práticas pedagógicas.

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P17 - Houve um período em que se notou uma melhora, e foi por causa do SARESP, pelo menos dizem que foi por causa do SARESP, que esses projetos foram elaborados. Foi a partir dos resultados do SARESP que esses projetos todos foram elaborados durante esses anos, o Ler e Escrever, o EMAI e os outros projetos da Diretoria, a sala de leitura... Então, essa importância ele teve, mas eu acho que não dá para ficar com uma coisa durante vinte e tantos anos, ela tem que ser modificada ou tem que ser substituída.

P10 - Depende de como cada escola trabalha com os resultados do SARESP. Então, eu vou contar uma experiência agora: como eu disse, eu estou nessa escola aqui esse ano, mas eu trabalhei cinco anos em outra escola, na qual todo o planejamento ela pegava todos os..., e isso é feito aqui também, então você tem os resultados do SARESP que vão para o ano seguinte em planilhas para o planejamento, onde nós, professores, vamos entender quais foram as questões que tiveram mais dificuldade no ano passado. Eu cheguei esse ano, mas eu já cheguei sabendo que tais, tais e tais questões precisam ser melhoradas, precisam ser olhadas de um jeito diferente para que esse ano a escola vença esse índice que não foi tão bom quanto deveria ter sido, alcançaram uma média, mas poderia ser melhor. Então, esse é o papel do SARESP, nortear a prática depois.

Na contramão dessas manifestações, encontramos as falas das P7 e P13, para as quais o SARESP não melhorou o ensino na rede estadual, pois, como disse a P7, é um conjunto de fatores que melhora a qualidade do ensino e não uma prova.

De acordo com a P13, essa mesma prova deixa a desejar a partir do momento em que produz efeitos perversos ao adentrar no cotidiano escolar da forma como nele se presentifica, chegando ao ponto de se camuflarem os resultados, apresentando algo que não é real. Além disso, o SARESP reforça um ensino “mecânico”, já criticado na abordagem tradicional, ainda predominante, tendo como base a repetição e a memorização de conteúdos vislumbrando o alcance de metas, como também destacado por Cosso (2013).

Em seguida, destacaremos tais relatos:

Pesquisadora - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê?

P7 - Olha, bem, eu vou falar uma coisa para você, eu acho que não é a questão do SARESP que vai melhorar o ensino da rede. O que melhora o ensino da rede são todos os professores, alunos e família terem um olhar para a educação [...]. O SARESP, apenas, não melhora nada, bem! O que melhora é um conjunto de atitudes. O SARESP é a finalização. Você tem que ter um olhar que no final de ano

vai ter o SARESP, mas, independente de SARESP, eu sempre tive um olhar. Eu quero dizer para você que não é o SARESP que vai melhorar. Para quem trabalha em cima de estatística, pode ser que melhore, eu trabalho em cima do meu aluno e eu trabalho em cima do que ele sabe e do que ele não sabe, do que ele precisa aprender, você entendeu? Então, eu acho assim, o que vai melhorar a educação é você ter professores com esse olhar para o aluno, capacitados, ter uma família por traz desse aluno, que seja presente, que arrume um tempinho para trabalhar com ele o quanto a escola é importante, desde que nasce, incentive a leitura, converse, tenha diálogo, que a instituição escolar no âmbito nacional ou estadual tenha um olhar para isso em todos os sentidos, olhe para o professor, pague bem o professor, dê condições de os professores trabalharem, proporcionem um xerox para o professor, dê livros didáticos para o aluno, dê livrinhos, capacite os professores com cursos bons, para os quais ele possa se agendar bem antes, que não venha da noite para o dia, se inscreva, faça, você entendeu? Que ensine o professor, que ele não esteja preocupado de fazer o professor dar aquilo como ele quer, mas que conquiste o professor. Eu acho que os cursos têm que conquistar o professor a mudar, ele não pode exigir nada do professor “eu quero que você faça, mude”, não, não funciona assim. [...] Isso melhora a educação. Não só o SARESP. É o conjunto de fatores.

P13 - Eu acho que ele deixou a desejar, porque acabam camuflando, escondendo ou colocando resultados que não são reais.

Pesquisadora - Como assim?

P13 - Assim, sei lá, porque de tanto você fazer, você mecanizar as crianças, eles acabam por... Será que eles sabem mesmo todo aquele conteúdo? Às vezes, fica uma interrogação, não é?

Sobre os avanços ou retrocessos no que se refere à aprendizagem dos estudantes, destacamos, em um primeiro momento, dois relatos.

Pesquisadora - E no que se refere à aprendizagem dos estudantes, houve avanços ou retrocessos? Quais?

P11 - Eu acho que houve avanços, principalmente por ter mexido com aquela comodidade de muitos professores que estão ali há anos com aquela maneira de ensinar e cobrar. Junto com o SARESP vieram cursos que foram dados na DE, e tudo mais, com outro olhar, principalmente da Matemática e da Língua Portuguesa. Então, eu acho que isso mudou muito o jeito de trabalhar dos professores. Houve um avanço sim, tem o lado positivo, com certeza.

P1 - Não, a gente tenta treinar o máximo possível, mas eu acho que fica mesmo igual, entendeu? Você vai ensinar, só que vai ser um treino diferente de uma aprendizagem normal.

Considerando o que foi pontuado nessas falas e também nas demais, duas professoras coordenadoras (50%) e seis professores (29%) acreditavam terem ocorrido melhorias em termos de aprendizagem, dois professores (20%) pensavam que não ocorreram tais melhorias e outros seis professores (29%) sinalizaram que houve melhorias em partes.

Com relação às respostas quantificadas, explicitamos que, no primeiro caso, foi indicado que muitos professores saíram do comodismo, modificaram seu modo de trabalhar, realizaram cursos e passaram a ser impelidos a abordar, minimamente, os conteúdos do currículo prescrito que são relacionados a essa avaliação, repercutindo na aprendizagem dos alunos. Ademais, foi citada a prática intensa de treinamentos e as atividades de reforço. No

segundo caso, disseram que trabalhavam da mesma maneira antes do SARESP, não ocorrendo avanços e, tampouco, retrocessos. Por fim, no terceiro caso, essa melhoria é atribuída mais aos professores do que ao referido teste.

Buscamos identificar os aspectos positivos e negativos do SARESP, de acordo com os professores e professores coordenadores entrevistados. Os aspectos elencados nesta questão serão articulados com os dados obtidos a partir da pergunta por meio da qual indagamos a respeito da relevância dessa avaliação em larga escala, pela aproximação entre as respostas fornecidas.

Um primeiro aspecto dito positivo por uma professora coordenadora (25%) e três professores entrevistados (14%) em relação ao SARESP foi o direcionamento do trabalho pedagógico, explicitando quais habilidades e competências precisam ser trabalhadas e de que maneira. De acordo com a P21, desta forma evita-se que os professores concentrem o ensino nas áreas com as quais possuem maior familiaridade, embora, contraditoriamente, dediquem-se agora, predominantemente, aos componentes curriculares avaliados.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P15 - O positivo foi que ele, realmente, ajudou a gente a ter uma diretriz, não é?

P9 - Ele dá um direcionamento, eu acho isso muito positivo. Ele dá as habilidades e competências, o que você vai fazer...

P21 - Eu acho que as habilidades são bem contempladas, tendo em vista que a gente não pode ficar presa somente a um conteúdo na área que eu mais gosto, por exemplo. [...]. Então eu acho que essa abrangência das habilidades é importante, é um aspecto positivo.

Como já sinalizamos através de relatos citados anteriormente, em função do SARESP alguns professores saíram do comodismo e foram em busca de inovar suas práticas pedagógicas e avaliativas, visando o aumento dos índices, por exemplo, orientando-se por novas metodologias e adequando as avaliações da aprendizagem conforme o teste, utilizando questões objetivas e de múltipla escolha, abrangendo os mesmos conteúdos, empregando uma diversidade de gêneros textuais, textos atualizados, dentre outros elementos. Esta situação foi relatada por onze dos professores participantes (52%).

Conforme os mesmos relatos, os professores estão mais motivados a ensinar, a detectar e procurar sanar as dificuldades e também estão exigindo mais dos alunos, pois se preocupam em atingir as metas e mostrar um bom desempenho, o que tem implicações diretas em seu reconhecimento e prestígio social, bem como na bonificação.

A P10 comentou que toda a rede se mobilizou para alfabetizar as crianças dentro do tempo estipulado pela SEE/SP. Por conta disso, percebeu que estão lendo e escrevendo mais, o que também apareceu nos depoimentos das P5, P18 e P6, totalizando quatro dos participantes (19%).

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P11 - Eu acho que o positivo do SARESP é que, a partir do momento em que ele foi implementado, mexeu um pouco com os professores. Eu acho que essa inquietude no professor, ele precisa, porque, às vezes, a gente se acomoda diante dos conteúdos, da metodologia, então, de repente, isso tudo vem mexer com você e você vai buscar coisas novas. Eu acho que tem esse ponto positivo, de mexer com o professor e de ele querer buscar. A questão também de se pagar um bônus ao professor diante do desempenho dos seus alunos, isso eu acho que é outro ponto negativo, eu vou voltar no negativo. Tem o lado positivo, que eu acho que você se mexe, você corre atrás, você vai tentar mudar a sua prática, isso eu acho muito bom.

P17 - Eu acho que ele trouxe várias inovações, modelizou, modernizou, é outro tipo de avaliação que poderia ser usado na escola.

Na concepção da P6, mais conteúdos estão sendo ensinados - de Língua Portuguesa e Matemática, acrescentamos - e houve um investimento maior do governo em materiais didáticos, contrapondo-se às falas de outros professores que explicitamos, porém corroborando com os relatos das P12 e P17.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P6 - Eles tiveram muito mais conteúdos, muito mais livros, mais materiais também, esse lado, e isso foi mandado para essas escolas de periferia. Eu acho que ajudou bastante, eles tiveram acesso a isso, coisa que eles não têm e aqui tem criança que tem acesso a isso em casa, que até traz para doar para a escola, entendeu? Eu acho que esse é um dos pontos positivos.

Encontramos também um relato da P15 reforçando os apontamentos anteriores, no qual sinalizou que quando o Programa Ler e Escrever foi implementado na rede estadual paulista houve um investimento significativo em recursos, tais como histórias em quadrinhos e revistas, o que, atualmente, não tem acontecido.

Pesquisadora - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo? Em caso afirmativo, como se dá essa possibilidade?

P15 - [...] eu acompanhei desde o início do projeto [Ler e Escrever] e as crianças recebiam muitos materiais, por exemplo, um dos itens do Ler e Escrever é história em quadrinhos, então o governo tinha convênio com revistas, como a Revista Ciências Hoje, e, por conta disso, as crianças recebiam semanalmente. Eram materiais de primeira. Só que agora nós não recebemos mais e, como sempre, o professor tem que dar um jeitinho, porque não se tem mais esse tipo de material e, ao mesmo tempo, nós temos que trabalhar com ele, mas não existe mais. Nós temos que estar correndo atrás.

Pesquisadora - Eles vieram na ocasião de implementação do projeto e depois?

P15 - Depois não vieram mais. No início, ele mandava sempre e, no final do ano, a gente tinha até que mandar embora pelas crianças para que elas usassem, porque não dávamos conta de guardar, mas agora não, restaram poucas coisas que já estão bem surradas, foram manuseadas demais.

A P7 afirmou que as metas são um estímulo inclusive para os alunos. No entanto, problematizamos se não haveria uma frustração caso essa meta não seja alcançada e o que pode decorrer desse tipo de situação.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P7 - Olha, bem, vamos falar primeiro dos positivos: eu acho que é importante o profissional ter em mente que tem que atingir uma meta. É importante o professor ter em mente que alguém está vendo ali, acho que isso é importante, não para mim, porque, como eu falei, eu não preciso disso para trabalhar, bem, eu não preciso de general atrás de mim. Eu tenho a consciência de que meu trabalho tem ser bem feito, há vinte anos, há dez ou agora... Antigamente, não tinha SARESP e eu fazia da mesma forma, porque eu sou o meu termômetro, eu me policio, meu aluno é o meu termômetro, mas eu acho legal você ter metas, é um estímulo também, porque você quer atingir o outro ano, você quer ir melhor, então eu acho que tudo o que tem uma cobrança por traz não deixa de ser bom, é bom. O ser humano trabalha muito assim também, com estímulos. Olhando por esse lado, o SARESP é positivo, “Ah, ele não conseguiu? Vamos tentar o ano que vem, tem que melhorar”, então olhando pelo lado do estímulo para o profissional e para o aluno, é bom! Vamos estimular a melhorar, vai ter alguém atrás olhando isso, até que é legal, eu acho legal, então olhando por esse lado...

Outros pontos positivos elencados foram: a qualidade técnica da avaliação, sendo o seu modo de avaliar caracterizado como “inteligente” pela P19; a possibilidade de avaliar em nível estadual todas as escolas, também indicada por esta professora; alunos que compreendem os conteúdos ao invés de decorá-los, o que foi salientado na fala da PC1; e, o fato de esclarecer se os alunos estão dominando determinados conteúdos, bem como a abordagem de assuntos que antes não eram trabalhados ou eram pouco enfatizados em Língua Portuguesa e Matemática, o que foi apontado pela P4.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

PC1 - Como aspecto positivo, eu diria que antes nós tínhamos alunos que decoravam as matérias e hoje nós temos alunos que estudam, é diferente, porque eles entendem o que estão fazendo.

No que se refere ao último relato destacado, questionamos se a presumida compreensão dos conteúdos por parte dos alunos relaciona-se, de certo modo, à preocupação dos professores com os resultados do SARESP, mobilizando-os a procurar garantir o entendimento, principalmente, dos conteúdos concernentes ao teste, condição que pode elucidar a mudança frisada.

De acordo com a PC4, o aspecto positivo da avaliação em larga escala em pauta são os dados quantitativos gerados sobre o desempenho dos estudantes. Entretanto, esclareceu a dificuldade com relação ao uso destas informações por conta do tempo que demora para que sejam disponibilizadas às escolas, tornando-se desatualizadas. Sugeriu ainda a aplicação de duas provas, uma no início e outra no final do ano letivo, possibilitando direcionar o trabalho pedagógico a partir do resultado produzido inicialmente e, acrescentamos nós, constatar se houve progressos por meio do resultado posterior. Esta sugestão também foi ressaltada em outro momento pela PC2.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

PC4 - O positivo é que é mais um dado que a escola tem para trabalhar em cima, porque a escola trabalha muito com base em avaliações qualitativas, então nessa parte quantitativa ele ajuda. Mas, o negativo é que demora muito para o resultado sair, ele sai de um ano para o outro, e a gente não tem como... É que é assim, a Diretoria de Ensino nos chama para falar: “Gente, olhem essa habilidade, essa e essa, vocês têm que melhorar, porque no ano passado caiu”. Só que no ano passado era uma classe e nesse ano é outra, logo, se eu focar naquilo, já está ultrapassado e fora de contexto. Talvez, se o resultado fosse um pouco mais rápido e se tivesse a prova no início do ano, referente ao ano anterior, e no final do ano, nós conseguiríamos fazer em cima daquele resultado. Eu, pelo menos, não consigo usar o resultado na classe posterior [...].

Apenas a P2 respondeu que não vê muitos pontos positivos no SARESP, como pode ser visualizado no fragmento abaixo:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P2 - Eu não vejo muitos pontos positivos, sinceramente. E mesmo porque o SARESP tem essa coisa do professor ter o bônus, então é trabalhado em cima do bônus, é uma tensão, fica todo mundo tenso e nervoso. Quando você pega uma turma, nem sempre dão retorno para a gente no SARESP. Outra coisa que eu acho errada do SARESP, você não pode comparar, eles comparam um ano com o outro. São turmas diferentes! [...]. Eu acho que é muito tenso e a gente deixa as crianças tensas. Chega na semana do SARESP, você coloca a situação-problema de soma, subtração, enfim, como falam hoje em dia? “Buga” o cérebro! Não conseguem fazer, porque estão nervosos com a aproximação do SARESP. Eu os acho muito novinhos para isso. Eu acho que a gente tinha que definir o que a gente quer da educação. Não, tem que definir qual o jovem que a gente quer. Porque parece que as coisas não batem. A gente não forma aquele cidadão que a gente quer. A gente dá uma coisa e pede outra. Então, é contra o método tradicional e, de repente, na hora de você cobrar, você quer cobrar justamente o que as escolas tradicionais fazem. Você pega uma escola particular, ela vai trabalhar o que? O conteúdo, múltipla escolha e as avaliações dela condizem ali. Agora, o nosso, o conteúdo é o mesmo, mas o método de apresentar a apostila é diferente do que é cobrado ali, entendeu? Então, não bate! E aí, nossa, as crianças ficam muito nervosas. Aí começou, algumas escolas estão fazendo isso, dar alguma múltipla escolha para eles, para eles poderem... Por que sabe o que acontece? Eles têm preguiça de ler! Eles não leem todas as alternativas para marcar. [...]. Por causa dessa situação de progressão continuada, as crianças não se importam com a nota que tiram, elas sabem que vão passar. No SARESP, tem criança que não está nem aí, coloca qualquer coisa, eles não estão preocupados com a nota que vão tirar no SARESP, eles vão passar de qualquer maneira!

Pesquisadora - Só reprova no 5º ano?

P2 - Agora é no 6º! Não reprova mais no 5º ano.

Pesquisadora - Nenhum ano, do 2º ao 5º?

P2 - Agora, parece que é no 3º não que pode reprovar, mas a escola que reprova não é bem vista, então não são todas as escolas que reprovam. Aqui parece que estão reprovando. Tem escola que não reprova de jeito nenhum, porque não é bem visto. Vem a supervisão em cima questionando porque reprovou, entendeu?

Neste relato da P2 também emergiram pontos negativos em relação ao SARESP, na medida em que ela justificou não encontrar muitos pontos positivos. Como pontos negativos foram citados: a política de bonificação, que gera tensão e nervosismo por parte dos profissionais da educação e que, por sua vez, são transferidos para os alunos, chegando ao ponto de se esquecerem dos conteúdos com a proximidade da prova oficial; a comparação de uma turma com a outra no que se refere aos resultados alcançados; e, o fato de que a metodologia de ensino presente nos materiais disponibilizados pela SEE/SP, como o Ler e Escrever e o EMAI, com viés construtivista, não condiz com o que é exigido dos alunos no SARESP, o que também foi assinalado pelas P1, P3 e P12.

Como a P2, outros quatro professores (19%) e dois professores coordenadores entrevistados (50%) indicaram a pressão pelo bom desempenho e atingimento das metas, que recai, principalmente, sobre os professores e alunos do 5º ano, como um ponto negativo. Porém, na perspectiva da P21, ao mesmo tempo em que essa cobrança é cansativa, ela os motiva.

Pesquisadora - E aspectos negativos, você destacaria algum?

P21 - A pressão [risos]. A pressão que, de certa forma, nós professores colocamos nos alunos, porque a gente quer, realmente, que eles vão bem, até para ver que nós estamos dentro daquilo que é proposto. Mas, existe uma pressão que é externa e vem para dentro da escola.

Pesquisadora - E porque você acha que se sentem tão pressionados assim? O que pesa mais nessa questão da pressão? Qual é a motivação para tudo isso?

P21 - Olha, eu não penso no bônus, porque é muito pequeno. Eu acho que o bônus nem deveria existir, deveria ser incorporado no salário. Então, acho que isso não é um motivo de maior pressão, pelo menos para mim. A preocupação é apresentar, realmente, avanços na educação enquanto escola, eu acho que isso é uma pressão. Mas existe uma pressão que é positiva, que motiva, e existe aquela pressão emocional que se torna, às vezes, um pouco cansativa e se torna negativa dentro da escola.

Além da P2, três professores (19%) e uma professora coordenadora enfatizaram a política de bonificação conforme o desempenho dos alunos como um aspecto negativo.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P11 - Por outro lado, tem a questão da bonificação. O professor, às vezes, trabalha com uma clientela difícil naquele ano e em uma escola que estava em um nível alto, então ele não vai conseguir atingir mais, ele não vai superar. Já aquela escola que está em um nível baixinho, atinge. Eu acho que existem incoerências nisso. O tipo de avaliação tinha que ser diferente. Uma escola também que está lá

embaixo, que é de periferia e tudo mais, não é a mesma realidade, então como é que você vai avaliar? Não atingiu a meta, mas e a realidade daquela criançada? É diferente! Então, é frustrante para o professor, porque eu já trabalhei com crianças com muitos problemas, a escola com muitos problemas, então a gente se dedicou, houve o envolvimento da escola toda para a gente tentar superar, mas nós batemos na trave e não conseguimos. É muito frustrante, porque você se dedica o ano todo e chega na hora você vê que não conseguiu.

É importante ressaltarmos deste relato a interferência do nível socioeconômico dos alunos nos resultados do SARESP, como nós havíamos constatado em depoimentos como o da P1. No mais, pode-se averiguar a dificuldade de uma escola que já possui um índice alto de superá-lo, enquanto escolas com índices mais baixos tendem a possuir uma facilidade maior de ultrapassá-lo (POLATO, 2014).

Por outro lado, em seu relato, a P7 expressou um sentimento de angústia com relação ao SARESP, pois nem sempre é possível abordar todos os conteúdos previstos no currículo oficial e garantir que os alunos aprendam, porque o tempo estipulado para o exame de proficiência obriga os professores a prosseguirem com o ensino dos conteúdos, mesmo quando nem todos se encontram aptos para tal. Portanto, depreende-se que um mesmo nível de ensino é imposto para todos, mesmo quando é compreendido que cada aluno possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e que este deve ser respeitado, resultando, muitas vezes, na exclusão do aluno com dificuldade de aprendizagem, ainda que se faça o possível para evitá-la, proporcionando aulas de reforço conforme as possibilidades em cada escola, como constatado em diversos relatos. Nesse sentido, o SARESP opõe-se ao Regime de Progressão Continuada adotado na mesma rede, na medida em que incentiva um trabalho baseado nas expectativas para cada série/ano em detrimento do nível de aprendizagem no qual os alunos se encontram.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P7 - O lado negativo é aquilo que eu falei para você, é um pouco angustiante, porque nem sempre você consegue trabalhar todos os conteúdos bem trabalhados e você fica preocupado com essa questão, pois no SARESP caem todos os conteúdos. Não tem aquele olhar “Ah, mais o aluno é individual, cada um tem o seu tempo”, não é assim que você aprende na faculdade? “Você tem que respeitar”, mas, então, o SARESP não respeita, porque lá ele não pergunta se ele sabe ou não, ele põe, e ele põe a matéria dos cinco anos. Cai tudo, isso é obvio. Você pega uma prova e você vai ver que eles sabem fazer a prova, porque têm questões de todos os tipos, todos os gêneros, todos os raciocínios, é bem feitinha mesmo. Essa é uma preocupação, eu não sei se ela é negativa, mas é preocupante, porque nem todos os alunos vão conseguir ver todos os conteúdos e aprender. Existem alunos que você precisa parar com o conteúdo, porque eles precisam de um tempo maior e, por conta do SARESP, você tem aquele olhar que você também tem que trabalhar, porque você não tem só aquele aluno, você tem mais alunos na sala, então é complicado. Aí você tira para o reforço, você faz um trabalho separado, mas dá um pouco de angústia nesse sentido, não sei se é negativo, mas é uma angústia. Se não existe o SARESP, você fala para a professora do ano que vem “Olha, esse conteúdo eles não conseguirem chegar, eles têm mais dificuldade, você vai ter que voltar”, entendeu? Mas, por

conta do SARESP, você se obriga a trabalhar até chegar, porque vai ser cobrado, então eu fico um pouco preocupada.

Outro aspecto negativo apontado relaciona-se à morosidade dos resultados serem disponibilizados às escolas, impossibilitando um planejamento mais imediato com base nos mesmos.

O total de quatro professores entrevistados (19%) apontaram falhas com relação às questões da prova, tais como a ambiguidade, enunciados que não deixam claro aquilo que se pretende e outros erros de elaboração.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P20 - Negativos é quando vêm questões mal formuladas, que não são bem explicadas ou com duplo sentido. [...]. Às vezes vêm coisas erradas [...], [...], depois é analisado e quando uma questão é anulada é porque estava mal elaborada e os alunos não conseguiram resolver.

Também foram feitas críticas ao fato dessa avaliação em larga escala estar centrada no trabalho do professor e no cumprimento do ensino dos conteúdos dispostos no currículo oficial (5%), bem como na falta de inovação em suas questões (5%).

Ademais, as P17 e P12 pontuaram que os procedimentos de aplicação, especialmente a mudança de professores entre as turmas ou mesmo entre as escolas, prejudicam a obtenção de bons resultados, pois os alunos ficam nervosos. Nesse sentido, resgataremos o relato da P12:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

P12 - Então, é o que eu falei. Positivo, é todo esse método, todo esse material que vem para a gente estar trabalhando para atingir. O negativo seria o fato de que, muitas vezes, nós trabalhamos no coletivo, por conta das orientações dos próprios materiais e outras que vêm para nós, e daí chega na hora do individual falta, por mais que a gente treine a autonomia, falta! O sistema de mudança de professores também, na hora da aplicação, talvez, se mudasse o professor da mesma escola, para não ser o mesmo professor que aplique, mas pelo menos que fosse da mesma escola, seria melhor.

Pesquisadora - Entendi. Existe muita fraude, por isso que mudam os professores?

P12 - Hmm... Não sei. Eu preferia nem comentar sobre isso!

Pesquisadora - Ah, tudo bem! [risos].

P12 - Não, eu estou falando sério, eu preferia não comentar sobre isso, porque, é como eu falei para você, nós somos em muitas professoras na família, então, nós conversamos tudo o que não é acordo interno de escola, porque assim, acordo interno, coisa assim, a gente tem para nós, mas nós temos muito... conversamos muito sobre isso. Em relação à fraude, independente de mudar o professor de escola ou não, pode acontecer! Eu acho que as fraudes que tem vão muito mais além da aplicação do professor.

Por meio deste relato, aponta-se a existência de fraudes que extrapolam o momento de aplicação da prova, embora, por uma opção da professora, não tenhamos explorado essa questão.

A respeito da relação entre os estudantes e o SARESP, sete professores (33%) afirmaram que os alunos gostam de fazer a prova e possuem responsabilidade ao executá-la. Nesse sentido, uma professora coordenadora (25%) destacou que somente os alunos do 3º ano gostam de participar desse processo avaliativo, porém os estudantes do 5º ano expressam preocupação, pois possuem consciência da responsabilidade que lhes foi atribuída. Outros três professores (14%) assinalaram que os mesmos são assíduos no exame de proficiência. Entretanto, para dois do total de professores entrevistados (10%), apenas os “bons alunos” demonstram preocupação com a prova. Para exemplificar estas manifestações, selecionamos o relato da P21:

Pesquisadora - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

P21 - Ah, eu acho que eles dão o melhor de si. Existe uma relação tranquila. Eles querem, realmente, mostrar, a maioria pelo menos, aquilo que aprenderam.

Já a P14 afirmou que os alunos costumam declarar que a prova do SARESP estava fácil, porém isso nem sempre condiz com os resultados. No mais, é interessante notar em seu depoimento que o preparo para esse exame de proficiência, a ser realizado, tratando-se desse exemplo, no 5º ano, inicia-se no ano anterior, ou seja, no 4º ano.

A mesma professora complementou que antes da última edição do SARESP a DE enviou AAPs bimestralmente para todas as turmas, mas no ano corrente não foi possível encaminhá-las devido à escassez de verbas, de modo que os professores passaram a promover simulados, ainda com frequência bimestral, utilizando provas de edições anteriores do SARESP e contando com recursos próprios para xerocá-las. A seguir, apresentamos o relato citado:

Pesquisadora - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

P14 - No 5º ano, eles ficam um pouquinho nervosos, inclusive têm crianças que falam: “Ai, eu não dormi direito, ai...”. Eu percebo também que eles se preocupam antes da prova, mas durante a prova todo mundo diz que estava super fácil por conta daquilo que eu te falei, eles não leem os textos direito. Agora, eu acho que já está começando um trabalho que a gente faz no 4º ano, já começamos a preparar as crianças antes, fazendo leituras junto com eles, então isso ajuda bastante. No ano passado, a Diretoria de Ensino enviou uma prova que a gente fazia e que era tipo o SARESP, mas por bimestre. Nesse ano, por questões de verba, não estão sendo mais enviadas essas provas. Somos nós quem estamos pegando SARESPs anteriores e fazendo provas bimestrais para eles com recursos próprios. Mas, o que acontece? No ano passado, eu achei que isso ajudou muito, porque as crianças faziam a

prova, [...], eu estava com o 5º ano [...], mas o 4º ano também recebia essas provas, todas as séries receberam, e aí o que eu fazia? Depois que tinha corrigido, eu voltava na prova com eles, lia a prova com eles, aí nós respondíamos juntos para eles verem onde erraram. Nisso você já consegue sanar o erro. Qual é o erro? O erro é a leitura da criança, [...], ele lê a questão, se tem a ver com o texto, ele marca a “cruzinha” ali, marca a resposta, então eu acho que é isso daí. Tudo para eles é fácil, eles sempre acham que foram super bem, mas, na realidade, o resultado não era esse, não era esse porque a criança não tinha lido adequadamente a prova, as questões. Eu achei que no ano passado houve um grande avanço, só que o avanço que teve, nesse ano, já desandou tudo, porque eles não estão enviando essas provas.

De acordo com uma professora coordenadora (25%) e sete professores participantes (33%), a relação dos alunos com o SARESP é marcada por tensão, nervosismo, medo e/ou insegurança, tanto pela cobrança e ênfase dada pelos professores, bem como pela equipe gestora, quanto pela troca de professores entre as turmas ou mesmo entre as escolas pertencentes à mesma Diretoria, o que acaba afetando o desempenho na referida prova. Chamou-nos a atenção também o fato do treinamento já ocorrer nas turmas que antecedem àquelas que realizam a prova oficial, corroborando com o relatado por professores como a P14.

Pesquisadora - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

P17 - Eu trabalho mais com o 4º ano, mas nos anos em que eu trabalhei com o 5º ano, eles tinham medo [...], porque não somos nós que ficamos na sala, [...], é uma pessoa estranha que vai aplicar o SARESP, nós temos que trocar de escola, não é nem de sala, é de escola, então eles já se sentem inseguros, com medo, receio, [...], o que acaba prejudicando também no resultado da avaliação.

Pesquisadora - Não existe nenhum tipo de treino para essa situação?

P17 - Então, a gente treina com atividades desde o 4º para o 5º ano e do 2º para o 3º ano. Nós já fazemos esse treino para que eles saibam encarar uma atividade desse tipo, a atenção na leitura, a leitura de todas as alternativas, os cálculos, as estratégias de solução de situações-problema... Eles são treinados, mas chega naquele dia, naquela hora, nós já tivemos criança que passou mal, que teve que chamar a mãe para ir embora, tem aquela criança que falta, porque não tem o interesse de vir, apesar de nós esclarecermos sobre a importância, para que serve, o que isso vai ajudar a gente a melhorar a nossa escola, tudo isso é trabalhado com eles em todos os anos.

Contrapondo-se a estes dizeres, encontramos os relatos das P1 e P15, bem como da PC4, expressando que, antigamente, os alunos ficavam amedrontados, porém isso já se tornou parte da realidade escolar, amenizando o clima de tensão.

Pesquisadora - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

P15 - No início, eles ficavam apreensivos. Agora já se tornou parte da realidade deles, eles já não ficam nervosos e não faltam. Antigamente, alguns faltavam, agora é normal para eles essa questão do preenchimento de gabarito, produção de texto, até a troca de professores [...].

Para a P11, a preocupação dos alunos, principalmente daqueles que estão cursando o 5º ano, é com relação à reprovação em função dos resultados dessa avaliação em larga escala. Uma vez esclarecido que não se trata de uma situação que define a reprovação e, tampouco, afetará a vida escolar no ano posterior, estes encaram a prova de uma forma mais tranquila, embora desejem um bom índice para que sejam premiados com faixas parabenizando-os, no caso da escola onde atuava, o que pode estar relacionado com o prestígio social dos alunos.

Pesquisadora - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

P11 - Os nossos alunos ficam apreensivos, os de 5º ano, principalmente. Eles perguntam muito se, caso eles não forem bem no SARESP, vão reprovar de ano. Por isso, a gente tenta tranquilizá-los, dizemos que não é uma questão de reprovação ou não, não é uma coisa que vai afetar a vida deles no 6º ano, na outra escola, então eles acabam encarando numa boa, não tem nada que dificulte. Não sei se é a maneira que a gente trabalha com eles, mas eles querem se sair bem, porque, às vezes, nós colocamos faixas parabenizando os alunos que foram bem no ano anterior, então eles também querem conseguir para que no próximo ano tenham uma faixa falando que foram bem. Eles escaram bem, é um estímulo para eles.

Em seu relato, a P12 fez referência à questão da reprovação diante dos resultados do SARESP, porém, diferentemente da P11, explicitou que os professores acabavam usando deste instrumento avaliativo na tentativa de reverter à conjuntura provocada pelo Regime de Progressão Continuada, que fez com que os estudantes deixassem de temer a reprovação e, em alguns casos, se dedicassem pouco ou nada às atividades escolares, circunstância também mencionada no estudo de Arcas (2009). Portanto, o SARESP acabou servindo como motivação extrínseca para os estudos. Atualmente, os estudantes compreendem que a reprovação nesse sentido não ocorre, o que, comumente, impede que os professores continuem usando dessa justificativa nada ética para estimulá-los no teste.

Pesquisadora - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

P12 - Ah, os estudantes dos anos que vão participar da prova, durante o ano, se prepararam, pois sabem que vai ter essa avaliação. Muitas vezes, nós acabamos falando: “Olha, se não fizer no SARESP, vai mal. Olha, porque reprova...”, então a gente até acabou usando o SARESP para forçar os alunos a fazerem e a participarem das aulas. Nem é tão certo, né?! [risos].

Pesquisadora - Com a progressão continuada, como ficou a rede? Não tem mais...

P12 - Reprovação! Por isso, nós meio que acabamos usando o SARESP, sabe? Foi bem isso mesmo: “Não reprova mais, mas, olha, o SARESP precisa, tem que saber do SARESP, se no SARESP não for bem...”. Agora essa do SARESP não adianta mais, só reprova por falta.

Pesquisadora - Eles sabem que não reprova por causa do SARESP?

P12 - Agora eles sabem! Por anos, a gente usava essa... Depois não foi mais relacionado com reprovação, com nada disso.

Na sequência, indagamos se os professores e professores coordenadores entrevistados procuram estimular os estudantes a realizarem o SARESP e todos os participantes responderam afirmativamente.

Para tanto, utilizam questões das edições anteriores durante as aulas e aplicam simulados, inclusive em turmas que não realizarão essa prova no ano corrente, como foi possível observar na fala da P17 e foi constatado nos relatos de sete professores (33%). Dentre estes, encontra-se o da P5, a qual explicitou que na escola onde leciona os simulados acontecem com frequência bimestral e no mês de outubro, próximo à prova oficial, realizam a troca de professores entre as classes para treinamento. Apresentaremos o relato abordado abaixo:

Pesquisadora - Você procura estimular os estudantes a realizarem o SARESP?

P5 - Ah, sim. Nós estimulamos sempre dizendo que eles são capazes, que estudaram o ano inteiro, as atividades vão mostrando algumas coisas que vão aparecer no SARESP, quando vamos chegando próximo à data nós pontuamos “cai isso, mas nós já fizemos” e também acontecem os simulados, então nós já vamos preparando-os para isso.

Pesquisadora - Os simulados acontecem com que frequência?

P5 - Bimestral. A cada bimestre, no início, nós vamos pegando algumas atividades. Quando volta das férias, nós fazemos um simulado mais próximo. O SARESP acontece em novembro, então em outubro nós fazemos um simulado com troca de professores, trabalhamos a questão do tempo, todas estas questões.

Para estimular os estudantes, três professores coordenadores (75%) e treze professores entrevistados (62%) citaram que buscam conscientizá-los acerca da importância de participar desse processo avaliativo de forma responsável, demonstrando o que aprenderam, mantendo-se tranquilos e atentos a todas as orientações fornecidas para que os resultados reflitam a realidade o máximo possível. Também explicam para quê serve o SARESP, o que compreendem como sendo um diagnóstico do rendimento dos alunos para a efetivação das melhorias necessárias. Esclarecem ainda que os estudantes não serão prejudicados em função dos resultados. Exibiremos a fala da P21 que vai ao encontro destas manifestações:

Pesquisadora - Você procura estimular os estudantes a realizarem o SARESP?

P21- Claro, se é uma prova que existe, eles têm que ser estimulados. Eu não posso falar que aquilo não é bom, embora existam os fatores negativos, mas ué... Eu acho que esse estímulo é contínuo, não é só no momento da prova. É lógico que ele se intensifica, mostrando que é importante, que nós vamos ter um resultado de escola, mas essa motivação tem que ser contínua, ao longo do ano, porque o aluno tem que mostrar, ele precisa querer mostrar o melhor de si durante todo o ano, não é só naquele momento de prova do SARESP.

Por outro lado, a P2 busca estimular os estudantes declarando que os resultados do SARESP constituem a imagem da escola, podendo ser positiva ou negativa, o que reflete também na imagem do aluno perante a sociedade, aproximando-se do relatado pela P6.

Pesquisadora - Você procura estimular os estudantes a realizarem o SARESP?

P2 - Sim! É, tem que estimular. Eu falo que é importante para eles mostrarem como a escola está indo e que quem faz a escola são eles. Eu dou muita responsabilidade para os meus alunos. Eu falo: “[...] vocês que estão com o uniforme da escola estão passando a impressão positiva ou negativa da escola, como vocês querem que encarem a escola de vocês? [...]”. Então, vocês têm que mudar a fama da escola e o SARESP é um meio. Existem escolas que colocam no jornal como foram e depois o pessoal comenta: Ah, você é daquela escola que está indo bem no SARESP?”. Eu sempre coloco assim para eles, para estimulá-los, para que se esforcem e façam direitinho.

P6 - Falando para eles que é importante para a vida deles e para o currículo deles. A gente até falava: “Ah, vai estar escrito lá: você passou”. Não é o que acontece, mas nós dizemos: “Olha, você passou por uma escola onde o índice é altíssimo. Você passou por um lugar, isso daí é para vocês, não é para nós, nós já trabalhamos, nós já fizemos, é para vocês, não importa se o professor vai ser avaliado ou não, vocês têm que mostrar que vocês aprenderam”, então eu incentivava muito.

Questionamos a respeito de como os professores e professores coordenadores entrevistados explicam sobre o SARESP aos estudantes. No que se refere aos professores coordenadores, buscamos identificar como essa mesma explicação é feita aos professores. O conjunto de dezoito professores participantes (86%) explicou que se trata de uma prova enviada pelo governo, importante para diagnosticar a situação das escolas estaduais paulistas, manifestada por meio de uma nota que é baseada, principalmente, no rendimento dos alunos, buscando efetivar ações para a melhoria da qualidade educacional.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes?

P16 - Eu falo que é uma prova vinda do Estado para dar uma nota para a nossa escola e que eu gostaria que a nossa classe fosse a melhor da escola, eu parto disso, não é verdade? Porque todos sabem ler e escrever no final do ano, quase todo mundo, não é? Todos são inteligentes, e por que não? Eu me matei, estudei, falei, trabalhei, não é verdade? Agora você tem que mostrar o bonitinho. Eu falo isso.

P17 - Então, para que é importante? Daí a gente mostra para eles todo o material que eles ganham, como o Ler e Escrever e o EMAI. Tudo isso foi feito a partir do que os estudantes de anos atrás fizeram no SARESP, então perceberam que era necessário desenvolver esses projetos de leitura, escrita e habilidades matemáticas. Tudo isso que eles têm hoje, vamos supor, se eu tivesse que falar isso hoje para a minha turma, tudo isso que eles têm hoje é por causa dos resultados anteriores de SARESP, não só da nossa escola, mas também de outras escolas do estado de São Paulo. Eles têm uma responsabilidade nisso. Se eles querem coisas boas para a escola, precisam fazer com que isso aconteça, participar desse processo para que isso aconteça.

Ainda com essa visão que se aproxima do objetivo proclamado pela SEE/SP para a implementação do SARESP na rede estadual de ensino paulista, notamos que professores

como a P3 desconheciam que esta avaliação em larga escala abrange somente a rede estadual, ainda que contenha características similares às da Prova Brasil, uma avaliação em larga escala que ocorre na esfera nacional, evidenciando, novamente, a necessidade de um melhor esclarecimento a respeito dessa avaliação.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes?

P3 - É uma avaliação do governo para ver como está o ensino no Brasil, no estado e, na realidade, é isso, o governo está avaliando os estados.

O P20, bem como a P10, revelaram ter o costume de explicar que os alunos não serão prejudicados e, sendo assim, não devem ficar nervosos, visto que se trata de uma avaliação não somente direcionada aos alunos, mas também aos professores e à equipe gestora pelo trabalho pedagógico que desenvolvem.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes?

P20 - A gente fala que é um processo avaliativo que vem do governo do Estado, que a gente não sabe o que virá, o que estará nela, mas desconfiamos o que pode estar, não é? E que eles não precisam ficar nervosos, pois não vão ficar prejudicados nessa parte. Porque, na verdade, todos nós estamos sendo avaliados aqui na escola. Mas é verdade, não é? Não é para avaliar somente o aluno, né?

Obtivemos nas respostas de 19% dos professores participantes nessa questão a fala de que o SARESP é uma prova como os alunos estão acostumados, com o mesmo formato e até questões semelhantes às que foram abordadas em sala de aula, distinguindo-se apenas pela mudança de professores no momento de aplicação. Chama a atenção o conhecimento que os professores, em geral, apresentam com relação aos conteúdos e à sequência da prova, como é possível verificar no relato da P15, podendo ser uma evidência de que a prova vem sendo similar ao longo das diferentes edições, como sinalizaram alguns entrevistados, possibilitando a prática do treino.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes?

P15 - Eu explico que é uma avaliação diferente do que nós fazemos na escola, do dia a dia, porém ela tem sempre o mesmo formato. Então eles já sabem, por exemplo, que a prova de Língua Portuguesa, para os 2ºs e 3ºs anos, começa sempre com letras e palavras, eles já sabem que eles têm que mostrar a escrita das palavras corretamente. É o antigo ditado. Depois vem uma cantiga na qual eles têm que situar algumas palavras, eles já sabem que é para ver se eles conseguem ler, primeiro a de escrita, segundo a de leitura. Depois sempre vem um texto do qual eles têm que tirar uma informação, eles têm que ler e encontrar informações implícitas e explícitas neste texto. Depois eles têm que fazer a produção de texto, que também, para eles, já é mais fácil, porque eles têm a leitura diária de histórias, de contos e de vários tipos de gêneros de texto, então eles já têm familiaridade quando vão fazer o SARESP.

Para além da explicação por parte dos professores direcionada aos alunos sobre o SARESP, vimos em uma escola que esse tipo de esclarecimento se estende aos pais, que são informados a respeito do que significa essa avaliação em larga escala.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes?

P5 - Nós falamos que é uma avaliação, que tem a parte numérica de avaliar a escola e aqui, nessa escola, o diretor fala no início do ano com os pais sobre a questão do SARESP, o que é, o que ele avalia, então os alunos do 2º ano já chegam na escola conhecendo essa avaliação e os pais também. Agora, no 3º ano, nós já vamos falando que terá uma avaliação, que no passado já fizeram e foram bem, então nós temos que continuar esse trabalho, continuar estudando. Eu digo que eles ainda precisam que melhorar e têm que ter o compromisso de melhorar.

De todos os relatos, houve uma professora, a P14, cuja fala se contrapõe às demais, pois destacou que não se elucida completamente o que é o SARESP e suas implicações, pois existe a questão do bônus, o que pode gerar algum tipo de resistência da parte dos alunos, como constatado em relatos focalizando o ciclo II. Ademais, notamos que o bônus é um fator que motiva que o seu trabalho seja realizado “da melhor forma”, de acordo com o seu depoimento.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes? Como é feita essa abordagem? Que é difícil, não é?

P14 - Na realidade, a gente não... Eu não sei. Acho que não se fala muito a respeito, porque para o professor também tem a questão do bônus, nosso bônus depende do SARESP. Então, eu procuro trabalhar da melhor forma para que eles tenham um bom desempenho.

Quanto às professoras coordenadoras, averiguamos nos relatos de três delas (75%) a explicação de que o SARESP consiste em uma prova enviada pelo governo e que corresponde aos conteúdos aprendidos na escola, acrescentamos nós, referentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Do total de professoras coordenadoras entrevistadas, duas (50%) explicitaram enunciar que se trata de um instrumento avaliativo para verificar o trabalho dos professores e da equipe gestora a partir do rendimento dos alunos, e embora nesse momento não tenham mencionado quaisquer ações concretas visando à melhoria das práticas pedagógicas e da aprendizagem, em outras ocasiões das entrevistas esse tipo de medida ficou clara. Ademais, o depoimento de uma delas, a PC3, sugestionou que dos resultados do SARESP decorre a imagem propagada da escola, o que é salientado ao explicar sobre tal avaliação em larga escala.

Pesquisadora - Como você explica sobre o SARESP aos professores e aos estudantes?

PC3 - Então, que é uma avaliação do governo, externa, que vem pronta, mas de acordo com o que eles já estão aprendendo, que é importante que eles façam e mostrem como está a nossa escola, como eles vão ver a nossa escola. Eu explico, realmente, o que é e o que representa.

Interrogamos também sobre como os professores e professores coordenadores entrevistados e/ou a escola auxiliam os estudantes para a realização do SARESP.

Foi enunciado pelos participantes da pesquisa que uma das formas de auxiliar os alunos antes de participarem desse processo avaliativo é por meio do uso de questões de edições anteriores durante as aulas, indicado por uma professora coordenadora (25%) e dezesseis professores participantes (76%), o que ocorre mesmo se tratando de turmas que não participarão do SARESP naquele ano, como, por exemplo, as turmas das P6 e P19. Estas atividades são aplicadas inclusive pela equipe gestora, de acordo com os apontamentos da P5, e também são solicitadas como tarefa extraclasse para reforço, segundo a P3.

Pesquisadora - Como você e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP?

P6 - Aqui é por meio de atividades, provas, simulados, tudo parecido, em cima do SARESP.

Pesquisadora - Certo. E quanto tempo você dedica a este trabalho?

P6 - O ano todo! [...]. Por exemplo, agora a gente estava dando bilhete, é porque cai no SARESP, ou texto informativo. Então, a gente passa o ano inteiro falando sobre isso. As atividades que nós damos são para que eles se preparem para o SARESP [...].

P19 - Nós preparamos antes, com textos variados, atividades desafiadoras, usando o data show, onde colocamos alguns textos e questões para discutirmos coletivamente, ir abrindo um pouquinho os horizontes e prepará-los para o SARESP. A gente faz um treino antes.

Pesquisadora - Como você e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP? De que modo e quanto tempo você dedica a este trabalho?

P5 - Vamos conversando, preparando, a equipe gestora vem, conversa, aplica algumas atividades, fala sobre o assunto... Vamos preparando durante o ano todo para essa avaliação.

Outra maneira de auxiliá-los é aplicando simulados e/ou provas (mensais e bimestrais) aderindo ao conteúdo, ao formato, incluindo o tipo de questão e a extensão, bem como aos procedimentos de aplicação do SARESP, com uso de gabarito e a troca de professores entre as turmas. Este recurso foi citado por duas professoras coordenadoras (50%) e onze professores participantes (52%) ao responderem essa questão.

Pesquisadora - Como você e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP?

P9 - Eu posso falar pelo ano passado, porque o SARESP, praticamente, é 5º ano. No último bimestre, ou antes, acho que uns três meses antes, a gente começa a trabalhar mesmo o simulado do SARESP, trabalhar com provas que são modelos do SARESP, colocando os alunos já em contato com aquela realidade. Nós começamos a trabalhar gabarito que eles vão preencher e a fazer meio do jeito do

SARESP. Em contrapartida, trabalhamos com pesquisas, tudo para eles escreverem, darem nota em uma coisa escrita por eles, entendeu? Para não ficar só em cima do SARESP.

P7 - Olha, bem, na verdade, isso acontece desde o começo do ano. Eu estou com o 4º ano, eu não tenho o SARESP, mas eu falo para eles: “Hoje nós vamos fazer umas atividades que eu não vou ler, vocês vão fazer sozinhos, parecido com a prova que vai ter no ano que vem que é o SARESP”. Nós já estimulamos os alunos desde quando entram na escola, então eles já vão ouvindo falar sobre o que é o SARESP. A gente auxilia assim, você não precisa dar o SARESP já para você auxiliar. Você já vai fazendo-os ter contato, às vezes você dá uma prova parecida ou, por exemplo, eu vou xerocar agora duas folhinhas com atividades do SARESP de matemática e o SARESP nem é esse ano, mas eu já estou preparando, o preparo vem desde que eles entram, com sete anos, na nossa escola. E como que é no dia? Você tem uma equipe de pais que ajudam, os fiscais, os professores de outra escola para aplicar, no caso do 5º ano, então a gente explica para eles antes para que não fiquem nervosos, fazemos a troca sem ser a prova, tem dia que vai um professor daquela sala aplicar sem ser o SARESP, só para eles terem uma ideia de como funciona.

Ainda a respeito dos simulados do SARESP como forma de treinar os alunos para a prova, em seu relato, a PC2 revelou utilizá-los durante o ano para identificar problemas antes do exame oficial e procurar saná-los. Ao descobrir a dificuldade dos alunos em relação ao tempo de realização das questões, devido à ansiedade e/ou falta de interesse pela prova, proporcionou um momento de prova dirigida e os orientou a resolver cada questão junto aos demais colegas no tempo máximo de quatro minutos e, se necessário, teriam um momento ao final para retomada. Deste modo, condicionou-os a dedicar-se a cada questão, dispendendo de certo tempo, o que acabou refletindo no SARESP.

Pesquisadora - Como você e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP?

PC2 - Nós fazemos simulados durante o ano, vemos quais alunos foram bem nos simulados, o que eles precisam melhorar e, a partir disso, conversamos aluno por aluno: “Olha, o seu problema é que você não está entendendo o que é poesia, então vamos voltar esse conteúdo com você, porque no simulado do SARESP você foi mal”. Eu descobri, há quatro anos, que o problema dos alunos não era o conteúdo, era o tempo. Eles pegavam o simulado do SARESP, sabiam todo aquele conteúdo, faziam na prova bem feito, realizavam atividades no caderno sobre aquele conteúdo, estavam super bem, mas, no dia do simulado, faziam o simulado, entregavam, e quando a professora ia corrigir ela tinha vontade de chorar, ela vinha: “Eles foram mal, eles sabem essa matéria, mas eles foram mal”. Um dia, eu perguntei: “Em quanto tempo eles fizeram?”. E ela respondeu: “Ah, têm alunos que não leram, fizeram e entregaram a prova” [...]. Então disse: “Nós vamos fazer diferente, vamos fazer um simulado daqui a quinze dias e eu vou arrumar um tempo”. No outro dia de simulado, a professora fez a contagem de quatro minutos por questão, nem menos e nem mais. Era a mesma prova, nós só trocamos os números, de Matemática, no caso. A prova foi dirigida, não foi lida para eles, mas ela ia falando: “Agora, todo mundo vai fazer a número um. Terminaram? Agora, todos farão a número dois e, se não passar os quatro minutos, vocês não podem ir para outra questão”. Enquanto isso, a professora olhava a classe, só que tem que ser duas pessoas para ninguém “escapar” e ir para frente antes do solicitado. “Fez a número um, a dois, quatro minutos para a três, agora virem a página, vamos para a quatro, se não der tempo, vocês terão um tempo no final para voltar”. Bom, depois de tudo disso, o máximo era vinte pontos, quem tinha feito oito ou nove, passou para quatorze, quinze, e quem tinha feito dez, passou para dezenove, vinte pontos; gabaritaram! Por quê? Porque fizeram com atenção, eles não podiam ir para frente, eles tinham que esperar, então não eles ficavam ansiosos. Eles querem terminar por ansiedade ou falta de interesse. Então, já no simulado eles têm que ficar naquela

questão quatro minutos, não podem ir para a próxima. No dia do SARESP, a gente não tem esse controle, porque não somos nós que aplicamos, porém, como eles foram o ano todo treinados a demorar, a se dedicar para cada questão, dificilmente fazem a prova correndo e entregam.

Por fim, também foi mencionado que para auxiliá-los os professores e a equipe gestora: explicam o que é e qual é a importância do SARESP (14%); incentiva-os realçando que são capazes (5%); e, aconselha-os a desenvolverem a prova com calma e atenção, procurando responder todas as questões, mesmo que, eventualmente, não saibam algumas delas (19%), como evidenciam os seguintes relatos:

Pesquisadora - Como você e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP?

P3 - Eu vejo a professora do 5º ano quando estamos conversando, ela incentiva os alunos dizendo que eles são capazes e que o SARESP é importante. Também explica o que é o SARESP e aplica atividades direto só sobre o SARESP, inclusive como lição de casa, para reforço. [...] É sempre no segundo semestre que se pega mais firme.

P20 - Ah, nós conversamos, falamos para irem com calma, não fiquem nervosos, não faltarem nesse dia, procurarem fazer todas as questões, mesmo não sabendo, não deixar nenhuma questão sem responder, jamais, sabe? Dizemos para prestarem atenção no que está sendo pedido, é assim que a gente fala. Nós fazemos simulados, não sei nessa escola, mas, geralmente, é em meados de agosto, setembro, entendeu? Pegando outro SARESP. Nós já vamos preparando, é assim que fazemos.

Em relação à frequência com que estas ações para auxílio ocorrem, as respostas variaram entre: ao longo do ano (57% dos professores e 100% das professoras coordenadoras), no segundo semestre (14% dos professores) e outros participantes não especificaram a frequência nessa questão (29%).

6.3 Reflexões acerca dos resultados do SARESP e da qualidade do ensino a partir da ótica dos participantes da pesquisa

Por meio do terceiro conjunto de perguntas tínhamos como objetivo, contemplando as entrevistas com os professores e professores coordenadores, verificar como estes profissionais concebem e de que maneira utilizam os resultados do SARESP, bem como suas visões sobre as possíveis implicações destes dados nas práticas docentes e nas relações interpessoais no interior das escolas. Além disso, buscamos compreender as concepções de qualidade dos entrevistados e se consideram que os resultados dessa avaliação representam a qualidade das escolas.

Inicialmente, esperávamos apreender elementos que nos possibilitassem construir um entendimento acerca da concepção de educação de qualidade dos participantes da pesquisa, partindo do pressuposto de que esses pontos de vista induzem determinadas práticas pedagógicas. No mais, corroboramos com autores como Freitas (2005) e Sordi (2010) ao apontarem a necessidade de que a qualidade seja negociada entre os atores sociais, o que também torna importante incluir a perspectiva dos participantes desse estudo a respeito do que é relevante no cotidiano.

Nas entrevistas, dentre os diversos aspectos apontados como indicativos ou condições necessárias para a qualidade educacional observamos um grupo específico, constituído por dez professores (48%) e uma professora coordenadora (25%), que relacionou “educação de qualidade” com aspectos ligados mais especificamente ao ensino e a aprendizagem, além de outros que elencaremos mais adiante.

Para este grupo, uma educação de qualidade requer bons materiais didáticos (5%) e professores qualificados na área para ensinar (10%). Com relação a este último tópico, qualificação profissional na área específica, é interessante destacarmos a opinião da P7, para quem os professores deveriam buscar as titulações de Mestre e Doutor. Todavia, nesse município, até o presente momento, não há estímulo para a continuidade dos estudos nestes níveis, tendo em vista que não está prevista a ascensão funcional em plano de carreira, o que entendemos como sendo uma importante condição para a valorização e a motivação profissional, e o documento sobre a carreira docente se encontra em fase de discussão e elaboração.

Selecionamos o relato da P3 como forma de ilustrar esses aspectos que, junto aos demais sobre os quais discorreremos, constituem uma educação de qualidade na perspectiva dos entrevistados:

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P3 - Primeiramente, é o professor ser capacitado para ensinar e, depois, tendo um bom material didático dá o casamento perfeito.

Além de bons materiais didáticos e professores qualificados para a sua função, sete participantes (33%) opinaram que uma educação de qualidade pressupõe a aprendizagem por parte dos estudantes, demonstrando grande preocupação com os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, almejando que os mesmos percebam a importância dos

conhecimentos e sejam capazes de aplicá-los no dia a dia, em práticas sociais. Isto é flagrante no trecho abaixo:

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P15 - São alunos pensantes, alfabetizados matematicamente e na Língua Portuguesa. Eu vejo várias crianças que sabem fazer uma operação, mas não sabem o raciocínio, ou seja, fazem a operação, porém não conseguem usá-la em uma situação do dia a dia.

Ademais, cinco professores entrevistados (24%) salientaram a pertinência de uma formação que contribua para que os alunos se tornem cidadãos conscientes da realidade que os circunda, assim como de seus direitos e deveres, que sejam éticos, reconheçam a possibilidade de atuar e transformar a sociedade em que vivem e também sejam ativos nesse sentido, o que, na perspectiva dos referidos participantes, pode ser conquistado mediante o trabalho educativo na escola. Isto fica evidente em relatos como os que citaremos abaixo:

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P21 - Me vêm tantas coisas na cabeça [risos]. Uma escola de qualidade, para mim, é a escola que dá oportunidade para o aluno aprender, refletir e se tornar um cidadão honesto, justo. Essa é uma escola de qualidade. É o que eu busco.

P12 - Eu penso, sem dúvida nenhuma, que a educação é para formar cidadãos, não é? Que pensam, reagem, sabem seus direitos e deveres.

P8 - É aquela que forma o cidadão ético, consciente, participativo e reflexivo.

No tocante à questão da aprendizagem é interessante observar o depoimento da P2, no qual se evidencia a falta de interesse dos estudantes, que não reconhecem a importância das aprendizagens e vivências proporcionadas no espaço escolar, muitos dos quais o frequentam por ser esta uma das condições para o recebimento de um auxílio através do Programa Bolsa Família. A esse respeito, consideramos que a valorização da escola e dos estudos não se estende a todas as famílias e, portanto, nem todas as crianças têm contato com essa visão, porém podem e devem ser estimuladas por profissionais da educação como os professores.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P2 - Eu acho que para uma educação de qualidade, primeiro, as crianças têm que se sentir responsáveis pelo aprendizado delas, ou seja, precisam saber que se fizerem tem nota e se não fizerem não tem e não passam de ano. Elas precisam se esforçar para conseguirem esse aprendizado, não só pela nota, mas porque é importante para conhecimento. A impressão que eu tenho é que eles vêm para a escola para passar o tempo, porque não têm coisas melhores para fazer, [...] culturalmente, eles não têm a escola como uma referência importante para a vida deles. Eles acham que a escola é para passar o tempo, a mãe vai trabalhar e eles vêm para a escola. Agora, alguns ainda vêm para poder receber a

Bolsa Família [...]. [...] a educação de qualidade seria aquela em que o estudante tem noção do que ele está fazendo na escola e eu não vejo isso. Eu tento oferecer isso para eles, eu trabalho cidadania por conta disso.

Em seu relato, a P2 também mencionou a necessidade de que os estudantes sintam-se responsáveis por sua aprendizagem e saibam que caso cumpram com suas obrigações e alcancem um bom resultado nas avaliações terão uma boa nota e, do contrário, não a receberão e ainda poderão ser reprovados, conforme o caso.

Na mesma linha, a P7, entre outros elementos, também elencou o dever dos alunos de cumprirem suas obrigações escolares e esforçarem-se para superar suas dificuldades, embora saibamos que, em muitos casos, não se trata simplesmente de uma questão de esforço ou vontade, havendo outras questões que trazem implicações negativas ao desempenho dos alunos, tais como a ausência da família, problemas familiares, condição social, dentre outros fatores. A mesma professora mencionou que é fundamental a contratação de professores de Computação e Inglês.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P7 - Olha, eu acho que uma educação de qualidade, eu vou falar bem a verdade para você, eu acho que os professores hoje, todos, falando de mim também, poderiam ter Mestrado e Doutorado, eu acho que isso é uma educação de qualidade que eu também não tenho. Atrelado a isto, educação de qualidade é ter um salário digno com a minha qualificação e com a minha capacitação, que também nós não temos. Então, vai vendo como é que está a educação de qualidade. De 1º ao 5º ano, por que não o professor ter Pedagogia, Mestrado e Doutorado? Porque não compensa, para que eu vou fazer tudo isso? Para ganhar o que eu ganho? [...]. Veja, eu acho que o professor teria que ter essas capacitações [...] e um salário digno, porque ele vai se sentir motivado para que e por quê? [...]. [...] eu acho que, para uma educação de qualidade, o aluno tem que fazer a parte dele e nem todos fazem. Nós temos muitos alunos que ainda deixam a desejar, tá? “Ah, mais ele tem dificuldade”, então, quando você tem dificuldade, o que você faz? Você não tem que correr atrás? Então, ele não corre! Ele passa de ano [...] e a família também não está preocupada [...]. Não tem quase parceria da família, eles falam que são parceiros, mas não são. Eles não têm tempo, eles não têm vontade, eles não têm vocação, eles não sabem. Eu não estou aqui para julgar, mas essa parceria há muito pouco, porque quando há o aluno é outro. Falta isso para ter uma educação de qualidade, essa parceria. Eu acho que falta nas escolas particulares e públicas. Eu acho que falta um reforço que atue, de fato, em todas as escolas [...], que não seja uma vez na semana, mas todos os dias ou, no mínimo, três vezes na semana [...]. Tem que ter esse investimento. [...]. E tem que ser um reforço bem dado, com professores muito bem qualificados [...], com turmas pequenas [...], isso falta na escola pública. Teria que ter, na escola pública, xerox à vontade, não tem. Tem que ter e por que não tem? O mínimo que tinha que ter, não tem! Tinha que ter, numa escola pública, uma biblioteca [...] para funcionar só como biblioteca [...]. Uma biblioteca bem arrumadinha [...] e com os livros separados para os alunos. Nós temos a nossa biblioteca [...], mas muitas não têm! Ou têm a biblioteca, mas que funciona como multiuso ainda, não pode! [...] a escola pública tinha que ter um professor só para computador, tinha que ter sim, um professor que saiba trabalhar com o computador, que ensine o aluno a pesquisar, tinha que ter, não existe, por que não? [...]. Tinha que ter professor de Inglês sim, em todos os anos [...]. Vamos falar de educação, vamos falar então de uma quadra bem feita, com coisas esportivas para chamar a atenção do meu aluno sim, que não têm, que tenha um lugar para ele correr, que tenha um lugar para ele fazer vôlei, que tenha um lugar para ele fazer uma atividade dirigida. Ah, eu estou sonhando? Eu estou! Você perguntou, eu

acho que isso faz parte da qualidade. Meu aluno tem que ter esse lado esportivo. Não tem uma piscina numa escola pública, por que não tem? Deveria ter! Isso chama o aluno, quer que ele goste só de mim? Meu Deus! [...]. Fala-se tanto da estratégia de trabalhar com o aluno no concreto, mas cadê a cozinha experimental? [...]. Então, tem que ter! Eu quero fazer um bolo com ele, mas eu tenho que ter a minha cozinha experimental! Eu vou fazer onde? Espera um pouco, não posso entrar na cozinha da merenda! Onde eu vou fazer? Vou ao pátio, onde faz barulho e está tendo aula? As coisas não são simples assim, são bonitas no papel, mas tem que ter estratégia para isso. [...] tem que ter um laboratório de Ciências com todos os equipamentos, que não existem, na escola pública não existem! [...]. Muitas coisas podem atrair o aluno para que seja uma escola, realmente, de qualidade, e não têm. [...]. Desde a reprovação e a aprovação que não vira nada, se o aluno sabe, ele passa, se ele não sabe, ele passa também, então tudo faz parte de uma educação de qualidade. Não é verdade?! “Ah, ele não sabe”, mas adianta reprová-lo dois anos e ele continuar não sabendo? Não, não adianta. Mas o que fazer diante disso? Porque também passar sem saber, como é que faz? Também não adianta! [...] são todas coisas que precisam ser repensadas para se ter uma escola de qualidade.

Focalizando novamente este relato e a discussão acerca da qualidade da educação, que traz em seu bojo o ensino e a aprendizagem efetiva, compreendemos a preocupação da P7 com relação à promoção automática, em detrimento da progressão continuada (BERTAGNA, 2003), o que, em nosso entendimento, não favorece a aprendizagem dos estudantes, na medida em que faz com que muitos sejam promovidos para anos/séries posteriores sem que tenham adquirido conhecimentos suficientes, fato que pode ser visto como uma forma de exclusão, levando em conta os entraves para que as dificuldades sejam sanadas. No entanto, a reprovação também não deve ser defendida como solução, pois, como salientado por Freitas (2005), esta pode gerar evasão e suprimir do aluno a oportunidade de progressão e inserção social, o que torna essa problemática complexa e reforça a necessidade da ampliação dos debates nessa direção.

Retomando as concepções dos participantes sobre a qualidade educacional, salientamos, ainda com base no relato da P7, a necessidade de reforço na escola para além do que os professores proporcionam em sala de aula, mesmo em face das condições de trabalho postas que dificultam esse tipo de trabalho, com profissionais igualmente qualificados, frequência mínima de três vezes na semana, bem como baixo número de alunos, favorecendo uma atenção mais individualizada.

Na ótica da P6, uma educação de qualidade é aquela que auxilia na formação humana e no futuro dos estudantes, contribuindo para que alcancem seus objetivos e sintam-se realizados tanto profissionalmente quanto como seres humanos. Por outro lado, a PC2 complementou que uma educação de qualidade é a que proporciona a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino, a conquista de um bom emprego, bem como possibilita que o aluno seja capaz de “aprender a aprender”, tornando-se autônomo na busca pelo conhecimento e por constante aperfeiçoamento.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P6 - Eu acho que uma educação de qualidade visa que o aluno consiga alcançar seus objetivos e que ele se realize profissionalmente e emocionalmente [...]. [...] desde o 2º ano, que ele tenha material, entra até uma família, que é coisa que está difícil. Eu acho que a educação de qualidade é isso, onde ele consiga aprender, chegar aos objetivos, ser um ser humano realizado, uma pessoa justa...

PC2 - [...] eu acho que uma escola de qualidade é aquela que conseguiu ensinar todo o conteúdo necessário para que o aluno possa dar continuidade aos seus estudos e não tenha dificuldades em nada, inclusive e principalmente que ensine o aluno a aprender. Quando você exige do aluno, faz com que ele estude em casa, pede pesquisa, você está ensinando o aluno a aprender e essa autonomia não tem nada que pague, porque cada vez mais cada um vai ser responsável pela sua própria aprendizagem, porque nós temos tanta coisa na internet, o ensino formal vai acabar cedendo lugar para o ensino acadêmico, ele acaba cedendo lugar para aquilo que você quer aprender, então se você se interessa pela educação, apesar da sua faculdade não lhe dar todas as ferramentas para ser uma ótima educadora, você consegue isso através de pesquisas [...]. [...] eu acho que uma educação de qualidade é isso, é aquela que dá ferramentas para que o aluno possa seguir o caminho dele, fazer uma boa faculdade, arrumar um bom emprego, porque o mau aluno não vai ser um bom funcionário, a não ser que o funcionário seja só para apertar parafuso [...] e nem para apertar parafuso se você quer saber, porque se ele não tem responsabilidade na escola, ele não vai ser responsável no trabalho dele, entendeu? Então, eu acho que desde pequeno a educação, a responsabilidade, a pró-atividade, o buscar ser, falar, conversar, faz parte.

Ao mesmo tempo em que há aspectos que podem ser indicativos de qualidade, há outros que a limitam, como as condições de trabalho dos professores que dificultam sobremaneira a garantia de condições para um ensino de qualidade. Nesse sentido, a P7, citada anteriormente, apontou a necessidade de suprir a defasagem salarial dos professores e a P1 de diminuir o número de alunos por classe, o que pode estar relacionado com o problema da indisciplina escolar difundido nas escolas e realçado no depoimento da P5, esta que relacionou “educação de qualidade” com a escola onde leciona atualmente que, na sua visão, é organizada, conta com a participação das famílias, com alunos interessados e dispostos a aprender.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P1 - [risos] Eu acho que tendo toda uma estrutura e um número menor de alunos facilitaria e teria uma aprendizagem de qualidade. Com menos alunos, mais materiais, sendo mais rico nessa parte, eu penso que já ajudaria bastante.

P5 - Eu acho que é onde eu estou agora que é uma educação de qualidade, porque é uma escola bem organizada, onde os pais participam e os alunos têm vontade de aprender. Nós temos algumas dificuldades com a disciplina, mas são poucas. Eles vêm para a escola, estão dispostos a aprender e a fazer. Quando passamos atividade para a casa, vemos que as famílias fazem, procuram fazer. Nós estamos em uma escola onde se consegue ter uma qualidade.

O total de três professoras (14%), dentre estas a P1 e a P7, enfatizaram que uma estrutura física apropriada é uma das condições necessárias para que se disponha de uma educação de qualidade, o que para a P7 deveria incluir uma biblioteca, uma quadra em boas condições, espaço com piscina, cozinha experimental e laboratório de Ciências. A P17 também elencou a falta de uma sala de informática, além de sugerir que esta, assim como a biblioteca, esteja aberta aos estudantes mesmo no período oposto ao qual estão matriculados na escola para a realização de pesquisas.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P17 - Uma educação de qualidade é os alunos terem acesso, dentro da escola, a meios para desenvolverem habilidades de diferentes formas. É eles terem um computador para fazerem pesquisas, terem livros, terem uma biblioteca [...]. [...] acesso a uma sala de informática com internet, horários no contra turno para virem até a escola usar a biblioteca, a sala de informática, ter aulas experimentais, um laboratório para as aulas de Ciências experimentais, eu acho que isso faz falta para as crianças.

No mais, quatro professores entrevistados (19%), entre eles a P11, pontuaram a melhoria dos recursos materiais disponíveis como um dos requisitos que contribuem para a construção de uma educação de qualidade, muitos dos quais acreditamos que poderiam fazer com que a escola se tornasse um ambiente mais atrativo aos estudantes.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P11 - Olha, de quando eu comecei a dar aulas mudou muito. Por quê? Antes nós não tínhamos todas as crianças inseridas em escolas. De repente, isso foi mudando, então aquela criança que vivia em locais muito pobres, com famílias que abandonavam e que não tinham condições nenhuma ficavam fora da escola. Nós falamos muito em qualidade do ensino hoje. O que seria essa qualidade do ensino? É lógico que há mais de vinte anos atrás, quando eu comecei, era diferente. Hoje está pior a questão das crianças, da diversidade e da tecnologia que agora está muito presente. Então, eu acho que uma escola de qualidade seria aquela que atingisse a maioria desses alunos, seria uma escola na qual tivesse material disponível, essa é a primeira coisa. A gente viveu, há um tempinho atrás, uma escola um pouquinho diferente. Eu acho que a escola pública estava no auge, porque nós recebíamos gibis, Revista Recreio, Revista Ciências Hoje, tínhamos máquinas de xerox, estava sendo uma realidade muito boa. Isso tudo foi tirado de nós outra vez. Eu acho que teria que voltar tudo isso e junto com isso um trabalho social, para essas crianças mais carentes, sem família, sabe? Que tivesse esse apoio, que fosse mesmo do Estado esse apoio, de psicólogos, de assistentes sociais, não só a parte material, mas que a gente pudesse atingir essa parte. Um pouco utópico, mas eu acho que aí sim a gente conseguiria caminhar. Vai dizer que isso não interfere? Interfere. Nós temos crianças que passam por muitas dificuldades e que conseguem aprender sim, o que é uma judiação, porque têm uma capacidade imensa [...] e acaba se perdendo, perdendo esse potencial, muitas vezes, por conta da falta de uma estrutura familiar, mas poderia ser um grande profissional mais para frente.

No relato destacado acima, foi assinalada a imprescindibilidade, ao caminhar rumo a uma educação de qualidade, de um trabalho social com as crianças mais carentes e que, muitas vezes, também sofrem pela falta de estrutura familiar, o que prejudica o desempenho

na escola. Contudo, pensamos que não são somente as crianças carentes economicamente que enfrentam problemas como a negligência das famílias e, seja por este ou outro motivo, necessitam de um acompanhamento e auxílio de profissionais como assistentes sociais e psicólogos.

Outro aspecto apontado nas entrevistas por uma professora (5%) e uma professora coordenadora (25%) como indicativo de qualidade foi o comprometimento da equipe escolar com o trabalho pedagógico. Outras duas professoras coordenadoras (50%) referiram-se mais especificamente ao comprometimento dos professores. Neste sentido, uma delas salientou a importância do preparo prévio das aulas, atentando-se às necessidades dos estudantes além do que é proposto para a rede estadual de ensino, da consciência no que diz respeito ao seu papel enquanto docente e do desenvolvimento de um bom trabalho contemplando os projetos da rede. Já a outra ressaltou a motivação e a busca de inovações para as práticas pedagógicas. A seguir, apresentamos dois relatos que exemplificam nossas afirmações:

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

PC4 - É quando os atores, as pessoas que estão ali no processo educacional, se empenham para fazer aquilo, porque nada acontece se não houver empenho, e que todos consigam se ajudar no sentido pedagógico, a coordenação ajuda, a direção também ajuda bastante, então o ensino de qualidade é o resultado de um esforço conjunto.

PC1 - Eu acho que é você estar trabalhando os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, procurando atingir o máximo possível, estar estudando e também é essencial para o professor preparar as suas aulas antecipadamente. É estudar, é saber o que está fazendo dentro da escola, vir de forma consciente, fazer um trabalho bem feito em cima dos projetos que a gente passa dentro da nossa escola, que são os projetos da rede estadual, e que fazem com que o trabalho seja desenvolvido.

Concordamos que o comprometimento da equipe escolar é muito importante e que uma educação de qualidade é resultado de um esforço coletivo, implicando na corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, desde os professores até a equipe gestora, perpassando também pelas famílias, pelos próprios alunos e pelo poder público, ao qual compete proporcionar todas as condições necessárias para que os profissionais ofereçam uma educação de qualidade.

A integração escola-família também é um indicador de qualidade na concepção de quatro professores (19%) e uma professora coordenadora (25%), sendo indispensável o diálogo e a união dessas duas instâncias sociais para a formação dos estudantes. Entretanto, a P4 enfatizou uma situação de culpabilização de uma instância por outra, quando, na realidade, muitos dos problemas enfrentados são decorrentes da estrutura social. Também chamou a nossa atenção, na fala dessa mesma professora, o fato de que, em sua perspectiva, as famílias

deveriam receber uma orientação melhor e desenvolver um trabalho conjunto com a escola, podendo ser um indício de que a democratização desse espaço precisa ser conquistada, o que pressupõe a participação também das famílias nas decisões sobre as propostas e os rumos a serem tomados.

A P7, ao responder essa questão, também fez referência à fragilidade dessa parceria por diversos motivos, como a falta de tempo, vontade e/ou conhecimento por parte das famílias. Já a PC3 frisou a existência de muitos lares desestruturados e crianças que enfrentam problemas sérios, o que traz implicações no desempenho escolar.

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P4 - Para a educação ser de qualidade, eu acho que deveria... O que anda pegando muito é a questão de existir um elo maior entre família e escola, porque as coisas se inverteram muito. Hoje, infelizmente, a família não tem a escola e os professores como amigos e companheiros. As professoras estão sendo vistas como bruxas, malvadas, culpadas por todos os problemas, estão sendo a descarga, os culpados de tudo, sendo que o problema é muito maior, é um problema social. Fica um “jogo de empurra-empurra”, os pais falam mal dos professores e os professores falam mal dos pais, sendo que o problema social está aí. Então, deveria existir mais união, os pais deveriam receber uma orientação melhor e ter um trabalho conjunto com a escola, um apoiando o outro.

PC3 - Olha, educação de qualidade para mim é um professor bem motivado. Não só o professor, mas também a criança com uma estrutura familiar não tão... Na nossa realidade, existem muitos lares sem estrutura e não é nem da questão financeira que eu estou falando, mas emocional, são muitos problemas sérios. Uma educação de qualidade envolve a família e envolve um professor estimulado, que tenha boa vontade para desenvolver o seu trabalho e que esteja buscando inovações.

Em seguida, procuramos verificar se os participantes consideram que as escolas onde trabalham são escolas de qualidade. Desse modo, buscávamos identificar possíveis indicativos de qualidade que favorecem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o desempenho dos estudantes no SARESP, bem como algumas das condições necessárias para que se construa uma escola de qualidade na concepção dos participantes.

O total de dezessete professores (81%) e quatro professores coordenadores (100%) declararam que as escolas onde trabalham são de qualidade. Para justificar os posicionamentos assumidos, citaram os seguintes indicadores: ambiente limpo (5%) e organizado (10%); equipe gestora comprometida, ativa, atenciosa e disposta a ajudar os professores (14%); professores comprometidos e qualificados (14%); profissionais dedicados (19%); famílias que participam ativamente da vida escolar das crianças, valorizam os estudos e as estimulam nesse sentido (10%); estrutura física adequada (5%); merenda escolar (5%); e, oferecimento de atividades diferenciadas, tais como teatro e passeios (5%). Das falas emitidas, selecionamos as que seguem como ilustrativas:

Pesquisadora - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por que razão?

PC1 - Sim, porque eu tenho uma equipe muito boa, uma equipe de docentes que realmente arregaça as mangas e trabalha. A cada ano nós estamos estudando, vendo as falhas, procuramos estar mudando e procurando uma forma de ajudar esses alunos que não atingiram. Nós fazemos aulas de reforço, atividades extras para eles levarem para a casa, tudo isso para que possamos atingir a condição de aprendizagem dos alunos.

P20 - Sim, é boa a escola. Porque tem a participação de todos, desde a coordenadora até a diretora que também é atenciosa com os professores, os pais ajudam bem, é uma escola que você vê que é bem de bairro, os pais são participativos, isso eu vi pela reunião que teve, eles vieram em peso. Então, você vê que tem a participação e o apoio dos pais, eles cobram dos filhos.

P6 - Essa sim! Olha, não só essa como várias que eu passei são de qualidade. Eu achei que a Escola de Tempo Integral foi uma boa, por quê? Porque tem de tudo que o aluno precisa, sala de vídeo, sala de computação, aqui nessa escola tem uma sala de Educação Física que não tem em outras escolas, um espelho, uma biblioteca farta, salas bem organizadas, um ambiente limpo, merenda, a coordenadora e o diretor estão sempre juntos conosco, acompanhando, então é uma escola de qualidade sim!

Por outro lado, na visão de quatro professores (19%) alguns aspectos precisariam ser melhorados para que se possa afirmar que suas respectivas escolas são de qualidade. São estes: carência de recursos materiais (10%); necessidade de contratação de professores (10%); e falta de união, confiança e harmonia entre a comunidade e a escola (5%). Os seguintes relatos exemplificam estas constatações:

Pesquisadora - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por que razão?

P17 - Eu acho que essa escola seria de qualidade. Eu acho que sim. Nós temos materiais de qualidade para usar, mas, às vezes, não temos outros recursos para tornar esses materiais mais valiosos.

P2 - Eu não considero nenhuma escola de qualidade! Entendeu? Nenhuma escola pública de qualidade e mesmo em algumas particulares a situação está difícil. Meus filhos estudaram em escola pública no início. Foram dois anos de escola pública e o restante dos anos em escola particular. Algumas escolas particulares não estavam de acordo, eu tive problemas com falta de professores, é a mesma coisa que vemos aqui, os professores são desvalorizados em todos os segmentos, então nós pagávamos a escola em dia, mas eles não recebiam, por isso começaram a se ausentar. Escola particular! Então, quanto é que falta para uma escola de qualidade? Se nas particulares acontece isso... No governo a gente já reclama que acontece. Falaram que saiu há pouco tempo que o Governador não vai mais contratar professores eventuais, então faltam professores! Não é que faltam professores na comunidade, mas faltam professores dentro da escola. Se a escola não tem professor, como vai ser de qualidade, não é?

P4 - Tenta. Tenta ser. Cada escola tem as suas dificuldades específicas e a escola onde eu estou, apesar de estar bem localizada, tem problemas complicados. Eu já trabalhei em escola de periferia e nós não tínhamos problemas como temos lá. Eu falo no sentido de harmonia comunidade e escola. Eu trabalhei na escola [citou o nome de uma escola localizada em um bairro periférico da mesma cidade] [...], a comunidade de lá super carente, com alto índice de criminalidade, mas eu chegava na escola e, no caminho, era difícil não encontrar alguém e acenar, dar a mão, porque eles tinham um carinho grande com a gente, existia um elo, uma confiança, apesar de estar naquela dificuldade. Ali já não. Ali, isso daí é complicado. Eu percebo que a direção batalha para isso, mas a resistência é grande.

No tocante à questão da qualidade, cabe problematizarmos o que significa *educação de qualidade*, sendo este um debate indispensável diante de um cenário onde as avaliações em larga escala, como o SARESP, vêm sendo consideradas por algumas vertentes como meios promissores para a melhoria da qualidade do ensino (SOUSA, 2014) e como instrumentos que referenciam esta qualidade (FILIPE; BERTAGNA, 2017), servindo ao modelo administrativo gerencial, como forma de permitir a regulação da educação (SILVA, 2009).

Nessa direção, em primeiro lugar, há que se pontuar que *qualidade* é uma palavra polissêmica e, portanto, apresenta diversos significados de acordo com o valor que se queira imprimir, os quais muitas vezes são contraditórios. Entretanto, esta característica (polissemia) facilita o desencadeamento de falsos consensos (MENEGÃO, 2015; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Corre-se o risco de se tomar o êxito nas avaliações externas como expressão de qualidade do processo educacional. As concepções de qualidade que perpassam tais políticas via de regra subtraem do debate social o significado dessas escolhas e fazem crer que há consenso sobre a qualidade que se busca induzir a partir de referenciais implícitos os quais vão sorrateiramente sendo interiorizados pelas redes de ensino e sociedade. (SORDI, 2012, p. 40).

Dentre as concepções de qualidade educacional, reconhecemos uma perspectiva que se apoia na lógica mercadológica ou empresarial, chamada de *qualidade total*. Neste caso, os parâmetros utilizados para caracterizá-la são a eficácia, a eficiência e a produtividade e os instrumentos para aferi-la são as avaliações em larga escala, cujos resultados são quantitativos e estatísticos, gerando gráficos, classificações e *rankings*, possibilitando, particularmente, a responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, sob o discurso da prestação de contas à sociedade, e induzindo uma competição desenfreada (BUENO, 2003).

Cabe ressaltarmos ainda que a responsabilização das escolas e, de modo especial, dos professores pelos resultados do SARESP, vinculando-os ao recebimento ou não de incentivos, presume que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. No entanto, tem-se a clareza que esse tipo de política ocasiona a exclusão como inerente aos seus resultados, sendo incompatível com o direito de todos à educação (SOUSA, 2014).

A respeito da concepção de qualidade educacional induzida pela sistemática da avaliação em larga escala em pauta, destaca-se que esta é reduzida ao desempenho dos estudantes em apenas duas áreas disciplinares (Língua Portuguesa e Matemática) e ao fluxo escolar, considerados como referência de qualidade (SOUSA, 2014).

Deste modo, difunde-se uma noção reducionista e mercadológica de qualidade, baseada, sobretudo, na quantificação de resultados e associada ao cumprimento de metas, preterindo outros determinantes da qualidade educacional detentores de pertinência social (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015; FILIPE; BERTAGNA, 2017; SORDI, 2012).

O uso das medidas obtidas pelos alunos nos exames de desempenho quando tomados como parâmetros absolutos de qualidade, podem constituir um desserviço à educação. Insuficientes para expressar a realidade da escola e do cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, essas medidas têm sido tomadas para orientar políticas públicas e retroagem sobre as escolas, ainda que de modo pontual, porém marcante, interferindo em seus projetos pedagógicos. Podem desviar a atenção dos atores da escola de aspectos essenciais à formação humana simplesmente pelo fato de não se enquadrarem nas matrizes de referência utilizadas nos exames. (SORDI, 2012, p. 42).

Por outro lado, há uma possibilidade contra hegemônica a essa forma de avaliar. Referimo-nos à Avaliação Institucional Participativa, esta que junto ao conceito de Qualidade Negociada constitui-se como um caminho para alcançar a Qualidade Social da Educação.

“A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS et al., 2012, p. 35). Nesse ponto, é importante destacarmos que o fortalecimento dos atores locais da escola ocorre partindo do princípio de que

[...] um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. (FREITAS, 2005, p. 923).

Como dissemos anteriormente, por meio da avaliação institucional espera-se que o coletivo da escola, apropriando-se, dentre outros elementos, dos dados das avaliações em larga escala, localize seus problemas, reflita sobre eles e conceba meios para superá-los, demandando condições objetivas de trabalho do poder público e, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (FREITAS et al., 2012). Esta é uma forma de se apropriar dos dados das referidas avaliações de modo que auxiliem no trabalho pedagógico e no desenvolvimento dos estudantes (FILIPE; BERTAGNA, 2017). Em outras palavras,

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada”. (FREITAS et al., 2012, p. 36, grifo dos autores).

Em face do exposto, a “qualidade negociada”, conceito cunhado por Bondioli (2004), é proposta como alternativa de contrarregulação.

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005, p. 912).

Pelo conceito de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004), a qualidade é decorrente de um processo de avaliação institucional construído coletivamente e que tem como referência o projeto político-pedagógico da escola, o qual deve representar o estabelecimento de um pacto pela melhoria da qualidade, refletindo os compromissos do coletivo (FREITAS, 2005).

Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola. (FREITAS et al., 2012, p. 40).

Por conseguinte, pensar na prática da avaliação institucional requer, por um lado, “[...] repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas” e, por outro lado, “[...] recuperar a dimensão coletiva do projeto político pedagógico e,

responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes” (FREITAS et al., 2012, p. 35).

Nesse entendimento, o direito de cada escola delinear sua fisionomia educativa por intermédio do projeto político-pedagógico, considerando seu contexto, limites e virtudes, está acompanhado do dever de tornar público o seu projeto. Uma vez público, torna-se uma promessa, sendo responsabilidade da escola executá-lo e do poder público garantir as condições para sua exequibilidade (SORDI; FREITAS, 2013).

Em todo esse movimento, está presente a ideia de mudança, considerando-a

[...] uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local - consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais - que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola. (FREITAS, 2005, p. 924).

Considerando que há uma parte dos servidores públicos que não se compromete com seu trabalho, a intenção da proposta relatada é que a avaliação institucional, articulada com um sistema de monitoramento do desempenho dos alunos, mobilize a comunidade local das escolas a construir sua qualidade e que esta mesma comunidade pressione os eventuais servidores públicos lenientes a assumirem o verdadeiro “espírito de serviço público”, no qual o atendimento aos seus usuários deve ser indiferenciado (FREITAS, 2005).

É essa comunidade local que tem melhores condições para se erguer como um coletivo que faça com que as forças vivas do serviço público pensem sobre si, sobre a ética de suas condutas, sobre a responsabilidade na denúncia da falta de condições de trabalho e sobre a responsabilidade do bom uso das condições de trabalho quando elas são atendidas. (FREITAS, 2005, p. 930).

Com relação à Qualidade Social da Educação, compreendemos com os apontamentos de Silva (2009, p. 223) que esta “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”.

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 os 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).

Procurando demonstrar alguns indicadores da qualidade social da educação, a autora divide-os em determinantes externos e internos que refletem na qualidade da educação escolar. Dentre os fatores externos, a autora elencou:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224, grifos da autora).

Sob outra perspectiva, no que se refere aos fatores internos que sinalizam a qualidade social da educação, a autora relacionou:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

Feitas estas considerações, é importante ressaltarmos que nos ancoramos nesta concepção de qualidade educacional, comprometida com a formação humana ampliada e que parte do entendimento de que a educação é um importante instrumento de transformação social por meio da emancipação dos sujeitos para que tomem consciência do lugar que ocupam no mundo e possam nele atuar.

Retomando os apontamentos referentes às entrevistas, posteriormente, nosso intuito foi entender se na perspectiva dos entrevistados os resultados do SARESP são um indicativo da qualidade da escola e se representam o desempenho real dos estudantes.

No que se refere à opinião dos entrevistados acerca da representatividade dos resultados do SARESP com relação à qualidade das escolas, seis professores (29%) e dois professores coordenadores (50%) disseram acreditar que esses resultados são um indicativo da qualidade. Por outro lado, outros dez professores (48%) e dois professores coordenadores (10%) consideraram que esses resultados caracterizam parcialmente a qualidade. Em contrapartida, para cinco professores (29%) esses resultados não configuram a qualidade contemplando suas respectivas escolas.

Como explicitamos, questionamos ainda se na percepção dos entrevistados os resultados dessa avaliação em larga escala representam o desempenho real dos estudantes e obtivemos os seguintes resultados: nove professores (43%) e dois professores coordenadores (10%) revelaram acreditar que tais resultados realmente expressam o desempenho dos estudantes. Já para outros oito professores (38%) e um professor coordenador (5%), estes caracterizam parcialmente o referido desempenho. Por fim, quatro professores (19%) e um professor coordenador (5%) consideraram que esses resultados não indicam o desempenho dos sujeitos em questão.

Na visão da P5, para quem os resultados do SARESP são um indicativo da qualidade da escola onde leciona, um bom índice é consequência de um trabalho pedagógico bem feito em torno da proposta de ensino da SEE/SP.

Nessa mesma direção, a P21, que concordou que esses resultados expressam tal qualidade, afirmou que essa avaliação em larga escala contempla os conteúdos que os professores têm como responsabilidade trabalhar ao longo de um determinado ano, embora estes possam variar quanto à complexidade, demonstrando o alinhamento do currículo prescrito com a avaliação, como evidenciamos anteriormente.

Nesse sentido, observamos nas falas das P5 e P8 que o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido está direcionado ao alcance das metas estabelecidas pela SEE/SP e quando isto ocorre os professores sentem-se satisfeitos. Todavia, o relato da P8 nos provocou a refletir acerca da dificuldade de escolas como a que ela leciona diante do atingimento de um resultado muito elevado, se comparado ao padrão das demais escolas da rede, pois alcançar ou mesmo superar a meta no próximo ano torna-se difícil, como revelado no estudo de Polato (2014), e acaba exigindo um trabalho árduo direcionado ao teste.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola? Por quê?

P5 - Eu acredito que sim, porque se o aluno foi bem é por um trabalho bem feito em que se cumpriram as exigências que propõe a Secretaria. Quando vemos que o índice foi bom e que a nossa meta foi alcançada, nos sentimos bem com isso.

P21 - [breve silêncio] Sim! Se esse é um dos objetivos do SARESP, então é um indicativo sim. Ele mostra as fragilidades e as competências que a escola está desenvolvendo. Eu acredito que sim, mas, como eu disse, eu estou falando do ciclo I, porque eu acredito que seja uma realidade meio diferente. Ele representa sim, porque todos os conteúdos que nós temos como responsabilidade trabalhar com os alunos ao longo do ano são cobrados. Não é cobrado nada mais e nada menos do que eles, às vezes é em uma complexidade um pouco maior ou menor, mas eu acredito que seja real sim. É claro que tem a questão emocional do aluno que pode influenciar, mas pensando em conteúdos, habilidades e o que ele sabe, sim.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P8 - Ah, eu acredito que sim! [...] a gente superou a nossa expectativa no ano passado, nós trabalhamos e esperávamos alcançar 7,4. Quando chegou o resultado 8,3, vimos que superamos muito. Se tivéssemos alcançado 7,5 nós já estávamos “nossa, que bom, avançou o índice”, mas superar é ir além, então a responsabilidade para esse ano fica maior, porque temos que superar esse 8,3 agora tem que ser 8,4. É sempre uma exigência cada vez maior, quando você supera tem que trabalhar mais ainda!

Na contramão dos relatos anteriores, encontramos o da P11, que compartilhou da visão de que na escola onde trabalha os resultados provenientes da avaliação em larga escala em pauta são um indicativo da qualidade existente e, de fato, expressam a realidade observada na escola. Porém, ao tentarem garantir um bom desempenho dos alunos e o atingimento da meta proposta pela SEE/SP, nos pareceu claro que nem sempre basta a realização de um trabalho comprometido dos professores e da equipe gestora.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola? Eles expressam a realidade?

P11 - Eu acho que sim, na nossa escola sim, porque nós somos muito claros nessa questão da aplicação do SARESP. Nós viemos durante dois anos atingindo a meta, tínhamos alunos bons, mas no ano passado a nossa realidade era diferente, nós tínhamos duas turmas muito difíceis, que deram

trabalho desde o 2º ano, e ainda teve mudança de alunos, então nós não atingimos a meta do SARESP. Era algo assim que, por mais que nós lutássemos, parece que a gente remava contra a maré, então é difícil.

Na mesma linha, destacamos o relato da P4, a qual concordou parcialmente que esses resultados indicam a qualidade da escola onde atua, sinalizando a injustiça de haver um único tipo de prova avaliando escolas com realidades tão diferentes. Para essa mesma professora, as escolas de periferia enfrentam muitas dificuldades se comparadas com escolas localizadas em bairros onde residem famílias mais favorecidas econômica e socialmente, embora tenhamos visualizado em relatos como o da P4 que nem sempre isto determina a dimensão dos problemas com os quais se confrontam.

Ainda assim, tomando como base as falas emitidas, não se pode negar a existência de relações entre fatores sociais, desempenho dos alunos e resultados das escolas (ALMEIDA, 2017; ARRUDA, 2014; FREITAS et al., 2012; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Conforme o depoimento da P4, isto se deve ao acesso a recursos como computador, internet, revistas ou mesmo à possibilidade de frequentar alguns lugares, o que acreditamos que reflete no nível de capital cultural das crianças, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P4 - De certa forma, sim, porém, se a gente for analisar, não é justo um único tipo de avaliação, sendo que, por exemplo, uma escola de periferia tem tantas dificuldades se comparada com outra escola, onde eles não têm recursos em casa como computador, internet, revistas, têm crianças que não conhecem o shopping da cidade, então como é que você vai avaliar essas crianças da mesma forma que você avalia crianças que têm tudo isso? [...]. Quer dizer, não depende só de escola, é um conjunto e a avaliação está sendo a mesma. Eu não sei como poderia ser, é fácil também a gente falar assim “ah, não é justo e tal”, teria que apresentar uma proposta. Eu não tenho essa proposta, eu não sei, mas eu acho que se a gente parar para analisar não é justo.

Nas entrevistas, verificamos também a presença de uma visão de qualidade baseada nas avaliações em larga escala, tanto pelos professores como pelos professores coordenadores, o que pode significar que essa concepção está se difundindo socialmente, como alertado por Freitas (2014) e Ravitch (2011), os quais realçaram a colaboração da mídia nesse sentido. Referimo-nos aos seguintes depoimentos:

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P18 - Aqui a escola é boa, no SARESP essa escola sempre foi boa, sempre alcançaram a meta.

PC2 - Olha, eu não sei, porque é difícil. Eu, como mãe ou como coordenadora, para indicar uma escola para alguém é lógico que iria procurar uma escola que tem um bom índice de SARESP [...]. Eu vejo assim, escolas de Ensino Médio, [...], estou falando de escola particular, tá? A escola “x” não prepara o aluno para o vestibular, “ah, mas eu não quero escola para o meu filho que prepare para o vestibular, eu quero uma escola que dê a ele uma educação integral, que ele trabalhe com todas as... eu não quero que ele aprenda só fórmulas”, porque no Ensino Médio, para os alunos passarem no vestibular, a maior parte das escolas vai só ensinar fórmulas e não vai pensar no ser humano, o que acaba acontecendo é isso, entendeu? Se você está muito focado no conteúdo, acaba deixando o ser humano de lado, porque o conteúdo é muito vasto.

Contemplando, primeiramente, o relato da P18, notamos que em seu entendimento uma escola é de qualidade quando consegue um bom resultado no SARESP e atinge a meta estabelecida pela SEE/SP, o que, na nossa visão, é uma concepção de qualidade frágil e questionável, como demonstrado através de outros relatos que denotam limites e tensões desta lógica.

Já no relato da PC2, além dessa mesma concepção de qualidade atrelada aos resultados do SARESP, revelada, particularmente, ao explicitar que como mãe ou professora coordenadora buscaria ou indicaria uma escola com um bom índice nessa avaliação, não se pode perder de vista que a própria profissional sinalizou que uma escola muito focada nos conteúdos deixa de lado a formação humana. À vista do exposto, questionamos: uma formação voltada, sobretudo, ao cumprimento de metas e ao alcance de bons resultados em avaliações externas não estaria negligenciando outras dimensões de uma formação humana mais ampla e aspectos da própria dimensão cognitiva, tão importantes quanto o ensino de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática?

Em contrapartida, a PC1 considerou que somente os resultados do SARESP não são um indicativo da qualidade da escola onde exerce a sua função. Portanto, para que tenham um retorno sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e a aprendizagem dos alunos, utilizam outras provas e a coordenadora realiza a observação em sala de aula, atenta aos pontos que necessitam de melhorias e oferecendo sugestões nesse sentido.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

PC1 - Só os resultados do SARESP, não. Os resultados do SARESP são um indicador, mas nós temos os nossos próprios indicadores, através de avaliações, do nosso trabalho, da observação em sala de aula. Eu vou assistir às aulas, observo o que está falho, o que tem que ser feito e o que tem que ser mudado.

Oito professoras entrevistadas (38%) destacaram que há estudantes que apresentam um bom desempenho em sala de aula, mas isso não ocorre no SARESP, ao mesmo tempo em que, segundo três professoras (14%), há aqueles que não possuem esse mesmo desempenho em classe, mas acabam escolhendo as alternativas corretas e garantindo o acerto de um maior número de questões na referida prova, como pode ser visualizado no trecho abaixo:

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P2 - Não, eu acho que não.

Pesquisadora - Por quê?

P2 - Porque ele não reflete a realidade da sala de aula. É o que eu falei para você, tem criança que é excelente e não vai bem, enquanto tem um lá que, de repente, marcou o “x” no lugar certo e vai bem. Tem um aluno meu que não escreve, mas ele acertou metade das perguntas em uma das AAPs.

Para a P12, muitas vezes, apesar de os alunos terem adquirido os conhecimentos necessários para o SARESP, carecem de maturidade e autonomia, o que faz com que os resultados não sejam tão positivos, mas a participante acredita que estes são indicativos da qualidade da escola e representam o desempenho real dos estudantes. Por outro lado, contraditoriamente, a PC1 comentou que os alunos da escola onde trabalha demonstram maturidade e consciência durante o processo avaliativo, motivo pelo qual também acredita que os resultados representam o desempenho real dos mesmos.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P12 - Sim, são.

Pesquisadora - Você considera que esses resultados representam o desempenho real dos estudantes?

P12 - Sim, mas com essa ressalva que eu falei, muitas vezes, os alunos até sabem, mas ainda falta um pouco de maturidade e autonomia para irem melhor, se saírem melhor nos resultados.

Pesquisadora - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes?

PC1 - [...] eu acredito que eles vão passar no papel aquilo que eles realmente sabem. Eu acho que as nossas crianças têm essa maturidade e essa consciência para estar pondo no papel o que realmente é real. Se elas não sabem, elas não sabem, não adianta.

De acordo com a P14, o mau desempenho dos alunos no SARESP, dentre outros aspectos, pode ser um indicativo de que não houve uma preparação para a realização do tipo de prova objetiva e de múltipla escolha antes da prova oficial e não necessariamente os estudantes possuem dificuldades de aprendizagem quando o desempenho é abaixo do

esperado. Partindo desse pressuposto, a professora afirmou que os resultados dessa avaliação em larga escala não se constituem como um indicativo da qualidade da escola.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P14 - [...] eu sempre peguei o 4º ano, no ano passado só que eu peguei o 5º ano, mas, às vezes, eu percebia que tinham alunos excelentes que iam mal [...], então eu comecei a fazer um trabalho, no 4º ano, de fazer junto com eles a prova e ver onde estava o erro. Foi aquilo que eu falei para você, todas as questões estão relacionadas com o texto, eles leem a primeira, marcam a “cruzinha” e acabou, não leem o resto. Infelizmente, o SARESP não é um indicativo de qualidade. Se a escola foi mal, não é um indicativo de que os alunos têm problemas de aprendizagem, mas é um indicativo de que não foi trabalhado como fazer aquele tipo de prova.

Na perspectiva de cinco professores entrevistados (24%) e uma professora coordenadora (25%), fatores de ordem emocional, como não estar se sentindo bem no dia da prova e/ou o nervosismo por parte dos alunos, podem prejudicar os resultados do SARESP, o que foi igualmente verificado no estudo de Mello (2014) e ressaltado por Ravitch (2011), evidenciando as limitações de se avaliar apenas em um momento pontual, desconsiderando todo o processo de ensino-aprendizagem, e por meio de um único instrumento, pois dessa forma podem-se demonstrar somente fragmentos da realidade. Das falas emitidas a esse respeito, selecionamos as que seguem como ilustrativas:

Pesquisadora - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes?

PC3 - É, não, não é muito real não, vamos colocar uns 50%. Porque é assim, alunos bons vão bem, já alunos ruins, ou mesmo alunos bons, às vezes, ficam nervosos no dia, porque é o SARESP, e não conseguem dar o seu melhor.

P1 - Nem sempre, às vezes dá alguma coisa errada, apesar de que hoje nem tanto, mas é o nervosismo, o prolongamento das provas, que antes eram mais enxugadas e agora eles estão prolongando. A prova do SARESP vem como se fosse um “vestibularzinho”, texto e duas perguntinhas, texto e duas perguntinhas, então fica cansativo, entendeu? Às vezes, as crianças se perdem nessas leituras, porque é muita coisa para ler. Quando eu fazia o concurso do Estado era isso, um texto e duas perguntas, textos para analisar, e o SARESP está se tornando isso, são muitos textos, coisas longas para eles lerem, interpretarem, tem respostas objetivas e eles já não gostam muito de ler...

Consideramos que no depoimento da P1 ficou evidente também uma crítica à prova do SARESP, caracterizada por ser muito longa e cansativa para as crianças.

É importante ainda ressaltarmos, observando relato da P9, que para atingir melhores resultados e receber o bônus é possível que algumas escolas estejam fazendo uma “maquiagem”, motivo pelo qual disse acreditar que nem sempre os resultados dessa avaliação representam o desempenho real dos estudantes.

Pesquisadora - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes?

P9 - Não de todos, porque a gente sabe que existem pessoas que vão “maquiar”. Elas não vão querer ficar por baixo, querem tirar uma boa nota, querem um bom bônus, então nós sabemos que no caso de muitas escolas não é o resultado do SARESP.

Pesquisadora - Como assim maquiar? Não se faz a troca de professores? Como é que é possível?

P9 - Olha, na verdade, eu também não sei como se faz isso, porque tem o fiscal e têm os pais andando pelo corredor, mas tem escola que consegue ir muito bem, sendo que nós sabemos que isso não era possível. Nessa resposta, eu acho que não mostra a realidade da escola. Então, às vezes, um resultado final ou mesmo que não maquiasses, não houvesse essa questão, eu penso que não dá para avaliar um aluno por uma prova. [...] a avaliação é contínua, hoje o meu aluno pode estar bem para fazer a prova, mas amanhã ele pode não estar legal e fazer de qualquer jeito, isso é um lado. Existem tantas possibilidades, não é porque ele não vai bem numa prova que ele não é um bom aluno, entendeu?

Constatamos também na fala de quatro professores entrevistados (19%) que a maneira como a prova é aplicada reflete nos resultados e, por conta disso, não se pode afirmar que o SARESP é um indicativo da qualidade da escola. Além disso, em um trecho retirado do relato da P14 foi citada a competição entre as escolas para a conquista de melhores resultados. Por esta razão, argumentou que no caso do 5º ano, em que ocorre a troca de professores entre as escolas, os resultados são imparciais.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P14 - [...] as provas de 3º ano são as professoras da escola que aplicam, então, o que acontece? [...] tinham alunos ou classes que eram boas, mas foram mal no SARESP, porque a professora da própria escola é muito agitada [...] tem que ter uma explicação. Se a prova for mal aplicada, a criança vai mal [...]. Então, eu acho que o SARESP [...] não avalia, efetivamente, como os alunos estão, não avalia. Se os alunos forem bem, no 5º ano, porque daí vem uma professora de outra escola, então é super imparcial, as escolas têm aquela competição, então a professora não ajuda em nada, eles fazem sozinhos mesmo, nesse caso, se eles forem bem é um indicativo de que os alunos estão bem. Agora, se eles forem mal, não quer dizer que os alunos não sabem, às vezes, pode ser como eu te falei, que eles foram mal preparados para fazer aquele tipo de prova.

P10 - É, isso aí é bem complicado quando a gente lida com números. Eles são um norte, eu vou usar essa palavra. O SARESP, é um norte. Se ele é real, cem por cento? Eu, particularmente, acredito que não, é uma opinião minha. Mas não iria ser feito todo esse investimento a troco de nada, então ele é um norte, dá alguns pareceres para a escola sim, e, na verdade, o índice é o que vai contar. Depende da situação de cada sala de aula no dia do SARESP, de como estão os alunos, dos aplicadores, muitas coisas, muitos fatores externos, que eu penso que também deveriam ser levados em conta.

Outra situação que pode prejudicar o resultado da escola no SARESP é o equívoco no preenchimento do gabarito, situação relatada pela PC2:

Pesquisadora - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes?

PC2 - Não. Não.

Pesquisadora - Por que motivo?

PC2 - Não, porque, às vezes, a gente tem um bom aluno, [...], eu vou dar um exemplo bem real da minha escola: no ano retrasado nós tivemos um aluno que era excelente, mas quando ele foi passar no gabarito, ele pulou uma bolinha, ele pulou uma questão, pintou o gabarito, então ele acertou só oito questões, o resto ele errou tudo, de vinte questões acho que tinha, ele errou tudo, e ele é um aluno excelente. Agora, como que você explica um aluno excelente o ano inteiro ser avaliado por passar errado no gabarito? E não tinha o que fazer! [...].

Pesquisadora - Mas vocês conseguem ter acesso à prova dos alunos?

PC2 - Não, é porque quando ele errou, ele percebeu que errou. Quando chegou ao final, ele foi conferir e percebeu que uma bolinha ficou sem pintar, que é o último número, então ele chamou a professora que estava aplicando [...], ela olhou a prova dele, viu que ele tinha ido muito bem, a professora é uma professora de outra escola, mas que está dentro da sala de aula, conferiu a prova dele, veio e falou para mim: “Ele acertou quase todas, mas só até a questão número oito ele colocou certo, ele pintou certo, da oito em diante ele pintou todas erradas, ele passou todas as respostas erradas”. Então, conclusão: se ele era um bom aluno, eu acredito que ele tenha acertado até o número oito, ele era um ótimo aluno, mas da oito para frente ele errou, só se coincidiu alguma letra [...].

Levando em conta alguns desses aspectos, a P7 assinalou que quem tem legitimidade para dizer sobre o desempenho dos alunos são os professores, que os acompanham diariamente, argumento com o qual corroboramos. A mesma fez ainda uma crítica à prova do SARESP, ao afirmar que a correção digital e através do gabarito não possibilita o acesso pormenorizado ao raciocínio dos estudantes durante a resolução das questões, revelando mais uma limitação desse sistema de avaliação, também destacada por Cola (2015) e Lammoglia e Bicudo (2014).

Pesquisadora - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes?

P7 - Eu acho que não é uma prova que pode medir, realmente, como o aluno é. [...] até mesmo porque tem aquele aluno que naquele dia está passando mal, da mesma forma que tem aquele aluno que na sua classe vai mal, mas naquele dia “chuta” e acerta 80% da prova, porque ela é de múltipla escolha e no computador você não vai ver se ele fez continha ou não [...]. Então, eu não acho que você pode se basear só pelo SARESP. Eu acho que o SARESP não é tudo. É uma estatística, o que você pode é ter um olhar sim para a prova, mas não “ah, é 100%”, não. [...]. O que é 100% e ponto é o dia a dia do aluno, é o trabalho do professor e o que ele vê todos os dias, não é o SARESP. No SARESP, pode ser que um aluno muito bom que você tem vá mais ou menos e um aluno mais ou menos vá muito bem, mas também pode ser um aluno bom que vá bem mesmo, que seja real. É difícil falar, eu acho que não tem como ser 100%.

Ainda com relação aos aspectos técnicos da prova, três professoras (14%) e uma professora coordenadora (25%) criticaram o fato do SARESP conter somente questões objetivas e de múltipla escolha e nem sempre abranger a produção de textos. Para professoras como a P19, cujo relato nós exibiremos abaixo, questões desse tipo oferecem margem para

que os estudantes assinalem uma alternativa e até mesmo acertem a questão sem que necessariamente tenham adquirido o conhecimento a ela inerente.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P19 - Eu diria que não reflete com precisão não, mas dá para ter uma noção, dá para nortear um pouquinho como é a realidade em cada escola. Mas não é preciso. É porque, por exemplo, eles avaliam, muitas vezes, só a parte das questões objetivas, não é todo o ano que vem a produção de texto. Como você vai avaliar se você só avalia as questões de múltipla escolha? O aluno pode, naquele dia, ter “chutado” bem. Só desse jeito não dá para avaliar, teria que ser uma avaliação mais completa. No ano passado mesmo foram só questões objetivas.

PC4 - O SARESP representa uma parte, porque ele não dá conta de tudo. Então, uma parte sim, uma boa parte sim, o que ele resolve avaliar, ele consegue, mas é diferente você avaliar de múltipla escolha e avaliar questões abertas [...].

Durante as entrevistas, ao responderem as questões explicitadas, seis professores (29%) apontaram a ocorrência de fraudes para atingir melhores resultados no momento de aplicação do SARESP no 3º ano, em que a troca de professores é entre as turmas de uma mesma escola, embora em nenhum caso assumam diretamente que estratégias desse tipo são adotadas nas escolas onde lecionam, negando esse tipo de acontecimento nesses locais. Pensando nisso, ponderaram que os índices não representam a realidade, com exceção de uma professora que acredita que se a escola não “mascara” os resultados, estes podem caracterizá-la.

É interessante notar que mesmo no 3º ano, em que os resultados não influenciam no bônus, acontece esse tipo de “manobra” na tentativa de alcançar bons resultados. Logo, presume-se que o bônus não é o único fator relevante. É nesse sentido que questionamos: O que estaria motivando esse tipo de conjuntura? Seria a pressão por bom desempenho que, de certa forma, faz com que as escolas procurem mecanismos ou estratégias para obterem um resultado satisfatório no processo avaliativo em questão? Ou seria, novamente, a preocupação com o reconhecimento social e com a imagem difundida do profissional?

A respeito de como se sucedem as fraudes, descobrimos que há professores que sinalizam as respostas para os alunos no momento da prova, da mesma forma em que há escolas que mandam os alunos considerados fracos ficarem em outra sala nesse momento, com outro professor, para que recebam auxílio, sobretudo quando não estão alfabetizados. Segundo a P17, isso vem à tona nas coletas diagnósticas que realizam, pois não coincidem com os resultados do SARESP, mas também não se promove uma comparação para que isso possa ser averiguado e sejam tomadas as devidas providências.

Selecionamos os relatos abaixo como forma de ilustrar esses acontecimentos:

Pesquisadora - os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P16 - Não, tem aluno que é ótimo e, naquele dia, não estava bem, como eu falei. Para nós não está bem, porque tem escola que manda aqueles que são fracos ficarem em outra sala, com outro professor, e assim fazia a provinha e tirava dez. Isso nunca aconteceu nas minhas classes da outra escola, nem daqui, mas eu não acho justo, porque está camuflando, não está? Está camuflando e não adianta.

Pesquisadora - Desculpe, eu não sei se entendi, tem escola que manda alguns alunos ficarem em outra classe para que outro professor possa fazer junto com os alunos que têm dificuldade? Seria uma forma de auxílio, é isso?

P16 - É, porque, geralmente, eles não sabem ler, mas vai aparecer depois, [...], ele copiou o texto que está em cima, não sabe o que é, mas fez alguma coisa.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P17 - Não! De um modo geral, não. Eu não estou falando só dessa escola, estou falando de um modo geral. Eu acho que não são, porque existem várias maneiras para manipular o resultado.

Pesquisadora - Você poderia citar um exemplo para eu entender melhor?

P17 - Ajuda para um aluno, entendeu? Ou para vários alunos.

Pesquisadora - Mas é um professor diferente que aplica a prova, não é?

P17 - Nos 5º anos, sim. Nas outras séries, não. [...]. Infelizmente, é fácil de estar manipulando!

Pesquisadora - Mesmo trocando de escola?

P17 - Então, eu não sei se nessa troca de professores acontece, porque eu já troquei de escola, sempre a gente troca, mas acabamos indo para a mesma escola, duas ou três professoras para a mesma escola. Tem também a questão da equipe envolvida. Em todas as escolas que eu fui aplicar, coordenador, vice-diretor, diretor passava nas salas olhando para ver se estava tudo bem, se não tinham problemas de alguém respondendo para o aluno, entendeu? São escolas sérias. Mas, infelizmente, não estou falando só dessa cidade, estou falando de um modo geral, tem. Entendeu? Tem! Não sei se isso vai fazer tanta diferença, mas é uma “maquiagem”.

Pesquisadora - Sim, com certeza!

P17 - Depois, durante o ano, isso aparece, porque nós temos as coletas diagnósticas que a gente faz com os alunos, nós sabemos qual aluno é alfabético, qual é o pré-silábico com valor, qual é o silábico sem valor, entendeu? E, numa prova de SARESP, um aluno que não está lendo, que é silábico sem valor ou pré-silábico, vai bem. Só que isso daí não é comparado.

Pesquisadora - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola?

P2 - [...] fora o que tem aí, às vezes, de fraude! Tem fraude! Eu caí em uma escola onde eu peguei uma turma que nem conseguia segmentar a frase, mas foi muito bem no SARESP. Aí eu fui ver, tinha um problema sério na escola. Quando as crianças me contaram o que tinha acontecido na prova do SARESP, que tinham dado a resposta para eles... E eu era cobrada! O pessoal falava: “Eu conheço essa turma, ela é muito boa”. E eu dizia: “Mas não é possível, essa turma não é”. As crianças disseram: “A gente vai fazer o SAREP? Mas nós vamos conseguir fazer?”. Então eu perguntei: “Por quê?”. Foi aí que elas contaram: “Ah, porque na outra deram toda a resposta”.

Pesquisadora - Então, mesmo não sendo da escola um professor ajuda o outro?

P2 - Não, é porque era 3º ano e não muda de escola. A professora não muda, só troca dentro da escola. Eu chamei o coordenador [...], ele ficou “de boca aberta”. Ele não sabia, naturalmente, não sabia.

No que tange aos mecanismos e estratégias utilizados na tentativa de atingir melhores resultados nos testes padronizados, Freitas (2012) pontuou que as múltiplas variáveis capazes de afetar a aprendizagem não estão todas sob controle do professor, ao mesmo tempo em que

sofrem com a pressão pelo bom desempenho dos estudantes, tendo como contrapartida a premiação ou a punição. O sentimento de impotência diante desta situação, associado à necessidade de sobreviver, tem induzido fraudes, como os casos de ajuda do professor durante a realização de exames, a alteração da nota obtida e o treinamento excessivo dos estudantes.

Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e Paro (2011), esses mecanismos e estratégias para aumentar os resultados sem, necessariamente, melhorar o aprendizado dos estudantes são consequências da valorização dos resultados educacionais em detrimento dos processos escolares. Destarte, Paro (2011) apontou a necessidade da avaliação do processo e não apenas do produto, tendo em vista a especificidade da educação, bem como do processo educativo e de seu produto, isto é, o sujeito.

Contudo, há que ser consideradas as limitações dos testes padronizados nesse sentido, pois nem tudo o que ocorre na escola é suscetível à medida (RAVITCH, 2011; PARO, 2011). Em vista disso, Paro (2011) referiu-se às provas e testes utilizados para aferir conhecimentos como insuficientes enquanto indicadores da qualidade da educação e complementou que podem ser nocivos à própria qualidade educacional, particularmente quando passam a balizar todo um sistema de ensino e o objetivo da escola converte-se em obter altas pontuações nas avaliações em larga escala, ao invés de educar e formar cidadãos.

Cabe ressaltarmos ainda que os testes padronizados possuem limitações, inclusive, no que se refere ao propósito para o qual foram projetados, pois não são instrumentos precisos, sendo reconhecido que todos possuem uma margem de erro e são passíveis de problemas técnicos. Além disso, como viemos demonstrando, o desempenho dos alunos pode ser afetado por múltiplas variáveis, como o clima, o estado emocional, distrações ou mesmo condições dentro da sala de aula, bem como pelas práticas fraudulentas que alteram os resultados, dentre outros fatores. Por isso, é incoerente serem utilizados isoladamente para tomadas de decisões importantes e que afetam a vida das pessoas (RAVITCH, 2011).

Na sequência, nosso intuito foi investigar quais fatores contribuem para os resultados favoráveis ou desfavoráveis das escolas no SARESP, a partir da ótica dos professores e professores coordenadores entrevistados.

Um primeiro fator, destacado por seis professores (29%) e três professoras coordenadoras (75%), que contribui para a obtenção de um resultado favorável é o comprometimento e esforço dos professores e da equipe gestora, em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com a P13, o treino para o SARESP favorece a aquisição de um bom resultado, porém limita o estudo dos demais conteúdos quando ocorre de modo excessivo.

Segundo a mesma professora, quando a equipe escolar trabalha de forma responsável, também consegue ter êxito na formação dos alunos, não somente no que se refere a esta avaliação, como pode ser observado em seu relato:

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P13 - Favorável, é o que o professor, a escola, no geral, trabalha com esse aluno. Às vezes, sem treinar o aluno, mas sim trabalhando mesmo de forma responsável. “Aí, não, eu vou ficar treinando o meu aluno para o SARESP com aqueles textos repetitivos e não trabalhar com os demais conteúdos”. Eu acho que você tem que trabalhar com tudo, visando, logicamente, o êxito da escola, mas se os seus alunos estiverem realmente preparados, você não tem nada a temer. Se você fizer um bom trabalho em sala de aula, você colherá bons frutos e um excelente SARESP. Agora, eu acho que se você mecanizar, ficar só no treinamento, a criança vai bem, mas não vai ter adquirido conteúdo nenhum.

No tocante a questão do trabalho em equipe envolvendo os professores e a equipe gestora, encontramos um trecho no relato da P17 que pode ser um indício de que este tipo de trabalho tenha se intensificado, tornando-se mais visível aos olhos da professora, em função de uma busca em comum: um bom resultado no SARESP, ainda que isso possa provocar “efeitos adversos” no cotidiano escolar e na formação dos alunos, como viemos demonstrando.

Com relação a esse aspecto, cabe ressaltarmos que Calderón e Oliveira Junior (2013), analisando os impactos do SARESP em unidades escolares por meio de dissertações e teses sobre a temática, publicadas entre os anos de 1996 e 2011 no Brasil, identificaram como único aspecto positivo, particularmente, na pesquisa realizada por Chiste (2009), as relações de cooperação entre a comunidade escolar, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a elevação dos resultados dessa avaliação e o recebimento do bônus.

Na mesma linha, a P6 pontuou o comprometimento da equipe escolar como um fator que contribui para um resultado favorável, ficando explícito em sua fala que o trabalho pedagógico tem sido mobilizado, de certa forma, pela avaliação em larga escala em debate, especialmente nos momentos em que afirmou que trabalham ainda mais tentando garantir um bom resultado e que os alunos estão sendo preparados dentro da escola para esse processo avaliativo.

Em conformidade com os seus apontamentos, esse tipo de trabalho inicia-se desde o ingresso dos estudantes na escola, o que geralmente ocorre no 2º ano do Ensino Fundamental, e estende-se por todos os anos, do 2º ao 5º. Procura-se garantir que cada uma dessas etapas seja capaz de assegurar a aquisição das expectativas que lhe são inerentes, embora isto seja difícil, considerando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Indo ao encontro das falas das P13 e P17, a P6 mencionou um trabalho realizado pela equipe gestora, durante as ATPCs e nos momentos de planejamento, focalizando o progresso dos estudantes em termos de aprendizagem. Nesse sentido, existe uma cobrança para que, de fato, seja desenvolvido constantemente um trabalho na tentativa de sanar as dificuldades encontradas.

Como elementos desfavoráveis, a professora cita a ausência de laudos médicos e do preparo de aulas de forma diferenciada, conforme as necessidades dos alunos, ao invés de simplesmente homogeneizá-los, desprezando a diversidade inerente ao “chão da escola”. Como dissemos anteriormente, a falta de laudo médico impossibilita que alunos, possivelmente, com necessidades educacionais especiais dos mais variados gêneros sejam avaliados de forma diferenciada, com provas adaptadas, e contando com o auxílio de um professor especialista, quando comprovada a necessidade.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P6 - Eu acho que é o trabalho. Eu acho que o trabalho é favorável. Você tem que trabalhar muito, é lógico que a gente já trabalhava, mas acho que a gente trabalha mais ainda.

Pesquisadora - O comprometimento da equipe?

P6 - Ah tem! O comprometimento da equipe tem que ser enorme, porque não adianta o 5º ano trabalhar se o 2º ano não trabalhou. O aluno está sendo preparado dentro da escola, então tem que começar desde o 2º ano. Aqui é visto muito isso, o que é problema de cada ano, por exemplo, do 2º ano, então vamos tentar resolver para quando chegar no 3º ano não ter mais esse tipo de problema. É lógico que é quase impossível sanar todos os problemas, mas nós tentamos de todas as maneiras. Temos uma coordenação e uma direção que em todas as ATPCs e planejamentos questionam: “Evoluiu? Eram esses os nomes, o que foi feito para isso?”, então eu acho que é o comprometimento do pessoal.

Pesquisadora - Entendi. Como você explica a discrepância de resultados entre uma escola e outra? Você chegou a mencionar, ao longo da entrevista, que isso tem influência da questão socioeconômica, mas o que mais você destacaria?

P6 - Eu acho a maioria, assim, falta de laudos e de preparar de outra maneira.

Retomando as nossas considerações em torno da fala da P6, que nos provocou a refletir acerca de uma possível mobilização do trabalho pedagógico pelo SARESP em alguns casos, notamos que o relato da P1 reforçou essa constatação. Para ela, um resultado desfavorável é capaz de estimular o trabalho da equipe, mas focalizando tão somente um bom desempenho e o recebimento do bônus. Portanto, este trabalho limita-se às exigências do teste, o que não nos parece positivo.

A mesma professora, após o nosso questionamento, afirmou que a comunidade atendida pela escola pode influenciar nos resultados, porém, neste caso, não ficou explícito se

isso tem a ver com o nível socioeconômico ou se é referente ao perfil dos alunos e das suas respectivas famílias.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P1 - Favorável é que eles vão batalhar mais para o ano que vem, a derrota é muito ruim para eles. Por exemplo, esse ano o índice dessa escola que eu estou foi muito fraquinho, eu recebi muito pouco de bônus, falando nisso, então ela não foi muito bem. Isso incentiva a melhorar.

Pesquisadora - Certo. A questão da clientela influencia?

P1 - Ah, com certeza, esse ano vai ter uns probleminhas lá. Apesar de que os 2ºs anos não entram, não é? A gente tem alguns alunos complicados. Tem uma professora de 5º ano que nas ATPCs entra em desespero, a clientela não colabora nada com ela.

Por outro lado, no relato da PC2 a influência do nível socioeconômico é mais evidente.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

PC2 - Favorável é a realização de um trabalho sério durante os quatro anos de permanência desse aluno na escola e não só em um ano. Desfavorável são fatores como a troca de professores ou, no caso dessas escolas de periferia, às vezes a criança pode estar passando fome em casa, um bateu, o outro bateu, o pai bateu, então esse aluno não tem condições de aprender, mas não se vê o todo, vê-se só essa parte que é mínima em relação ao todo.

Estudos como os de Almeida (2017) e Arruda (2014) evidenciaram, dentre outros dados, a influência do nível socioeconômico e do perfil das famílias no desempenho escolar dos estudantes.

Almeida (2017) investigou aspectos do entorno social das escolas que influenciam o desempenho escolar dos estudantes, por meio da literatura sobre o assunto e de dados empíricos coletados. Concluiu, a partir desse estudo, que “[...] há vários aspectos externos que não apenas influenciam a criança antes do processo de escolarização, compondo sua proficiência inicial, como continuam a influenciá-la durante todo o período em que frequenta a escola” (ALMEIDA, 2017, p. 361). Deste modo, mesmo considerando a medida de nível socioeconômico, deve-se levar em conta que há outros fatores extraescolares que impactam o processo de escolarização, afetando a aprendizagem e, consequentemente, o desempenho dos estudantes nos testes padronizados.

Dentre os fatores identificados pela autora que influenciam o trabalho da escola e o desempenho dos estudantes, incluem-se: a) as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência; b) as experiências vividas na família e no entorno social; c) a aquisição de conhecimentos e condutas mais apropriados ao contexto escolar; d) as expectativas dos profissionais, familiares e dos próprios alunos acerca de seus futuros; e) a valorização da

escola pelas famílias; f) a possibilidade das famílias contribuírem com o processo de escolarização, auxiliando nas tarefas escolares, acompanhando as atividades desenvolvidas na escola e mobilizando bens (como computador, cursos e aulas particulares) que auxiliam na aprendizagem; g) as condições estruturais do entorno social da escola e da própria instituição; e, h) a existência de uma rede de apoio mais ou menos efetiva.

Arruda (2014) analisou o desempenho acadêmico de estudantes da rede pública estadual paulista no SARESP durante o ano de 2012, buscando associações entre este desempenho e fatores familiares e socioeconômicos.

Com base nesse estudo, apontou fatores que contribuíram para o desempenho favorável dos estudantes, de um modo geral, estando entre eles: a) as condições socioeconômicas e culturais; b) a participação das famílias na vida escolar das crianças, procurando estar nas reuniões e se informar a respeito de seus desempenhos, bem como propiciando um local adequado, acompanhando e auxiliando nos estudos e tarefas a serem realizados em casa; c) o nível de escolaridade das famílias; d) a inclusão das famílias no processo educacional por parte da escola; e) a postura responsável enquanto estudantes; e, f) a qualidade da escola quanto aos recursos humanos e à estrutura física.

Em face das evidências apontadas, convém resgatarmos algumas considerações de Almeida (2017). Para a autora, embora a escola, independentemente de suas condições objetivas de trabalho, não possa garantir a aprendizagem de todos os estudantes, por contradição, carrega em si possibilidades de ação.

Essa compreensão coloca um duplo desafio: entender que a escola não pode tudo perante as condições de vida de seus alunos, mas também criticá-la quando utiliza dessa realidade como desculpa para o desenvolvimento de um trabalho aquém do que poderia para garantir uma melhor formação aos seus estudantes. O que apresenta aos envolvidos com a educação uma dupla tarefa: lutar pela melhoria das condições para o desenvolvimento do trabalho da escola (incluindo as condições sociais para escolarização das crianças) e lutar para que essas instituições assumam com responsabilidade seu papel social. (ALMEIDA, 2017, p. 380).

Retomando aos dados, segundo a P21, um resultado favorável é consequência de um trabalho realizado durante todo o ano em torno das expectativas de aprendizagem por série/ano propostas pela SEE/SP. Logo, é preciso explanar todos os conteúdos previstos e ainda ser colaborativo.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P21 - Favorável é você, realmente, cumprir com aquilo que você tem que trabalhar durante o ano. Cumprir com o seu planejamento, ser responsável, colaborativo, eu acho que isso tudo é muito favorável. No início do SARESP, nós não tínhamos ainda todas essas habilidades mostradas como são hoje dentro do Estado de São Paulo, onde tem tudo o que você tem que desenvolver, ou seja, as expectativas de aprendizagem, então a gente ficava mais no último mês trabalhando um monte de coisas que vinham da Secretaria para gente. “Olha, vai tal questão, tal conteúdo”, se que a gente não tivesse trabalhando, a gente trabalharia aquilo, então era realmente mais exaustivo. Hoje não, você tem um ano para você fazer isso. Eu acho que é positivo, é favorável sim.

A permanência de um mesmo professor ao longo do ano letivo trabalhando com uma determinada turma foi elencada por cinco professores (24%) e uma professora coordenadora entrevistada (25%) como um fator que favorece um bom resultado no SARESP, pois possibilita a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Também foi sinalizada pela P16 a dificuldade com os professores substitutos que, segundo a professora, não demonstram o mesmo comprometimento com a classe, gerando defasagens na aprendizagem e problemas com indisciplina. Já a P14, comentou sobre a demora na contratação de professores eventuais quando o professor efetivo precisa se ausentar por algum motivo, acerca da dificuldade de encontrar bons profissionais na área, bem como a respeito da fragilidade dos cursos de formação inicial pensando nos estagiários que recebeu. Com relação a este último aspecto, pensamos que não é possível generalizar uma afirmação como esta, pois existem diversas realidades nos cursos de formação. A P19 complementou com a necessidade da realização de um trabalho abrangendo a leitura e a interpretação de textos de variados gêneros.

Apresentaremos alguns relatos que ilustram as situações que salientamos:

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P16 - Olha, é o esforço de cada professor. O duro é quando temos professores que precisam tirar licença e vem o substituto, é uma judiação, porque eles não se empenham, o professor vem somente para passar o tempo e eles ficam defasados, como essa minha classe que está terrível por isso, porque o ano inteiro foi professor substituto, vinha um, depois vinha outro, e acaba com a classe, tanto em questão de disciplina como de rendimento [...].

P14 - Uma coisa favorável é ter uma professora que começa o ano e vai até o final com eles, entendeu? Quando começa muito essa coisa de os professores aposentarem e ter muita rotatividade de professores... Aqui é 4º ano, mas eles tiveram seis professores no 3º ano, então a maioria chegou para mim sem estar alfabetizado. O Estado tem esse problema, essa burocracia para chamar um professor, tem que chamar! O professor tira licença de quinze dias, como eu, que tenho quatro meses de licença prêmio para tirar e não vou fazer isso tudo de uma vez, então não é o mesmo professor que vem para a escola. Se a escola tivesse autonomia para chamar um professor de confiança, seria melhor, mas ela não tem essa autonomia, então tudo isso vai atrapalhar o resultado. Outra coisa, não têm bons

professores para você chamar. Os professores que estão se formando estão assim... Você é professora, você sabe, não é? Eu sinto que os futuros professores que vêm fazer estágio, nossa... Uma estagiária deu um gráfico que não era um gráfico, não tinha os espaços adequados, não tinha uma numeração adequada, depois deu um mapa para eles acharem um país que não tinha ali! Eu não entendo como que acontece isso! Não entendo como que passou por uma professora, como é que vem aqui dar aula. [...]. Eu estou preocupada com o futuro das crianças. [...]. Eu não sei o que vai acontecer daqui um tempo.

P19 - Então, é o professor, é não ficar mudando constantemente de professor, ser o mesmo professor do início ao fim daquele ano, isso ajuda muito, porque você vai dar uma continuidade. Outras questões que ajudam muito é a leitura, ler muito, interpretação, fazer um “bombardeamento” de textos dos mais diferentes gêneros.

No relato da P5, aparece também a organização da escola e a disciplina dos alunos como fatores que favorecem um bom desempenho. A participação, o envolvimento, a colaboração e o comprometimento das famílias com a formação dos alunos foram ressaltados por seis professoras (29%) e uma professora coordenadora (25%) como fatores que contribuem para um desempenho favorável, como destacado também nos estudos de Almeida (2017) e Arruda (2014). Na visão destes profissionais, compete também às famílias o acompanhamento e auxílio nos estudos, assim como a responsabilidade de transmitir para os estudantes a importância da escolarização. Uma professora (5%) e uma professora coordenadora (25%) salientaram a relevância de uma família bem estruturada nesse sentido. Das falas emitidas, selecionamos as que seguem como ilustrativas:

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P5 - Eu acho que disciplina, numa sala onde tem disciplina você consegue desenvolver um trabalho melhor. Também tem a participação da família, não é que a família precisa estar todos os dias na escola, mas ela tem que fazer o seu papel em casa, estudar com a criança, eles têm o material, veja que não tem aluno que não tenha uniforme, que não tenha material completo, isso só favorece. Criança bem cuidada, que está em um local que ela gosta, isso só nos ajuda. Então, a disciplina é fundamental, a organização da escola também e a participação da família.

PC3 - É como eu falei, a estrutura familiar, nós precisamos de professores para dar reforço, que a gente não tem, a gente se vira em aula vaga, então precisaria dessa assistência maior para esses alunos que estão defasados possam melhorar. Alunos que já estão bem vão bem, mas é preciso suprir a carência desses alunos que não estão bem.

Nessa direção, a P2 também sublinhou o comprometimento das famílias como um fator que contribui para a obtenção de um resultado favorável. No entanto, comentou que algumas delas demonstram falta de cuidado e acompanhamento, deixando, dentre outras coisas, de assinar bilhetes e até mesmo de comparecer na escola quando solicitado. No mais, realçou sua dificuldade com alunos que possuem uma visão distorcida em relação à escola e

aos estudos, bem como em trabalhar com crianças de diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dentro de uma mesma turma, muitas vezes por terem sido promovidas automaticamente para anos/séries posteriores sem que tivessem adquirido conhecimentos suficientes, rebaixando o padrão de qualidade, o que, em nossa perspectiva, ocorre na medida em que se tenta tratar a todos de forma homogênea.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P2 - Eu acho que o comprometimento dos pais. As crianças vêm para a escola sem saber o porquê ou com uma ideia distorcida do que veio fazer nesse lugar. Nós recebemos mães que não cuidam dos filhos, não os acompanham nas tarefas, quando mandamos bilhetes não os assinam ou quando chamamos não vêm e quando vêm acham que têm o direito de fazer tudo, [...], e a criança está encostada ali. [...]. Então, fica um 4º ano com crianças lá em cima, com conteúdo para desenvolver bem o 4º ano, enquanto outras não deveriam estar nem no 2º ano, como é que você vai trabalhar isso na sala? A gente trabalha isso? Trabalha! Mas, cai o padrão de qualidade, não tem como!

Em seu relato, a P7 comentou a respeito da influência da comunidade atendida pela escola, mencionada também por outros três professores (19%) e uma professora coordenadora (25%), e dos professores serem qualificados para o exercício da função, o que também foi frisado pela P10 (10%) e por Oliveira e Araujo (2005). Ainda conforme a P7, os alunos não aprendem no mesmo ritmo e intensidade determinados pelo SARESP, por isso alguns apresentam dificuldade ao desenvolvê-lo.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P7 - Eu acho que a clientela contribui. Primeiro fato, a clientela. Segundo, o professor. Clientela e professor estando aliados e sendo bons, o SARESP será bom. Se você tem professor bom e clientela ruim, eles vão ter dificuldade para fazer o SARESP. Se você tem clientela boa e o professor tem dificuldade para trabalhar, eles vão ter problema para fazer o SARESP. Então, na minha humilde opinião, você tem que ter alunos sim que tenham um olhar para educação, um olhar de que a educação é importante na vida deles, que as famílias passem isso para eles, desde o nascimento eles precisam ter todo esse estímulo para a educação. Quando você tem essa clientela que já vem com esse olhar e você tem um professor capacitado, que trabalhe bem os conteúdos e que veja o aluno como um todo, o SARESP, com certeza, vai ser muito bom, entendeu? Salvo alguns, porque é claro que nós sempre temos determinados problemas. Porém, quando você tem dificuldade com a clientela, é difícil! O professor pode ser maravilhoso, tem dificuldade. E é aquilo que eu disse antes, os alunos não conseguem aprender no mesmo ritmo e na mesma proporção que o SARESP, então eles vão ter dificuldade para fazer a prova. É difícil, não depende só do professor e nem só do aluno, são os dois fatores, professor e alunos capacitados, se desenvolver, vai embora.

A mudança do perfil da comunidade atendida pela escola foi citada pela P11 como um agravante para um desempenho desfavorável. A mesma conjuntura se aplica no que diz

respeito à evasão escolar, como salientado pela P10. Já a P12, lecionando na mesma escola, acredita que a participação dos alunos é fundamental.

Pesquisadora - Para você, o que faz com que algumas escolas alcancem resultados tão altos, enquanto outras nem tanto?

P11 - Eu acho que a questão da clientela é o “ponto x”. Naqueles pontos que eu falei para você, de mudança de clientela também ao longo desse percurso, eu acho que isso interfere muito.

P10 - É um conjunto de situações, por exemplo, uma escola que tem muita evasão, uma escola de risco, a qualidade do corpo docente da escola, tudo isso contribui [...].

P12 - Ah, sem dúvida nenhuma, é a participação dos alunos, a clientela, sem dúvida nenhuma!

O total de uma professora (5%) e uma professora coordenadora (25%) referiu-se ao uso dos materiais didáticos disponibilizados pelo Estado como um fator preponderante quando o que se deseja é um bom resultado na avaliação em larga escala em pauta. A professora coordenadora também sublinhou o engajamento da equipe escolar como algo essencial. Em seguida, exibiremos o seu relato:

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

PC4 - Eu acredito que seja, primeiramente, o uso dos materiais sugeridos, o comprometimento do professor e o engajamento da equipe escolar na educação dos alunos. Também a parceria com os pais, aqui nessa escola eles são mais participativos, a gente teve uma reunião de pais e a grande maioria veio. Tudo isso ajuda.

Para a P8, além da parceria com a família, a possibilidade de realizar um reforço individual ou em pequenos grupos com determinados alunos e em um momento que não seja o da aula juntamente com a turma possui um papel importante na conquista de um bom desempenho, pois com um grande número de alunos nem sempre é possível proporcionar uma atenção exclusiva para aqueles que necessitam. Contudo, segundo a professora, isto é viável somente na Escola de Tempo Integral, justamente por uma questão de tempo livre para esse tipo de medida.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P8 - Ah, eu acho que é assim, a gente não pode falar “ah, o professor não trabalhou”, não tem isso de não trabalhar, existem “n” situações que podem ter acontecido. Pode não ter atingido aquilo que precisava, trabalhado focado naquela dificuldade, porque, durante o ano, aqui a gente tem a possibilidade de ter um reforço individual com o aluno. Quantas vezes eu saio com os alunos, trago três ou quatro nessa sala, e posso diretamente trabalhar com ele, ouço a dificuldade, porque dentro de uma sala de trinta você trabalha o geral, com os trinta você não consegue intervir individualmente,

mas aqui eu consigo. Em uma Escola de Tempo Integral eu tenho essa possibilidade, mas na parcial já não tem, então eu acho que essa possibilidade de trabalhar mais diretamente representa muito. A família envolvida é muito importante, eu acho que é o primeiro, ter a parceria, eu gosto muito dessa palavra, parceria escola e família, lógico que a gente não vai falar sempre igual, mas temos que ter um elo comum, nós temos que caminhar juntos.

Contrapondo-se, de certa forma, à afirmação da P8 a respeito da viabilidade na Escola de Tempo Integral da prática do reforço individual ou em pequenos grupos, retomamos o relato anterior da PC3, a partir do qual ficou evidente que, apesar do tempo disponível, existem obstáculos para esse tipo de atitude, como a falta de professores destinados à função, o que acarreta que sejam utilizadas aulas vagas, possivelmente durante as ATPLs, buscando auxiliar estudantes com defasagens na aprendizagem.

Na perspectiva da P18, a prática de simulados do SARESP contribui para um resultado favorável, como pode ser visto em seu relato:

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P18 - Na verdade, para que a escola vá melhor no SARESP a gente antes... Há uns cinco anos atrás, logo quando eu comecei, eu acho que foi o primeiro ano do SARESP, eu peguei bem no final, mas eu trabalhei em uma escola onde a gente fazia um simulado do SARESP antes de aplicá-lo, então a coordenadora já começava a trabalhar tipo um simulado dessa avaliação até o final do ano, abrangendo mais ou menos o que ia cair.

No relato da P17 também foi possível observar outro fator capaz de influenciar nos resultados da avaliação abordada: a presença dos alunos na escola, o que também foi destacado pela P2 como algo relevante. Nesse sentido, ambas sinalizaram o excesso de faltas como um problema a ser enfrentado.

Para a P17, outro elemento desfavorável é o “mecanismo” do SARESP, que se encontra desatualizado. Por “mecanismo” entendemos toda a estrutura e o funcionamento deste sistema de avaliação.

Pesquisadora - Na sua ótica, quais são os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

P17 - Fatores que contribuem favoravelmente? Eu acho que é o trabalho em equipe dos professores e da equipe de gestão com os alunos, isso daí é um resultado favorável que se tornou mais visível nas escolas. Também a presença do aluno diariamente na escola, porque a gente ainda tem problema de excesso de faltas, é um problema que todas as escolas enfrentam e isso causa uma diferença nos resultados. O desfavorável, eu acho que é o próprio mecanismo do SARESP, isso é uma coisa desatualizada.

Buscamos obter informações acerca do uso dos resultados do SARESP nas escolas, especialmente no que se refere aos professores, para o encaminhamento das suas práticas pedagógicas, e aos professores coordenadores, para orientar os professores quanto a estas práticas. Na medida em que esse uso foi confirmado, questionamos também sobre como isso ocorre e em quais momentos.

Fundamentalmente, ao responderem essa questão, todos os participantes indicaram o uso dos resultados em momentos como o planejamento, o replanejamento e/ou a ATPC. Apenas o P20 mencionou a utilização durante o Conselho de Classe.

Conforme os relatos, nestas ocasiões as professoras coordenadoras apresentam os resultados por área (Língua Portuguesa e Matemática) e por ano/série (no caso do ciclo I, 3º e 5º ano) no formato de gráficos, elaborados externamente e, em seguida, disponibilizados às escolas pela DE, possibilitando uma melhor identificação das dificuldades dos estudantes, estas que são proeminentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, embora não seja o seu único enfoque.

Pesquisadora - Os resultados do SARESP são utilizados pela escola e/ou por você? De que forma e em quais momentos isto se dá?

P14 - Então, o resultado do SARESP ainda não chegou [...]. Haverá uma reunião na Diretoria de Ensino da qual a coordenadora participará e ela vai passar para a gente quais foram as questões que os alunos mais erraram. [...]. Porém, isso chega na metade do ano, então tem conteúdo que você já trabalhou, mas você precisa voltar, porque foi naquilo que os alunos apresentaram maior dificuldade. Esse resultado é utilizado, mas eu acho que não há necessidade dele se o professor faz um trabalho bem feito na sala de aula, porque ele mesmo já vai diagnosticar o que está precisando ser trabalhado, aquilo que está faltando.

A respeito das dificuldades identificadas nessa avaliação em larga escala serem enfatizadas ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, resgatamos o relato da P5, no qual explicitou que a área cujos resultados não tenham sido tão bons é ressaltada, recebendo uma atenção especial, porém de tanto investimento nessa área a outra acaba sendo prejudicada. Portanto, o ensino demasiadamente condicionado ao exame mostra mais uma vez seu contrassenso.

Pesquisadora - Os resultados do SARESP são utilizados pela escola e/ou por você? De que forma e em quais momentos isto se dá?

P5 - Sim, no início do ano nós avaliamos qual é o resultado, no que avançou, porque tem a Matemática e a Língua Portuguesa, então se a Matemática foi melhor, alcançou mais do que a Língua Portuguesa, durante o ano nós temos que investir naquilo que não alcançou. Lógico que nós vamos trabalhar tudo, mas se a Matemática ficar um pouquinho para trás, vamos pegar firme na Matemática. Antigamente, ela era acima da Língua Portuguesa, então nós trabalhamos tanto a Língua Portuguesa que ela avançou. Hoje nós estamos pensando um pouco mais na Matemática. Fazemos análise de cada série, o

que precisa ser trabalhado, quais alunos ainda não atingiram, que proposta nós temos para esses alunos, aqui nós fazemos um reforço, damos apoio àqueles alunos que ainda não atingiram, porque, como eles ficam o dia todo, nós temos essa disponibilidade.

Pesquisadora - Esse trabalho em torno dos resultados, vocês fazem em quais momentos?

P5 - No início do ano, no planejamento, nós já vemos isso. No meio do ano, nós verificamos o que foi trabalhado e o que precisa ainda estar trabalhando. Depois, no final do ano, nós esperamos que isso dê um bom resultado novamente [risos].

Os dados coletados revelam que os resultados do SARESP apresentam potencial pedagógico e são relevantes para o trabalho escolar, na medida em que orientam o planejamento e o replanejamento das práticas pedagógicas, subsidiam o trabalho pedagógico das equipes escolares e são capazes de promover a reflexão por parte dos docentes acerca da sua própria atuação profissional, possibilitando a revisão e a melhoria das suas práticas em sala de aula. Entretanto, também indicam que o uso dos resultados é prejudicado por conta da lentidão para sua disponibilização às escolas, minando a possibilidade de um planejamento mais imediato com base nesses dados.

Para Calderón e Oliveira Junior (2013), não se pode perder de vista os usos indevidos que vêm sendo feitos desses resultados, desvirtuando o sentido dessa avaliação, e a necessidade de combatê-los. A esse respeito, os mesmos autores assinalaram que, muitas vezes, o uso dos resultados, seja pela SEE/SP ou pelas escolas, encontra-se distante dos objetivos proclamados nos documentos oficiais para a avaliação em larga escala em debate, sendo utilizados para premiar, punir e pressionar os professores a ensinarem determinados conteúdos, além de implicarem no estabelecimento de *rankings* que geram comparação e competição no ambiente escolar, prejudicando a reflexão coletiva e formativa nas escolas. Nesse sentido, sinalizamos o fato de que, possivelmente, não basta combater os usos indevidos desses resultados, pois essa avaliação está permeada por objetivos que a direcionam para os fins aos quais efetivamente vem servindo no cotidiano escolar.

Contudo, apesar das evidências apontadas e de não darem conta de explicitar toda a complexidade inerente ao fenômeno educativo, à realidade das escolas e dos alunos, fornecem pistas importantes para o trabalho pedagógico nas escolas, evidenciando uma dimensão formativa, e, em especial, para a definição e avaliação de políticas públicas. Sinalizamos a necessidade de explorar o potencial que os dados sistêmicos oferecem, no sentido de compreender melhor a realidade e, desta forma, atuar sobre ela, buscando melhorias qualitativas nas escolas e nas redes de ensino, sem perder de vista as limitações desse instrumento (HORTA NETO, 2010).

Entretanto, entendemos que apesar de indicarem fatos, são incapazes de explicar os motivos destes mesmos fatos estarem ocorrendo (HORTA NETO, 2010). Nisto reside à importância do processo de avaliação institucional construído coletivamente e referenciado no projeto político-pedagógico das escolas, bem como da articulação dos diferentes níveis de avaliação, buscando as causas dos problemas identificados, promovendo a reflexão sobre eles e propondo formas de superá-los (FREITAS et al., 2012).

Nesse sentido, observando os dados coletados, chamou-nos a atenção o fato de não ter sido relatado por nenhum dos respondentes o uso dos resultados no *processo de avaliação institucional* (este último nem sequer mencionado), cuja importância é muito debatida pela literatura, podendo ser um indício de que essa alternativa ainda não vem sendo aproveitada nas escolas pesquisadas.

No que tange à discussão do uso dos resultados do SARESP, assinalamos ainda a importância do preparo técnico das escolas para o recebimento desses dados, como pontuado por Lammoglia e Bicudo (2014), de modo que saibam interpretá-los, analisá-los e compreendam também o que fazer após suas constatações.

Em seguida, nosso intuito foi verificar se os professores e professores coordenadores entrevistados receberam orientações e/ou formações específicas para o SARESP. Acreditamos que esses momentos, desde que direcionados para esse fim, é uma das condições que pode favorecer a apropriação dos resultados pelas escolas.

Os relatos das professoras coordenadoras, bem como de dezessete professores participantes (81%) indicaram algum tipo de orientação e/ou formação sobre a temática, enquanto dois professores (10%) disseram receber inicialmente, mas atualmente não mais, a não ser por meio do manual de aplicação, um professor (5%) mencionou ter recebido com pouca frequência e outro (5%) afirmou não ter recebido.

Estas orientações e/ou formações abordaram, em sua maioria, a etapa de aplicação da prova, conforme as falas dos professores, a única fase desse processo avaliativo na qual são convidados a colaborar, além da análise dos resultados no ano seguinte para o estabelecimento e a efetivação de ações pedagógicas no interior das escolas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Nessa direção, salientaremos o depoimento da P11:

Pesquisadora - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP?

P11 - Sim, eu acho que elas vêm da Secretaria de Educação para a diretoria e são repassadas para nós. Às vezes, tem uma videoconferência através da qual são passadas as orientações. A direção e a coordenação também vão a reuniões na DE e depois passam para nós todas as orientações. Nós recebemos um manual de aplicação, por escrito, um folhinho para você seguir...

Pesquisadora - Vocês participam de outras etapas dessa avaliação, por exemplo, da concepção, quando se formula o SARESP, elaboram as atividades, ou mesmo da correção...?

P11 - Não. No ciclo I nós temos duas etapas: o 3º ano, cuja correção era feita na DE, e o 5º ano, que o gabarito vai para a correção na VUNESP e nós só temos contato com o resultado final. Antigamente, éramos nós, professores, que corrigíamos as avaliações do 3º ano, mas agora é outra equipe por conta do medo dessas fraudes. Eles procuravam fazer com que a gente não corrigisse as provas da nossa escola, mas, mesmo assim, acabava tendo um favorecimento aqui e outro ali, então mudou a equipe de correção.

Do total de professores entrevistados, somente quatro (19%) mencionaram abordagens para além da aplicação em momentos de formação; eram relacionadas à: transmissão aos professores, por parte das professoras coordenadoras, das orientações recebidas em reuniões na DE sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas a partir dos resultados do SARESP, da AAP e de outras avaliações em larga escala; distribuição de atividades para aplicação em sala de aula ligadas ao SARESP pelas professoras coordenadoras; e, socialização do relatório final pela equipe gestora, direcionada aos professores, apontando em quais questões os estudantes demonstraram maior dificuldade. Os relatos abaixo se referem a este conjunto de dados:

Pesquisadora - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP?

P17 - Recebemos através da coordenação ou quando tem algum curso na Diretoria que é voltado para os professores, então nós participamos. Normalmente, as orientações que a gente recebe partem dos resultados que a Diretoria de Ensino também tem acesso, então é feita a reunião de orientação técnica para os coordenadores usando os resultados do SARESP, da AAP e das outras avaliações para que cada coordenador volte para a sua escola sabendo exatamente qual o trabalho e como vai ser desenvolvido a partir desses resultados. Portanto, existem orientações sim das PCNPs na Diretoria de Ensino junto com a coordenadora.

P3 - Recebo da coordenação e da diretora. Elas levam material para os professores estarem aplicando, provas e questões anteriores do SARESP, essas coisas.

Nos relatos, os professores e uma professora coordenadora expressaram que as orientações e/ou formações ocorreram com base na videoconferência (29%) e no manual de aplicação (67%), ambos disponibilizados às escolas pela DE, durante as ATPCs (19%).

Pesquisadora - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP?

P4 - Sim, todo o ano tem um treinamento, apesar de que poucas coisas mudam de um ano para o outro, mas todo o ano nós recebemos, é reservado pelo menos uma ATPC para o SARESP.

Pesquisadora - Como é feito esse treinamento?

P4 - Nós recebemos um manual de instrução no qual se explica como é para atuar em cada questão, então, por exemplo, no 2º ano, se eu não me engano, é permitido fazer a leitura das questões junto com as crianças. Já no 3º, não, e no 5º, menos ainda.

Pesquisadora - No 2º ano você fala da AAP? Por que o 2º não participa do SARESP, não é?

P4 - É, é porque teve uma época que o 2º ano também participava, mas nós temos orientações sim, todo o ano tem. É assim que funciona: a diretora ou a vice-diretora têm orientação na Diretoria de Ensino, junto com a coordenadora, eu já trabalhei na direção de escola também, então eu já participei de vários setores assim. Depois, elas repassam para nós. Geralmente, tem um vídeo também que é apresentado para nós, tem tudo isso.

A respeito de quem ofereceu esse tipo de auxílio, constatamos nos relatos que foram iniciativas da SEE/SP que orientou parte da equipe da DE, esta que, posteriormente, assessorou os diretores, vice-diretores e professores coordenadores em reuniões pedagógicas, a quem coube transmitir as informações aos professores. Nessa tarefa, destacaram-se os professores coordenadores (86%) e, em seguida, os diretores ou vice-diretores (14%).

Em um dos relatos que citamos, da P17, foi feita referência a um curso realizado na e pela DE que é destinado aos professores aplicadores do SARESP. No entanto, a P19 afirmou que há muito tempo não tem sido oferecido este curso, como pode ser comprovado abaixo:

Pesquisadora - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP?

P19 - Não. Faz muito que a Diretoria de Ensino não oferece curso para professores do ciclo I.

Tratando-se especificamente das orientações e/ou formações para o SARESP recebidas pelas professoras coordenadoras, constatamos também que nas reuniões das quais participam na DE os PCNPs: apresentam o que é e qual a importância dessa avaliação em larga escala; tratam das habilidades e competências exigidas; demonstram como utilizar a Plataforma Foco Aprendizagem; exibem os resultados das escolas, focalizando as questões defasadas; e, com base nestas, proporcionam durante todo o ano um estudo com o intuito de melhorar os resultados das escolas.

Pesquisadora - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP?

PC1 - Sim, da Diretoria de Ensino. Nós temos reuniões onde as nossas PCNPs passam slides mostrando os resultados das avaliações anteriores do SARESP e as falhas que tivemos nas escolas, em quais questões e o que faltou trabalhar, para que possamos estar trabalhando isso. Durante todo o ano, nós estamos fazendo um estudo sobre essas atividades.

PC4 - Sim, no ano passado eu recebi sim da Diretoria de Ensino, pelos PCNPs. No caso, foram estudos sobre o SARESP, sobre a importância, sobre o que é, sobre as habilidades e competências [...]. Nós também estudamos bastante sobre o que é a Plataforma Foco Aprendizagem, como utilizá-la, tudo isso foi orientação deles.

Quando questionados em entrevista sobre o que está sendo feito na escola e por eles, enquanto professores ou professores coordenadores, para alcançar um bom resultado no

SARESP, foram elencadas as seguintes ações: exigência sobre os alunos (5%); incentivo à leitura e à pesquisa a partir do dicionário e na sala de informática (5%); tentativa de aproximação dos conteúdos à realidade dos estudantes (5%); estudo de questões de edições anteriores (19%); realização de simulados (19%); dentre outras.

Duas professoras (10%) e uma professora coordenadora (25%) referiram-se ao trabalho pedagógico contemplando as habilidades e competências sistematizadas no currículo oficial, as expectativas de aprendizagem por série/ano propostas pela SEE/SP, os projetos da rede (Ler e Escrever e EMAI) e as Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática como essencial para a conquista de um bom resultado. Uma delas, a P4, afirmou que os conteúdos dos projetos são cobrados nas AAPs e, posteriormente, no SARESP, sendo que ambos os processos avaliativos enquadram-se nos mesmos moldes. Sendo assim, as AAPs seguem regulando todo o ensino e o encaminha em direção às demandas do SARESP.

Pesquisadora - O que está sendo feito por você, na sua prática pedagógica, para alcançar um bom resultado no SARESP?

P4 - Então, eu estou desenvolvendo as atividades apresentadas na Matriz Curricular. São as questões do dia a dia, da rotina de trabalho que nós temos. Existem os projetos, por exemplo, no Ler e Escrever tem um tópico que é “Produção e destino do lixo” no 4º ano e este é um conteúdo que será cobrado na AAP e depois o SARESP vem aos moldes da AAP. No EMAI, nós precisamos trabalhar toda aquela parte de geometria [...], então a gente não foge disso. Por isso que nem dá tempo de você ir além disso.

De acordo com uma professora (5%) e uma professora coordenadora (25%), para alcançar um bom resultado, a equipe está trabalhando com base no SARESP. Nessa direção, a partir do relato da P5 nota-se que até mesmo os professores de Arte, Linguagem Artística e Inglês procuram contribuir direcionando as suas aulas para esse foco.

Pesquisadora - O que está sendo feito por você, na sua prática pedagógica, para alcançar um bom resultado no SARESP?

P1 - [pausa e risos] Trabalhar em cima do SARESP, infelizmente [risos].

PC3 - Simulados, essa questão de focar nesses índices, nessas questões que estão defasadas.

P5 - Estamos trabalhando muito, tanto dentro da sala quanto fora dela. Nós temos aqui vinte e três professores empenhados, juntos, porque mesmo a professora de Arte consegue puxar alguma coisa para a aula dela, a professora de Linguagem Artística, a professora de Inglês, eu acho que todo mundo planta uma sementinha para que isso, no final do ano, possa brotar e florir. [...].

Com relação a essa questão, a P7 mencionou a atividade complementar de Orientação de Estudo, introduzida na matriz curricular do Ensino Integral e que ocorre duas vezes por semana na escola onde leciona. Conforme o seu relato, compete a ela a indicação dos assuntos

a serem reforçados ou ampliados nessas aulas com o auxílio de outro professor. Quando há alunos que mesmo com esse benefício demonstram dificuldades em relação aos conteúdos, seus respectivos nomes são passados para a professora coordenadora, esta que os busca algumas vezes para um reforço também com outro professor e em pequenos grupos. Além disso, a própria P7 afirmou que costuma, uma vez na semana, providenciar um reforço para os alunos que não estão conseguindo acompanhar as aulas com a turma, trabalhando mais diretamente com eles. Segundo a professora, essas ações surtem efeitos positivos nos resultados.

Pesquisadora - O que está sendo feito por você, na sua prática pedagógica, para alcançar um bom resultado no SARESP?

P7 - Então, na nossa escola é o seguinte: o professor da sala dá os conteúdos, nós temos professores que dão Orientação de Estudo duas vezes por semana também, na sala de aula eles vão orientar, eles vão perguntar: “Professora, o que você gostaria que eu trabalhasse?” Então eu informo: “Eu estou trabalhando isso, eles estão com dificuldade nisso”. A partir do que eu falei ela dá uma revisão. Se os meus alunos estão bem, eu falo: “Eu quero que você avance, dê desafios para eles de todas as espécies no computador, no papel...”. Então, têm classes que podem avançar mais, outras que tem que rever mais, serve para isso as orientações de estudo. Fora isso, isso é feito na sala com todos, dentro de cada sala nós temos alguns alunos que têm dificuldade para acompanhar o conteúdo mesmo com as orientações, então nós passamos os nomes para a coordenadora e ela, em alguns momentos, retira esses alunos para que eles tenham aula de reforço, mais individualizada, quatro, cinco, seis alunos com um professor, que é outro e não eu. Em outros momentos, eu pego também, uma vez por semana, esses alunos meus, que são os dez, retiro e trabalho com eles separado, é feito isso nessa escola para que surtam efeitos.

Questionamos também se os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes e de que forma isto ocorre, pois consideramos o envolvimento dos mesmos com seus processos de aprendizagem e de avaliação imprescindível para que possam melhorar as aprendizagens. O total de dez professores (48%) e três professores coordenadores (75%) disseram que esse tipo de discussão ocorre nas escolas onde atuam.

A P7 reportou às assembleias que se sucedem nas Escolas de Tempo Integral, momento em que essa prática é efetivada junto aos estudantes por uma determinação da equipe de direção, mas afirmou que discussões como essa também acontecem no cotidiano da sala de aula.

Pesquisadora - Os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes?

P7 - São!

Pesquisadora - Como isto se dá?

P7 - Olha, nós temos assembleias aqui, toda escola integral tem. Às vezes, nas assembleias, vem da direção: “Hoje vocês vão falar sobre o SARESP”, então a gente fala. Tem também no próprio dia a dia, é uma coisa corriqueira. Não é uma coisa assim... Às vezes, é imposta: “Agora vocês vão falar do SARESP, dos índices, que a nossa nota foi tanto, que a gente precisa trabalhar com tais coisas...”.

Então, nós passamos isso conforme o que eles pedem. Mas a direção e a coordenação falam: “Hoje eu quero que vocês trabalhem a importância não só do SARESP, mas de levar a escola com seriedade, porque vocês vão ser cobrados”, enfim tudo aquilo.

Deste conjunto, outros entrevistados mencionaram que a discussão a respeito dos resultados é realizada somente no ano seguinte em relação ao de aplicação de cada prova do SARESP, o que se deve à lentidão com que esses dados são disponibilizados para as escolas. Nessa ocasião, pontuam-se em quais áreas e habilidades os alunos que participaram do processo avaliativo manifestaram maior dificuldade, bem como aquelas nas quais se destacaram. Essa situação foi registrada no relato de seis professoras (29%) e duas professoras coordenadoras (50%). Entre esses relatos se encontra o da P12, escolhido para exemplificar essa questão:

Pesquisadora - Os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes?

P12 - Sim, nós falamos para eles como está indo, como não está, o que temos que melhorar e no que fomos bem.

Pesquisadora - Em que momento vocês fazem isso?

P12 - No decorrer do ano. Só que, por exemplo, no caso do 5º ano nós não falamos mais para os alunos do 5º ano, porque eles não estão mais aqui. Nós falamos com aqueles que eram do 4º ano que no ano passado os alunos souberam determinadas coisas e tiveram dificuldade em outras. Então, a gente discute com o aluno que está chegando, não com o que já fez. Agora, no 3º ano, aí sim, no ano seguinte, a professora fala.

Neste relato evidencia-se que somente no caso dos alunos que desenvolveram o SARESP durante o 3º ano é possível oferecer um *feedback* e proporcionar um momento de discussão dos resultados junto aos mesmos, ao longo do 4º ano. Apenas a escola que oferece os ciclos I e II do Ensino Fundamental pode fazer um trabalho como esse no 6º ano com os alunos que participaram do SARESP no 5º ano, porém, na nossa visão, nada garante que a turma seja a mesma do ano anterior.

A esse respeito, é importante observar ainda o relato da P4, para quem não ocorre a discussão dos resultados com os estudantes. Ela pontuou que como professora do 4º ano também não teve acesso aos resultados da sua turma do ano anterior, quando cursavam o 3º ano.

Pesquisadora - Os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes?

P4 - Sabe o que acontece? Esse resultado do SARESP, às vezes, chega só no outro ano e essas turmas nem são as mesmas. Têm classes que são misturadas. É revisto para nós, como professores, e olha lá ainda, porque muitas vezes nem nós professores estamos na mesma escola. Então, nesse ponto fica falho.

Em seu relato, a PC1 declarou que os resultados do SARESP, além de serem discutidos com os estudantes, são debatidos junto às famílias, focalizando as possíveis falhas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de procedimento tem como intuito corrigir as lacunas identificadas, objetivando melhores resultados.

Sobre este assunto, a P1, pertencente à mesma escola, comentou que o resultado é passado para os estudantes e são feitos alguns comentários, porém essa prática não se caracteriza como uma discussão. Contudo, quando o índice da escola é considerado bom, isso é frisado na reunião de pais visando à valorização da escola pela comunidade, esta que parece estar atrelada aos resultados dessa avaliação em larga escala.

Pesquisadora - Os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes?

PC1 - Sim, com os alunos e com os pais. A gente faz um estudo do SARESP com os pais e com os alunos.

Pesquisadora - Em que sentido?

PC1 - Então, nós mostramos os resultados, conversamos sobre eles, apontamos a situação da escola, mostramos onde está a falha e discutimos o que está acontecendo, se esses alunos estão estudando, se está tendo falhas em casa... Se for a escola, que parte da escola falhou? Nós vemos o que esses pais observam para estar colocando para a gente e o que tem que ser modificado na escola. O nosso objetivo é atingir o máximo possível.

P1 - [pausa] Não, eu não vejo discussão. O resultado a gente até passa, mas não focando demais, fazemos somente algum comentário. Quando o índice da escola é muito bom, isso é frisado em reuniões de pais para levantar a moral da escola, mas nada muito maçante.

Com base nesses dados, averiguamos que a prática da discussão dos resultados com os estudantes ocorre em alguns contextos, porém nem sempre com a turma avaliada, o que atribuem à lentidão em sua disponibilização ou mesmo à falta de acesso aos dados. A discussão com os estudantes, quando ocorre, é com vistas à exposição dos índices, à sensibilização no que se refere à importância desse processo avaliativo e dos estudos e também com o intuito de mostrar-lhes as principais dificuldades e aspectos que necessitam de aprimoramento, além das potencialidades. Destaca-se ainda a exposição e debate desses resultados junto às famílias, embora, aparentemente, também não seja uma prática consolidada.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade da consolidação desse tipo de prática nas escolas, potencializando o uso desses resultados em benefício da formação dos estudantes e da melhoria da qualidade do ensino, o que poderia ocorrer por meio de um processo de avaliação institucional.

Ao buscarmos compreender como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola, um primeiro aspecto, observado no relato da P16, guarda relação com a discussão anterior a respeito do “efeito dominó” ou ainda do que chamamos de “responsabilização verticalizada” (FREITAS, 2013; 2016) e revela a influência desses resultados na relação entre os professores e os dirigentes escolares.

Segundo esta professora, em um ano, quando não foi possível alcançar a meta da SEE/SP, os dirigentes da escola onde lecionava culpabilizaram os professores, alegando que não faziam nada. Contudo, na sua fala a professora ressaltou que trabalhou demasiadamente e, inclusive, aplicou a mesma prova com os estudantes, o que acreditamos tratar-se do simulado como forma de treinamento para o referido teste. Colocou ainda a respeito da dificuldade com os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como com aqueles que carecem do incentivo e da presença da família, trazendo implicações no desempenho escolar.

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

P16 - Olha, por exemplo, na outra escola tinha Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Um ano nós não ganhamos, só um ano, sempre foram níveis altos, mas por meio décimo nós não ganhamos, e justo a comissão de direção começou a falar que nós não fazíamos nada. Não é justo, porque você trabalhou como uma doida, só que tinha uma classe inteirinha que não fez nada, acabou com o SARESP, não foi culpa da professora, porque não tinha como, entendeu? Você trabalha, faz a mesma provinha, mas acontece que eles não chegam naquela capacidade, porque não estão prontos. O SARESP é feito para crianças que sabem ler e escrever com atenção. Agora, aqui eu tenho crianças com problemas mentais, psicológicos, que são piores ainda. Isso influencia, eles não estão nem aí, porque o pai não cobra, o pai está preso, o pai sumiu, entendeu? Então, eles vêm para a escola achando que podem fazer tudo o que fazem em casa. Eu tenho alunos ótimos e tenho aqueles que não.

A competição, ou ao menos o clima de competição, entre as escolas e os profissionais que nelas atuam foram aspectos enfatizados pelos entrevistados. O total de oito professores (38%) e dois professores coordenadores (50%) fizeram comentários nesse sentido. Os relatos a seguir exemplificam esta afirmação:

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola? Pensando, por exemplo, entre os alunos, entre os professores ou entre as escolas.

P6 - Eu acho que eles promovem uma competição entre as escolas, porque é uma coisa pública, sai no jornal: “Melhor escola: escola tal”. Eu acho que é mais entre as escolas do que entre alunos, você entendeu? Porque é lógico que todo mundo gostaria de estar lá em cima e que saísse para o mundo inteiro ver, não é verdade? “Eu tenho alunos excelentes, eu tenho uma escola maravilhosa”, esse é o sonho de todos, mas se o SARESP continuar dessa maneira isso não vai acontecer com muitos. Aqui é uma escola privilegiada, em um bairro privilegiado e com alunos privilegiados. Eu acho que é ruim para quem está na periferia, porque eu trabalhei em uma escola do lado da favela e a escola era maravilhosa, teve um irmão de um aluno meu que saiu de lá, prestou medicina e passou, então também havia pessoas boas, mas algumas eram muito sofridas, viviam em um meio ruim, aprendiam aquelas

coisas e vinham para a escola, muitas vezes, já drogados, cansados, entendeu? Então, não é que naquela escola não se ensina. Agora, imagina, você passou uma noite acordado, porque eu tinha um aluno de 5º ano usando drogas, ele vinha para a escola no outro dia e o que você acha que esse aluno aprendeu? Será que é porque ele não sabe ou não tem competência? Não! É o meio dele.

PC3 - Então, se a escola não for muito bem fica uma cobrança sobre o professor do 5º ano, mas aqui nós não tivemos isso. Parece que a culpa é daquele professor, mas não é, porque eu já falei que é um reflexo dos anos anteriores também. É preciso ver como o aluno chegou naquele ano, considerar o percurso dele todo.

Pesquisadora - Entre os alunos, você percebe alguma mudança nas relações?

PC3 - Não, a criançada não está muito aí não. Os pequenos não têm muita noção da coisa.

Pesquisadora - E entre escolas, o que você percebe?

PC3 - Ah, é aquela coisa de ficar falando que não sei que escola ganhou e a outra não ganhou, mas existe um respeito. Só que sempre causa um mal-estar para quem não atingiu a meta. É um constrangimento, porque é divulgado, é exposto na mídia, para a Diretoria de Ensino.

Um dos pontos a ser destacado, observando especificamente os relatos da P6 e da PC3, e que contribui para o acirramento da competição entre as escolas e os profissionais é a divulgação dos resultados na mídia, causando certo constrangimento, sobretudo, quando não se atingiu a meta estabelecida, havendo inclusive a possibilidade de depreciação do trabalho dos professores pelo baixo desempenho dos alunos sem, no entanto, considerar todo o contexto inerente aos estabelecimentos de ensino, seus pontos de partida, as características da comunidade atendida, os recursos materiais disponíveis, a estrutura física de cada um deles e diversos outros fatores que podem interferir nesse desempenho. Além disso, essa situação de depreciação, impulsionada pela elaboração e publicação de *rankings* com base nos resultados, pode estender-se à equipe gestora e à própria comunidade em que cada escola se integra (FERNANDES, 2009).

Mais uma vez tornou-se evidente, através do relato da P6, que os resultados da avaliação em larga escala em questão interferem na credibilidade social das escolas, disseminando uma boa ou má imagem à comunidade, e conferindo ou não aos estabelecimentos de ensino a reputação de “escola maravilhosa e com alunos excelentes”.

É importante sublinharmos que na percepção da PC3 os estudantes não se importam tanto com esses resultados e, possivelmente, nem os compreendem profundamente. No mais, sente que os professores do 5º ano são culpabilizados pelo baixo desempenho da instituição, mesmo quando os resultados são também um reflexo do trabalho pedagógico desenvolvido nos anos anteriores. Já a P21 nunca sentiu esse tipo de cobrança na escola onde leciona, pois os outros professores e a equipe gestora sentem-se igualmente responsáveis pelos resultados.

Diante destes dados, salientamos que a pesquisa realizada por Silva et al. (2013) também desvelou que os professores responsáveis pelos anos/séries avaliados acabam sendo

mais cobrados e culpabilizados pelos resultados obtidos, embora se busque aferir a aprendizagem de determinadas habilidades ao longo da trajetória escolar e não somente em relação a anos/séries específicos.

Para a P6, as escolas de periferia são desfavorecidas nesse tipo de sistema de avaliação, pois a tendência é o favorecimento de quem já possui vantagens pelo atendimento a um grupo de alunos considerados privilegiados dentro do sistema público de ensino, como detalhamos em outros momentos.

Na mesma linha, encontramos o seguinte relato da P7:

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

P7 - Então, esse resultado do SARESP está relacionado com o bônus e ele cria uma coisa muito ruim, porque não é legal pensar que você trabalhou muito e não vai receber bônus, enquanto outra pessoa, que também trabalhou, recebeu. Em relação ao bônus, gera uma grande insatisfação. Muita insatisfação! Com relação à nota, eu vou falar bem a verdade para você, até a nota gera uma insatisfação, porque ela é colocada na mídia, ela é colocada nos jornais [...]. É muito triste quando você trabalha em uma escola, se esforça demais e os resultados não são tão bons. Isso não quer dizer que você não tenha trabalhado, porque envolvem “n” fatores, desde quando a criança nasce, tudo o que ela recebeu, todos os estímulos e, do que ela é, tudo o que se tem na escola, então é um grupo de fatores que fazem com que de repente a criança não consiga desenvolver como o esperado. Eu acho muito triste tudo isso ir à mostra. [...]. [...] deveria ser uma coisa muito íntima, de escola para escola, não ser passado, entendeu? [...] porque aí eles ficam assim: “Aquela escola é boa, porque não sei o que”, às vezes nem é tudo isso, é porque a outra não conseguiu aquele índice.

Por meio deste relato, verificamos que o bônus gera insatisfação aos profissionais não contemplados por esse recurso e que se empenharam na realização do seu trabalho. No entanto, não é somente o bônus que traz a tona certo desconforto, mas também o resultado, principalmente por conta da sua exposição pública e do ranqueamento das escolas a partir dele, desconsiderando todo o contexto e o processo que ocasionou tal resultado, mascarando a dura realidade enfrentada por muitos profissionais da educação e alunos. Ao mesmo tempo, a ênfase recai sobre a técnica e os escores recebidos, muitas vezes sem que se questione se, de fato, está havendo uma aprendizagem significativa nas escolas, bem como desatendendo a propósitos formativos mais amplos de relevância e interesse social, que vão muito além do desempenho em uma prova.

Encontramos também um relato da P12 que, ao mesmo tempo em que reforçou elementos que pontuamos com base nos relatos anteriores, acabou ampliando a discussão sobre a problemática abordada.

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

P12 - Fica uma cobrança maior e, eu volto a repetir, quando os 5ºs anos não atingem a meta e nós não ganhamos o bônus, a escola toda não consegue entender que não foi só o 5º ano ou a professora do 5º ano, porque não foi só a professora do 5º ano que ensinou, vem lá de baixo, mas fica focado para a professora do 5º ano. Por isso que eu acho que tinha que ser desvinculado, sem dúvida nenhuma, do bônus.

Pesquisadora - E na relação do professor com a equipe gestora, você sente que acaba criando um clima de tensão em função do resultado ou isso não acontece?

P12 - Sim, cria.

Pesquisadora - E entre as escolas?

P12 - Não tenha dúvidas! Porque tem escolas que sempre atingem. É o que eu falei, a clientela é selecionada, as vagas são oferecidas para alunos com certa facilidade, então com certeza.

Pesquisadora - Então, o motivo da discrepância nos resultados é a “clientela”?

P12 - É a clientela!

Pesquisadora - O que você acha que pesa mais: o bônus ou a imagem da escola perante a Diretoria de Ensino, perante as outras escolas ou perante a sociedade...?

P12 - Os dois! Em relação à Diretoria principalmente, porque eles falam: “A sua escola não atingiu!” [ênfase]. E em relação ao bônus: “Nossa, eu ganhei tanto bônus e você não ganhou nada?”.

De acordo com o relato exibido anteriormente, a ênfase nos resultados origina a competição entre as escolas por melhores resultados e prejudica, sobretudo, a imagem do professor e dos alunos do 5º ano. O referido depoimento revela também a influência desse cenário na relação professor-aluno, na medida em que ocorre uma maior pressão sobre o desempenho dos estudantes. Do mesmo modo, constatamos a influência na relação professor-equipe gestora, criando um clima de tensão em função dos resultados que, na nossa perspectiva, contribui para o enfraquecimento do coletivo escolar.

Ademais, novamente verificamos a discrepância entre as escolas no que diz respeito aos resultados, muitas vezes provocada pelos tipos de alunos que as frequentam, pouco dizendo sobre o trabalho pedagógico realmente desenvolvido. Esses alunos podem favorecer ou desfavorecer as escolas nesse sentido, induzindo à seleção de “melhores alunos”, possivelmente, levando em consideração as notas, ainda que com todas as suas limitações na representatividade da aprendizagem, pelas “melhores escolas”, ou seja, aquelas que atingiram os melhores resultados, mesmo com todas as ressalvas que pontuamos a respeito da validade e confiabilidade desses resultados, ficando, conseqüentemente, ao encargo das “piores escolas” a responsabilidade de ensinar os “piores alunos” (pobres e demais grupos excluídos).

Por fim, quando indagamos com relação a o que possui um peso maior, o bônus ou a imagem da escola, a professora sinalizou que ambos os fatores são considerados e, no que concerne a imagem da escola, existe uma preocupação principalmente no que diz respeito à DE do município pesquisado, devido à ênfase colocada sobre os resultados atingidos e o bônus.

Na mesma direção, deparamo-nos com um relato da P13, por meio do qual esclareceu que, além da imagem da escola, a autoimagem dos profissionais da educação é afetada pelo baixo desempenho dos alunos, no momento em que afirmou sentir-se decepcionada com o seu próprio trabalho e culpada pela situação da escola no SARESP.

Aparentemente, a Diretoria de Ensino do município contribui nesse sentido, ao salientar, muitas vezes injustamente, que as escolas que não atingiram a meta proposta não estão trabalhando, chegando ao ponto de rotular esses estabelecimentos de ensino como escolas de risco e que se encontram na UTI (Unidade de Tratamento Intensivo), referindo-se a uma área especial dos hospitais onde ficam os pacientes em estado grave e com necessidade de terem os seus sinais vitais monitorados constantemente, o que é demasiadamente humilhante aos profissionais e alunos dessas unidades escolares. Concomitantemente, o poder público parece eximir-se de sua responsabilidade (FREITAS, 2007; HYPOLITO; IVO, 2013). Um exemplo disso é a lentidão na contratação de professores efetivos, ocasionando uma troca de professores prejudicial aos próprios resultados, como relatado pela professora.

Pesquisadora - O que você pensa sobre a bonificação dos professores mediante os resultados do SARESP? Você considera uma boa estratégia para o incentivo do corpo docente?

P13 - Tem dois lados, não é? Tem o lado bom que eu vou trabalhar... E tem o lado que se a escola não atingir a meta o professor fica chateado.

Pesquisadora - O que você acha que pesa mais: a questão do bônus ou a autoimagem da escola?

P13 - A autoimagem da escola! Eu pelo menos quando não atingia ficava decepcionada com o meu trabalho, porque não importa se eu dei aula no 1º, no 2º, no 3º, no 4º ou no 5º, se teve SARESP na minha sala ou não, o aluno um dia foi meu, então eu também tenho uma parcela de culpa se a escola não atingiu. Eu me senti culpada, às vezes, quando aconteceu.

Pesquisadora - E com relação à Diretoria de Ensino quando não se atinge a meta?

P13 - Você fica chateada, até porque tem aquele negócio: “Aquela escola, nossa, não atingiu, não está trabalhando” e, às vezes, você deu o sangue lá, mas não rendeu o que era para render.

Pesquisadora - Eles falam abertamente os resultados?

P13 - Não, sai no site. Se você não tem a senha, você não consegue ver, mas depois sai a lista das escolas que foram contempladas e das escolas que não foram. Então, “Escola tal é escola de risco, está na UTI, é a escola tal”, é humilhante isso!

Pesquisadora - Como assim a escola “está na UTI”? Está com a nota muito baixa?

P13 - Esta com a nota baixa, é.

Pesquisadora - Mas eles falam desse jeito mesmo?

P13 - Falam. É desagradável, desanimador. Você trabalhou o ano inteiro, mas depende da clientela também e com toda essa burocracia para a contratação, muitas trocas de professores, isso também prejudica. São leis que eles deveriam revisar.

A P18, assim como a P12, destacou a influência dos resultados na relação do professor com os alunos, pois este profissional sente-se frustrado ao perceber que, apesar de todo o trabalho realizado, determinados estudantes não avançaram tanto, o que receamos que possa criar algum tipo de tensão e/ou bloqueio nessa relação.

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola? Por exemplo, na relação professor-aluno, você percebe algo nesse sentido?

P18 - Influencia sim, porque é triste a gente ver que o aluno não atingiu a meta que nós esperávamos e foi uma coisa trabalhada o ano inteiro, mas quando chega na época do SARESP você vê uma situação dessas e fala: “Nossa, será que foi falha minha, dos pais ou o aluno é que não...?” É frustrante você ver que trabalhou o ano inteiro e a criança não avançou.

Pesquisadora - Entendi. Você percebe alguma alteração na relação entre vocês e a equipe gestora ou entre as escolas em função dos resultados, ou não?

P18 - Bom, eu acredito que não, eu não percebi nada disso.

Ademais, destacamos ser relevante o relato da P4, o qual remeteu a uma situação de competição entre os profissionais de uma mesma escola pelo valor do bônus. A comparação e o questionamento acerca dos valores recebidos demonstra que alguns profissionais não estão cientes dos critérios utilizados para o cálculo do bônus. Além disso, a professora comentou a respeito do conflito entre os professores dos ciclos I e II de uma mesma escola quando um dos dois segmentos não atinge a meta esperada, o que também foi ressaltado pela P11.

A esse respeito, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) afirmaram que ao estabelecer metas por etapa de escolaridade e, eventualmente, premiar uma parte da escola e punir a outra conforme os resultados adquiridos, a SEE/SP fragmenta o processo educativo, contribuindo para o rompimento do sentimento de classe e desencorajando o trabalho docente coletivo entre os diferentes níveis de ensino atendidos pela escola.

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola? Por exemplo, se o resultado for ruim ou for muito bom, isso afeta as relações na escola?

P4 - Afeta a relação entre as pessoas depois que tem o resultado, muito, muito, muito, muito! Afeta sim. Existe certa comparação e um questionamento do porque fulano ganhou e o outro não ganhou. Então, em cima do que nós recebemos do bônus tem sim, bastante!

Pesquisadora - E entre as escolas?

P4 - Entre as escolas eu não sei dizer, talvez as diretoras sintam melhor isso. O que eu percebi também é, por exemplo, uma escola que tem o ciclo I e o ciclo II, o ciclo II atingiu a meta e o ciclo I não atingiu, isso causa uma intriga. [...].

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

P11 - Então, nas escolas onde eu trabalhei, eu nunca estive diretamente relacionada com as séries do SARESP, mas agora fazem alguns anos que eu estou, porém eu nunca tive nenhuma dificuldade de relacionamento. Eu sei que há escolas, principalmente quando se oferecem os ciclos I e II, que se um atingia e o outro não, havia uma “troca de farpas” em reuniões, de um acusando o outro, são vários os relatos.

Apesar da situação relatada, outros dois professores (10%) e uma professora coordenadora (25%) destacaram uma relação amistosa e pautada no diálogo entre os ciclos,

pois estão cientes da realidade enfrentada por cada uma das etapas do ensino. Nessa direção, salientamos o seguinte relato:

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

PC4 - Olha, eu não sei se tem interferência nas relações interpessoais. Você fala professor-aluno, professor-professor [...] É claro que um bom resultado sempre gera um bem estar geral. O ciclo I teve um bom resultado, mas o ciclo II e o Ensino Médio não tiveram um bom resultado nessa nossa escola, porque com relação à Diretoria nós estamos muito bem. Mas, eu não senti que gerou alguma coisa entre os ciclos, por exemplo, por conta de um atingir e o outro não atingir. Eu não senti.

Pesquisadora - E entre as escolas?

PC4 - Ah, entre as escolas sempre tem a comparação, não é? Então, eles acham que aqui, por ter um bom resultado, é “as mil maravilhas”: é fácil de dar aula, os alunos estudam bonitinho... Eles acham, pelo nosso resultado, que a escola é fácil, entre aspas, porém não é a realidade, é porque a gente realmente trabalha bem duro e tem também a parte de alunos mais engajados, mas não é que seja fácil.

Segundo a P8, na escola onde leciona os profissionais se unem em torno de um objetivo em comum: fazer com que os estudantes estejam aptos a realizar essa avaliação em larga escala e, deste modo, representem bem a escola, levando a sua imagem ao auge.

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

P8 - Na escola, eu acho que todo mundo se une, porque o nosso objetivo é um só: que eles possam ir bem e representem bem a nossa escola. Eu penso que todo mundo tenta dar uma contribuição bacana e significativa para os alunos, Linguagem Artística trabalha com a Língua Portuguesa e com a interpretação de textos, História, Geografia, Matemática, Arte, todas trabalham. Nós temos até uma parceria interessante entre Arte e Matemática em Geometria [...], todo mundo se une, o objetivo é o mesmo.

Pesquisadora - E entre as escolas, o que você percebe?

P8 - Nesse caso eu acho que não tem muita troca de ir lá, conversar, pode ser informalmente, com alguma colega ou outra [...], mas de uma escola vir trabalhar com a outra eu nunca vi.

Pesquisadora - Mas, por exemplo, digamos que uma escola alcance um resultado melhor do que a outra...

P8 - De rivalidade? Eu acho que tem um pouquinho de “ciuminho” [risos]. [...]. Em certos momentos eu percebo uma rivalidade, porque todo mundo quer ganhar, não é?

Quatro professores entrevistados (19%) não perceberam nenhum tipo de influência dos resultados do SARESP nas relações interpessoais no interior da escola e nem mesmo entre as escolas. Um exemplo deste conjunto é a P13, cujo relato será apresentado a seguir:

Pesquisadora - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

P13 - [pausa] Não.

Pesquisadora - Esses resultados influenciam de alguma forma a relação professor-aluno, professor-professor ou professor-equipe gestora?

P13 - Eu penso que não.

Pesquisadora - E entre as escolas?

P1 - Também não.

Com base nos dados apresentados, depreendemos que apesar de não haver consenso entre os entrevistados no que se refere à influência dos resultados da avaliação em larga escala em pauta nas relações interpessoais estabelecidas nas escolas e mesmo entre as escolas da rede focalizada, há um expressivo número de relatos que indicam tensões nessas relações, ocasionadas pela divulgação pública dos resultados, bem como pelas recompensas e sanções, sendo estas medidas constitutivas do sistema de responsabilização que incide sobre as escolas, tendo como embasamento a meritocracia (FREITAS, 2012).

Chamou-nos a atenção o fato de que ao mesmo tempo em que a maioria dos relatos demonstra que essas medidas geram comparações e competições entre profissionais e escolas, dois relatos (P8 e 17) sinalizam a intensificação do trabalho coletivo e união dos professores e da equipe gestora, tendo em vista o alcance de um bom resultado, mas somente dentro de cada escola, tomada em sua individualidade, permanecendo o conflito entre escolas da rede. Nisto reside uma importante contradição que necessitaria de uma melhor investigação por meio de estudos com este foco em específico. Contudo, em nossa perspectiva, não necessariamente se trate de um aspecto positivo, caso o trabalho pedagógico das equipes escolares seja demasiadamente direcionado ao teste e a preocupação central deste trabalho resida em seu resultado em detrimento de outras aprendizagens e vivências significativas para uma formação humana ampliada.

Apesar disso, diversos autores abordaram a comparação e/ou competição entre profissionais e escolas motivadas pelas avaliações em larga escala e a conjuntura a elas inerente (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015; FILIPE; BERTAGNA, 2017; FREITAS, 2012; SOUSA, 2003; 2014, dentre outros). Como discurremos anteriormente, parte-se do pressuposto de que a qualidade é produto da competitividade (SOUSA, 2014). No entanto, urge considerar que políticas com este viés podem desorganizar o coletivo escolar, segregando-o (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015), enfraquecendo possíveis movimentos que marchem em direção a melhores condições para os profissionais e estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este trabalho ter contribuído para a compreensão dos desdobramentos decorrentes do SARESP na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da produção científica que trata sobre o tema e das percepções de professores e professores coordenadores que atuavam em escolas estaduais de um município do interior do estado de São Paulo.

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade vivenciada pelos entrevistados, constatamos que os professores não participam das decisões relativas à escolha dos objetivos e conteúdos do ensino, os quais são selecionados (intencionalmente) pelo poder público e encontram-se sistematizados nos documentos oficiais (nesse caso, principalmente, no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo e nas expectativas de aprendizagem por ano/série), alinhados às matrizes de referência das avaliações em larga escala, que acabam, conseqüentemente, por induzir e controlar o trabalho pedagógico realizado nas escolas e, desta forma, contribuem para a alienação do trabalho docente (MENDES, 2012).

Como destacamos anteriormente, com base na análise dos dados dessa pesquisa, cabe aos professores organizarem suas aulas no tempo disponível e executá-las, respaldando-se nos materiais didáticos concedidos, ocorrendo, eventualmente, variações no que se refere ao método e à metodologia de ensino. Deste modo, sobressai-se uma dicotomia entre os processos de concepção e execução do trabalho educativo, baseada na organização do trabalho na sociedade capitalista, que tende a transformar os professores em meros executadores de uma proposta concebida por outros.

A análise dos dados coletados também desvelou a incidência da padronização curricular sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da rede estadual de ensino paulista, em especial, mediante os projetos Ler e Escrever e EMAI, cujos conteúdos e atividades propostas correspondem ao que é solicitado pelo SARESP. Destarte, inferimos que a preocupação de ensinar e preparar os estudantes para esse processo avaliativo, incitada em razão da pressão imposta pela cultura dos resultados e sua utilização para a orientação de políticas de responsabilização com conseqüências materiais e simbólicas aos profissionais da educação, limita a autonomia no trabalho docente e compromete a formação dos estudantes.

Não obstante, aos professores há que se assegurar a liberdade para realizarem modificações, inovarem, diversificarem e acrescentarem conhecimentos importantes em face das realidades vivenciadas pelas comunidades atendidas nas escolas, as quais necessitam

compreender seus contextos, suas origens e apropriar-se de forma crítica dos conhecimentos historicamente acumulados. Para tanto, embora essa seja uma tarefa complexa, é preciso buscar resistir à conjuntura fomentada por essa política de avaliação por meio da recuperação e orquestração das forças progressistas da escola. Deste modo, torna-se basilar que o coletivo escolar tome para si a responsabilidade de (re)inventar espaços coletivos nos quais possam fortalecer o seu protagonismo ancorados no projeto pedagógico da escola, o qual deve expressar o compromisso com a formação humana ampliada dos estudantes.

Ainda no que tange aos desdobramentos dessa avaliação em larga escala na prática docente, vimos que o anseio de ensinar os conteúdos presentes no teste abordado faz com que um único ritmo de aprendizagem seja imposto aos estudantes e, por conta disso, muitos acabam sendo marginalizados em sala de aula em prol do investimento naqueles que se aproximam dos padrões médios de desempenho e apresentam a possibilidade de almejar resultados positivos no teste, contribuindo para alavancar o índice de qualidade.

No que se refere a essa discussão, destacamos como uma das consequências a ampliação das desigualdades escolares e sociais, mas também é importante ressaltarmos que ações desse tipo ferem o próprio direito à educação, previsto em legislação. Urge considerar que essa circunstância é acarretada, em grande medida, pelas condições de trabalho dos professores, que comprometem o atendimento às necessidades e ritmos diferenciados, somadas à pressão provocada por essa política de avaliação.

O foco estritamente nos componentes curriculares avaliados, fenômeno designado como *estreitamento curricular*, movido pelo desejo de conquistar melhores índices, foi outro aspecto enfatizado nas entrevistas e pelos referenciais teóricos aludidos como uma repercussão do SARESP nas práticas docentes.

Em face das evidências apontadas nesse estudo, depreendemos que o direito à educação de qualidade, se compreendida como formação humana no sentido pleno, converte-se em um discurso falacioso quando se tem uma política que induz à sonegação de conhecimentos não incorporados ao teste incidindo sobre as escolas e, particularmente, no que tange à formação das camadas populares, por serem estas, em sua maioria, as frequentadoras da realidade investigada, sobre a qual recai a obrigatoriedade de participar da avaliação em larga escala em pauta.

Sabe-se que o conjunto de conhecimentos não considerados é essencial para uma compreensão crítica da realidade e atuação sobre ela. Uma transformação social que beneficie a todos igualmente depende, em parte, da superação da ingenuidade por meio da arma mais poderosa que existe: o conhecimento. Portanto, ocultá-lo, em qualquer dimensão, é também

adiar a transformação do modelo social capitalista que, injustamente, privilegia a uns em detrimento de outros e compromete o direito à formação humana numa perspectiva ampliada.

É relevante ressaltarmos que todos os entrevistados salientaram relações entre o SARESP e as práticas pedagógicas e avaliativas desempenhadas nas escolas. Nesse sentido, indicaram a prática do treinamento realizado por meio do estudo de questões de edições anteriores da prova e simulados com o intuito de familiarizar os estudantes com os conteúdos, os tipos de questões, o preenchimento de gabarito, o tempo disponibilizado e a troca de professores. É interessante pontuarmos que, conforme os relatos, esse treinamento já ocorre em turmas que antecedem àquelas que participam da prova oficial.

O SARESP vem incidindo sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas pesquisadas, na medida em que, regularmente, serve de parâmetro para essas práticas. Desta forma, acaba reforçando o modelo de avaliação pautado numa concepção de ensino-aprendizagem tradicional e inibindo uma proposta de avaliação formativa para a emancipação humana (ARCAS, 2009; MELLO; BERTAGNA, 2014).

Ademais, a apuração dos dados dessa pesquisa revelou que os significados atribuídos ao SARESP pelos entrevistados nem sempre coincidem com o previsto nos documentos oficiais acerca dessa avaliação. Em síntese, os documentos veiculam que o objetivo dessa política é a obtenção de dados e evidências sobre o sistema de ensino da rede pública estadual paulista, de modo a obter subsídios para a formulação de políticas públicas e para que as Diretorias de Ensino e escolas também possam dispor de informações para as tomadas de decisões em seus níveis de atuação, almejando dessa maneira a melhoria da qualidade do ensino oferecido. No que se refere às escolas, manifesta-se a intenção de que esses dados possam contribuir nas decisões referentes ao planejamento e ao projeto pedagógico. Além disso, busca-se informar a sociedade sobre o desempenho do referido sistema de ensino.

Por outro lado, em conformidade com as manifestações de alguns entrevistados, essa avaliação vem servindo aos propósitos de medir o conhecimento adquirido pelos alunos, verificar se estão aprendendo, avaliar o trabalho dos professores e da equipe gestora, avaliar a escola, verificar se o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido está adequado ao padrão definido para a rede, padronizar os conteúdos trabalhados nas escolas, preparar para outros processos avaliativos, pagar bônus, dentre outros.

Considerando a distinção entre os objetivos proclamados nos documentos oficiais e o modo como essa avaliação se presentifica no cotidiano escolar, de acordo com os relatos, é imprescindível que os profissionais reflitam sobre seus objetivos e consequências, bem como

que resistam e engendrem espaços coletivos de fortalecimento do trabalho pedagógico em benefício da formação dos estudantes.

A lógica que tem assegurado a égide desse tipo de avaliação e legitimado seu uso de forma regulatória induz a uma noção reducionista e mercadológica de qualidade educacional em detrimento da qualidade social que poderia contribuir com uma formação humana mais ampla e significativa aos estudantes, como almejamos. No entanto, há a possibilidade de resistência nos espaços de participação, que podem constituir-se em momentos oportunos para a construção de propostas contrarregulatórias que invertam essa lógica e apontem para uma educação de qualidade social.

Por meio desse estudo, também compreendemos que os resultados provenientes da aplicação do SARESP apresentam potencial pedagógico e proporcionam informações relevantes acerca do universo educacional. Contudo, não são capazes de captar tudo o que ocorre nesse âmbito micro e complexo, o que torna equivocado seu uso como única forma de aferição da qualidade das escolas.

O contato com os professores e coordenadores pedagógicos possibilitou ainda que reconheçêssemos potencialidades, limites e tensões dessa política de avaliação a partir das perspectivas dos entrevistados.

Com relação às potencialidades, foram sinalizados os seguintes pontos: a) direcionamento do trabalho pedagógico nas escolas; b) abordagem de conteúdos referentes às áreas avaliadas que anteriormente à implementação desse sistema de avaliação não eram trabalhados ou eram pouco enfatizados; c) melhoria no comprometimento de alguns profissionais, incluindo professores e membros da equipe gestora; d) desacomodação das práticas pedagógicas por conta da preocupação com os resultados dessa avaliação e suas consequências; e) uso dos resultados como subsídio para o trabalho das equipes escolares; f) fornecimento de dados quantitativos sobre o desempenho dos estudantes; g) aprimoramento das provas com base no teste; h) intensificação do trabalho em equipe nas escolas buscando um resultado positivo e o recebimento do bônus; i) aumento da participação dos professores em cursos de formação continuada proporcionados pela SEE/SP.

Por outro lado, os limites e tensões elencados se entrelaçam no cotidiano escolar e, segundo os entrevistados, apontam nas seguintes direções: a) limitação da autonomia dos professores em sala de aula; b) foco nos componentes curriculares avaliados; c) restrição de outras aprendizagens e vivências significativas para a formação dos estudantes em função do treinamento excessivo para o teste; d) reforço de um ensino baseado na repetição e memorização de conteúdos visando o alcance de metas; e) imposição de um ritmo único de

aprendizagem aos estudantes; f) estudantes com necessidades educacionais especiais avaliados, algumas vezes, por intermédio de uma mesma prova e sem apoio especializado; g) não se leva em conta o cotidiano escolar e os diversos fatores, sejam eles intra ou extraescolares, que influenciam o processo de ensino e os resultados, tais como o estado emocional dos estudantes durante a realização da prova, o modo como ela foi aplicada, as condições dentro e fora da sala de aula nesse momento, que podem ocasionar distrações, equívocos no preenchimento dos gabaritos, falta de preparo para a realização de uma prova objetiva e de múltipla escolha, práticas fraudulentas e a comunidade atendida pelas escolas (nível socioeconômico e perfil dos estudantes e de suas respectivas famílias); h) exposição pública dos resultados, ranqueamentos das escolas e usos para fins de premiação ou punição dos profissionais da educação, pressionando-os a elevar os escores a qualquer custo, gerando comparações e competições no ambiente escolar, refletindo na credibilidade social dos sistemas educativos e, em muitos casos, desmoralizando os referidos profissionais e suas escolas; i) uso dos resultados prejudicado pela lentidão em sua disponibilização às escolas, minando a possibilidade de um planejamento mais imediato com base nesses dados, que se tornam desatualizados; j) desânimo e frustração dos professores quando não atingem as metas; k) dificuldade de uma escola com um índice alto de superá-lo, enquanto escolas com índices mais baixo tendem a possuir uma facilidade maior de ultrapassá-lo.

Além desses tópicos, foram empreendidas críticas de caráter técnico ao SARESP, as quais podem ser assim sintetizadas: a) tipo de questão e correção digital, por meio dos gabaritos, impossibilitando o acesso pormenorizado ao raciocínio dos estudantes para a resolução das questões; b) tipo de questão (objetiva e de múltipla escolha) que oferece margem para que assinalem uma alternativa e até mesmo acertem a questão sem que necessariamente tenham adquirido o conhecimento a ela inerente; c) questões inadequadas para determinadas realidades onde a prova é aplicada; d) questões ambíguas, cujos enunciados não expressam com clareza aquilo que se pretende e/ou com outros erros de elaboração; e) prova longa e cansativa, fazendo com que alguns assinalem qualquer alternativa sem a paciência de refletir acerca dos textos e perguntas; f) sistema de avaliação ultrapassado, sendo necessário modificá-lo ou substituí-lo; g) falta de inovação nas questões propostas.

Diante desses apontamentos, depreendemos que o sistema de avaliação abordado transita em uma linha tênue entre positividade e negatividade. Entretanto, de forma grandiosa, como revelam os aspectos elencados acima, impregna-se na organização do trabalho pedagógico, induzindo e regulando a formação dos estudantes e o trabalho escolar. Podemos afirmar que nunca as políticas públicas se fizeram tão presentes e norteadoras do trabalho

pedagógico da escola. O controle espreita a todos neste lugar e impõe, estrategicamente, uma única forma de agir e pensar, assim como naturaliza uma lógica que conspira contra a formação humana pautada nos princípios da democratização, participação, coletividade e emancipação.

Contemplando as potencialidades elencadas com fundamento nos relatos dos entrevistados, inferimos que, por um lado, existe a necessidade de direcionamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas, porém isso poderia ser feito mediante um currículo elaborado por educadores profissionais e pesquisadores da área da educação, com devida deliberação pública, dando a eles legitimidade para dizer o que precisa ser ensinado nas escolas, quais objetivos devem ser almejados considerando uma formação humana plena. Deste modo, seria possível resgatar finalidades importantes do processo educativo e, ao mesmo tempo, assegurar que os professores decidam como ensinar e tenham tempo para introduzir assuntos e atividades de sua escolha, tendo em vista as necessidades e interesses dos estudantes. Embora essa não seja uma solução derradeira aos problemas profundos que enfrentam as escolas, contribuiria no sentido de proporcionar uma direção ao trabalho pedagógico, como é primordial, e, concomitantemente, seria possível que os docentes tivessem autonomia em seu trabalho para, responsavelmente, utilizá-la em benefício da formação dos estudantes.

Por outro lado, em nossa perspectiva, as potencialidades aqui sintetizadas são da natureza de uma escola que trabalha com responsabilidade. Para tanto, apostamos, em primeiro lugar, no investimento em uma formação sólida e crítica para atuar nas escolas e que mostre a responsabilidade social que isto implica. Em segundo lugar, mas não menos importante, confiamos que processos de avaliação institucional participativos possam se tornar aglutinadores e articuladores das informações produzidas sobre o sistema educacional (internas e externas às escolas) e potencializar os projetos educacionais das unidades escolares, sendo um caminho promissor para que todos os envolvidos assumam o compromisso com a qualidade do serviço público.

Voltando nossa atenção aos limites e tensões desvelados, notamos que a dimensão desses impactos é ampla e demasiadamente preocupante, repercutindo sobre os profissionais da educação, os estudantes e as futuras gerações. Preocupa-nos, particularmente, o fato de que a avaliação em larga escala em pauta esteja balizando todo um sistema de ensino e corrompendo o propósito da escolarização, ocasionando a focalização dos profissionais no preparo para o teste e na mensuração de conhecimentos, assegurando o controle e, ao mesmo

tempo, impetrando sobre os mesmos um processo de conformação e submissão, em detrimento de educar e formar cidadãos para a emancipação.

Repudiamos a (in)justiça de responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados de maneira vertical e sem contextualização, bem como a premiação ou punição em função desses dados, tendo em vista a complexidade que envolve a realidade das escolas e o fato de que esses resultados não revelam a totalidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

O caminho que trilhamos para o desenvolvimento dessa pesquisa nos levou ao entendimento de que a avaliação em larga escala abordada contribui para a compreensão das realidades das escolas e atuação sobre elas, sendo importante, sobretudo, para a gestão do sistema de ensino em foco, na medida em que possibilita a definição de políticas públicas condizentes com as necessidades das escolas. No entanto, problematizamos, dentre outros aspectos elencados anteriormente, seu uso como forma de impulsionar comparações e competições no ambiente escolar, com base na divulgação pública dos resultados. Estes mesmos resultados deveriam ser propriedade dos verdadeiros interessados por eles, as comunidades escolares.

Ademais, em conformidade com os apontamentos de Freitas (2014), bastaria a aplicação de uma avaliação em caráter amostral, impedindo a identificação das escolas para o monitoramento e a avaliação da qualidade dos sistemas de ensino, ao passo que, desta maneira, inviabiliza-se a política de responsabilização que vem incidindo sobre elas e provocando consequências pouco proveitosas, como procuramos demonstrar ao longo desse trabalho. Ao mesmo tempo, seria possível que essa avaliação exercesse o papel de orientação das políticas públicas com o intuito de promover melhorias qualitativas nas escolas e na rede de ensino, este que talvez devesse ser sua verdadeira razão de existir.

Nesse ponto, cabe o seguinte questionamento: em que medida os dados obtidos por meio do SARESP estão sendo usufruídos pelo poder público com vistas à promoção dessas melhorias, quando o que pretendemos alcançar é uma educação de qualidade social, comprometida com a formação humana ampliada? Afinal, não faz sentido uma política de avaliação sem sua devida contrapartida e oferta de condições adequadas para o trabalho nas escolas. Evidentemente, responder essa questão não foi o foco do nosso trabalho, porém destacamos a importância de pesquisas nessa direção.

Urge considerar ainda que essa política, do modo como tem sido efetivada, propicia o desmonte do sistema público de ensino, na medida em que repercute na qualidade e credibilidade social das escolas ligadas a esse sistema educativo e impulsiona a adoção da lógica de gestão privada nas unidades de ensino, conduzindo à privatização e,

consequentemente, representando uma ameaça ao direito à educação de todos os cidadãos e à democracia (FREITAS, 2012; GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2000.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALCANTARA, M. S. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade**: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10816>>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- ALMEIDA, A. S. de. **Aprendizagens profissionais da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das avaliações em larga escala de matemática**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123876>>. Acesso em: 19 jan. 2017.
- ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 361-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0361.pdf>>. Acesso em: 17 maio. 2018.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7068600-Taticas-docentes-frente-aos-efeitos-do-saresp.html>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- ANDO, R. de. S. J. **Formação continuada e ensino de álgebra**: reflexões de professores da educação básica sobre itens do SARESP. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/pgsskroton-dissertacoes/3eb70613409aaa67653609b29b3e71d0.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item**: conceitos e aplicações. São Paulo: ABE, 2000.

APPLE, M. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 59-91.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Trabalho - Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

ARRUDA, Z. J. **Associação entre desempenho acadêmico no SARESP e fatores familiares e socioeconômicos dos alunos do ensino fundamental I das escolas estaduais de São Paulo**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1638>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

ASSUMPÇÃO, E. **Proposição de ações para recuperação da aprendizagem nas Escolas Prioritárias**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/783>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

AUGUSTO, F. F. **A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: A estrutura Problema-Solução nas redações do SARESP**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13842>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAGGIO, S. C. R. **Política Educacional, Saresp e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores**. 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006. Não disponível online na versão completa.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.observatorioeducacion.org/sitio/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2017.

BALSAMO, L. M. **A avaliação da escola**: um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=542610>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BARBOSA, G. C. **A atividade de avaliar no SARESP**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13986>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, R. C. S. N. **A educação matemática nos anos iniciais**: Análise de necessidades de formação profissional de docentes no contexto do SARESP. 2014. 180 f. Dissertação (Mestre em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=322231>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BAUER, A. **Uso dos resultados do SARESP**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-110423/pt-br.php>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L. de.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

BERTAGNA, R. H.; POLATO, A.; MELLO, L. R. de. As avaliações em larga escala e o currículo no estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bertagna-polato-mello.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada**: limites e possibilidades. 2003. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252350/1/Bertagna_RegianeHelena_D.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

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, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13143/8538>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BOSQUETTI, M. C. B. **SARESP/2000 e a questão da visualização em geometria espacial**. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11289>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de R. Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAGA, P. **Habilidades de leitura de poemas no ensino fundamental**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1945560>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília: MARE, 1995a. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico**: 1995-1998. Brasília: [s.n.], 1995b.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n.1, p. 93-109. 2008. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4684/5120>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annalume Editora, 2003.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de. SARESP e Seus Impactos nas Unidades Escolares: um balanço da produção científica brasileira. In: VII REUNIÃO DA ABAVE - AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO, 7., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: ABAVE, 2013. p. 75-92. Disponível em: <http://www.abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/25/23>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/23/21>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo**, Brasil. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000841744>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CARVALHO, A. C. M. G. V. **Formação continuada de Professores e Avaliação Externa: os sentidos atribuídos pelos Professores de Língua Portuguesa**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3412750>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CARVALHO, C. P. F. de.; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012. Disponível em:

<file:///C:/Users/Hayla%20Emanuelle/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_71524734008%20(1).pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

CARVALHO, S. R. de. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90275>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CASTRO, A. M. de. **Um estudo sobre o SARESP e a repercussão dos seus resultados em uma escola da Zona Leste da cidade de São Paulo**. 2013. 100 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2013. Não disponível online na versão completa.

CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista 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/view/51/30>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CHISTE, M. C. **SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11419>>. Acesso em: 25 out. 2016.

CLEMENTE, C. **Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna**: uma análise do componente curricular de Matemática. 2011. 84 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011. Não disponível online na versão completa.

COLA, A. R. **Avaliação externa e em larga escala**: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3089082>. Acesso em: 24 jan. 2017.

COLOMBO, B. **Prova Brasil e SARESP**: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP). 2015. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2438323>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, L. M. **As concepções de professores de Matemática de 5ª série do ensino fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92334>>. Acesso em: 25 out. 2016.

COSSO, D. C. M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915061&fd=y>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

COSTA, A. C.; FREITAS, R. G. **A “neoliberalização” da educação escolar no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.gpemec.com.br/textos/balanco-da-politica-educacional-de-lula.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3288>>. Acesso em: 03 maio. 2018.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; SILVA, N. P.; LANDO, D. A. Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 657-675, set./dez. 2016. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/8985/5245>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G. C. A política educacional paulista: o programa ler e escrever. **Comunicações**, Piracicaba, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2090/149>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

DI NALLO, R. C. Z. **Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92241?locale-attribute=en>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

DORTA, R. A. F. **A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental no Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. 2007. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp132156.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

DUARTE, A. N. F. **O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências**. 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de julho, São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=268928>. Acesso em: 24 jan. 2017.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, L. C. WILHEIM, J. e SOLA, L. (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

EDUNET. **Programa de qualidade na escola**. Disponível em:

<<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

ESTEVES, E. de. P. P. e. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma ação planejada**. 1998. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Não disponível online na versão completa.

FARIAS, J. **A impressão do consenso: uma análise político-epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP**. 2015. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2955699>. Acesso em: 24 jan. 2017.

FELIPE, J. P. **Uma análise crítica do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP**. 1999. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Não disponível online na versão completa.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNÁNDES ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de T. T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, M. de S. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012)**. 2015. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121209/en.php>>. Acesso em: 11 set. 2016.

FERREIRA, R. H. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental**. 2007. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/roseli_ferreira.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

FILIPPE, F. A. **A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala**: análise de documentos oficiais do Estado de São Paulo (2008 - 2014). 2016. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144459/filipe_fa_me_rcla.pdf?sequence=3>. Acesso em: 22 abr. 2017.

FILIPPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 188-219, out./dez. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13297/9008>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FREIRE, L. R. S. C. **Saresp 2005**: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/pt-br.php>>. Acesso em: 25 out. 2016.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 111-144, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2330/48_dossie_freitaslc_1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>.

Acesso em: 18 ago. 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

FREITAS, L. C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>>. Acesso em: 28 maio. 2018.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FREITAS, L. C. de.; SORDI, M. R. L. de.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril, 1982.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GAIOLO, C. F. O. **Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000966629>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GALINDO, F. R. **Fluxos de comunicação sobre o IDESP entre a Secretaria de Estado da Educação e escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2368050>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GARCIA, A. L. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: Desafios na e da escola**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96361>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora** - uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A Nova Gestão Pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. M. (Org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009. p. 13-26.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, p.7-17, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Hayla%20Emanuelle/Downloads/dcart.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRELLI, H. **Currículo e cultura: elementos do fracasso escolar.** Um estudo com base nas provas do SARESP e FUVEST. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1163>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, A. **Análise das estratégias e erros dos alunos do 9º ano em questões de álgebra baseadas no Saresp de 2008 a 2011.** 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1689373>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GUELLERE, E. C. M. **Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir de análises dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP.** 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10251>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GUTIERRE, M. M. B. **Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP.** 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2003. Não disponível online na versão completa.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão.** Tradução e revisão de A. M. Capovilla, J. Í. Stelle e L. de M. Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP 2001.** 2003. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2003. Não disponível online na versão completa.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.** 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=131792>. Acesso em: 24 jan. 2017.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>>. Acesso em: 03 maio. 2018.

HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 1-15, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2018.

JESUS, J. C. de. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/115729>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

KAWAUCHI, M. **SARESP e ensino de História: algumas questões**. 2001. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Não disponível online na versão completa.

LAMMOGLIA, B.; BICUDO, M. A. V. Cotidiano escolar e Saresp. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 210-241, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2792/2775>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LAMMOGLIA, B. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino**. 2013. 479 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137364>. Acesso em: 24 jan. 2017.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGLI, L. de C. **A análise de dados e a probabilidade nas avaliações externas para o ensino médio: ENEM e SARESP**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011. Não disponível online na versão completa.

LUZ, Z. H. S. **O SARESP e suas implicações no ensino de língua portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência**. 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1051273>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MACHADO, C. **Avaliar as escolas estaduais para quê?** Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000. 2003. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03112014-143320/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MALDONADO, R. G. **SARESP e diversidade textual:** perspectivas na formação do leitor. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92371>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

MARTINS, P. P. U. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente:** desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2759>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MARUCI, F. A. S. **Leitura e escrita:** análise de uma proposta de avaliação por competências e habilidades. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203426>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/122050>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MELLO, L. R. de.; BERTAGNA, R. H. Relações entre políticas e práticas educacionais: Em perspectiva a realidade de uma Escola da Rede Estadual Paulista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 85-105, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24483/17462>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

MENDES, T. M. **O SARESP e a expropriação do trabalho docente**. 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/o_saresp.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MENEGÃO, R. C. S. G. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar:** percepções de professores e gestores. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254024/1/Menegao_RitadeCassiaSilvaGoi_D.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2018.

MENEZES, J. J. O. **Educação humanista**: um estudo sobre o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em avaliações em larga escala de Matemática. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Bauru, 2016. Não disponível online na versão completa.

MENEZES, M. V. M. de. **Ensino de Ciências e os Sistemas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica**: Processos Formativos e Aprendizagens Profissionais da Docência. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Bauru, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1312164>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MESKO, W. S. **Questões de Leitura no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. 2004. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000348199>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MORAES, C. A. P. **Avaliação em Matemática na educação básica do Estado de São Paulo**: pontos de vista dos sujeitos envolvidos. 2010. 421 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2010. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1167>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

MORAES FILHO, E. M. **A Teoria da Resposta ao Item na Avaliação Educacional do Ensino Básico**. 2014. 50 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Federal do Maranhão, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2234533>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MURRIE, Z. F. **Caderno do Gestor**: gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL1.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

NEVES, M. A. S. C. **Práticas educativas de relevância no processo do ensino e aprendizagem em escolas públicas**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/844>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

NOGUEIRA, D. C. **Revisitando o espaço escolar**: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP em uma escola prioritária. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8454?show=full>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

NOVAES, L. C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4283/pdf_33>. Acesso em: 03 maio. 2018.

OLIVEIRA, D. A. F. de. **Uma avaliação política do Projeto SARESP**. 1998. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000134715>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

OLIVEIRA, J. M. B. de. **O papel das inferências em avaliações do SARESP de Língua Portuguesa**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://www.bdttd.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=598>. Acesso em: 28 jan. 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011)**. 2013. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/712>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

OLIVEIRA, L. L. de. **Concepções sobre Avaliação de Sistema Educacional - SARESP: investigando saberes docentes**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_64f099ed25d654e947b3f123ae04a316>. Acesso em: 28 jan. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PACCOLA, R. A. **As representações da equipe escolar frente aos resultados do SARESP, quanto à leitura**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102180>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016. 134 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139561/parente_jm_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2017.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-815, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PARRO, A. L. G. **Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar**: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136430>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica**: Saresp em foco. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9640>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PERBONI, F. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais**: justiça e desigualdades, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 139-160, abr. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228450951_As_parcerias_publicoprivadas_na_educacao_e_as_desigualdades_sociais>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. 2009. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052012-101850/pt-br.php>>.
Acesso em: 28 jan. 2017.

PINTO, A. R. P. **Política pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/98600>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

POLATO, A. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/121897>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PRUDÊNCIO, E. R. **Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o desempenho na prova de Português do Saresp 2002 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)**. 2006. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Não disponível online na versão completa.

PUBLICAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SP. Professores e Servidores da Secretaria da Educação do Estado vão receber bônus em abril/2017, 2017. Disponível em: <<https://publicadoeducacao.wordpress.com/2017/03/16/servidores-da-secretaria-da-educacao-do-estado-vaio-receber-o-bonus-em-abril2017/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, [s.l.], n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

RAHAL, S. **Políticas públicas de Educação: o Saresp no cotidiano escolar**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_soraya_rahall_2705.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

RAMOS, M. F. H. **A lógica do direito e a lógica do mercado na educação brasileira: uma Análise da Declaração Mundial de Educação para Todos**. 2009. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-logica-do-direito-e-a-logica-do-mercado-na-educacao-brasileira-uma-analise-da-declaracao-mun.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de M. Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, A. J. **Analisando o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em Álgebra, com base em dados do SARESP**. 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11220>>. Acesso em: 25 out. 2016.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441263>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

RIOS, M. C. **As políticas públicas do Banco Mundial para a educação brasileira**. 2014. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

RODRIGUES, I. C. S. **Entre números e palavras: diferenças que colidem no fracasso escolar**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1038/1/IsabelRodrigues.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96275/rodrigues_jdz_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 ago. 2018.

RODRIGUES, R. F. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9624>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/236268/mod_resource/content/0/SP%20faz%20escola%20texto%202.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2017.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de E. F. F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SANTADE, S. **Currículo de Matemática do Estado de São Paulo e Saresp - análise crítica**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3288133>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. 1996. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000114222>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SANTOS, M. L. F. dos. **IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo e a gestão escolar**: um estudo de caso exploratório. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/194>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTOS, R. M.; SELLES, S. L. E. Políticas de currículo e sistema de avaliação externa: disputas pela autonomia docente. **Movimento - revista de educação**, Fluminense, n. 4, p. 139-159, 2016.

SANTOS, S. M. dos. **Práticas avaliativas desenvolvidas por professores de matemática**: novos desafios frente aos resultados da Avaliação Externa da rede de ensino SESI/SP. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10845>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso Histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006/3066>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 43948, de 9 de abril de 1999**. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação. 1999. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1999/decreto-43948-09.04.1999.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. 1995. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 9/1997**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/PebII2006/PEBII2006E_indicacao8_97_deliberacao9_97.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SÃO PAULO. **EMAI**: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor - primeiro ano. São Paulo: SE, 2013. Disponível em: <http://www.cristaispaulista.sp.gov.br/attachments/article/1107/1%C2%B0%20ANO%20VOL.%201.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. 2008a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

SÃO PAULO. **Notícias. SP lança agenda para Educação Pública**. 2007a. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/sp-lanca-agenda-para-educacao-publica/>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Notícias. Veja as dez metas do novo Plano Estadual de Educação**. 2007b. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo - Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I**. São Paulo: FDE, 2008b. Disponível em: http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-I/proposta_ciclo_I.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 39, de 19 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp/2017. 2017a. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2017/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O_SARESP_2017.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2007c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 06 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=12/03/2015%2009:39:33>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 22, de 18 de abril de 2017**. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008. 2017b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_17.HTM?Time=01/03/2018%2018:53:30>. Acesso em: 26 dez. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008**. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. 2008c. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=04/03/2015%2015:02:48>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. 2007d. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%2015:37:20%20PM>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Apresentação do Programa Ler e Escrever**. SEE/FDE, 2010. Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Manual do Fiscal SARESP 2017**. São Paulo: SEE, 2017d. Disponível em:

<https://sis.vunesp.com.br/Logon/PegaArquivoPublica.aspx?arquivo=007538_20171018152755.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa de qualidade na escola**: nota técnica. 2017c. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf>.

Acesso: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAZDJIAN, A. B. **As redações do SARESP**: o texto argumentativo e a análise das três pontas. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13924>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: _____. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 44-77.

SILVA, C. S. F. **Saberes docentes, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e Ensino de Ciências**: um estudo de caso a partir de situações de ensino-aprendizagem. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136426>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SILVA, F. A. **O SARESP e o professor de Física: contribuições, sentidos e perspectivas**. 2015. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-11092015-151708/pt-br.php>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SILVA, H. M. G da. **Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90358>. Acesso em: 25 out. 2016.

SILVA, J. C. **Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM e SARESP**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040387.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

SILVA, J. L. B. **Como e onde o SARESP transforma as práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação) - Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3241646. Acesso em: 28 jan. 2017.

SILVA, L. P. F. M. **Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136355>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n.61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2017.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em 05 nov. 2016.

SILVA, M. C. **Avaliação da competência aritmética em crianças de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Não disponível online na versão completa.

SILVA, V. G. GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M.; PRINCIPE, L. M.; LEME, L. F. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público**. São Paulo: FCC/SEP, 2013. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/292/4>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SMITH, A. **A riqueza das nações - Investigação sobre sua natureza e suas causas.**

Tradução de L. J. Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SOARES, 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.

SOBIERAJSKI, M. S. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau.**

1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253111/1/Sobierajski_MariaStela_M.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SORDI, M. R. L. de.; FREITAS, L. C. de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SORDI, M. R. L. de. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 147-162, jul./dez., 2010.

SORDI, M. R. L. de.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

SORDI, M. R. L. de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 33, p. 39-53, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/65/168>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SOUSA, S. Z.; 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.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.

Cadernos de pesquisa, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SOUZA, I. L. de. **A competência leitora na perspectiva do SARESP: a habilidade de inferir informação implícita em texto escrito**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14428>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SZEWCZUK, V. N. F. **Formação de professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1204259>. Acesso em: 28 jan. 2017.

TEIXEIRA, A. C. **Uma análise sobre a mobilização de conhecimentos matemáticos em relação aos itens e questões do Saresp 2010 do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=789594>. Acesso em: 28 jan. 2017.

TEIXEIRA, M. L. S. **A construção de sentidos na avaliação de múltipla escolha do SARESP**. 2005. 188 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/86600>>. Acesso em: 25 out. 2016.

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.

TÚBERO, R. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba**. 2003. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2566?show=full>>. Acesso em: 25 out. 2016.

VALLE, R. C. **Teoria da resposta ao item**. 1999. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estatística) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VAZ, R. A. C. **SARESP/2005: uma análise de questões de matemática da 7ª série do ensino fundamental, sob a ótica dos níveis de mobilização de conhecimentos e dos registros de representação semiótica**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=119707>. Acesso em: 25 out. 2016.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezada Diretora ou prezado Diretor,

Sou aluna do Mestrado em Educação da UNESP de Rio Claro e estou pesquisando a respeito do SARESP. A pesquisa que realizo se intitula “Desdobramentos do SARESP na prática docente” e tem como objetivo identificar e analisar se há e quais são as consequências desta avaliação na prática de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do município, a partir dos pontos de vista de professores e coordenadores pedagógicos.

A intenção de realizar este estudo partiu do pressuposto da ênfase crescente atribuída às avaliações em larga escala no contexto escolar, principalmente no que se refere ao SARESP no estado de São Paulo, e do destaque que estas assumem na (re)formulação de Políticas Educacionais. Portanto, possui como principal intuito promover reflexões a respeito destas políticas, por isso a importância da participação dos professores e do coordenador pedagógico que atuam junto ao Ciclo I dessa instituição.

Nesse sentido, venho solicitar autorização para convidar os referidos profissionais e, após o parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), coletar dados junto aos mesmos por meio da concessão de uma entrevista individual, norteada por um roteiro, acerca da temática. Esta entrevista poderá, a critério do participante, ser realizada em uma sala ou espaço da unidade escolar. Buscaremos um ambiente reservado a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente eu, pesquisadora responsável, e o participante estejamos presentes no diálogo. Posteriormente, os relatos serão analisados pela pesquisadora responsável de acordo com a produção científica sobre o assunto.

Consonante à sua autorização, a pesquisadora responsável apresentará a importância da colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e entregará uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os participantes possam ler e tirar suas dúvidas. O nome da escola e dos participantes serão mantidos em sigilo, sendo a identificação feita somente mediante pseudônimos (nomes fictícios), letras ou números escolhidos aleatoriamente. Esperamos, a partir deste estudo, contribuir com informações e análises relevantes a todos os sujeitos que integram a realidade escolar: os professores, a equipe gestora e a comunidade. Para que isso seja possível, a pesquisadora responsável se compromete a apresentar os resultados da pesquisa após ser concluída e, se for necessário, utilizando como ponte a universidade pública à qual está vinculada.

Todos os cuidados éticos serão tomados durante a pesquisa, estando em consonância com a Resolução 466/12 e com a Resolução 510/2016. Desde já agradeço a sua atenção e espero poder contar com a oportunidade ímpar de coletar dados nessa unidade escolar. Caso possa aceitar o meu pedido, peço-lhe que assine a declaração que se segue. Se, por ventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição no seguinte endereço eletrônico: hayla_emanuelle@hotmail.com.

Cordialmente,
Hayla Emanuelle Torrezan
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação - UNESP, Rio Claro

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DOS DIRETORES

_____, ____ de _____ de 2017.

Declaração

Declaro estar ciente de que a pesquisadora Hayla Emanuelle Torrezan, vinculada à UNESP de Rio Claro, convidará os(as) professores(as) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) dessa unidade escolar para participar da pesquisa intitulada “Desdobramentos do SARESP na prática docente” e autorizo que o estudo seja desenvolvido nessa instituição.

Assinatura do(a) diretor(a): _____

APÊNDICE C – MODELO DE TCLE (PROFESSOR)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016)

Convido você, Professor de Ensino Fundamental, a participar do estudo intitulado **“Desdobramentos do SARESP na prática docente”**, proposto por **Hayla Emanuelle Torrezan** (pesquisadora responsável), RG 42.225.023-5, orientada pela **Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, câmpus de Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação da mesma instituição.

Este estudo parte do pressuposto da ênfase crescente atribuída às avaliações em larga escala no contexto escolar, focalizando especialmente o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e do destaque que assumem na (re)formulação de Políticas Educacionais (políticas elaboradas pelo governo). Portanto, possui como principal intuito promover avanços no que diz respeito a estas políticas, por isso a importância da sua participação.

Nosso objetivo é, a partir do ponto de vista do professor e do coordenador pedagógico, identificar e analisar se há e quais são as consequências desta avaliação na prática de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo.

À vista do exposto, apontamos como prováveis benefícios decorrentes deste estudo, além do oferecimento de subsídios para a (re)formulação de Políticas Educacionais, o fato de oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca de aspectos que envolvem o nosso objeto de pesquisa - o SARESP, vislumbrando a qualidade educacional, compreendida como direito social, o que implica em fazer uso desta avaliação dentro de uma perspectiva de compromisso com a aprendizagem de todos os que ingressam na escola.

Caso você concorde em contribuir com este estudo, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista individual, norteadas por um roteiro, sobre a temática do SARESP. Esta entrevista será realizada em uma sala ou espaço reservado da unidade escolar, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e você, professor, estejam presentes no diálogo. Os relatos serão posteriormente analisados, pela pesquisadora responsável, de acordo com a produção acadêmica sobre o assunto.

Esclarecemos que os riscos em participar deste estudo consistem em você se sentir desconfortável ou constrangido diante de algumas questões, apesar do nosso empenho para que isto não ocorra. Pensando em minimizar estes riscos, comunicamos que você terá a liberdade de solicitar esclarecimentos em qualquer momento e de optar por responder somente as questões perante as quais se sinta confortável. Caso ocorra alguma sensação de desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida imediatamente e, se necessário, haverá acompanhamento para os devidos procedimentos (médicos). Também será garantido o direito de deixar de participar da entrevista e até mesmo de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa e por qualquer razão sem nenhuma penalização.

Elucidamos que no momento da entrevista a pesquisadora responsável ouvirá suas respostas e, se você permitir, estas serão gravadas e, concomitantemente, anotadas para posterior auxílio na compreensão e interpretação das informações emitidas. Destacamos que você tem o direito de recusar a gravação, sem que isso signifique que você terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, será solicitada sua autorização para que suas respostas sejam anotadas. Se, porventura, você também não permitir que sejam feitas essas anotações, a conversa não será interrompida abruptamente, para evitar-lhe algum tipo de desconforto ou constrangimento, porém você será moderadamente informado que as informações prestadas apenas verbalmente, sem nenhum registro (escrito e/ou gravado), não resultarão em material para o estudo, tampouco para a análise pretendendo o atingimento dos objetivos propostos.

Enfatizamos que os resultados provenientes das entrevistas serão utilizados somente com vistas ao alcance dos objetivos científicos expostos acima, além de serem incluídos na dissertação de Mestrado em Educação que será desenvolvida pela pesquisadora responsável e publicados na literatura especializada. Contudo, informamos que seu nome será mantido em sigilo em todos os casos citados e sua identificação se dará mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

Ao participar desta pesquisa, você não será remunerado, ao passo que não terá nenhum tipo de despesa. Além disso, será garantido o livre acesso a todas as informações, bem como explicações adicionais sobre o estudo e suas consequências.

No caso de você necessitar de esclarecimentos e/ou informações complementares para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento, seja antes da decisão por participar ou não da pesquisa ou ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, os dados de contato encontram-se no final deste documento.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, **convido-o(a) a assinar este Termo**, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Professor participante da pesquisa

RG do Professor participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Desdobramentos do SARESP na prática docente”.

Pesquisador Responsável: Hayla Emanuelle Torrezan.

Cargo/função: Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 98126-5128 / e-mail: hayla_emanuelle@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna.

Cargo/função: Professor Assistente Doutor.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 / e-mail: regiane@rc.unesp.br

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

Rua Cristóvão Colombo, nº 2265. Bairro: Jardim Nazareth.

São José do Rio Preto/SP – Fone (17)3221.2480 e 3221.2545.

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE D – MODELO DE TCLE (COORDENADOR)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016)

Convido você, Coordenador Pedagógico, a participar do estudo intitulado **“Desdobramentos do SARESP na prática docente”**, proposto por **Hayla Emanuelle Torrezan** (pesquisadora responsável), RG 42.225.023-5, orientada pela **Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, câmpus de Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação (UNESP, Rio Claro) da mesma instituição.

Este estudo parte do pressuposto da ênfase crescente atribuída às avaliações em larga escala no contexto escolar, focalizando especialmente o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e do destaque que assumem na (re)formulação de Políticas Educacionais (políticas elaboradas pelo governo). Portanto, possui como principal intuito promover avanços no que diz respeito a estas políticas, por isso a importância da sua participação.

Nosso objetivo é, a partir do ponto de vista do professor e do coordenador pedagógico, identificar e analisar se há e quais são as consequências desta avaliação na prática de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo.

À vista do exposto, apontamos como prováveis benefícios decorrentes deste estudo, além do oferecimento de subsídios para a (re)formulação de Políticas Educacionais, o fato de oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca de aspectos que envolvem o nosso objeto de pesquisa - o SARESP, vislumbrando a qualidade educacional, compreendida como direito social, o que implica em fazer uso desta avaliação dentro de uma perspectiva de compromisso com a aprendizagem de todos os que ingressam na escola.

Caso você concorde em contribuir com este estudo, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista individual, norteada por um roteiro, sobre a temática do SARESP. Esta entrevista será realizada em uma sala ou espaço reservado da unidade escolar, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e você, coordenador pedagógico, estejam presentes no diálogo. Os relatos serão posteriormente analisados, pela pesquisadora responsável, de acordo com a produção acadêmica sobre o assunto.

Esclarecemos que os riscos em participar deste estudo consistem em você se sentir desconfortável ou constrangido diante de algumas questões, apesar do nosso empenho para que isto não ocorra. Pensando em minimizar estes riscos, comunicamos que você terá a liberdade de solicitar esclarecimentos em qualquer momento e de optar por responder somente as questões perante as quais se sinta confortável. Caso ocorra alguma sensação de desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida imediatamente e, se necessário, haverá acompanhamento para os devidos procedimentos (médicos). Também será garantido o direito de deixar de participar da entrevista e até mesmo de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa e por qualquer razão sem nenhuma penalização.

Elucidamos que no momento da entrevista a pesquisadora responsável ouvirá suas respostas e, se você permitir, estas serão gravadas e, concomitantemente, anotadas para posterior auxílio na compreensão e interpretação das informações emitidas. Destacamos que você tem o direito de recusar a gravação, sem que isso signifique que você terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, será solicitada sua autorização para que suas respostas sejam anotadas. Se, porventura, você também não permitir que sejam feitas essas anotações, a conversa não será interrompida abruptamente, para evitar-lhe algum tipo de desconforto ou constrangimento, porém você será moderadamente informado que as informações prestadas apenas verbalmente, sem nenhum registro (escrito e/ou gravado), não resultarão em material para o estudo, tampouco para a análise pretendendo o atingimento dos objetivos propostos.

Enfatizamos que os resultados provenientes das entrevistas serão utilizados somente com vistas ao alcance dos objetivos científicos expostos acima, além de serem incluídos na dissertação de Mestrado em Educação que será desenvolvida pela pesquisadora responsável e publicados na literatura especializada. Contudo, informamos que seu nome será mantido em sigilo em todos os casos citados e sua identificação se dará mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

Ao participar desta pesquisa, você não será remunerado, ao passo que não terá nenhum tipo de despesa. Além disso, será garantido o livre acesso a todas as informações, bem como explicações adicionais sobre o estudo e suas consequências.

No caso de você necessitar de esclarecimentos e/ou informações complementares para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento, seja antes da decisão por participar ou não da pesquisa ou ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, os dados de contato encontram-se no final deste documento.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, **convido-o(a) a assinar este Termo**, elaborado em duas vidas, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Coordenador participante da pesquisa

RG do Coordenador participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Desdobramentos do SARESP na prática docente”.

Pesquisador Responsável: Hayla Emanuelle Torrezan.

Cargo/função: Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 98126-5128 / e-mail: hayla_emanuelle@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna.

Cargo/função: Professor Assistente Doutor.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 / e-mail: regiane@rc.unesp.br

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

Rua Cristóvão Colombo, nº 2265. Bairro: Jardim Nazareth.

São José do Rio Preto/SP – Fone (17)3221.2480 e 3221.2545.

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

a) Identificação

1 - Descreva sua trajetória formativa e profissional.

b) O SARESP e as práticas pedagógicas: possíveis relações

2 - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

3 - Como você planeja suas aulas (objetivos, conteúdos e metodologia)? Costuma se orientar por algum material? Se sim, qual?

4 - Quais materiais didáticos você utiliza com os estudantes?

5 - Quais são as disciplinas que possuem maior destaque em sua prática pedagógica? E quais são as que menos se destacam? Por qual motivo?

6 - Você costuma receber orientações quanto aos conteúdos a serem trabalhados e/ou à metodologia de ensino a ser aplicada? Se sim, de quem e como são?

7 - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo? Em caso afirmativo, como se dá esta possibilidade?

8 - Você percebe alguma relação entre o SARESP e suas práticas pedagógicas em sala de aula? Se sim, como se dá esta relação?

9 - Do seu ponto de vista, o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às suas práticas pedagógicas em sala de aula? Em caso afirmativo, quais?

10 - Existem atividades e/ou assuntos que considere significativos e que são trabalhados por você e/ou pela escola onde atua, mas não são contemplados pelo SARESP? Quais?

c) Concepções e práticas avaliativas: o SARESP em foco

11 - Como você avalia os estudantes?

12 - Você percebe alguma relação entre o SARESP e suas práticas avaliativas em sala de aula? Se sim, como se dá esta relação?

13 - Do seu ponto de vista, o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às suas práticas avaliativas em sala de aula? Em caso afirmativo, quais?

14 - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

15 - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

16 - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê? E no que se refere à aprendizagem dos estudantes, houve avanços ou retrocessos? Quais?

17 - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

18 - No seu entendimento, qual é a relevância do SARESP?

19 - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

20 - Você procura estimular os estudantes a realizarem o SARESP? Em caso afirmativo, de que maneira?

21 - Como você explica sobre o SARESP aos estudantes?

22 - Como você e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP? De que modo e quanto tempo você dedica a este trabalho?

d) Resultados do SARESP e qualidade do ensino: percepções e encaminhamentos

23 - O que é uma educação de qualidade para você?

24 - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por que razão?

25 - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola? Por quê?

26 - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes? Por que motivo?

27 - Na sua ótica, quais os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

28 - Os resultados do SARESP são utilizados pela escola e/ou por você? De que forma e em quais momentos isto se dá?

29 - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP? Se sim, como são e por quem são oferecidas?

30 - O que está sendo feito nessa escola e por você, na sua prática pedagógica, para alcançar um bom resultado no SARESP?

31 - Os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes? Se sim, como isto se dá?

32 - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

e) Outras considerações apresentadas pelo entrevistado

33 - Em relação ao SARESP ou a algum outro aspecto do conteúdo desta entrevista, há algo que considere relevante acrescentar (crítica, sugestão, elogio, dúvidas, etc.)?

O quadro a seguir revela os objetivos das questões de cada campo da entrevista:

CAMPO	OBJETIVOS
A	Conhecer melhor os participantes da pesquisa.
B	Reconhecer aspectos da prática docente e suas características, com o intuito de perceber se e como estes se relacionam com o SARESP.
C	Compreender a visão dos professores entrevistados em relação à avaliação em pauta e se as suas práticas avaliativas articulam-se ao que vem sendo propagado pelo SARESP.
D	Verificar como os professores entrevistados concebem e de que maneira utilizam os resultados do SARESP, bem como suas visões sobre as possíveis implicações destes dados nas práticas docentes e nas relações interpessoais dentro das escolas. Além disso, compreender suas concepções de qualidade e se consideram que os resultados dessa avaliação representam a qualidade das escolas.
E	Oportunizar os professores entrevistados a destacarem outros aspectos que considerem relevantes para a compreensão da temática abordada nesse estudo.

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES

a) Identificação

1 - Descreva sua trajetória formativa e profissional.

b) O SARESP e as práticas pedagógicas: possíveis relações

2 - Como ocorrem os momentos de planejamento e replanejamento coletivo na escola?

3 - Como você orienta os professores a planejarem suas aulas (objetivos, conteúdos e metodologia)? Costuma se orientar por algum material? Se sim, qual?

4 - Como e por quem são escolhidos os materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula?

5 - Quais são as disciplinas que mais se destacam na prática pedagógica dos professores? E quais são as que menos se destacam? Por qual motivo?

6 - Você costuma oferecer orientações aos professores quanto aos conteúdos a serem trabalhados e/ou à metodologia de ensino a ser aplicada? Se sim, quais são elas e em que se baseia para oferecer estas orientações?

7 - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar aos pressupostos definidos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo? Em caso afirmativo, como se dá esta possibilidade?

8 - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula? Se sim, como se dá esta relação?

9 - Do seu ponto de vista, o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula? Em caso afirmativo, quais?

10 - Existem atividades e/ou assuntos que considere significativos e que são trabalhados pela sua equipe de professores, mas não são contemplados pelo SARESP? Quais?

c) Concepções e práticas avaliativas: o SARESP em foco

11 - Como a sua equipe de professores avalia os estudantes?

12 - Você percebe alguma relação entre o SARESP e as práticas avaliativas dos professores em sala de aula? Se sim, como se dá esta relação?

13 - Do seu ponto de vista, o SARESP tem provocado mudanças no que se refere às práticas avaliativas dos professores em sala de aula? Em caso afirmativo, quais?

14 - Quando você pensa no SARESP, o que vem à sua cabeça?

15 - Na sua concepção, para que serve o SARESP?

16 - Em sua opinião, o SARESP melhorou ou piorou o ensino da rede estadual? Por quê? E no que se refere à aprendizagem dos estudantes, houve avanços ou retrocessos? Quais?

17 - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação ao SARESP?

18 - No seu entendimento, qual é a relevância do SARESP?

19 - Como você observa a relação entre os estudantes e o SARESP?

20 - Você procura estimular os estudantes a realizarem o SARESP? Em caso afirmativo, de que maneira?

21 - Como você explica sobre o SARESP aos professores e aos estudantes?

22 - Como a sua equipe de professores e/ou a escola auxilia os estudantes para a realização do SARESP? De que modo e quanto tempo é dedicado a este trabalho?

d) Resultados do SARESP e qualidade do ensino: percepções e encaminhamentos

23 - O que é uma educação de qualidade para você?

24 - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por que razão?

25 - Para você, os resultados provenientes do SARESP são um indicativo da qualidade da escola? Por quê?

26 - Você considera que os resultados do SARESP representam o desempenho real dos estudantes? Por que motivo?

27 - Na sua ótica, quais os fatores que contribuem para o resultado favorável ou desfavorável da escola no SARESP?

28 - Os resultados do SARESP são utilizados por você para orientar os professores quanto às suas práticas pedagógicas? De que forma e em quais momentos isto se dá?

29 - Você recebe orientações e/ou formações específicas para o SARESP? Se sim, como são e por quem são oferecidas?

30 - O que está sendo feito nessa escola e por você, como coordenadora pedagógica, para alcançar um bom resultado no SARESP?

31 - Os resultados do SARESP são discutidos com os estudantes? Se sim, como isto se dá?

32 - Como os resultados do SARESP influenciam as relações interpessoais dentro da escola?

e) Outras considerações apresentadas pelo entrevistado

33 - Em relação ao SARESP ou a algum outro aspecto do conteúdo desta entrevista, há algo que considere relevante acrescentar (crítica, sugestão, elogio, dúvidas, etc.)?

O quadro a seguir revela os objetivos das questões de cada campo da entrevista:

CAMPO	OBJETIVOS
A	Conhecer melhor os participantes da pesquisa.
B	Reconhecer, a partir da visão dos coordenadores pedagógicos entrevistados, aspectos da prática docente e suas características, com o intuito de perceber se e como estes se relacionam com o SARESP.
C	Compreender a visão dos coordenadores entrevistados em relação à avaliação em pauta e se para eles as práticas avaliativas dos professores articulam-se ao que vem sendo propagado pelo SARESP.
D	Verificar como os coordenadores entrevistados concebem e de que maneira utilizam os resultados do SARESP, bem como suas visões sobre as possíveis implicações destes dados nas práticas docentes e nas relações interpessoais dentro das escolas. Além disso, compreender suas concepções de qualidade e se consideram que os resultados dessa avaliação representam a qualidade das escolas.
E	Oportunizar os coordenadores pedagógicos entrevistados a destacarem outros aspectos que considerem relevantes para a compreensão da temática abordada nesse estudo.

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1. Dados pessoais

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Telefone: _____

E-mail: _____

2. Formação profissional

Nível médio - Magistério: _____ ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Especialização em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Mestrado em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Doutorado em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Outros: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

3. Trabalho

() sempre na rede pública () maior parte na rede pública () maior parte na rede privada

Tempo de exercício da profissão: _____

Tempo de trabalho na rede pública estadual: _____

Tempo de trabalho nessa escola: _____

Função: _____

Categoria: _____

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS**1. Dados pessoais**

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Telefone: _____

E-mail: _____

2. Formação profissional

Nível médio - Magistério: _____ ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Especialização em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Mestrado em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Doutorado em: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Outros: _____ ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

3. Trabalho

() sempre na escola pública () maior parte na rede pública () maior parte na rede privada

Tempo de exercício da profissão docente: _____

Categoria: _____

Tempo de trabalho na rede pública estadual: _____

Tempo de trabalho nessa escola: _____

Função: _____

Tempo de exercício da função: _____