

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JUCIRLEY CARDOSO DE JESUS

**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**

Presidente Prudente
2014

JUCIRLEY CARDOSO DE JESUS

**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**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente – SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

Presidente Prudente
2014

FICHA CATALOGRÁFICA


J56s Jesus, Jucirley Cardoso 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 / Jucirley Cardoso de Jesus. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
171 f.

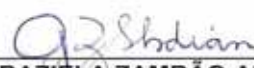
Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Política de Avaliação Externa em Larga Escala. 2. SARESP. 3. Implicações para a escola pública. I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
(ORIENTADOR)


Profa. Dra. GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA
(FFC/UNESP/MARÍLIA)


Prof. Dr. PAULO CÉSAR DE ALMEIDA RABONI
(FCT/UNESP)


JUCIRLEY CARDOSO DE JESUS

PRESIDENTE PRUDENTE(SP), 28 DE AGOSTO DE 2014.

RESULTADO: APROVADA

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Sirlei, simplesmente por tudo.

Ao meu pai, Juarez (*in memoriam*), por ter inspirado em mim o desejo de ser cada vez melhor. Desejo esse que sempre busquei realizar, só para ver seus olhos brilhando de orgulho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre se fazer presente em minha vida, me acalmando, me orientando, me protegendo e por ter me dado forças para seguir em busca dos meus sonhos.

A minha amada mãe, Sirlei, por sempre incentivar meu desejo de estudar, desejo esse que também foi seu e, por diversos motivos, não teve a oportunidade de realizá-lo. Mãe, a caminhada até aqui não teria sido possível sem você. Muito obrigada!

Ao meu pai, Juarez (*in memoriam*), por seu caráter e pela pessoa de bom coração que foi e por ter possibilitado a realização de meus estudos.

Em especial, ao meu noivo, Marcelo, presente neste sonho e objetivo desde o início, acompanhando as primeiras derrotas, as angústias e as comemorações. Obrigada por ter compreendido minhas ausências mesmo quando presente.

À minha família, vó, vô, tias, tios, primas e primos, por acreditar em mim e por ter compreendido minhas ausências em momentos especiais.

Ao meu orientador, professor Cristiano, pela confiança depositada em mim e por sempre ter me orientado com competência, sabedoria, respeito e dedicação, contribuindo assim, para minha formação pessoal e profissional. Sou muito grata por tudo!

À Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian Maia e ao Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni, pela leitura deste trabalho e contribuições pontuais realizadas no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (USP) e ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva (FACED/UFU), pelas contribuições e orientações na arguição de meu projeto no Seminário de Pesquisa, momento no qual surgiram novos horizontes e que enriqueceram muito meu trabalho.

Aos professores e gestores participantes desta pesquisa, pela recepção e comprometimento na aplicação do questionário e na realização da entrevista. A realização deste trabalho não teria sido possível sem vocês. Obrigada!

A minha amiga-irmã Lilian Fortuna, por ter compartilhado e apoiado todos os momentos deste processo com seu otimismo inabalável e com palavras de incentivo. Obrigada pelo companheirismo!

Ao amigo Luiz Paulo Lima Câmara Filho, por ter participado do início dessa caminhada e partilhado momentos de angústias e alegrias e pelas contribuições que sempre realizou prontamente.

À amiga Tatiana, pelos momentos que passamos juntas nesta caminhada, compartilhando angústias, dúvidas e sensações de “dever cumprido” a cada etapa. Obrigada!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFOPE), pelas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa e pelos momentos de troca de ideias.

À Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite pelos momentos de formação que proporcionou no GPFOPE e também nas disciplinas oferecidas na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, pois foram momentos que contribuíram muito para minha formação, assim como pelas contribuições realizadas na etapa de reformulação do meu projeto de pesquisa.

Aos amigos do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Adamantina, por terem compartilhado momentos de angústias e pelas palavras de incentivo.

À Iranilde Ferreira Miguel, Supervisora de Ensino e Diretora Técnica do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Adamantina, pelo apoio, pelas contribuições e pelos materiais disponibilizados.

À Vera Lúcia Godoy Cazu, Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino - Região de Adamantina, por atender à solicitação para realização desta pesquisa em uma escola da Diretoria Regional de Ensino.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação da FCT/UNESP, pelo auxílio e pelas orientações durante minha trajetória no curso de Mestrado.

Enfim, a todos que de certa forma, direta ou indireta, contribuíram, acreditaram e torceram por mim no decorrer desta caminhada. Afinal, ninguém é feliz sozinho e quando caminhamos acompanhados vamos mais longe. Obrigada!

Não é mais possível a afirmação de um projeto de nação sem que as pessoas usufruam de um patamar educacional onde a escola básica universal e de qualidade seja garantida e usufruída como direito. Esta exigência assenta-se na concepção de que a educação necessita configurar-se como de qualidade para todos. Isto porque, qualidade sem universalidade torna-se privilégio de poucos e universalização sem qualidade, configura-se como fraude.

Regina Vinhaes Gracindo

RESUMO

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, surgiu das vivências que tivemos na escola, enquanto professora, dos movimentos e discursos que permeavam o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), vivências essas que nos levaram a questionar sobre como os sistemas de avaliação externa em larga escala estão sendo apropriados pelas escolas e quais implicações estão trazendo para o contexto escolar. O objetivo foi investigar e analisar quais as implicações do SARESP no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP. Para isso, tivemos três eixos norteadores que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional do governo paulista sobre o SARESP; as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico, considerando os usos que a equipe escolar faz dos resultados dessa avaliação; e as relações do SARESP e seus resultados com a formação contínua dos gestores e dos professores. O referencial teórico selecionado abordou estudos sobre o movimento de expansão do ensino fundamental e médio no contexto do processo de universalização do ensino público; sobre a origem, os pressupostos e as implicações das políticas nacional e estadual (São Paulo) de avaliação externa em larga escala no contexto das reformas em curso na América latina; sobre a temática da qualidade educacional que permeia os sistemas de avaliação externa em larga escala; e sobre a relação entre desempenho de alunos em testes e formação contínua de professores. Optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e tivemos como instrumento de coleta de dados o questionário, aplicado aos 26 participantes – 21 professores e 05 gestores – e a entrevista realizada com 02 gestores e com 02 professores. Os resultados da pesquisa indicaram que o sistema de avaliação externa em larga escala paulista tem trazido implicações para o contexto da escola, entendidas aqui como movimentos gerados no interior da escola na prática pedagógica dos gestores e dos professores para melhor desempenho dos alunos nas provas e para o alcance das metas pré-estabelecidas. Esses movimentos têm como pressupostos a aceitação e a incorporação da responsabilidade pelos resultados do SARESP por esses sujeitos e isso mobiliza e direciona ações em suas práticas para o alcance das metas com vistas à adequação ao padrão de educação de qualidade defendida no discurso oficial que, por sua vez, é associada ao SARESP/IDESP. De forma geral, esses movimentos são gerados por conta da tomada de decisão da política educacional do governo paulista, que se constitui mais fortemente pelo pagamento do bônus com base no alcance das metas e pela associação dos resultados do SARESP à qualidade de ensino oferecido pela escola.

Palavras-chave: política de avaliação externa em larga escala; SARESP; IDESP; implicações para a escola pública; formação dos profissionais da educação.

ABSTRACT

The present study related to the research line "Public Politics, School Organisation and Teacher Training" of the Post-Graduate Education Program, College of Science and Technology, UNESP, Presidente Prudente campus, emerged from the experiences we had in school, as a teacher, from the movements and discourses that permeated the Evaluation System of School Performance of the State of São Paulo (SARESP), these experiences that led us to question how external assessment systems on a large scale are being appropriated by schools and which implications are bringing to school context. The objective was to investigate and analyze the implications of SARESP in the context of a public school in the city of Osvaldo Cruz/SP. For this, we had three guiding principles that emerged from the specific objectives of the research, namely: the conception of the school team and teachers and the conception of the educational politics of the paulist government about the SARESP; the relations between SARESP and pedagogical work, considering the uses that the school team makes with the results of this evaluation; and the relations of SARESP and their results with the continuous training of managers and teachers. The selected theoretical reference discussed studies on the movement of expansion of primary and secondary process in the context of universal public education; about the origin, the assumptions and implications of national and state politics (Sao Paulo) of external evaluation on a large scale in the context of ongoing reforms in Latin America; about the thematic of educational quality that permeates the external evaluation systems on a large scale; and on the relationship between student performance on tests and continuous training of teachers. We chose a qualitative approach research and had as an instrument of data collection the questionnaire administered to 26 participants - 21 teachers and 05 managers- and the interview conducted with 02 managers and 02 teachers. The survey results indicated that the paulist system of external evaluation on a large scale has brought implications for the context of the school, understood here as movements generated within school in the pedagogical practice of the managers and teachers to improve the students performance on tests and on the achievement of the pre-established goals. These movements have as assumptions the acceptance and the incorporation of the responsibility of SARESP results by these subjects and it mobilizes and directs actions in their practices to the achievement of the goals to the suitability of the standard quality education in the official discourse that, in turn, is associated to SARESP / IDESP. In a general way, these movements are generated due to the decision making of the educational politics of the paulist government, that is the most strongly for the payment of bonus based on the achievement of targets and by a combination of the results of SARESP to the quality of education offered by the school.

Keywords: politics of external evaluation on a large scale; SARESP; IDESP; implications for public school; training of the educational professionals.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ampliação da faixa de obrigatoriedade do ensino no Brasil – 1961 a 2010

Figura 02: O aparelho avaliativo da Educação Básica no Brasil (1981-2011)

Figura 03: Boletim da Escola – SARESP 2012

Figura 04: Insumos associados positivamente aos resultados de desempenho dos alunos

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: Impactos das avaliações externas em larga escala no interior das escolas
- Quadro 02: Teses e Dissertações que mais se aproximam da temática dessa pesquisa
- Quadro 03: Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil republicano
- Quadro 04: Síntese das mudanças ocasionadas pela Reforma Bresser
- Quadro 05: Objetivos da avaliação de sistemas educacionais e escolas no Brasil (1988-2011)
- Quadro 06: Ações e medidas estabelecidas para o alcance das 10 metas para o ano de 2010
- Quadro 07: Carta de Apresentação das Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP
- Quadro 08: Séries avaliadas no período de 1996 a 1998
- Quadro 09: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP
- Quadro 10: Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa - Leitura do SARESP
- Quadro 11: Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação
- Quadro 12: Níveis de Proficiência de Matemática do SARESP
- Quadro 13: Níveis de Proficiência Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) do SARESP
- Quadro 14: Níveis de Proficiência de Ciências Humanas (História e Geografia) do SARESP
- Quadro 15: Características Básicas das Edições do SARESP 2008 – 2011

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Tabela 02: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP - EF

Tabela 03: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP – EM

Tabela 04: Objetivos do SARESP - Professores

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIB – Blocos Incompletos Balanceados
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DE – Diretoria de Ensino
EC – Emenda Constitucional
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICM – Índice de Cumprimento de Metas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE – Índice de Nível Socioeconômico
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
NAEP – National Assessment Educational Program
OCDE – Organização para a Cooperação e DesenvolvimentoEconómico
ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PEC – Programa de Educação Continuada

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

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

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

TRI – Teoria de Resposta ao Item

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1.....	33
UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	33
1.1 A expansão do ensino fundamental e médio: conquistas e novos desafios.....	33
1.2 A política nacional de avaliação externa em larga escala da educação pública: origem e pressupostos	49
1.3 O aparelho de avaliações externas em larga escala da educação básica no Brasil: especificidades e pressupostos em âmbito nacional.....	60
CAPÍTULO 2.....	71
A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2013.....	71
2.1 As mudanças nas diretrizes educacionais no estado de São Paulo a partir de 1995.....	71
2.2 O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: constituição, finalidades e concepção de avaliação.....	89
CAPÍTULO 3.....	101
AS IMPLICAÇÕES DO SARESP NO CONTEXTO DA ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	101
3.1 A concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional do governo paulista sobre o SARESP: uma reflexão necessária.....	101
3.1 O SARESP e suas implicações no contexto pedagógico da escola: planejamento, ações e possíveis consequências	124
3.2 Formação Contínua dos gestores e dos professores e o SARESP: relações e articulações	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES.....	165

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a área da Educação passou por muitas mudanças, o processo de universalização da escola pública é uma delas e trouxe novos desafios para o contexto educacional no Brasil. Com a expansão do acesso à escolaridade básica, muitos indivíduos que antes não tinham acesso à escola o fizeram e é necessário compreendermos a os aspectos positivos, mais especificamente, da universalização do ensino fundamental para compreender esses novos desafios presentes na área educacional. (OLIVEIRA, 2006).

O primeiro desafio situado após a expansão dessa etapa de escolarização foi o aumento do número de pessoas nas escolas, principalmente, as classes menos favorecidas, pois antes do processo de universalização a escola era apenas para a elite. Houve também a busca por novas etapas de ensino, o ensino médio apresentou expressivo aumento no número de matrículas, assim como houve maior procura pelo ensino superior. O outro desafio constitui-se na busca pela qualidade na educação que passa a ter lugar de destaque nas discussões educacionais, principalmente no que diz respeito à forma de aferir se um sistema de ensino é de qualidade ou não (OLIVEIRA, 2006). Na visão do autor, a aferição de qualidade educacional a partir dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação externa em larga escala está se constituindo enquanto principal indicador atualmente.

Além disso, os sistemas de avaliação externa em larga escala estão sendo estruturados e entendidos como norteadores das ações das políticas públicas voltadas para a educação em âmbito nacional especificamente a partir da década de 1990, embora esse movimento tenha se iniciado anteriormente e se desenhado com o passar do tempo. Atualmente, o Brasil possui sistemas de avaliação externa em larga escala da educação básica de iniciativa federal, estaduais e municipais, os dois últimos “criados à semelhança do de âmbito federal” (WERLE, 2010, p. 31).

A expressão ‘avaliação externa’ refere-se ao sujeito da avaliação, ou seja, é esse sujeito avaliador quem controla e determina os instrumentos avaliativos, a constituição das provas, como será a divulgação e os possíveis usos dos resultados. Assim, quando nos referimos ao termo avaliações externas é necessário ter em mente que o sujeito avaliador está fora da escola. A expressão ‘em larga escala’ designa, nesse contexto, o fato de que as avaliações englobam um grande número de alunos e escolas, daí a expressão ‘avaliação externa em larga escala’ (ALAVARSE, 2012).

Acreditamos em uma educação que tenha como princípio “fazer” e “transformar” sujeitos, esse é o conceito pelo qual acreditamos que valha a pena lutar. E uma educação que se diga de qualidade tem uma perspectiva que “visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite [...] o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade” (BRASIL, 2012, p. 52¹). Por isso, o crescente avanço dos sistemas de avaliação externa em larga escala e o anúncio explícito de que são promotores de uma educação de qualidade sempre nos trouxe inquietações enquanto professora de Língua Portuguesa e nos últimos dezoito meses enquanto Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino de Adamantina na rede de ensino paulista. Vivenciamos no “chão” da escola os movimentos e discursos que permeiam o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e isso sempre nos trouxe angústias porque percebemos um grande esforço por parte da maioria das escolas para o alcance de bons resultados SARESP, muitas vezes desarticulados do todo. Daí a nossa motivação para estudar sistematicamente sobre os movimentos e implicações que o SARESP está trazendo para o interior das escolas² e suas possíveis consequências, assim como buscar conhecimento para refletir sobre formas de articular os resultados dessa avaliação externa em larga escala com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, para que o foco nos resultados não obscureça o processo de ensino e as demais finalidades da educação assumida pela instituição de ensino.

Diante do contexto de implantação e implementação de sistemas de avaliação externa em larga escala surgiram algumas inquietações, que nos levaram a alguns questionamentos. De forma geral, quais implicações esses sistemas de avaliação em larga escala têm trazido para o contexto das escolas avaliadas? E mais especificamente: Como a equipe escolar tem compreendido essas políticas de avaliação? Quais as implicações que essas avaliações têm provocado no contexto pedagógico das escolas? As escolas fazem algum uso dos resultados dessas avaliações? E quais seriam esses usos? As avaliações externas têm alguma relação ou estão trazendo alguma implicação para o contexto da formação dos profissionais da educação (gestores e professores)?

¹ Esse documento foi citado aqui porque a CONAE representa um momento em que a sociedade discute a educação, constituindo-se na voz da sociedade.

² Temos consciência de que nossa pesquisa retrata apenas uma realidade, pois foi realizada apenas em uma escola, mas é uma amostra do que provavelmente ocorre nas demais, pois o sistema educacional é o mesmo, embora cada escola tenha sua peculiaridade.

A partir desses questionamentos surgiu o problema de nossa pesquisa: como os sistemas de avaliação externa em larga escala estão sendo apropriados pelas escolas e quais as implicações que estão trazendo para contexto escolar?

Nosso intuito com esta pesquisa foi compreender os movimentos causados no interior das escolas em função das avaliações externas em larga escala, cada vez mais presentes no cotidiano dessas instituições de ensino, pois nossa hipótese de pesquisa foi a de que elas implicam no contexto das escolas avaliadas. Construimos essa hipótese com base em nossa experiência como professora e PCNP da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e também a partir da análise de Freitas (2012b), na qual o autor apresenta formulações a partir das quais se configuram os possíveis impactos que os sistemas de avaliação externa em larga escala estão gerando no interior das escolas avaliadas.

Quadro 01: Impactos das avaliações externas em larga escala no interior das escolas

IMPACTO	DESCRIÇÃO
Estreitamento curricular	Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame é a leitura, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Au, 2007). Quais as consequências para a formação da juventude?
Competição entre profissionais	A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa. A ação de um professor, não se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato.
Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes	Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionarão seus alunos aumentando a tensão entre estes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa escola à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem. Além disso, proliferam os simulados e a utilização do tempo escolar para preparar o aluno para os testes (Nichols & Berliner, 2007).
Fraudes	Por esta mesma linha de pressão, chega-se à fraude. As variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor e nem as mais relevantes podem estar sob seu controle. Esta realidade produz um sentimento de impotência que associada à necessidade de sobreviver tem levado à fraude. Multiplicam-se os casos de ajuda do próprio professor durante a realização de exames, quando não a simples alteração da nota obtida pelo aluno em exames (Tucker, 2010) (Georgia, 2011).

Aumento da segregação socioeconômica no território	Estudo do CENPEC (Ernica & Batista, 2011) mostra que com a pressão por desempenho, as escolas podem especializar-se em determinadas clientelas de estudantes, sendo deixadas no conjunto do território para a destinação de alunos de baixo desempenho. As escolas vão travando a entrada de alunos de risco e dirigindo-as a outras escolas.
Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola.	Não é diferente dentro das escolas. Estas serão levadas a fazer turmas de estudantes que se destaquem no desempenho para que “segurem” a média da escola e o acesso a benefícios. Os alunos com dificuldades vão ser segregados em turmas separadas. A experiência americana não revela que houve uma maior equidade, por exemplo, entre os desempenhos médios dos negros e brancos (Rothstein, 2008).
Precarização da formação do professor.	O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno. Além disso, uma visão pragmatista cada vez mais se instala nas agências formadoras do professor, diminuindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias. ONGs como a Teach For América, nos Estados Unidos, formam professores em cinco semanas.
Destruição moral do professor e do aluno.	As pressões sobre o professor terminam obrigando-o a segregar os alunos que estão nas pontas dos desempenhos (mais altos e mais baixos) e concentrar-se no centro, em especial naqueles que estão próximos da média, para não caírem abaixo dela e para subirem acima dela. Esta concentração em torno da média penaliza seriamente os mais necessitados (Neal & Schanzenbach, 2010). [...]
Destruição do sistema público de ensino.	O processo de privatização avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada (equivalentes no Brasil às OSCIPS) e pela distribuição de vouchers (equivalente ao Pronatec no Brasil) (Parceiros da Educação, 2010).
Ameaça à própria noção liberal de democracia.	Para Ravitch (2010), as escolas são um patrimônio nacional público que se for apropriado pela iniciativa privada põe em risco a própria noção de democracia. Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender os interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade.

Fonte: Elaborado com base no texto de Freitas, (2012b, p. 60).

Considerando as formulações apresentadas pelo autor e o nosso interesse pessoal e profissional pela temática em questão, nossa pesquisa teve por objetivo investigar e analisar quais as implicações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP, ou seja, quais movimentos essa avaliação tem provocado no interior da escola participante da pesquisa.

A pesquisa ainda contou com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar a concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional paulista³ sobre o SARESP;
- Identificar e analisar quais as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico dos gestores e dos professores;
- Identificar e analisar quais os usos que a equipe escolar faz dos resultados do SARESP;
- Identificar e analisar as relações do SARESP com a formação contínua dos gestores e dos professores.

Com o intuito de responder aos questionamentos deste estudo, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2003), esta abordagem implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após a descrição dos dados, analisamos e interpretamos os significados manifestos nas respostas do questionário e da entrevista.

Participaram da pesquisa vinte e seis (26) profissionais da escola, sendo cinco (05) gestores e vinte e um (21) professores. A coleta de dados inicial ocorreu por meio de questionário aplicado a todos os professores e a todos os gestores da unidade escolar. Na segunda etapa de coleta de dados, realizamos a entrevista semiestruturada com dois (02) gestores e com dois (02) professores, sendo um da disciplina de Língua Portuguesa e outro da disciplina de Matemática. Escolhemos professores dessas disciplinas porque são as únicas que são avaliadas anualmente pelo SARESP. Quanto aos gestores, selecionamos o Diretor e um Professor Coordenador Pedagógico por terem funções específicas na gestão da escola.

Os questionários foram aplicados aos professores e aos gestores da Unidade Escolar em horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo⁴). Como todos os professores têm apenas dois desses momentos de cinquenta minutos cada por semana, e atendendo ao pedido da equipe gestora, optamos por fazer a aplicação do questionário em duas fases, utilizando apenas uma ATPC por semana. Assim, no primeiro dia (04/06/2013) os informantes responderam até a pergunta de número doze (12). Na semana seguinte (11/06/2013), responderam ao restante das perguntas do questionário, sendo um total de vinte e três (23) para os professores e vinte e duas (22) para os gestores, elaboradas a partir de

³ Neste trabalho, analisamos a política educacional do governo paulista a partir das mudanças ocorridas no ano de 1995.

⁴ Até 2011 o termo utilizado era HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)

nossos objetivos de pesquisa. Antes da aplicação do questionário realizamos uma apresentação da temática de nossa pesquisa e dos objetivos que pretendemos atingir. Também esclarecemos sobre o sigilo em relação à identificação e que poderiam usar nomes fictícios no formulário do questionário. As entrevistas ocorreram no dia 03/09/2013 com os gestores e no dia 10/09/2013 com os professores.

A unidade escolar que definimos para a pesquisa fica localizada no município de Osvaldo Cruz, na área central da cidade, é de Tempo Integral⁵ e atende neste projeto alunos da Educação Básica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ciclo II. O ensino médio, período da manhã, é composto por alunos que não trabalham, ou que trabalham em outros períodos. No período noturno, atende alunos do ensino médio que trabalham durante o dia. A escola funciona desde 1950, sendo uma das mais antigas da cidade. Possui professores que atuam na unidade há vários anos, assim como parte da equipe gestora, sendo a maioria, tanto gestores como professores, efetiva e com ensino superior completo (Perfil completo desses profissionais está no Apêndice A). Em 2013, a escola atendeu 277 alunos no ensino fundamental e 143 no ensino médio. As tabelas 1, 2 e 3 apresentam os índices de desempenho da escola em avaliações externas, o IDEB em nível nacional e o IDESP em nível estadual. A escola apresentou avanços no IDEB em relação às metas projetadas, conforme dados da tabela 01.

Tabela 01: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

ANO	9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	
	Metas projetadas	IDEB observado
2005	--	--
2007	--	3,6
2009	3,7	3,8
2011	3,9	4,1

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados disponíveis no site do Inep

Em relação ao IDESP, a escola apresentou quedas em 2008 e 2009 e em 2010 passou a fazer parte do grupo de “Escolas Prioritárias” do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”. Esse grupo é composto pelas escolas que têm o percentual de alunos no nível de proficiência do SARESP “Abaixo do Básico” em Língua Portuguesa e Matemática⁶ e essas

⁵ Projeto implantado por meio da Resolução SE nº 89 de 9/12/2005.

⁶ Nessas escolas, o percentual de alunos no nível “Abaixo do Básico” em Língua Portuguesa é $\geq 37\%$ no 9º EF e $\geq 54\%$ na 3ª série EM. Em Matemática, $\geq 46\%$ no 9º ano EF e $\geq 74\%$ na 3ª série EM. O 7º ano EF participa anualmente do SARESP, no entanto, as notas dessa série não são contabilizadas para o cálculo do IDESP. Essas informações foram disponibilizadas pela Diretora da Escola em conversa informal no dia em que realizamos a entrevista, também temos conhecimento com base em formação recebida na Diretoria de Ensino.

escolas passam por intervenção, acompanhamento e monitoramento por meio das Coordenadorias e das Diretorias de Ensino. As tabelas 2 e 3 apresentam o desempenho da escola no IDESP desde o ano de 2007.

Tabela 02: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP - EF

9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL			
ANO	META	ÍNDICE	DESEMPENHO
2007	--	1,84	--
2008	1,97	2,24	120
2009	2,38	1,77	0,00
2010	1,91	2,04	120
2011	2,23	2,20	84,21
2012	2,40	2,44	120

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site da SEE/SP

Tabela 03: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP - EM

9º ANO ENSINO MÉDIO			
ANO	META	ÍNDICE	DESEMPENHO
2007	--	1,47	--
2008	1,57	1,64	120
2009	1,75	1,42	0,00
2010	1,53	0,54	0,00
2011	0,64	1,32	120
2012	1,49	2,00	120

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site da SEE/SP

A escolha da escola se deu por conta desse avanço significativo nos índices das avaliações externas, principalmente pelo contexto do SARESP, assim como o avanço de “Escola Prioritária” para “Emergente”. Esse processo de mudanças no período de 2010 a 2012, provavelmente modificou o andamento da escola, por esse motivo, acreditamos que as implicações da avaliação externa podem aparecer de forma mais latente nesta unidade de ensino.

Com o intuito de conhecer a temática de nossa pesquisa e analisar como o assunto é abordado no cenário acadêmico/científico realizamos um levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período de 2000 a 2013. Inicialmente, realizamos a busca por tema e digitamos a seguinte palavra-chave: “SARESP”, nessa busca foram encontrados 40 títulos com temáticas muito abrangentes e fora de nosso foco, então limitamos o campo de

busca e pelas palavras-chave: “SARESP; implicações para a escola”, assim, foram encontrados somente 07 trabalhos, entre dissertações e teses. Percebemos que mesmo assim a busca ficou um pouco vaga e decidimos aprofundá-la no banco de teses e dissertações das seguintes universidades: UNESP (Presidente Prudente e Marília), UNICAMP e USP, utilizando as mesmas palavras-chave e período. Dessa forma, a levantamento ficou mais detalhado e os trabalhos que mais se aproximaram de nossa temática de pesquisa e que se apresentaram como relevantes constam no quadro abaixo:

Quadro 02: Teses e Dissertações que mais se aproximam da temática dessa pesquisa

	Título	Autor	Ano	Nível	Universidade
1	Uso dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	Adriana Bauer	2006	Mestrado	USP
2	SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual	Lilian Rose S. Carvalho	2008	Mestrado	USP
3	Implicações da Progressão Continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências	Paulo Henrique Arcas	2009	Doutorado	USP
4	Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente	Marcio Alexandre Ravagnani Pinto	2011	Mestrado	UNESP
5	Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da Rede Estadual Paulista	Rodrigo Ferreira Rodrigues	2011	Mestrado	PUC/SP
6	Sistema de avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Um estudo a partir da produção científica brasileira (1996 - 2011)	Rafael Gabriel de Oliveira Júnior	2012	Mestrado	PUC/SP

Fonte: Elaborado pela autora após o levantamento bibliográfico (2013)

A dissertação de Bauer (2006) dá ênfase ao uso dos resultados do SARESP para a formulação de ações de formação de professores no âmbito das Diretorias de Ensino da capital paulista. Por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa e tendo como instrumento de coleta de dados a enquete exploratória, a autora concluiu que “o uso dos resultados do SARESP para a elaboração de ações direcionadas à formação docente depende da equipe responsável por essa formação no âmbito da Diretoria Regional” (BAUER, 2006, p. 8). Entretanto, a partir do conjunto da análise, a autora concluiu que “a articulação entre os

resultados do SARESP e a política de formação docente, da forma prevista nos documentos deste sistema, ainda está por ser consolidada” (BAUER, 2006, p. 8).

A pesquisa de Bauer (2006) tem relação com nossa terceira categoria de análise, na qual enfatizamos a relação existente entre a formação dos gestores e dos professores com o SARESP e seus resultados. Nossa análise não se aprofundou no conjunto de políticas de formação da SEE/SP, conforme a pesquisa da autora, elencamos alguns programas mais recentes e os momentos de formação na escola e na DE com o intuito de identificar e compreender os movimentos/implicações que o SARESP tem gerado no que diz respeito à formação desses profissionais da escola pesquisada.

O trabalho de Carvalho (2008) apresenta a análise das vicissitudes provocadas pelo SARESP 2005 em uma escola da rede estadual da Grande São Paulo. O objetivo foi investigar o percurso que foi trilhado pela escola no decorrer desse ano e apreciar uma eventual articulação com os objetivos do SARESP elencados pela SEE/SP. A coleta de dados ocorreu por meio de observação, questionário aplicado aos professores e discussões em grupos com professores, diretor, vice-diretor e professor coordenador pedagógico, além da análise de documentos elaborados pela escola, DE e SEE/SP. O resumo desta dissertação não apresenta todas as informações sobre a pesquisa, assim, realizamos a leitura da introdução e das considerações finais em busca de demais informações para compreendermos melhor os objetivos e resultados. A autora elenca os objetivos específicos que nortearam a pesquisa na introdução, sendo eles:

- 1) analisar ações e interações dos agentes escolares, desde o recebimento das primeiras informações sobre a aplicação até seu encerramento e o início de outra aplicação; 2) cotejar os propósitos anunciados no documento de implantação do SARESP com o percurso trilhado por uma escola estadual; **3) identificar eventuais repercussões que o SARESP tem desencadeado nas práticas pedagógicas da escola pesquisada e impactos gerados na vida da escola** (CARVALHO, 2008, p. 21 grifo nosso).

A pesquisa indicou que no ano de 2005 a interação da escola com o SARESP foi permeada por resistência e falta de esclarecimento sobre a avaliação (finalidades e usos dos resultados) por parte dos sujeitos envolvidos, dessa forma, “o impacto que o SARESP teve na vida da escola não se concretizou como o desejado pela SEE-SP, porquanto o planejamento pedagógico da escola não sofreu mudanças de acordo com o esperado, ou seja, o explicitado no documento de implantação” (CARVALHO, 2008, p. 90). Além disso, a pesquisa também deixou evidente que “falta por parte da SEE-SP um trabalho mais agressivo no sentido de formação dos profissionais da escola, direcionados à avaliação, explorando suas finalidades” (CARVALHO, 2008, p.90).

Carvalho (2008) identificou em sua pesquisa a necessidade de formação dos profissionais da escola sobre o SARESP, no que diz respeito as suas finalidades. Em nossa pesquisa tivemos como objetivo identificar o conhecimento que os gestores e os professores possuem sobre a avaliação, incluindo suas finalidades, assim como, no aspecto da formação e sua relação/articulação com o SARESP. Nosso trabalho diferencia-se pelo fato de que não aborda as implicações do SARESP em um determinado ano de aplicação, mas sim no contexto da escola, considerando todo o processo de vivência da equipe escolar com essa avaliação no decorrer dos anos.

Arcas (2009) investigou em sua pesquisa de Doutorado as implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar, com o objetivo de “identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação dessas medidas”(ARCAS, 2009, p. 9). Também de natureza qualitativa e tendo como instrumento de coleta de dados questionário e entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram professores coordenadores de escolas de uma Diretoria de Ensino da rede estadual de ensino.

Conclui-se que tanto a progressão continuada como o Saresp estão refletindo na avaliação escolar. Identificou-se que a progressão continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas e enfrenta maior resistência do professorado. **O SARESP tem assumido, gradualmente, o papel de orientador de práticas escolares, sendo utilizado no planejamento e replanejamento das escolas.** Tem repercutido nas práticas avaliativas, induzindo ao fortalecimento de uma concepção de verificação escolar, em detrimento da avaliação formativa, potencializada pela progressão continuada. [...] O SARESP, ao servir como referência para organização das práticas escolares e avaliativas, potencializa a tensão entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa. **Devido à importância que tem adquirido na política educacional, evidenciou-se a tendência em tornar-se, gradativamente, indutor do trabalho escolar** (ARCAS, 2009, p.9).

Embora o foco da pesquisa de Arcas (2009) tenha abordado as implicações do SARESP na avaliação escolar, a pesquisa desse autor identificou o papel que o SARESP tem assumido, gradativamente, como orientador das práticas escolares nos momentos de planejamento e replanejamento, assim como, o de indutor do trabalho escolar. Essas constatações estão presentes em nossa pesquisa e fundamentam nossa hipótese de que a avaliação externa em larga escala paulista está trazendo implicações para o contexto das escolas, essas implicações são entendidas como movimentos realizados pela equipe escolar em função do SARESP e seus resultados.

Em sua dissertação de Mestrado, Pinto (2011) “buscou desvelar os impactos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática profissional docente sob o ponto de vista do professor” [...]. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática de uma

escola pública da rede estadual de ensino. Delineada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada e observação. O estudo “revelou que o Saresp produz impactos na prática profissional docente” (PINTO, 2011, p. 9). De acordo com o autor,

A avaliação externa como mecanismo de regulação e controle da política educacional vem transformando o professor em técnico educacional e seu trabalho está mais voltado para a obtenção de resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos. [...] Além disso, o profissional sofre pressão para que promova o adestramento dos alunos para responderem as questões da avaliação com a finalidade de se atingir a meta da escola. Diante de tal situação, o professor se vê acuado, sem possibilidades de propor alternativas para um ensino público de qualidade, visto que seu trabalho é controlado por uma política educacional em pacotes fechados impostos “de cima para baixo” para toda a rede pública (PINTO, 2011, p. 9).

A pesquisa indicou que em virtude do SARESP o professor tem voltado mais seu trabalho para a obtenção de resultados na avaliação que ao ensino e aprendizagem do aluno, também menciona a questão do treinamento para provas. Esse trabalho também tem relações com o nosso, entretanto, teve como sujeitos de pesquisa professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que nossa pesquisa envolve todos os gestores e todos os professores da escola e abrange o foco de análise das implicações do SARESP para a prática dos gestores e dos professores.

O trabalho de Rodrigues (2011) “buscou identificar, na opinião de professores, eventuais repercussões no cotidiano da sala de aula em função dos resultados obtidos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)” (p. 8). O autor procurou identificar e analisar possíveis alterações nas práticas dos professores resultantes da implementação do SARESP, seguindo a abordagem de pesquisa qualitativa utilizou como instrumento de coleta de dados questionário aplicado a professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, com aulas atribuídas nas séries finais do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública estadual com cinco anos ou mais de magistério, totalizando 16 professores de diversas regiões, unidades escolares e realidades da cidade de São Paulo” (RODRIGUES, 2011, p.8).

Os questionários foram organizados sob três eixos de análise eixo 1: identificou o que os professores conhecem sobre o SARESP e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP); eixo 2: explicitou a opinião dos professores da rede sobre a implantação do SARESP e IDESP; eixo 3: identificou as possíveis repercussões na prática dos docentes pesquisados com a implantação do SARESP e IDESP (RODRIGUES, 2011, p.8).

Os resultados dessa pesquisa indicaram que “o uso do SARESP pela escola e pelos professores tende a favorecer o plano pedagógico e curricular, contudo, que há uma carência

de pesquisa que reflita sobre o uso dos resultados do SARESP no cotidiano da sala de aula na opinião dos professores” (RODRIGUES, 2011, p.8).

O trabalho de Rodrigues (2011) pautou-se na opinião de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de diversas unidades escolares para atingir os objetivos de pesquisa. Os eixos que nortearam a coleta dos dados têm certa relação com nossa pesquisa, pois, além de outros objetivos, buscam identificar o conhecimento dos professores sobre o SARESP e as possíveis repercussões na prática docente com a implantação do SARESP. Apesar desses aspectos relacionados, nosso trabalho se difere do de Rodrigues (2011) porque temos professores de uma determinada escola como sujeitos de pesquisa e outros objetivos específicos complementares, ou seja, além do conhecimento dos professores sobre o SARESP (nesse aspecto também incluímos os gestores) e das possíveis repercussões na prática docente dos professores.

A dissertação de Mestrado de Oliveira Júnior (2012) sistematiza o estado da arte da produção científica no Brasil sobre o SARESP, tendo como foco os impactos dessa avaliação nas unidades escolares paulistas.

“A questão que norteia o presente estudo é a seguinte: partindo da existência de um alinhamento governativo em torno dos sistemas de avaliação em larga escala no âmbito da educação básica, qual é o estado da arte da produção científica brasileira sobre o SARESP, principalmente em relação aos impactos dessa avaliação nas unidades escolares paulistas, com base no estudo das dissertações e teses produzidas no Brasil de 1996 a 2011?” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 9).

Os resultados da pesquisa evidenciaram

12 tipos de impacto que permeiam as unidades escolares, diagnosticados, em sua grande maioria, como negativos, frente às demandas prementes do ensino paulista e pressupostos dessa importante ferramenta avaliativa chamada SARESP. Tais impactos vinculam-se a uma gestão demasiadamente frágil, principalmente por parte do comando do governo paulista, ao longo da vigência desse sistema de avaliação, notadamente no que diz respeito às formas comunicacionais concernentes aos públicos do contexto escolar (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 9).

O trabalho de Oliveira Júnior (2012) é bem completo, pois por meio do estudo de dissertações e teses produzidas no Brasil no período de 1996 a 2011 buscou sistematizar os principais impactos do SARESP identificados pelas pesquisas nesse período. Os resultados elencaram doze impactos e alguns deles se fazem presentes em nosso trabalho e já foram até analisados e discutidos nos trabalhos apresentados acima. Os impactos elencados foram os seguintes:

- 1- Entendimento e usos indevidos dos resultados do SARESP;
- 2- Estrutura imprópria das provas do SARESP e avaliação inadequada do aluno;
- 3- Treinamento dos alunos para o SARESP e mudança na prática docente SARESP como ferramenta ineficiente à promoção de autonomia na escola;
- 4- SARESP como ferramenta ineficiente à promoção de autonomia na escola;

- 5- Resistência, desconfiança e desconhecimento sobre o SARESP;
- 6- Contradição entre os princípios norteadores de avaliação na escola;
- 7- Estabelecimento indevido de ranqueamento, premiação, bonificação e competição no ambiente escolar;
- 8- Influência do SARESP no currículo escolar;
- 9- Aceitação em torno do SARESP;
- 10- O estabelecimento indevido e falho do *accountability*.
- 11- O SARESP como indutor de exclusão dos alunos na escola;
- 12- Cooperação em relação ao SARESP entre os públicos da escola (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012).

Todos os trabalhos apresentados acima se aproximam de alguma forma de nossa pesquisa, entretanto, nosso trabalho se diferencia porque teve uma unidade escolar como foco e os sujeitos da pesquisa foram todos os gestores e todos os professores, apenas a entrevista de aprofundamento foi realizada com dois gestores e dois professores. Acreditamos que o fato de termos nossos objetivos de pesquisa centrados em uma unidade escolar pode mostrar de forma mais clara e articulada os movimentos gerados no contexto de trabalho dessa escola em virtude do SARESP. Além disso, nosso estudo traz aspectos relevantes que não foram abordados pelos trabalhos analisados, como os usos que a equipe escolar faz dos resultados dessa avaliação e a relação com a formação contínua dos gestores e dos professores, essa última, com exceção do trabalho de Bauer (2006) que faz essa análise, mas em uma perspectiva um pouco diferente da nossa.

Assim, consideramos de fundamental importância e relevante a investigação das implicações provocadas pela avaliação externa em larga escala paulista no contexto das unidades escolares, pois é uma forma de contribuir para a compreensão dos efeitos desse sistema de avaliação no contexto das políticas públicas voltadas para a educação básica e, talvez, para novos direcionamentos. Além disso, os trabalhos acima apontam sobre a necessidade de mais estudos sobre as reais implicações do SARESP no cotidiano das escolas e nossa pesquisa vem no sentido de contribuir para a produção de conhecimento na área. Temos a consciência de que nosso estudo não retrata toda a realidade da rede de ensino paulista, mas busca contribuir para a expansão do conhecimento já produzido sobre o tema.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos, sendo o primeiro, “Universalização do ensino fundamental e política nacional de avaliação externa em larga escala: algumas considerações”, nesse capítulo, nosso objetivo foi discutir o movimento de expansão do ensino fundamental e médio no contexto da universalização do ensino público e os novos desafios que esse movimento trouxe para a área educacional. Tivemos como base para essa discussão os trabalhos de Oliveira (2006 e 2007), os quais apresentam os resultados de pesquisa realizada sobre o processo de universalização do acesso à escolarização, além de

outros referenciais como Oliveira e Araújo (2005), Pinto e Alves (2010) e Lima (2011) que também abordam a temática em questão. Outro ponto de discussão nesse capítulo é a política nacional de avaliação externa em larga escala, no contexto das reformas em curso na América Latina. Oliveira (2006) aponta essa política como um desafio educacional atualmente e para essa discussão nosso referencial teórico foi composto por Freitas (2013), Gatti (2013), Paz (2011), Horta Neto (2007), Bauer (2006 e 2011), Bonamino e Souza (2012), Krawczyk (2002) entre outros que também foram citados no trabalho para respaldar nossa discussão sobre a temática em questão. Também permeia esse capítulo discussão sobre a temática da qualidade educacional, tendo como referência teórica Bondioli (2004), Freitas (2005), Singer (1996), Sanches (1997) e Oliveira (2006).

No segundo capítulo, “A política educacional do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2013”, nosso objetivo foi destacar e analisar alguns pontos de interesse nas diretrizes da política educacional do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2013. Nesse período o Estado passou por cinco mandatos, sendo todos do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e foi marcado por diversas ações que trouxeram mudanças significativas no campo educacional. Nossa atenção foi direcionada para os aspectos que têm alguma relação com a constituição e a implementação da política estadual de avaliação externa em larga escala. Também fizemos uma análise da trajetória do SARESP e as mudanças significativas em sua constituição e finalidades, para isso, nos pautamos na legislação e documentos educacionais paulista e nos estudos de Krawczyk (2002), Bauer (2006) e Abdian; Oliveira; Jesus (2013).

No terceiro e último capítulo, “As implicações do SARESP no contexto da escola: análise e discussão dos resultados da pesquisa”, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa empírica. Nossa análise foi dividida em três subcapítulos, construídos a partir das categorias de análise que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa. Assim, os subcapítulos são intitulados: “A concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional paulista sobre o SARESP: uma reflexão necessária”; “O SARESP e suas implicações no contexto pedagógico da escola: planejamento, ações e possíveis consequências”; e “Formação Contínua dos gestores e dos professores e o SARESP: relações e articulações”.

CAPÍTULO 1

UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nem tudo que se enfrenta pode ser modificado. Mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado.
James Baldwin

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir o movimento de expansão do ensino fundamental e médio no contexto da universalização da escola pública e os novos desafios que esse movimento trouxe para a área educacional. Além disso, também discutimos nesse capítulo a política nacional de avaliação externa em larga escala, sua origem e pressupostos.

1.1 A expansão do ensino fundamental e médio: conquistas e novos desafios

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, alterada pela Emenda Constitucional (EC) nº 14 de 1996, o ensino fundamental de oito anos tornou-se obrigatório e gratuito para as crianças e jovens na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Para Oliveira e Araújo (2005),

A Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.6).

Segundo Lima (2011, p. 269), a consagração da educação em lei como um direito social, com o provimento sob a responsabilidade da família e do Estado, “significa dizer que ao poder público, observados os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, compete a edição, a execução e a avaliação de políticas e diretrizes com vista à consecução dos fins que devem ser perseguidos pelo Estado em matéria educacional”.

O exercício do direito à educação é tema de muitas discussões no campo educacional, e para viabilizá-lo para todos os segmentos da sociedade muitos países têm utilizado a previsão em lei como estratégia para a sua garantia. “A educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos” (PINTO; ALVES, 2010, p. 212).

De acordo com os autores, a trajetória da garantia do direito à educação no Brasil foi marcada por avanços, retrocessos e estagnação. O discurso oficial foi marcado por leis que traduziam o pensamento que era vigente em cada época. O quadro 03 apresenta uma síntese elaborada pelos autores sobre a evolução normativa do direito à educação desde a CF de 1891.

Quadro 03: Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil republicano

Instrumento normativo	Natureza e abrangência da obrigatoriedade
CF de 1891	Inexiste a obrigatoriedade ou o direito.
CF de 1934	Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.
CF de 1937	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.”).
CF de 1946	Ensino primário obrigatório.
CF de 1967	Ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (não define etapa).
Lei nº 5.692/1971	Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração.
CF de 1988	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) independentemente da idade.
EC nº 14/96	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos).
Lei nº 11.274/2006	Ensino fundamental com 9 anos de duração (a obrigatoriedade amplia-se para a faixa de 6 a 14 anos).
EC nº 59/2009	Ensino obrigatório de 4 a 17 anos (não estabelece a etapa obrigatória).

Fonte: Pinto; Alves, 2010

A CF de 1967 não considerava a etapa de ensino a ser frequentada para definir a obrigatoriedade, e sim, a faixa etária das crianças e jovens. A CF de 1988 alterou esse princípio explicitando em seu texto original a etapa de ensino, independentemente da idade, em seguida, o texto da EC nº 14/96 além de explicitar a etapa de ensino a ser frequentada, recuperou o princípio da faixa etária.

O instrumento normativo mais recente, a EC nº 59/2009, “recupera a lógica instituída pela CF de 1967, segundo a qual a obrigatoriedade era definida pela faixa etária das crianças e jovens, e não pela etapa de ensino a ser frequentada” (PINTO; ALVES, 2010, p. 213). Dessa

forma, o ensino fundamental e o médio só serão obrigatórios para as crianças e jovens que estiverem na faixa etária entre 04 e 17 anos.

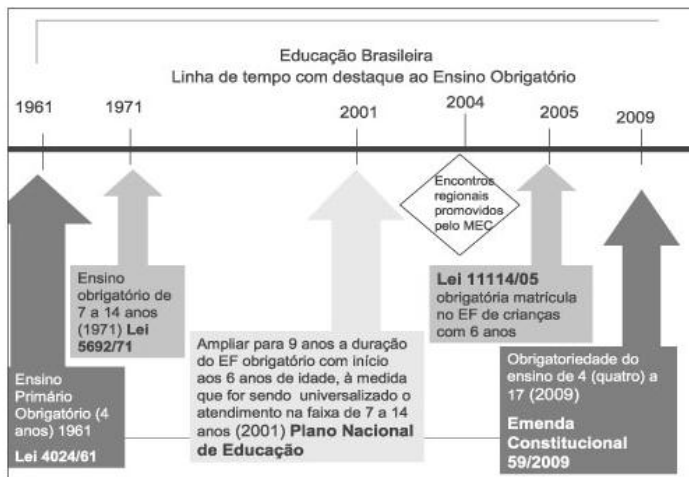
Para os autores, o novo dispositivo constitucional não assegura o acesso e a conclusão para boa parte dos jovens ao ensino médio, embora acreditem que a ampliação da obrigatoriedade aumente a taxa de concluintes desse nível de ensino, conforme observado abaixo:

Para os que frequentarem essas etapas da educação básica, mas com idade acima do limite constitucional, é assegurado o direito ao acesso gratuito e o dever do Estado em fornecer as condições de oferta gratuita, mas não se trata de uma obrigação do jovem ou do adulto concluí-las. Ora, considerando que 34% dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola o fazem no ensino fundamental, principalmente em virtude da reprovação, é possível antever que o novo dispositivo constitucional não assegura, necessariamente, que boa parte dos jovens brasileiros, em princípio, terá acesso e concluirá o ensino médio, como se poderia pensar. De qualquer forma, há expectativa de que a ampliação da obrigatoriedade leve ao aumento da taxa de concluintes do ensino médio, como aconteceu nos Estados Unidos, em meados do século XX, segundo Goldine Katz (2003) (PINTO; ALVES, 2010, p. 214-215).

Embora a EC 59/2009 não assegure o acesso e a conclusão do ensino médio para muitos jovens, analisando o pensamento dos autores, podemos considerá-la uma conquista, se compararmos com o que era garantido nos primeiros dispositivos legais que tratavam do direito e obrigatoriedade da educação.

Na visão de Werle (2010), nos últimos cinquenta anos verificou-se uma ampliação na faixa etária de responsabilidade do Estado brasileiro em relação à oferta de ensino obrigatório e gratuito. Nos anos sessenta essa obrigatoriedade abrangia a faixa de 7 a 10 anos, a partir de 2009, com a EC 59/2009, a obrigatoriedade passou a abranger a faixa etária de 4 a 17 anos. A figura 01 demonstra a ampliação da faixa de obrigatoriedade do ensino no Brasil no período de 1961 a 2010.

Figura 01: Ampliação da faixa de obrigatoriedade do ensino no Brasil – 1961 a 2010



Fonte: Werle (2010)

Em relação à expansão do ensino fundamental, Oliveira (2006) analisa em sua tese de livre docência e em artigo posterior (Oliveira, 2007) a dinâmica das matrículas na educação brasileira no período de 1975 a 2005, o intuito é evidenciar a ampliação das oportunidades de escolarização da população nesse período e suas consequências. Para o autor, o processo de universalização do acesso, permanência e conclusão dessa etapa de escolarização gera a demanda da expansão de todo o sistema, inclusive das etapas posteriores a esse nível de ensino, isto é, com o processo de expansão do ensino fundamental, “o ensino médio conheceu grande expansão nos últimos anos e o ensino superior vem crescendo de maneira significativa” (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Em 1965, as séries que hoje constituem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; esse número aumentou em 1970, passando para 15,9 milhões. Assim, considerando o período da ditadura militar (1965 - 1985), a taxa de matrícula aumentou 113,8%, um crescimento médio de 3,9 ao ano. No período de 1985 a 1999 houve um crescimento total de matrículas de 45,6%, uma média anual de 3,3%; no ano de 1990, atingiu-se a taxa de 100% na matrícula bruta⁷, o que significou o alcance da capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária (OLIVEIRA, 2006).

No período de 1980 a 2003, “o sistema educacional apresentou capacidade de absorver mais estudantes do que a população na faixa etária correspondente” (OLIVEIRA, 2007, p. 668). Assim, há mais alunos no ensino fundamental que a população na faixa etária correspondente a esse nível de ensino.

O autor também faz a análise da matrícula total e a população na faixa etária correspondente no período de 1975 a 2002. Nesse período, a matrícula total no ensino fundamental cresceu 71,5%, um aumento significativo, pois passou de 19,5 milhões para 33,5 milhões, atingindo 36 milhões de matriculados em 1999. Esses dados mostram que nas últimas três décadas praticamente universalizou-se o atendimento de toda a população nesse nível de ensino (OLIVEIRA, 2007).

Considerando que a expansão do ensino fundamental contribuiu para a expansão de etapas posteriores de escolarização, aumentando o número de concluintes nesse nível de ensino e que muitos passaram a buscar acesso nas etapas seguintes, Oliveira (2006) enfatiza

⁷ Taxa de matrícula Bruta (TMB) no ensino fundamental é a relação entre o número total de matriculados nesta etapa da educação básica e a população na faixa etária considerada ideal (7 a 14 anos). A Taxa de Matrícula Líquida (TML) é a relação entre os matriculados no ensino fundamental com idades entre 7 e 14 anos e a população nessa faixa etária. A TMB indica a capacidade de atendimento do sistema, enquanto que a TML indica o grau de atendimento dentro da faixa etária ideal. Quanto mais próximas de 100% forem ambas, simultaneamente, maior a eficiência de um sistema (OLIVEIRA, 2007).

que a garantia de acesso, permanência e sucesso, esse último entendido como a conclusão do ensino fundamental, representa uma mudança de qualidade na educação no país, conforme expresso abaixo:

O ponto que quero enfatizar é que a desigualdade existente hoje não é a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado não tão remoto. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com os negros e meninos, mas mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são mais excluídos da mesma maneira que no passado! (OLIVEIRA, 2006, p.50).

O autor ressalta que se não enfatizarmos a universalização do ensino fundamental como um ponto positivo, não conseguiremos compreender porque os desafios de hoje são outros. Afinal, “ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas” (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Assim, uma das principais consequências da ampliação do acesso ao ensino fundamental foi o início da progressiva expansão do acesso ao ensino médio, que “antes, reduto de diminuta parcela, conheceu nos anos 90, inédito processo de expansão” (OLIVEIRA, 2006, p.32).

Conforme salienta Lima (2011),

O processo de universalização do acesso à escola fundamental gerou, pois, o desafio de permitir que os indivíduos que a concluem prossigam nos estudos de modo a ter acesso à cultura e ao conhecimento científico contínua e amplamente produzidos pela humanidade. Em outros termos, a ampliação de oportunidades educacionais na sociedade contemporânea, dita do conhecimento, demanda, paradoxalmente, ampliação de oportunidades educacionais (LIMA, 2011, p. 282).

Oliveira (2006) salienta que no período de 1970 a 2005 houve uma significativa evolução nas matrículas no ensino médio, principalmente a partir da segunda metade dos anos 70, diferente do que ocorreu no ensino fundamental, que teve um crescimento mais constante e homogêneo (OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, o processo de universalização do ensino fundamental trouxe duas novas demandas populares por acesso à educação, uma delas foi a busca por etapas de escolarização posteriores, tanto no ensino médio como no ensino superior, conforme salientado anteriormente. A segunda refere-se à qualidade na educação, essa é uma temática que gera muitas discussões, pois há grande disputa em torno do que seria um correto indicador/padrão de qualidade educacional. As duas foram geradas por acesso, permanência e progresso das camadas populares no sistema educacional, fatores esses, que foram objeto de desejo de todos nós, educadores. Essa é uma questão que abrange amplas discussões no cenário político-educacional, entretanto, para discuti-la é necessário que seja explícito o conceito de qualidade

que se atribui à educação, pois são diversos os fatores que podem indicar se uma escola oferece um ensino de qualidade ou não (OLIVEIRA, 2006).

No ano de 1961, em meio ao regime parlamentarista e tendo Tancredo Neves como Primeiro Ministro, foi aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61. É importante destacar que foi a primeira vez que o termo “qualidade da educação” teve referência em um instrumento legal⁸ (HORTA NETO, 2007).

A referida lei determinava, em seu artigo 96, que cabia ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação na esfera de suas respectivas competências, desenvolverem esforços para

[...] melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (BRASIL, 1961).

De acordo com Horta Neto (2007, p. 2), é pertinente destacar nessa lei “a associação entre qualidade e os índices de produtividade do ensino, tendo como parâmetro seu custo. Esse tema só começaria a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1980 na onda das reformas neoliberais”.

A Constituição Federal de 1988 explicita no Artigo 206, Inciso VII, a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado. Já no Artigo 211, parágrafo 1º, aparece como incumbência da União a organização do sistema federal de ensino e o dos Territórios, assim como o financiamento das instituições de ensino públicas federais para garantir equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade do ensino**, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) define no Artigo 4º, Inciso IX, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”.

A respeito disso, Oliveira (2006) ressalta que tanto a CF/1988 quanto a LDBEN/1996 obrigam que a oferta educacional seja de qualidade, entretanto não apresentam em que

⁸ O termo “qualidade da educação” voltou a aparecer em instrumento legal na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394 de 1996.

consistiriam ou quais seriam os elementos que formariam o “padrão de qualidade” mencionado em seus textos, o que torna um possível acionamento da justiça, em caso de oferta de ensino com má qualidade, um dificultador.

No Documento de Referência da CONAE 2014 está expressa a seguinte conceituação da perspectiva do que seria uma educação de qualidade:

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, **o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade** (BRASIL, 2012, p. 52 grifo nosso).

Embora o Documento de Referência da CONAE seja posto como referência para discussão, consideramos um avanço constar a ideia de uma educação emancipadora e que considera a ligação entre o conceito de qualidade e a transformação da realidade. Mas até que ponto o conceito elencado no documento, elaborado com a participação da sociedade civil, está presente na legislação educacional vigente? A CF/88 expressa a garantia de padrão de qualidade e equalização de oportunidades educacionais, para isso, incumbe a União pela organização, financiamento e assistência técnica aos sistemas de ensino. A LDBEN/1996 estipula como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino e define esses padrões como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Ainda que os aspectos elencados nos textos legais sejam fundamentais para uma educação de qualidade ainda há um distanciamento com a concepção expressa no Documento de Referência da CONAE 2014, não há uma clareza sobre quais seriam os elementos desse padrão de qualidade, além disso, a concepção de educação de qualidade expressa nesse documento está além desses elementos e dos aspectos expressos nos textos legais, pois visa à transformação do indivíduo e de sua realidade por meio da educação formal.

Segundo Oliveira (2006), há uma grande disputa acerca do que seria um bom indicador/padrão de qualidade e que existe um consenso sobre a constatação da ausência de qualidade na educação. Ainda de acordo com o autor, “de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade, ainda que presentes nos diferentes momentos, um se sobressai e pauta o debate e a política educacional” (OLIVEIRA, 2006, p.55).

O primeiro significado (indicador) de qualidade estava ligado à oportunidade de escolarização a que a população tinha direito. Assim, para se ter qualidade na educação era necessário que o acesso às escolas fosse para todos, pois até então era privilégio de uma minoria que pertencia à elite. “Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso” (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

Com o processo de universalização da escola pública, na década de 1940, indivíduos menos favorecidos, no que diz respeito a fatores sociais e culturais, que antes não tinham acesso à educação formal foram incorporados à escola. “Com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

Assim, a expansão das oportunidades de acesso à escolarização trouxe obstáculos referentes à continuidade dos estudos dessa nova população escolar, pois não tinham experiências culturais das pessoas que já frequentavam a escola pública, e está não se reestruturou nem se adequou para receber a nova população (OLIVEIRA, 2006). Nesse contexto, surge um novo conceito de qualidade, dessa vez, relacionado ao fluxo escolar. A respeito disso, o autor argumenta que

[...] evidenciou-se, então, um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino. Assim, no final dos anos 1970 e nos anos 1980, **um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional**. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a “qualidade” da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade (OLIVEIRA, 2006, p. 58 grifo nosso).

Esse segundo indicador de qualidade evidencia que fatores como a evasão e a reprova passam a contribuir para a baixa qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas. Para resolver essa situação, surgem políticas voltadas para o controle do fluxo no interior das instituições de ensino. Para Oliveira (2006, p. 58), “a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade [...]”. Seguindo essa linha de análise, o autor salienta que

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, **gera-se um novo problema, na medida em que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade**. Se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa (OLIVEIRA, 2006, p. 59 grifo nosso).

Diante disso, o autor ainda destaca que a partir da evidência desse problema, a educação brasileira está incorporando um terceiro indicador de qualidade, difundido

principalmente nos Estados Unidos e também em outros países há mais tempo. Nesse indicador, a qualidade é definida “pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala” (OLIVEIRA, 2006, p. 59).

Os testes padronizados ou provas que constituem os sistemas de avaliação externa em larga escala são desenvolvidos no Brasil em nível federal, estaduais e municipais. São instrumentos avaliativos (provas), na maioria dos casos, elaborados a partir de matrizes curriculares que definem os conteúdos/conhecimentos que os alunos devem dominar em diferentes etapas de escolarização. Assim, a partir do teste, de acordo com essa lógica, é possível indicar o que o aluno aprendeu e o que deixou de aprender.

Além disso, pensar em uma forma de medir qualidade, ainda mais quando estamos falando de desenvolvimento cognitivo, gera diversas posições, pois é definir formas/critérios para a realização dessa medida. A respeito disso, Oliveira (2006) ressalta que

Se aos limites observáveis no processo de ampliação da escolarização estão razoavelmente evidenciados, há que se defrontar com a questão do aprendizado. Assim, a questão da qualidade deve passar necessariamente pela abordagem dos resultados esperados do processo educacional. **A forma típica de aferi-los é o recurso aos testes padronizados, que se configuram como mecanismo de medida do desempenho acadêmico dos alunos, na ausência de outros indicadores** (OLIVEIRA, 2006, p. 61 grifo nosso).

As relações estabelecidas com os sistemas de avaliação externa em larga escala e a qualidade educacional têm fundamento na iniciativa privada, assim como o modelo gerencial, também importado dessa iniciativa. Nos últimos anos, as políticas educacionais articulam a questão da qualidade da educação ao modelo da “qualidade total” conhecido nos processos produtivos do sistema toyotista (RIBEIRO, 2008).

Com base no pensamento de Santomé (1998), a autora apresenta uma definição concisa para o conceito de “Qualidade Total”, expresso abaixo:

O objetivo da “Qualidade Total”, ou defeito zero, refere-se ao processo de detectar o quanto antes os defeitos de produção e comercialização, eliminando-os desde o início, sem recorrer ao aumento de custo. Para isso são utilizadas várias estratégias, dentre elas: o controle estatístico do processo e, especialmente, os grupos ou círculos de qualidade. (SANTOMÉ, 1998, p.17 apud RIBEIRO, 2008, p. 35).

Ainda segundo Ribeiro (2008), nesse raciocínio, o setor empresariado precisa de um novo perfil de trabalhador, que pensa de acordo com a cultura organizacional da qual possivelmente fará parte. Dessa forma, “vai se desenhando a transformação da escola enquanto instituição a serviço do desenvolvimento econômico, ampliação e legitimação do capitalismo global” (RIBEIRO, 2008, p. 35).

Para que o indivíduo exerça seu papel nessa lógica empresarial é necessário saber “lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de

problemas relativamente complexos, entender e usufruir as potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca” (PENTEADO, 1996, p. 5 apud RIBEIRO, 2008, p. 36). Ressaltamos que algumas dessas exigências, dentre outras, compõem os testes padronizados dos sistemas de avaliação externa em larga escala.

Assim, Ribeiro (2008, p. 36) conclui que,

A escola, sendo uma das esferas da capacidade de trabalho, tem função primordial dentro desse sistema, pois, além de formar o trabalhador de acordo com os “moldes” determinados pelas empresas é capaz de gerar a coesão social através da reprodução ideológica. Torna-se imprescindível então, a reforma no campo educacional já que, segundo a nova lógica mercantilista da mesma, cabe à escola formar a capacidade de trabalho necessária para o funcionamento dessa ordem, gerando uma ideologia que a convalide dentro do Estado Nacional.

Na visão de Singer (1996, p. 5-6), há duas posições em relação aos fins da educação e de como atingi-los. Na primeira, chamada de civil democrática, a educação escolar é vista “como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia”, é uma visão da educação centrada no educando. Em contrapartida há outra posição que o autor denomina de produtivista (elencada anteriormente), esta visão concebe a educação escolar “como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho [...] é chamado pelos economistas de acumulação de capital humano”.

Para Sanches (1997, p. 3), “as questões que se levantam relativamente à qualidade do ensino e das escolas têm sido analisadas à luz do impacto exercido sobre os sistemas educativos pelas recentes transformações sociais, políticas e culturais”.

Nesse sentido, a autora apresenta um quadro analítico estruturado para situar o conceito de qualidade de ensino em diferentes perspectivas. A primeira é a *perspectiva científica*,

Fundamentada em um paradigma positivista, corresponde à fase de cientificação do ensino, tendo como base a investigação experimental sobre o ensino e aprendizagem. Esta perspectiva pressupõe uma concepção de qualidade que enfatiza a competência profissional definida em termos de desempenho qualificado por indicadores objetivos, demonstráveis e mensuráveis e por atividades normalizadoras do trabalho dos professores (SANCHES, 1997, p. 5).

A segunda é denominada *perspectiva de racionalidade instrumental* e é associada à anterior. Representou na década de 1990 um retorno à visão tecnicista desenvolvida nos anos de 1970, com ênfase à culpabilização dos professores pela ineficiência e falta de qualidade no ensino e pelo baixo desempenho no sucesso escolar. Esse discurso tem permeado as reestruturações recentes dos currículos escolares (SANCHES, 1997).

Os sistemas de avaliação externa em larga escala presentes no contexto da educação pública no Brasil enquadram-se nessas duas últimas perspectivas de qualidade, considerando a constituição, finalidades e consequências desses sistemas.

A terceira perspectiva de qualidade elencada pela autora é a *crítica*,

“tem fundamento no paradigma fenomenológico, interpretativo, valoriza a diversidade e subjetividade criativas por oposição à standardização e normalização dos processos de ensino, propondo vias de reflexão crítica para o desenvolvimento profissional dos professores” (SANCHES, 1997, p. 5).

Nessa perspectiva há uma visão humanista da profissão de professor e o ensino é entendido como ação moral e considera a autonomia e participação como condições para a qualidade do ensino (SANCHES, 1997).

Acreditamos que a primeira posição elencada por Singer (1996), aliada à terceira perspectiva apontada por Sanches (1997), é um bom ponto de partida para a definição do que seria uma educação de qualidade, pois está aliada à ideia de uma educação emancipadora que visa à transformação da realidade, aliás, é a mesma concepção elencada no Documento de Referência da CONAE 2014 discutida anteriormente.

Entretanto, a atual forma de indicar qualidade por meio dos sistemas de avaliação externa em larga escala não garante essa finalidade da educação, pelo contrário, está mais relacionada com a visão produtivista, pois os testes/provas são elaborados apenas com habilidades de leitura e resolução de problemas, além disso, a mera divulgação dos resultados que gera rankings entre instituições de ensino reforça a produção de competitividade dentro dos sistemas de ensino e a exclusão.

Em relação aos conteúdos dos testes concordamos com a posição de Alavarse; Bravo e Machado (2013),

Se, de um lado, qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, de outro, esses tópicos **não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretende de qualidade**; ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 18 grifo nosso).

Para Paz (2011), as avaliações externas em larga escala não podem constituir um fim em si mesmo, como se pretendessem enfrentar os problemas educacionais com um termômetro. O autor fundamenta-se nas ideias de Machado (2007, p.280), “a perspectiva de que todas as escolas tenham desempenhos iguais, ou tenham o mesmo nível de resultados [metas], espelhadas em determinado padrão, fixado externamente, é utópica”. Compartilhamos dessas ideias e acreditamos que buscar qualidade na educação oferecida nas escolas públicas envolve algo além dos padrões de desempenho constituídos pelos testes

padronizados juntamente com o cálculo do fluxo escolar, eles são importantes e indicam aspectos que compõem uma educação de qualidade, mas não suficientes para tal finalidade.

Ciardella; Abdian; Hernandez (2012) consideram a complexidade do processo educacional, assim como a dificuldade de dicotomia nas perspectivas de educação anunciada pelos autores, entretanto, salientam a possibilidade e a necessidade de se pensar a respeito dos fins educacionais colocados a partir de critérios que são externos à escola e, em alguns casos, aceitos por ela sem questionamentos, conforme indicou a pesquisa das autoras.

Dessa forma, julgamos pertinente trazer para nossa pesquisa o conceito da “Qualidade Negociada”, apresentado por Bondioli (2004) e utilizado por Freitas (2005) para subsidiar nossas reflexões sobre a articulação entre avaliações externas em larga escala e qualidade da educação. Ana Bondioli é organizadora do livro “O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada”, essa obra faz parte de um conjunto de livros que são produto de pesquisas realizadas nas redes municipais juntamente com universidades italianas sobre a avaliação e sobre qualidade negociada em instituições públicas de educação infantil. Embora o livro discuta a avaliação no contexto da educação infantil, ele traz uma contribuição significativa para as pesquisas no campo da avaliação.

De acordo com as ideias de Bondioli (2004), para definir qualidade há a necessidade de elaborar indicadores fundamentais da sua natureza, assim, a qualidade:

- tem uma natureza transacional;
- tem uma natureza participativa;
- tem uma natureza autorreflexiva;
- tem uma natureza contextual e plural;
- é um processo;
- tem uma natureza transformadora.

Para a autora, a natureza negociável ou transacional da qualidade não tem valor absoluto e não se adequa a normas ou a padrões pré-estabelecidos de cima para baixo.

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Perseguir qualidade na educação implica negociação entre os atores sociais que tenha como resultado um trabalho produtivo, significa reconhecer que a qualidade tem natureza ideológica e valorativa, por isso há a necessidade de se considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses como um recurso e não como uma ameaça (BONDIOLI, 2004).

Nesse sentido, a natureza participativa da qualidade ganha espaço, pois não há qualidade sem participação. “Definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2004, p. 15). Para isso, faz-se necessária a natureza autorreflexiva da qualidade, pois antes de tudo ela é uma reflexão sobre a prática, isto é,

A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A qualidade não possui um valor absoluto, conforme foi ressaltado nas considerações sobre sua natureza negociável, isso porque os contextos, as realidades são diferentes e para colocar a qualidade em prática é necessário compreender essas peculiaridades. “A qualidade tem, portanto, uma natureza “plural” e nisso está sua riqueza” (BONDIOLI, 2004, p. 16). Além disso, a qualidade não é um produto, é um processo e por isso, “[...] **fazer qualidade é um trabalho que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento em espiral**”. (BONDIOLI, 2004, p.16 grifo nosso).

A natureza transformadora da qualidade é colocada pela autora como aspecto decisivo, pois,

A dimensão participada, o confronto de pontos de vista, a negociação de fins e objetivos, a reflexão sobre “boas práticas”, a derivação “plural” e contextual daquilo que chamamos qualidade, sem até agora defini-la, substanciam-se e assumem valor quando produzem uma **“transformação para melhor”** [...] (BONDIOLI, 2004, p. 16-17 grifo nosso).

Nesse sentido, “[...] a qualidade é uma “co-construção” de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” (BONDIOLI, 2004, p. 17). A autora completa, enfatizando que como produtora de cultura, por meio da troca, a qualidade assume uma natureza formadora.

A qualidade é educação, dos grandes com os pequenos e dos grandes entre si. (BECCHI, 2000). **A aquisição da consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da “transformação para melhor”** que se pretende induzir através do “fazer qualidade”. A avaliação dessa “transformação” constituirá, portanto, critério básico para comprovar a qualidade” (BONDIOLI, 2004, p. 17 grifo nosso).

Com base no conceito de qualidade negociada, Luiz Carlos de Freitas escreveu um artigo intitulado “Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública”, nele

o autor discute a qualidade negociada como alternativa de contra-regulação e apoio a processos de mudança complexos nas escolas públicas.

O termo “regular”, em seu sentido amplo, faz parte de toda política pública, já o termo “regulação” foi construído pelas políticas neoliberais nos processos de mudança e reconfiguração do próprio papel do Estado (FREITAS, 2005).

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado (FREITAS, 2005, p. 913).

Nesse sentido, a contra-regulação é entendida como

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 de melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), **tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social**. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público (FREITAS, 2005, p. 912 grifo nosso).

Para sua análise o autor destaca apenas o caráter negociável da qualidade dos aspectos propostos por Bondioli (2004), a justificativa é o fato de ser o aspecto que mais contrasta com a noção de que qualidade que as políticas públicas neoliberais adotam, isto é, a concepção de qualidade adotada por essas políticas é permeada por uma pseudoparticipação que tem como objetivo legitimar e impor verticalmente determinados padrões de qualidade que são externos ao grupo avaliado (FREITAS, 2005). No entanto, é importante ressaltar que os indicadores de qualidade elencados por Bondioli (2004) estão inter-relacionados, isto é, um complementa o outro, não podendo assim haver limites de separação entre eles.

De acordo com o pensamento de Bondioli (2004), há um aspecto essencial para a produção da qualidade: os indicadores. Na visão da autora

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade (BONDIOLI, 2004, p. 18-19).

Freitas (2005) destaca dois aspectos dessa definição de indicadores, o “caráter de “significação compartilhada” e, portanto, de produção coletiva, e [...] a contribuição de cada um “de acordo com seu próprio nível de responsabilidade”” (FREITAS, 2005, p. 921). Ainda

de acordo com o autor, essa é uma concepção inviável para as políticas neoliberais, primeiro porque dá margem ao corporativismo e segundo porque a implementação seria lenta e incerta. No entanto, “os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar” (FREITAS, 2005, p. 922).

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico da escola passa a ser instrumento essencial para a condução da qualidade negociada, assumindo assim um significado negociável. Esse documento “constitui uma espécie de “pacto” entre o órgão gestor da rede [...] que define compromissos e responsabilidades recíprocas [...]” (BONDIOLI, 2004, p. 22).

Para Freitas (2005, p. 922 grifo do autor),

Essa responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a *escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto*. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola.

Segundo o autor, o Projeto Pedagógico das escolas pouco é revisitado pela comunidade escolar, muitas vezes constituem-se em peças fictícias e raramente os problemas concretos da escola são analisados a partir desse documento. “Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia-a-dia” (FREITAS, 2005, p. 925).

Os indicadores de qualidade propostos por Bondioli (2004), expostos anteriormente, têm natureza inter-relacionada e levam à dimensão de mudança (natureza transformadora da qualidade) e para isso há a necessidade da participação e da valorização do conhecimento presente no interior das escolas. Afinal, “os problemas e as possibilidades de mudanças são pensados de “dentro da escola”” (ABDIAN, 2010, p. 63).

Nesse sentido, “a mudança é uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema” (FREITAS, 2005, p. 924 grifo do autor). Seguindo essa linha de pensamento o autor ainda argumenta que

Essa crítica se assenta no fato 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).

Dessa forma, todos os atores devem ser reflexivos (professores, gestores, funcionários, alunos e pais) configurando assim a natureza autorreflexiva da qualidade. “O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma” (FREITAS, 2005, p. 929).

Como proposta para esse movimento de busca pela qualidade Freitas (2005) indica os processos de avaliação institucional participativos, utilizados na avaliação das universidades. Segundo o autor, os conceitos e procedimentos disponíveis precisam apenas ser adequados e exercitados a outro nível de ensino.

Esse processo deve ser alimentado por diferentes dados procedentes da realidade da escola, entre eles por ações que acompanhem desempenho do aluno de forma contínua e sistemática de maneira que se garanta que as melhorias introduzidas nas escolas também tenham como destinatário final o aluno (FREITAS, 2005, p. 929).

Contudo, conforme salientado por Oliveira (2006) no início deste capítulo, os sistemas de avaliação externa em larga escala estão se constituindo, enquanto políticas públicas educacionais, como instrumentos de aferição da qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino no Brasil. Segundo o autor, não há outros mecanismos que se contraponham aos testes padronizados e aos índices que compõem essas avaliações, o que contribui para que o resultado de desempenho dos alunos nessas avaliações seja considerado como um possível indicador da qualidade do ensino oferecido no interior das escolas públicas brasileiras.

Somente uma ampla e responsável negociação com os atores da comunidade escolar levando em consideração o seu Projeto Pedagógico e suas demandas, sem deixar de incluir o sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente, pode constituir-se em uma forma de fazer alguma diferença no processo de escolarização (FREITAS, 2005).

Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição se constitui em um importante meio para desenvolver a contra-regulação quando o serviço público sobre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras (FREITAS, 2005, p. 930).

Dessa forma, um sistema de avaliação externa em larga escala, por meio de seus resultados, “pode ser considerado como meio para que o coletivo autorreflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute mudanças, o que só é possível a partir da vivência democrática” (ABDIAN, 2010, p. 63).

Na próxima seção, apresentamos a análise e a discussão da política nacional de avaliação externa em larga escala, refletindo sobre suas origens e pressupostos com o intuito de compreender os desdobramentos dessa política no âmbito educacional.

1.2 A política nacional de avaliação externa em larga escala da educação pública: origem e pressupostos

Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990 a escola pública passou a ser objeto de estudo de diferentes pesquisas, isso por conta da necessidade de análise dos resultados das diversas políticas educacionais desenhadas e implementadas entre os anos de 1970 e 1990, que adotam, entre outros aspectos “a transformação da escola via princípios de inclusão e gestão democrática, aliados a sucessivas ampliações do tempo de escolarização obrigatória e reforço do controle avaliativo do Estado, o que consistiria para o discurso oficial, uma escola de qualidade” (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 1).

Essas políticas educacionais estão inseridas em um contexto amplo da reforma em curso na América Latina que é, sem dúvida, elemento importante para a análise da reconfiguração do papel do Estado brasileiro e das transformações que estão ocorrendo no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, quanto à natureza das relações entre esses diferentes níveis, tendo como eixo central a globalização, a reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo (KRAWCZYK, 2002).

Nora Rut Krawczyk (2002) discute essa reforma educacional em curso no país e na América Latina no artigo “Em busca de uma nova governabilidade na educação”, a autora parte da premissa de que as preocupações que rondam as reformas educacionais na atualidade têm mais a ver com a busca de uma nova governabilidade da educação pública, bem distinta da lógica que imperou no modelo de Estado de bem-estar social, do que com questões propriamente educativas. Para a autora, tal reforma tem “como eixo central a reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo e da escola” (KRAWCZYK, 2002, p. 61). Para construir o argumento interpretativo da gestão da educação e da escola a autora parte da análise dos princípios e da lógica dessa nova proposta de governabilidade para tentar compreender mudanças, dilemas e desafios ocasionados por essa proposta na realidade educacional.

O movimento de descentralização da educação é apresentado pelos discursos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais, como uma tendência moderna dos sistemas de educação mundiais, esse movimento

tem sido não só um objetivo preferencial das políticas na área, produzidas na região a partir da década de 1980, como também tem dado coesão ao conjunto das políticas educacionais nas últimas décadas. Sob o discurso da necessidade de realizar uma mudança sistêmica – isto é, que afete o conjunto e a lógica do sistema educacional –, possibilitando que as necessidades, potencialidades e a solidariedade dos diferentes atores confluem na melhoria da qualidade do ensino, promove-se um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional, sobre as quais desenvolvemos a presente análise (KRAWCZYK, 2002, p. 61).

Ainda de acordo com a autora,

A Reforma Educativa foi concebida no marco de um novo ordenamento das relações de poder internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado forte e minimalista⁹, sob a lógica dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (descentralização). Globalização e descentralização são dois termos bastante encontrados nos estudos de Ciências Sociais e nas análises políticas durante a década de 1990, nos diferentes países. Como sabemos, são dois conceitos controversos porque expressam novas formas de organização, governo e regulação¹⁰ econômica, social e política. Esses conceitos sugerem processos que consagram transformações estruturais e o avanço dos processos de diferenciação (KRAWCZYK, 2002, p. 62).

Esse duplo movimento de globalização e de descentralização se expressa na reforma educacional na atualidade e, nesse novo modelo de gestão educacional proposto, o Estado se mantém como promotor das mudanças educacionais, “mas não como único ou principal responsável do fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização no governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle” (KRAWCZYK, 2002, p.64).

Assim, segundo a autora, “**no lugar de um Estado Social, propõe-se um Estado avaliador**. E é essa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a Reforma “liberalizadora e autoritária” ao mesmo tempo”. (KRAWCZYK, 2002, p.64 grifo nosso).

A reforma educacional define o modelo de organização e gestão da educação por meio da descentralização em três dimensões complementares, com isso, há uma nova lógica de governabilidade da educação pública. As três dimensões são: **descentralização entre as diferentes instâncias de governo** – municipalização; **descentralização para a escola** –

⁹ Minimalista em todos os investimentos sociais e nas intervenções econômicas, mas forte na sua capacidade para romper com o modelo estabelecido (KRAWCZYK, 2002, p. 62).

¹⁰ O modelo de regulação na sociedade capitalista é a relação Estado/sociedade por meio da qual o próprio sistema mantém e controla os processos de diferenciação e exclusão dentro de certos limites. Por exemplo, o modelo social-democrata supõe uma forte regulamentação do Estado ao capital enquanto o modelo neoliberal supõe “a liberalização das forças do mercado” e a sua autorregulação pela lógica da competitividade (KRAWCZYK, 2002, p. 62).

autonomia escolar; **descentralização para o mercado** – responsabilidade social (KRAWCZYK, 2002).

A descentralização entre as diferentes instâncias do governo é um dos pontos de destaque da reforma na América Latina, esse movimento tem como foco para a transferência do financiamento e da administração das escolas as províncias (estados) e os municípios¹¹. A justificativa para a descentralização entre diferentes órgãos é a de que esse processo permite o direcionamento dos gastos públicos a alvos específicos e otimiza os investimentos na melhoria do ensino fundamental, a maior interação em nível local de recursos públicos, não governamentais e privados para o financiamento dos programas sociais, além disso, a possibilidade de atendimento com maior rapidez aos usuários em razão da proximidade entre os problemas e a gestão (KRAWCZYK, 2002).

A segunda dimensão do modelo de organização e gestão da educação ocorre por meio da descentralização para a escola, centrando a atenção da autonomia da política escolar no governo da escola. Esse olhar para a gestão e a autonomia da escola teve início da década de 1980, em meio à luta pela consolidação do sistema democrático, nesse contexto houve expressiva preocupação com a construção das relações sociais democráticas de governo nas escolas, impulsionando a participação da sociedade civil como condição para o exercício de uma cidadania ativa (KRAWCZYK, 2002). Entretanto, “[...] ao mesmo tempo, enfatizava-se o papel do Estado Social, enquanto provedor e responsável por uma educação universal e de qualidade” (KRAWCZYK, 2002, p. 66).

A liberalização da gestão escolar estaria garantindo o aumento da responsabilidade de seus atores e portanto a eficiência da instituição. Essa ideia de liberdade na gestão surge como possibilidade ao serem suprimidas as ações governamentais, o que obriga as instituições a ser tornarem autônomas. [...] Essa proposta de liberdade e “autonomia”, ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental, é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na ideia de poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar: poder para fazer o que considerem melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional). **E quando os efeitos desejados não se produzem, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais** (KRAWCZYK, 2002, p. 68 grifo nosso).

Em outras palavras, a descentralização para a escola é uma forma de transferir a responsabilidade pela eficiência da instituição para seus atores, assim como o seu fracasso.

A terceira e última dimensão do modelo de organização e gestão da educação ocorre por meio da descentralização para o mercado, a lógica dessa dimensão se constitui em uma forma de privatização da educação por meio de um conjunto de reformas que aproximam as

¹¹ Esse processo ocorreu de maneira diferente entre os países da região em virtude dos processos históricos e à configuração atual da organização territorial do poder em cada um (KRAWCZYK, 2002).

decisões públicas (decisões do não mercado) das “decisões do mercado”, dessa forma há a criação de um quase-mercado¹² em educação. Esse movimento cria novas formas de financiamento, fornecimento e regulação diferentes das assumidas pelo Estado na gestão do Sistema e da escola que simula o mercado (KRAWCZYK, 2002).

Segundo a autora, o movimento de descentralização para o mercado é feito por meio de duas vias que procuram consolidar o espaço de quase mercado na educação. A primeira via procura descentralizar para o mercado a responsabilidade do controle e da regulação educacional, visa à constituição “de um mercado de consumo de serviços educacionais, instalando na gestão da educação – do sistema e da escola – a lógica de mercado de oferta e demanda” (KRAWCZYK, 2002, p. 70).

Nos preceitos dessa lógica,

Os pais têm o direito de realizar uma escolha racional da qualidade de educação para seus filhos e o dever de controlar e exigir mudanças, e o sistema educativo – por meio das escolas – tem a obrigação de oferecer projetos institucionais diversificados, acordes com os interesses da população consumidora e de prestar contas, por meio da informação dos resultados, à sociedade. Os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais de educação do cidadão. Nesse sentido, têm se elaborado várias estratégias de informação aos pais – tipo ranking e premiação às escolas –, fomentando a competitividade entre elas pela captação de recursos e de prestígio (KRAWCZYK, 2002, p. 70-71).

A segunda via identificada pela autora diz respeito à “transferência de funções e responsabilidades para a comunidade por meio do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola, substituindo o Estado como único fornecedor para uma diversidade de fornecedores de serviços educacionais”. Dessa forma a qualidade do processo educativo é transformada na “expressão da capacidade institucional de formular demandas e de produzir, obter e gerir recursos para satisfazê-la e, também em atos de filantropia”. Essas propostas buscam incentivar a lógica de que “a responsabilidade pela educação e pelo bem-estar deve ser assumida por todos, e não ficar relegada ao Estado. É a ideia de responsabilidade social e pressupõe, entre outras, a ideia de que a soma de boas escolas melhora a qualidade do Sistema como um todo” (KRAWCZYK, 2002, p.72).

Dessa forma, a autora ressalta sobre a importância de se compreender como a nova governabilidade educacional afeta de certa forma as escolas e os estudantes, ela também alerta sobre “a necessidade de submeter a gestão a critérios não mercantilistas para que seja possível

¹² As características distintivas de um quase-mercado em relação a um serviço público são: “a separação entre comprador e fornecedor e um elemento de escolha pelo usuário entre os fornecedores”. No geral, os quase mercados têm alto grau de regulamentação governamental, contratada por meio de sistemas de avaliação, fiscalização e financiamento (LEVACIC, 1995, citado em: WHITTY, G. 1998 apud KRAWCZYK, 2002).

conceber e concretizar uma governabilidade democrática pensada a partir dos desafios da educação escolar transformadora” (KRAWCZYK, 2002, p.73).

Em meio a esse contexto, no ano de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi elaborado pelo extinto Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), tendo como Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado¹³, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995 e em seguida aprovado pelo então Presidente da República. “O objetivo do Conselho de Reforma do Estado, órgão consultivo vinculado ao MARE, seria o de melhorar o desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão” (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 41). O Plano trouxe algumas diretrizes que influenciaram diretamente o processo educacional no Brasil, tais como

[...] a descentralização, como uma nova visão para a gestão das instituições públicas, balizadas pelos princípios de eficiência, autonomia e participação social¹⁴; esta última considerada como fator de “melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços pelo setor público” (Brasil/Mare, 1995a, p. 5). Uma outra questão que ganha relevância no Plano é a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. Para tanto o Plano propõe a implantação de: Uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re)alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida, será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de concepção dos objetivos pretendidos (Brasil/Mare, 1995a, p. 4) (HORTA NETO, 2007, p. 3 grifo nosso).

O foco principal da reforma de 1995 foi a transformação do modelo burocrático de administração para o modelo gerencial, e tinha como princípio a eficiência do serviço público (NEVES, 2010 apud PAZ, 2011).

[...] era uma imposição histórica para o Brasil, como para todos os demais países que havia nos cinquenta anos anteriores montado um Estado de Bem Estar. O grande crescimento que o aparelho do Estado se impusera para que pudesse garantir os direitos sociais, exigiam que o fornecimento dos respectivos serviços de educação, saúde, previdência e assistência social fosse realizado com eficiência. Esta eficiência tornava-se, inclusive, uma condição de legitimidade do próprio Estado e de seus governantes (NEVES, 2010, s/p, apud PAZ, 2011, p. 38).

Por meio da Reforma do Aparelho do Estado ocorreu a adoção das principais políticas neoliberais presentes na área educacional atualmente, inclusive, no campo da avaliação da qualidade da educação, no qual a reforma causou grandes impactos (PAZ, 2011). O quadro abaixo elenca os seus pontos principais e as mudanças ocasionadas.

¹³ Também citada em alguns textos como “Reforma Bresser”.

¹⁴ Diretrizes presentes na análise de Krawczyk, 2002.

Quadro 04: Síntese das mudanças ocasionadas pela Reforma Bresser

PONTOS PRINCIPAIS DA “REFORMA BRESSER”	
1 – A redefinição dos objetivos da administração pública, voltando-a para o cidadão-cliente.	4 – O redesenho de estruturas mais descentralizadas, a desestatização, que compreende a privatização, a terceirização e a desregulamentação.
2 – O aperfeiçoamento dos instrumentos de coordenação, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.	5 – A definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade e o controle ou cobrança <i>a posteriori</i> dos resultados.
3 – Afirmação de que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil, deslocando-se a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).	6 – A avaliação sistemática, a recompensa pelo desempenho e a capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentando-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados e da competição administrativa.

Fonte: Costa (2008) apud Paz (2011, p. 38-39)

A Reforma do Aparelho do Estado ou “Reforma Bresser” no ano de 1995 evidentemente estava inserida em um contexto bem mais amplo de reformas neoliberais, não sendo fruto de ideologias de entidades políticas e econômicas do Brasil, ela estava atrelada a acordos com organismos internacionais (PAZ, 2011).

Os principais organismos internacionais que promoveram políticas reformistas no que se refere à educação são: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). Dessas instituições, para o caso da educação brasileira, destacamos a forte atuação do Banco Mundial e do FMI, fundamentalmente (PAZ, 2011, p. 41).

De acordo com o autor, os organismos internacionais estimularam as reformas administrativas, “visto que desencadearam reformas educacionais que, pautadas na mesma perspectiva neoliberal, buscam a redefinição da educação em termos de mercado” (PAZ, 2011, p. 41).

Para Ribeiro (2008, p. 21) o governo brasileiro segue as tendências mundiais e “pauta a reforma educacional do país em conceitos como eficiência, qualidade, produtividade e efetividade, transpondo conceitos do campo administrativo para as práticas pedagógicas”.

Entretanto, existem posições contrárias, para Oliveira (2006), por exemplo, as agências internacionais desempenharam um papel importante, mas não foram os únicos determinantes dos resultados das políticas implementadas efetivamente no Brasil. “Ainda que, não custa repetir, as instituições multilaterais e a concepção neoliberal de gestão do Estado

sejam elementos importantes do debate, nem por isso, o que temos é mera decorrência de implementação dessas concepções” (OLIVEIRA, 2006, p. 5). O autor ainda faz referência a um ensaio de Luiz Antonio Cunha (2002), o qual cita o fato de que as reformas empreendidas no Brasil muitas vezes são resultantes de conflitos e não seguem uma determinada “cartilha”. “É na esfera nacional que se gestam as contradições e os conflitos são resolvidos. Os organismos internacionais atuam nesse contexto, mas estão muito longe de ditar “as regras do jogo”. Eles reforçam posições, agentes e políticas já presentes no terreno nacional” (CUNHA, 1988 apud OLIVEIRA, 2006, p. 4).

De acordo com Ciardella; Abdian; Hernandez (2012, p. 2), é desse momento histórico de reformas educacionais que urgem os “programas de avaliação de políticas sociais para averiguar a eficácia dessas políticas e programas, com a adoção de mecanismos quantitativos que poderiam relacionar, inclusive, os resultados dos programas à qualidade das propostas”.

Ainda segundo as autoras, os sistemas de avaliação externa em larga escala, muitas vezes contraditórios,

sustentam-se sob discursos de autonomia da escola, gestão democrática e qualidade de ensino. São evidenciados alguns pontos comuns em relação aos seus objetivos e fins: atendem a orientações externas ao movimento pedagógico da escola; diminuem os espaços de auto-avaliação das unidades; priorizam os resultados em lugar dos processos; reduzem o processo de aprendizagem à classificação de desempenho (atribuição de mérito); centralizam a construção da democracia em fórmulas de execução da gestão democrática (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 3).

Nesse sentido, no final de 1980, a avaliação como parte do planejamento educacional passa a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação pública, embora haja evidencia que desde os anos 1930 o Estado brasileiro já demonstrava esse interesse (BONAMINO; SOUZA, 2012).

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. (FREITAS, 2007, p. 51).

Na década de trinta houve um interesse renovado pela avaliação dos processos que ocorriam na escola, principalmente nos Estado Unidos, e esse interesse coincidiu com o forte aumento da busca por educação nos países centrais. Houve questionamentos sobre a utilidade dos conteúdos aprendidos na escola para a vida em sociedade, preocupação que não existia quando a educação era destinada apenas para a elite (HORTA NETO, 2007).

Gatti (2013) assume como ponto de partida os anos 1960 para traçar a trajetória das avaliações de sistemas. Para a autora, foi a partir desse período, mais especificamente, nessa

década que surgiu com mais intensidade a preocupação com os processos de avaliação escolares.

Horta Neto (2007) ressalta que na década de sessenta a relação entre avaliação e qualidade da educação foi tema de destaque em nível internacional, com seu marco de referência nos Estados Unidos a partir do ano de 1965, ano em que foi realizado o primeiro e grande levantamento educacional em larga escala, que teve como origem o Relatório Coleman. Esse estudo teve como base uma pesquisa do governo americano e envolveu 645 mil alunos de cinco níveis de ensino diferentes, teve como objetivo verificar a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos entre diversas escolas. Pela primeira vez foi possível verificar que as diferenças existentes entre os alunos podiam ser muito mais explicadas pelos fatores socioeconômicos do que pelos fatores existentes no interior das escolas (BONAMINO e FRANCO, 1999; VIANNA, 2005). Os resultados do Relatório Coleman foram divulgados em diversos países, assim como no Brasil, e deu origem a discussões, debates e estudos acadêmicos sobre os diversos fatores que poderiam influenciar a qualidade educacional. Nesse mesmo período é criado nos Estados Unidos o National Assessment Educational Program – NAEP, ligado ao Departamento de Educação do governo americano, e desde o ano de 1969 vem periodicamente realizando avaliações educacionais (HORTA NETO, 2007).

Segundo Paz (2011), após a divulgação do “Relatório Coleman” outros países divulgaram estudos parecidos, a Inglaterra apresentou o “Relatório Plowden” e a França também havia concluído algumas experiências. O autor salienta que tais pesquisas receberam inúmeras críticas em relação à validade de seus resultados do ponto de vista técnico, apesar de sua importância em um determinado momento histórico e social, isso porque elas desprezavam as variáveis intraescolares e destinavam aos fatores extraescolares a responsabilidade pelos resultados educacionais, fossem eles bons ou maus.

Muitos países da América Latina começaram a criar sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esse movimento, que começou nos Estados Unidos no final da década de 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania. Foi a partir dos anos 90 que surgiram os primeiros estudos internacionais que tiveram como objetivo realizar comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países em um mesmo teste (HORTA NETO, 2007).

Entre eles, destacam-se: Programme for International Student Assessment – PISA, coordenado pela OCDE, e do qual participam mais de 60 países; Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS, que envolve mais de 50 países, e Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS, conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA, com sede na Bélgica; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE, uma rede de discussões virtuais sobre avaliação, da qual fazem parte 18 países latinoamericanos, com a coordenação dos trabalhos a cargo da OREALC-UNESCO. Também surgem estudos que procuram desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente: World Education Indicators – WEI, coordenado pelo UNESCO Institute for Statistics, e o Education at a Glance, coordenado pela OCDE (HORTA NETO, 2007, p. 5).

Os sistemas de avaliação externa em larga escala no Brasil foram se constituindo e se delineando com o passar do tempo, progressivamente. Com base nas reformas educacionais expressas aqui na análise de Krawczyk (2002) e impulsionados pela demanda por mais educação, diversos estudos e instrumentos legais foram influenciando o desenho dessas políticas.

Na visão de Freitas (2013),

No contexto de redemocratização da sociedade e de crise econômica (anos 1980), as políticas de descentralização da educação se voltaram para a democratização de processos e relações e para a busca de melhoria do rendimento dos sistemas educacionais. Onde prevaleceu a ótica da democratização e da qualidade do ensino como decorrência desta, a avaliação passou a ser considerada menos como um recurso técnico e mais como um recurso político. Onde prevaleceu a preocupação com melhorar o rendimento dos sistemas educacionais passou-se a experimentá-la com procedimentos da avaliação em larga escala. [...] as políticas sociais subordinaram-se a imposições dos mercados. A política educacional orientou-se para a busca de eficiência e eficácia na gestão educacional, estabelecendo novas formas de regulação educacional. Nesse contexto, a avaliação passou a ser acionada consoante a essa racionalidade, centrada nos resultados e com vistas à gestão por resultados (FREITAS, 2013, p. 80).

Segundo Gatti (2013), no início do ano de 1987 o então Ministro da Educação Aluísio Sotero a convidou, juntamente com Herado Marelin Viana, os dois pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), para discutir sobre a possibilidade do desenvolvimento de estudos que viabilizassem a implantação de uma avaliação sobre o desempenho das redes educacionais de ensino no Brasil. Tal discussão teve em pauta questões como as finalidades e papel de uma avaliação desse tipo. “A partir do conhecimento da realidade americana, o ministro colocou a questão: seria viável ao Ministério da Educação (MEC) atuar de modo semelhante em relação à educação básica no Brasil?” (GATTI, 2013, p. 48). Ainda de acordo com a autora, a ideia em questão era fundamentar uma avaliação de caráter diagnóstico e a FCC realizou esses estudos no período de 1987 a 1991 e tais estudos forneceram subsídios para a implantação do sistema nacional de avaliação da educação básica¹⁵. Além disso,

¹⁵ Estudos publicados na *Revista Educação e Seleção da FCC*, ns. 17, 18, 19 e 20.

destacam-se os baixos resultados nas avaliações de rendimento realizadas entre 1988 e 1991 e criaram nas administrações públicas interesse pelos processos administrativos (GATTI, 2013).

No ano de 1996, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) que traz como incumbência da União no Art. 9º, inciso V “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e no inciso VI “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2010, p.13). A lei também reforça a criação de avaliações externas, conforme o Art. 87, § 3º, inciso IV

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 2010, p. 58).

Em 1997, o decreto nº 2.146/97 mudou as atribuições do INEP e seu objetivo central passou a ter uma nova concepção, o órgão deixou de se dedicar apenas às atividades de pesquisa e passou a se concentrar em atividades ligadas à avaliação da educação (HORTA NETO, 2007).

No ano de 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172 que estabeleceu o Plano Nacional da Educação (PNE). Com um período de duração de dez anos o PNE tinha como objetivos

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Segundo Horta Neto (2007, p. 4) o PNE “estabeleceu cinco prioridades definidas segundo “o dever constitucional e as necessidades sociais”. A quinta dessas prioridades, que de certa forma reafirma o artigo 9º da LDBEN”.

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 35 grifo nosso).

Além disso, o PNE estabeleceu objetivos e metas para cada um dos níveis e etapas de ensino, que deveriam ser atingidos até 2011. Para o ensino fundamental – foram estabelecidos trinta objetivos e metas – destacamos a de número 26

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos **mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p. 52 grifo nosso).

Já para o ensino médio foram vinte objetivos e metas, julgamos pertinente destacar a de número 3

Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados (BRASIL, 2001, p. 59).

O PNE também estabeleceu quarenta e quatro metas para Financiamento e Gestão, vinte e seis delas específicas para a Gestão dos sistemas de ensino, merecem destaque para os objetivos deste texto as metas de números 31, 38 e 39, respectivamente (HORTA NETO, 2007).

Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação; Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o censo escolar; Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio (BRASIL, 2001, p. 113).

Horta Neto (2007, p. 5) faz uma análise dos instrumentos legais indicados acima (Lei 9.394/96, Decreto 2.146/97 e Lei 10.172/01) e ressalta “a grande ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação”. O autor também destaca o fato de a legislação ter deixado bem claro “o caráter descentralizador da avaliação, quando estabeleceu que programas de avaliação de desempenho da educação básica deveriam ser disseminados por todos os estados brasileiros, com o apoio técnico e financeiro da União” (HORTA NETO, 2007, p. 5).

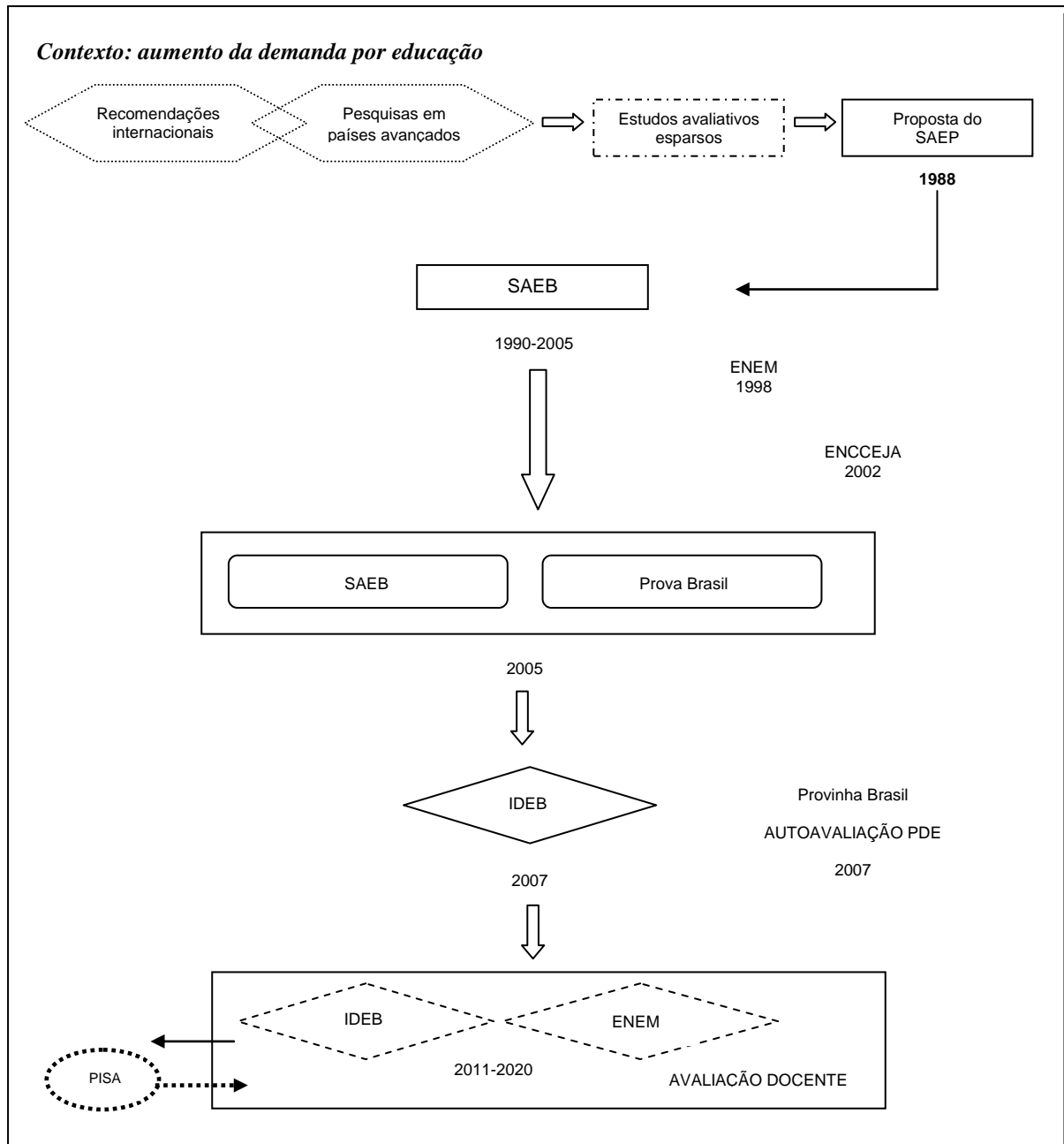
1.3 O aparelho de avaliações externas em larga escala da educação básica no Brasil: especificidades e pressupostos em âmbito nacional

Atualmente, o Brasil tem um aparelho de avaliação com ênfase na Educação Básica que foi organizado de forma progressiva, expansiva e diversificada no decorrer de cinco gestões governamentais (FREITAS, 2013). Para a autora, há fatores externos e internos que concorreram para o crescente interesse pela avaliação por parte do Estado brasileiro. Entre os fatores externos destacam-se: “divulgação de experiências de avaliação de vários países; recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino; aumento de pesquisas focadas no efeito escola e na eficácia escolar” (FREITAS, 2013, p. 71). Entre os fatores internos encontramos

Quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos de 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do Ensino Fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores em educação (FREITAS, 2013, p. 71).

Conforme ressaltado por Freitas (2013), embora os componentes do aparelho de avaliação no Brasil sejam conhecidos, julgamos pertinente apresentá-los em uma visão de conjunto em uma perspectiva temporal, seguem na figura 02.

Figura 02: O aparelho avaliativo da Educação Básica no Brasil (1981-2011)



Fonte: (FREITAS, 2013, p. 72)

No ano de 1988, o MEC realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, nos estados do Pará e Rio Grande do Norte; em 1990, ocorreu efetivamente o 1º ciclo do SAEP nos demais estados e municípios de forma descentralizada, isto é, os estados e municípios participavam do tratamento e análise dos dados (WERLE, 2011). “Essa proposta previa organização, articulação, complementaridade e direção dos estudos de avaliação até então realizados, e pretendia organizar nesse sentido as iniciativas futuras” (FREITAS, 2013, p. 73).

Em 1995, já sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC, o SAEP passa a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado formalmente em 1994, por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro.

A partir do ano de 1990 até 2002 o meio que o governo federal dispôs para avaliar os sistemas educacionais da Educação Básica no Brasil foi o SAEB, durante esse período essa avaliação foi organizada, institucionalizada e aprimorada. Desde o ano de 1995 o SAEB adquiriu periodicidade bienal, com um desenho amostral e instrumental em aprimoramento, vem coletando dados sobre o desempenho cognitivo de alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio por meio de provas objetivas em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (cálculo e resolução de problemas). Também há a coleta de dados sobre as características dos estudantes, escolas e contextos com o intuito de formar estudos sobre os fatores associados aos resultados das provas. O SAEB evoluiu da Teoria Clássica de avaliação para a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e desenvolveu técnicas de elaboração de itens, assim como matrizes curriculares de referência para o desenvolvimento das provas e escalas para interpretação dos resultados e estratégias para sua divulgação (FREITAS, 2013).

Inicialmente a intenção associada ao SAEB era diagnóstica e tinha como objetivo “promover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores associados” (GATTI, 2013, p.56).

No entanto, segundo Freitas,

O SAEB se mostrou relativamente fraco para promover ações dos sistemas educacionais junto às escolas, porém estimulou o surgimento de avaliações em estados brasileiros com desenho censitário ou quase, servindo-lhes de referência e disponibilizando-lhes seus instrumentais, principalmente itens das provas. Na maioria dos casos, as iniciativas estaduais reproduziram a lógica do SAEB (FREITAS, 2013, p. 74).

Assim, no ano de 1995, foi criada a Prova Brasil, com a justificativa de que o desenho do SAEB não permitia avaliar os desempenhos escolares. “Utilizando os mesmos recursos do SAEB, a Prova Brasil permitiu ao governo federal acrescentar à avaliação de sistemas educacionais a avaliação do desempenho de escolas públicas urbanas de ensino fundamental” (FREITAS, 2013, p. 74). Essa prova adotou a metodologia de aferição censitária, coletando e divulgando dados por turma, escola, redes escolares, municípios, estados e país. “A divulgação dos resultados da Prova Brasil fomentou comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação, punição” (FREITAS, 2013, p. 74).

No ano de 2007, na gestão de Lula na presidência, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de acordo com informações contidas no site do INEP¹⁶, o IDEB reúne em um só indicador dois conceitos considerados igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar, obtido por meio de dados do Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações Prova Brasil e SAEB.

Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo Decreto n. 6.094/2007 [...] **explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano 2021** – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. **Operando somente com os indicadores fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita** (FREITAS, 2013, p. 75 grifo nosso).

A autora expõe uma crítica ao conceito de qualidade da educação assumido pelo governo por meio do IDEB, pois considera que é uma forma estreita de qualidade educacional. E a preocupação é no sentido de que esse indicador tornou-se “uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas” (FREITAS, 2013, p. 75).

Corroborando essa ideia, Gatti (2013) observa que o indicador e as avaliações têm se tornado carro-chefe das ações políticas educacionais, principalmente em nível federal, o que indica uma perspectiva produtivista em educação.

É importante ressaltar que o aparelho avaliativo da Educação Básica brasileira, conforme exposto por Freitas (2013), também conta com exames nacionais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O ENEM foi implantado no ano de 1998 com o objetivo de avaliar, anualmente, as competências e habilidades dos estudantes concluintes ou egressos da Educação Básica (FREITAS, 2013). “A normativa mais recente declara que o exame tem o objetivo de aferir se o examinado demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (FREITAS, 2013, p. 75). Além disso, um dos objetivos atuais do ENEM¹⁷ é o “uso como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho” (BRASIL, 2010a apud FREITAS,

¹⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 30/03/2013.

¹⁷ É importante destacar que a participação no ENEM é voluntária por parte do estudante.

2013, p. 76). Também é importante salientar que o texto da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, aponta que o ENEM deve, progressivamente, compor o SAEB assumindo as seguintes funções:

I- avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; II- avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; III- Avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 9).

O ENCCEJA foi implantado no ano de 2002 pelo governo federal e tem como objetivo medir as competências e as habilidades de pessoas que não concluíram a escolaridade básica em idade adequada. O exame é ofertado aos sistemas de ensino para que esses possam certificar a conclusão do ensino fundamental de pessoas com pelo menos 15 anos de idade e a participação no exame é voluntária (FREITAS, 2013).

A Provinha Brasil foi acrescentada ao aparelho avaliativo brasileiro no ano de 2007 em atendimento à diretriz estabelecida pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” de que toda criança deve ser alfabetizada até os 8 anos de idade. O plano também determinou que fossem realizadas avaliações periódicas e específicas sobre o andamento do processo de alfabetização. Os principais objetivos elencados para essa prova são avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental e contribuir para que não se faça tardiamente o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem (FREITAS, 2013).

A autora ainda menciona a autoavaliação escolar induzida no contexto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), instituído pela Portaria Normativa n. 27 de 21/06/2007 no âmbito do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por meio dela a escola analisa o nível de sua eficiência e produtividade, esses dois aspectos dizem respeito às taxas de rendimento e desempenho dos alunos nas avaliações e suas potencialidades para superar os problemas que são identificados (FREITAS, 2013). A razão de ser dessa avaliação seria a

“[...] necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas” por meio de diagnóstico de seus problemas, dificuldades e potencialidades e do estabelecimento de “[...] um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos”. Prevê a execução de processos gerenciais de autoavaliação da escola, definição de sua visão estratégica e de plano de ação (FREITAS, 2013, p. 78).

Ainda de acordo com Freitas (2013), também consta no aparelho avaliativo da educação básica o “Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, instituído pelo MEC

por meio da Portaria Normativa n. 14 de 21/05/2010. Por meio desse exame seria possível avaliar os conhecimentos, as competências e as habilidades dos docentes e auxiliar na contratação desses profissionais nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Entretanto, esse exame suscitou debates e como desdobramento o MEC editou uma nova Portaria Normativa de n. 3 de 02/03/2011 e instituiu a “Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente”. Com participação voluntária, tal prova confere um boletim de resultado ao avaliado, permitindo ao INEP criar um banco de dados e relatórios que são disponibilizados para pesquisas. Além disso, “Os entes federativos, mediante adesão, decidirão se a utilizarão, associada à análise de títulos, como prova única ou como primeira prova seguida de prova própria” (FREITAS, 2013, p. 77).

No ano de 2013, foi incorporada mais uma avaliação ao aparelho avaliativo nacional e, por conta do ano de publicação, não consta no artigo de Freitas (2013). Estamos nos referido à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, avaliação de caráter censitário a ANA insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. De acordo com informações disponíveis no site do INEP¹⁸, a ANA não substitui a Provinha Brasil, essa última continuará mantendo sua característica principal de permitir o processamento e a interpretação dos resultados de forma imediata pelas redes de ensino e escolas. Já a ANA tem por objetivo produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para isso, a avaliação vai além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver seus saberes.

Na análise de Freitas (2013), por meio do aparelho avaliativo da Educação Básica, em seu estágio atual, o governo federal possui meios para

- a) avaliar resultados dos sistemas educacionais; b) avaliar resultados das escolas; c) avaliar progressos no alcance de metas pelos sistemas, redes e escolas; d) avaliar o nível de alfabetização da população de 8 anos; e) examinar competências de pessoas que cursaram a educação básica; f) examinar e certificar conhecimentos adquiridos em processos não regulares de escolarização; g) induzir a autoavaliação escolar; h) examinar competências docentes no ingresso na carreira do magistério (FREITAS, 2013, p. 78).

Nesse sentido, há a proposta de incremento desse aparelho avaliativo nos próximos anos, inicialmente fortalecer o IDEB para torná-lo um instrumento de política do Estado, tornar as avaliações nacionais convergentes com a internacional, a inclusão da disciplina de

¹⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 04 Abr. 2014.

Ciências no SAEB e Prova Brasil e a inclusão do ENEM ao aparelho avaliativo enquanto sistema de avaliação (FREITAS, 2013).

Segundo Freitas (2013), a política educacional orientada para a busca da eficiência e da eficácia na gestão da educação assume nova forma de regulação e a avaliação passa a ser meio dessa política, essa “atribui significado à avaliação, de modo que os seus objetivos advêm da tônica da política e da gestão da educação em diferentes momentos” (FREITAS, 2013, p. 81). Assim, a avaliação nacional da Educação Básica assume diversos objetivos em uma perspectiva temporal no período de 1988-2011, conforme expresso no quadro 05:

Quadro 05: Objetivos da avaliação de sistemas educacionais e escolas no Brasil (1988-2011)

SAEP – 1988	SAEB – 1994	SAEB – 2005	PROVA BRASIL – 2005	IDEB – 2011
Desenvolver capacidades avaliativas das unidades gestoras	Desenvolver cultura avaliativa	Avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas	Avaliar a qualidade do ensino por meio do IDEB
Estimular o desenvolvimento local de infraestrutura de pesquisa e avaliação	Desenvolver processo permanente de avaliação de desempenho dos estudantes articulado com as Secretarias de Educação		Contribuir para o desenvolvimento de cultura avaliativa estimuladora de melhoria dos padrões de qualidade e equidade do ensino e de controles sociais de seus resultados	Aprimorar instrumentos de avaliação englobando Ciências e incorporando o ENEM
Articular e relacionar pesquisas e avaliações	Proporcionar informações sobre desempenho dos estudantes e resultados dos sistemas educacionais		Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público	Confrontar resultados do IDEB com os do PISA
			Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares úteis para a escolha dos gestores	

Fonte: (FREITAS, 2013, p. 81)

Dessa forma, de acordo com a autora os objetivos da avaliação nacional da Educação Básica demonstram que ela foi projetada como expressão de diferentes tônicas da política e da gestão no período de 1988 a 2011, conforme expresso abaixo.

[...] A princípio os objetivos indicavam que se privilegiaria a geração de condições avaliativas pelos entes federativos, auxiliando-os no exercício de sua autonomia num contexto de descentralização democrática. A seguir os objetivos indicaram a prioridade à melhoria e controle dos resultados dos sistemas educacionais num contexto de centralização das decisões e de aumento de controle remoto, assim como de chamamento à mobilização operante dos entes subnacionais. Essa tônica se aprofunda ao se estender à escola, disseminando um padrão de qualidade priorizado e traduzido em metas, disseminando a prática do gerencialismo, priorizando a qualidade do ensino expressa nas metas projetadas. Essa tônica tende a ser orientada para o alinhamento da política com os indicadores oferecidos pelas avaliações internacionais. De modo que os eventos de avaliação tende a ser tornar apenas parte de um sistema de monitoramento de metas educacionais tal como defendeu Wolff (1997) (FREITAS, 2013, p. 85).

Segundo a autora, essa tendência de avaliação não contribui para a democratização da educação e nem para a compreensão dos problemas educacionais do país. Essa ideia também é ressaltada por Krawczyk (2002) em relação à nova governabilidade educacional que fundamenta a política nacional de avaliação externa em larga escala. A maneira como os resultados das avaliações estão sendo considerados diminui o fato de que esses resultados não são apenas produto de intervenções dos agentes (Estado; governos; formuladores, implementadores e avaliadores de políticas públicas; executores do ensino; estudantes e suas famílias) no campo (FREITAS, 2013). “Os resultados do ensino são também expressão intrincada de complexos fatores sociais com múltiplas demandas para as políticas públicas educacionais. Esta ótica implica redefinição da razão política da avaliação – questão fundamental para a sua congruidade social” (FREITAS, 2013, p. 87).

Considerando a forma que o aparelho de avaliação da Educação Básica brasileiro está organizado nos últimos vinte e cinco anos e a variação temporal dos objetivos dos principais meios, isto é, seus componentes, Freitas (2013) evidencia as principais características desse aparelho, sendo elas a expansão do alcance, as diversificação e articulação dos meios, padronização, exterioridade, centralização da informação e primado dos resultados e da quantificação. “Com essas características e seus pressupostos, a ação avaliativa federal mostra aderência à ótica que propugna prioridade da eficácia e da eficiência no gerenciamento dos sistemas educacionais e escolas segundo a racionalidade pragmática, economicista, positivista” (FREITAS, 2013, p. 93).

Na visão de Bonamino e Sousa (2012) os sistemas de avaliação da educação em larga escala incorporaram diversas mudanças no decorrer de sua história e foram assumindo diversos papéis e provocando diversas consequências. As autoras defendem que há três

gerações dessas avaliações sendo implementadas no Brasil, cada modelo possui objetivos e desenhos usuais específicos. Para realizar suas análises as autoras assumem a perspectiva da literatura internacional sobre o tema (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006). Nessa visão, quando as consequências das políticas de avaliação externa em larga escala são simbólicas, elas são classificadas como *low stakes* – responsabilização branda. Já quando as consequências são mais fortes, são classificadas como *high stakes* – responsabilização forte.

As avaliações de primeira e segunda geração são caracterizadas como de responsabilização branda e de terceira geração as avaliações de responsabilização forte. Essas gerações de avaliação da educação “articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

A primeira geração tem como objetivo acompanhar a evolução da qualidade da educação e é constituída por avaliações de caráter diagnóstico da qualidade da educação, isto é, não há atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar, os resultados dessas avaliações são disponibilizados para consulta pública na internet e até divulgados na mídia, mas não são devolvidos para as escolas. Um exemplo desse tipo de avaliação é o SAEB, avaliação nacional que tem como finalidade diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica por base amostral, tendo assim, baixo nível de influência no cotidiano das escolas e no currículo, já que seu desenho atual não permite medir a evolução do desempenho individual de instituições escolares e alunos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A Prova Brasil, implementada com o objetivo de suprir as limitações do desenho amostral do SAEB em retratar as especificidades de municípios e escolas, é um exemplo de exames que compõem a segunda geração de avaliações.

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, **além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais.** Nesse caso, **as consequências são simbólicas** e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009 apud BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375 grifo nosso).

As avaliações de terceira geração contemplam, além de consequências simbólicas, sanções ou recompensas de acordo com o resultado de desempenho dos alunos nos testes e com o cumprimento pelas escolas de metas pré-estabelecidas.

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (ZAPONI; VALENÇA, 2009 apud BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375).

Assim, as avaliações de segunda e terceira geração são constituídas com base em políticas de responsabilização com consequências simbólicas e materiais para os agentes escolares. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 383), “têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos”. É exemplo de avaliações de terceira geração o SARESP no estado de São Paulo, que inclusive é a avaliação externa em larga escala que utilizamos como meio para nossas análises nesta pesquisa. As autoras ainda argumentam que “quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 383). É o chamado *‘reducionismo curricular’*, abordado também por Gatti (2013), nessa perspectiva o foco para o processo de ensino e aprendizagem passa a se concentrar somente no que será abordado na avaliação externa. Em relação ao IDEB, a autora afirma que o indicador “coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede” (GATTI, 2013, p. 59).

Em meio a todo esse contexto, os sistemas de avaliação externa em larga escala foram se desenhando no Brasil e constituindo a política nacional de avaliação. Para Freitas (2012b, p. 58),

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado.

Desse modo, os sistemas de avaliação externa em larga escala, embasados na nova governabilidade educacional por meio da política de descentralização para as diferentes instâncias do governo, para a escola e para o mercado (KRAWCZYK, 2002), geram competição entre os sistemas de ensino e seguem a lógica de que a competição gera qualidade. O MEC constituiu-se como principal “agente dessa mudança, criando sistemas

avaliadores que apresentam regularmente os resultados alcançados por essa política seguindo a ótica do *Accountability* (controle). Assim, o vetor avaliador é consolidado no cenário político educacional nacional” (RIBEIRO, 2008, p. 32). Nesse sentido, o Estado passa a exercer a função de estimular a produção dessa qualidade do ensino oferecido no interior das instituições escolares, entretanto, “políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2009, p. 36).

Seguindo essa lógica, estados e até alguns municípios vêm desenhando seus próprios sistemas de avaliação externa em larga escala. Assim, no próximo capítulo nosso intuito é analisar e refletir sobre a experiência do estado de São Paulo com a política de avaliação externa em larga escala.

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2013

Nosso objetivo neste capítulo é destacar e analisar alguns pontos de interesse nas diretrizes da política educacional do estado São Paulo no período de 1995 a 2013. Nesse período o estado passou por cinco mandatos, sendo todos do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira)¹⁹ e foi marcado por diversas ações que trouxeram mudanças significativas no campo educacional. Nossa atenção será direcionada com mais ênfase aos aspectos que têm alguma relação com a constituição e a implementação da política estadual de avaliação externa em larga escala, a qual também é objeto de análise nesse capítulo.

2.1 As mudanças nas diretrizes educacionais no estado de São Paulo a partir de 1995

Em meados dos anos 1990, os princípios gerenciais presentes no contexto da nova governabilidade da educação no âmbito da reforma educacional em curso na América Latina se fizeram presentes em São Paulo, reestruturando o papel do Estado, assim como a organização e a gestão do sistema de ensino e da própria escola. As reformas no Estado datam, principalmente, a partir do mandato de Mário Covas no governo do estado e Rose Neubauer como Secretária da Educação.

Para Ribeiro (2008, p. 106 grifo da autora)

¹⁹ Do ano de 1995 até o ano 2013 foram cinco governadores, sendo eles: Mário Covas (1995-1998); Mário Covas/Geraldo Alckmin (1999-2002), Alckmin termina o mandato de Covas em razão de seu falecimento; Geraldo Alckmin (2003-2006), Cláudio Lembo assume em abril de 2006 em virtude da saída de Geraldo Alckmin para concorrer à Presidência da República; José Serra (2007-2010) e atualmente Geraldo Alckmin (2011-2014). Foram Secretários da Educação nesses períodos: Rose Neubauer, Gabriel Chalita, Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos, Maria Helena Guimarães Castro, Paulo Renato Souza e Herman Jacobus Cornelis Voorwald, atualmente na pasta.

Três foram os Compromissos de Programa assumidos pelo então candidato ao Governo de Estado, em 1994: **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).

No ano de 1995, já com Mário Covas no governo do estado, o aspecto marcante na política educacional paulista é a publicação de um comunicado da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) com as principais diretrizes educacionais para janeiro/1995 a dezembro/1998 que norteariam a gestão nesse período.

A atual administração considera a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que cada ano frequentam a escola estadual de primeiro e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico. Assim, várias estratégias serão estimuladas visando à diminuição dos índices de perda do sistema. Estas estratégias estimularão, entre outras ações, a organização das séries em ciclos, a composição das classes basicamente por faixa etárias e a instrumentalização do professor e da escola para trabalhar com grupos heterogêneos. Entretanto, se essas ações são necessárias, elas não são, em absoluto, suficientes. É preciso que as escolas tenham maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa que lhes possibilite iniciativa de decisões frente ao seu projeto pedagógico. Caberá às escolas definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares os métodos de ensino a serem empregados, o uso mais adequado do tempo e do espaço físico, o gerenciamento dos recursos humanos e materiais que receberem para realizar seu próprio projeto. Várias propostas de autonomia, ocorrendo em diversos Estados brasileiros com sucesso, podem nortear as estratégias a serem desencadeadas nessa direção. **Entretanto, a autonomia tem como contrapartida a responsabilidade e o compromisso. A administração, buscando a integração das ações escolares, deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criar para que as escolas respondam por eles [...]** A avaliação, portanto, é condição "sine qua non" para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, **os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados**, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. **Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares.** Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos. Para concluir, é preciso salientar que as diretrizes de racionalização e reforma da estrutura administrativa, bem como as de descentralização, desconcentração e mudanças nos padrões de gestão terão como um dos seus objetivos estratégicos a liberação e captação de recursos. Visa-se, com isso, estabelecer uma política salarial de valorização do pessoal do magistério, eliminando, sempre que possível, as distorções atualmente existentes (SÃO PAULO, 1995, p.5 grifo nosso).

O documento traçou um quadro da educação paulista, no qual denunciou o excesso na centralização do sistema, fato esse que impossibilitava uma política educacional consistente,

dessa forma argumentou a favor de uma mudança na forma de gerir o sistema de ensino e as escolas públicas para a busca de equidade, eficiência e eficácia (BAUER, 2006).

Além disso, o referido comunicado trouxe como grande diretriz da então gestão da educação a revolução na produtividade dos recursos públicos e que deveriam culminar na melhoria da qualidade do ensino. Para a realização dessa revolução foram definidas algumas mudanças consideradas imprescindíveis, destacando a revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais. Para isso, foram definidas duas diretrizes complementares para nortear essa revisão do papel do Estado, sendo a primeira a reforma e a racionalização da rede administrativa, que previa a necessidade de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências e, a segunda, mudanças nos padrões de gestão por meio de alguns aspectos complementares e essenciais, sendo eles, a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares. Assim, o comunicado de 1995 estabeleceu as prioridades da política educacional do governo paulista para o período de 1995 a 1998 (SÃO PAULO, 1995).

Dessa forma, é importante ressaltar no comunicado de 1995 a necessidade de avaliar o sistema educacional para que “a “autonomia” seja utilizada com “responsabilidade e compromisso”. Ou seja, **o Estado mostra-se “aberto” às necessidades das escolas, sem, contudo, perder o controle sobre o trabalho nelas realizado**” (BAUER, 2006, p. 78 grifo nosso).

O período após o ano de 1995 foi permeado por várias ações em atendimento às diretrizes estabelecidas, tais como, fim da Escola Padrão, reorganização da rede física, instituição do regime de progressão continuada no ensino fundamental, fim das Divisões Regionais de Ensino para a criação das Diretorias Regionais de Ensino, ampliação do quadro de Assistentes Técnicos das Oficinas Pedagógicas, criação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), criação da função de Professor Coordenador Pedagógico, Projeto de Reorganização da trajetória escolar do ensino fundamental – Classes de Aceleração entre outros.

Uma das principais ações diz respeito ao processo de municipalização do ensino fundamental – ciclo I (Decreto 30.375/1989), ou seja, “[...] o foco passa a ser a descentralização, com a transferência para os municípios da responsabilidade pelo funcionamento e manutenção das escolas de ensino fundamental, que ficou conhecido como

municipalização do ensino fundamental Ciclo I²⁰” (PALMA FILHO, 2010, p. 159). O autor ainda destaca que a municipalização deslança a partir do FUNDEF criando pela Lei Federal nº 9.424/96.

É importante ressaltar que o processo de municipalização do ensino fundamental no estado de São Paulo, assim como a própria reorganização do papel do Estado, segue a lógica do movimento das reformas administrativas na América Latina elencadas por Krawczyk (2002), nesse caso, se enquadra na descentralização entre as diferentes instâncias de governo, ou seja, nos preceitos dessa lógica, transfere-se “para a esfera municipal a administração direta da escola fundamental” (KRAWCZYK, 2002, p. 66).

A justificativa para a descentralização entre diferentes órgãos é a de que esse processo permite o direcionamento dos gastos públicos a alvos específicos e otimiza os investimentos na melhoria do ensino fundamental, a maior interação em nível local de recursos públicos, não governamentais e privados para o financiamento dos programas sociais, além disso, a possibilidade de atendimento com maior rapidez aos usuários em razão da proximidade entre os problemas e a gestão.

De acordo com Viçoti (2010, p. 6), “na política educacional paulista implementada a partir de 1995, a descentralização defendida não compartilhava poder, mas, por outro lado, transferia responsabilidades administrativas dos órgãos centrais aos locais”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Bauer (2006, p. 78-79 grifo nosso) argumenta que

Se anteriormente o governo centralizava o financiamento e a gestão educacional e descentralizava o projeto pedagógico, sua avaliação e o estabelecimento dos parâmetros curriculares, observa-se **nesta gestão uma inversão nos papéis: parâmetros e avaliação passam a ser centralizados e assumem um caráter importante para a gestão do sistema, enquanto o financiamento e os padrões de gestão ficam sob responsabilidade dos municípios e das próprias escolas.** Segundo o documento, a equipe parece acreditar que, desta forma, conseguirá um sistema mais ágil e eficiente, ou seja, será realizado um gerenciamento mais racional. **Observa-se, dessa forma, que a preocupação com a qualidade de ensino parece se confundir com a necessidade de implantar ações que propiciem enfatizar a racionalidade técnica e administrativa, coerente com a lógica de mercado dominante** [cf, Cunha (1998), Vieira, (1996), Bruno (2001), Hidalgo (2001), Cortina (2003)]. Assim, passa a ser um ponto de destaque nas propostas da política educacional do estado a ênfase na necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional sem deixar de estabelecer mecanismos para seu controle.

No ano de 1996, foi instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) por meio da Resolução SE 27 de 29 de março de 1996 que, segundo o discurso oficial, permitiria o acompanhamento dos índices de desempenho escolar

²⁰ Na maioria dos casos no estado de São Paulo o município responde apenas pelo ensino fundamental – ciclo I, sendo que o ciclo II ficou sob a responsabilidade do Estado.

e dos índices de evasão e repetência, bem como a tomada de decisões em relação às ações para a melhoria da qualidade da educação. O SARESP será objeto de análise e discussão posteriormente, no entanto, o mencionamos para chamar a atenção para a sua relação²¹ com a ação do governo que foi implantada no ano seguinte, o Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, instituído pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE 9/97. O texto do Relatório da Indicação CEE 8/97 (anexo à deliberação), caracteriza essa ação como uma estratégia que visa “contribuir para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1997, p.3). Articulada à progressão continuada houve a reorganização das escolas da rede estadual em ciclos (Resolução SE nº 04/98).

Em 2000, a SEE/SP elaborou um documento de planejamento para o ano denominado “A construção da Proposta Pedagógica da Escola”, por meio do programa “A Escola de Cara Nova”, o objetivo foi avaliar e reforçar os princípios básicos da política educacional implantada no ano de 1995. O documento elenca como principal objetivo do planejamento a necessidade de “a escola verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho” (SÃO PAULO, 2000, p. 5).

Na análise de Bauer (2006), por meio desse documento, a SEE/SP

[...] propõe a leitura de textos diversos sobre progressão contínua, avaliação e projeto pedagógico, que parecem ter sido os temas nos quais concentraram-se os esforços desde o início da gestão, com a organização das escolas em ciclos e a necessidade de mudança nos paradigmas de avaliação, tendo em vista a necessidade de repensar a forma de avaliar os alunos na progressão continuada e na forma de trabalhar os conteúdos, o que faz com que seja necessário modificar, também, o projeto pedagógico da escola (BAUER, 2006, p. 88).

Nesse sentido, concordamos com a autora sobre o fato de que o documento enfatiza a autoavaliação da escola, com base nos critérios abaixo relacionados:

É hora da escola verificar se essas conquistas vêm se revertendo em:

- melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares;
- melhor organização do HTPC;
- melhoria nas interações dos diferentes profissionais;
- melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho;
- melhor aproveitamento dos espaços de expressão do coletivo via colegiados;
- melhor integração com a comunidade;
- **melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola** (SÃO PAULO, 2000, p. 5 grifo nosso).

²¹ O SARESP tem relação com o Regime de Progressão continuada porque com a criação do IDESP o fluxo escolar passa a ser critério para gerar o índice de cada escola, juntamente com as notas dos alunos nas provas objetivas.

Fica expressa nesses critérios a preocupação por parte da política educacional do governo paulista com o desempenho dos alunos no SARESP e é colocada a necessidade de a escola refletir sobre esse aspecto no planejamento de sua proposta pedagógica. Isso já evidencia a intenção do governo paulista de colocar essa responsabilidade para a instituição escolar, seguindo a lógica da descentralização para a escola apontada por Krawczyk (2002) no contexto das reformas administrativas na América Latina.

Com o intuito de articular e consolidar as ações que já estavam sendo realizadas, como é o caso do Programa de Educação Continuada (PEC)²², a partir do ano de 2003 a SEE/SP implementa um amplo programa de formação continuada denominado “Teia do Saber”, o referido programa teve como finalidade: aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras; tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula²³.

O programa de formação “Teia do Saber” selecionou alguns temas para serem abordados em suas ações de formação com referência nas informações colhidas pelas avaliações SARESP, ENEM e SAEB, principalmente no aspecto relacionado à formação contínua dos professores. O programa também considerou que para o alcance da melhoria da qualidade de ensino era necessário formar os professores nas esferas intelectual, emocional e afetiva (BAUER, 2006).

Em 2007, já no mandato de José Serra no governo paulista, assumiu a Secretaria da Educação a professora Maria Lúcia Vasconcelos, que já havia ocupado o cargo no governo de Cláudio Lembo. As ações que estavam sendo realizadas nos governos anteriores tiveram continuidade, entretanto, a então secretária alterou o sistema de ciclos adotado pelo regime de progressão continuada, dessa forma, o ensino fundamental passou a contar com quatro ciclos de dois anos cada, ao invés de dois ciclos de quatro anos²⁴.

No mesmo ano, a professora Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a pasta da educação e em agosto de 2007, a SEE/SP anunciou um conjunto de 10 metas para melhorar a

²² O “Projeto de Educação Continuada” ação de formação continuada de educadores que buscou o redirecionamento das ações de capacitação, partindo da demanda dos educadores e dos órgãos intermediários (WEY, 1999 apud BAUER, 2006).

²³ Informações disponíveis em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp. Acesso em 18 abr. 2014.

²⁴ No início de 2014 houve a reorganização dos ciclos escolares no ensino fundamental, que passou a ter três ciclos, dessa forma, o sistema de progressão continuada fica dividido em três etapas: 1º ao 3º ano; 4º ao 6º ano; 7º ao 9º ano.

qualidade da educação oferecida nas escolas da rede estadual de ensino, definindo assim, uma nova agenda para a educação pública de São Paulo. Segundo o discurso oficial, as metas surgiram a partir dos resultados do SAEB/Prova Brasil, ENEM e de outras avaliações realizadas no ano de 2007²⁵. As metas foram as seguintes:

- 1 - Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação na 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 – Programas de Formação Continuada e capacitação da equipe;**
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10 - Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas²⁶.

Para a efetivação dessas metas até o ano de 2010, a SEE/SP colocou em andamento algumas ações e medidas para tal finalidade, a saber:

Quadro 06: Ações e medidas estabelecidas para o alcance das 10 metas para o ano de 2010

AÇÕES	MEDIDAS
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Implantação do Programa Ler e Escrever; ✚ Reorganização da Progressão Continuada; ✚ Currículo e expectativas de aprendizagem; Recuperação da aprendizagem; ✚ Diversificação curricular do Ensino Médio; ✚ Educação de Jovens e Adultos; ✚ Ensino Fundamental de 9 anos; ✚ Sistemas de avaliação; ✚ Gestão dos resultados e política de incentivos; ✚ Plano de obras e investimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Criação da função professor coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007; ✚ Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições; ✚ Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão; ✚ Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos; ✚ Criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação.

Fonte: Portal do Governo do Estado de São Paulo

²⁵ Informações disponíveis no site do Programa São Paulo Faz Escola. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em 18 abr. 2014.

²⁶ Informações disponíveis no Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/index.htm>. Acesso em 18 abr. 2014.

As ações traçadas para o alcance das dez metas estabelecidas para o ano de 2010 ainda estão sendo implementadas no sistema de ensino paulista, não é nosso objetivo analisar se as metas foram alcançadas ou qual a situação atual de cada uma delas. Entretanto, faremos a análise e a discussão de três ações – currículo e expectativas de aprendizagem, sistemas de avaliação²⁷ e gestão dos resultados e política de incentivos – por julgarmos que possuem relação mais direta com a meta de número 5 e, conseqüentemente, com o SARESP.

No ano de 2008, a SEE/SP implementou uma nova Proposta Curricular²⁸, que estabeleceu um currículo mínimo e comum, de forma explícita, a todas as escolas do estado de São Paulo. A proposta trouxe as metas de aprendizagem desejáveis em cada área, apresentando os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos e o que se esperava que os alunos fossem capazes de realizar com esses conteúdos, expresso na forma de competências e habilidades claramente avaliáveis. A elaboração da proposta partiu do conhecimento de experiências já praticadas e da revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes (SÃO PAULO, 2009).

O marco inicial da então Proposta Curricular foi a elaboração pela equipe técnica da SEE/SP do “Jornal do Aluno”, material entregue em todas as escolas estaduais no início do ano letivo de 2008, para ser utilizado nos primeiros 40 dias de aula. O material também era composto por vídeos tutoriais e pela “Revista do Professor”, que traziam orientações sobre como desenvolver as atividades contidas no jornal.

Posteriormente, a SEE/SP enviou para as escolas os materiais de apoio à implementação da Proposta Curricular, denominados Caderno do Professor (tinha como objetivo orientar ao professor sobre como desenvolver as situações de aprendizagem propostas), assim como o Caderno do Gestor, que orientava os gestores sobre como proceder nesse processo de implementação. Para apoiar os processos de consolidação da proposta foi criado o “Programa São Paulo Faz Escola”, em 2007, com o foco na implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual. Além do material entregue aos professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual, havia a possibilidade de consultar os cadernos na internet²⁹.

²⁷ O SARESP será analisado e discutido posteriormente em um subcapítulo específico.

²⁸ “A nova Proposta Curricular nasceu atrelada ao Sistema de Avaliação do Estado. O SARESP de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação” (PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA).

²⁹ Hoje esses materiais estão disponíveis na Intranet Espaço do Servidor.

Em novembro de 2008, a Proposta Curricular passou a ser o Currículo do Estado de São Paulo³⁰, esse currículo é dividido por áreas de conhecimento, são quatro áreas compostas diferentes componentes curriculares. A área de Ciências da Natureza é composta pelas disciplinas: Química, Física, Biologia e Ciências. A área de Linguagens abrange as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Arte e Educação Física. Já a área de Ciências Humanas é formada pelas disciplinas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A Matemática constitui-se como uma área própria e específica no Currículo do Estado, pois constitui um conhecimento específico da Educação Básica. Anteriormente, a Matemática integrava a área das Ciências da Natureza (SÃO PAULO, 2009). No ano letivo de 2009 passa a incorporar o conjunto de materiais de apoio ao Currículo, além do Caderno do Professor, o Caderno do Aluno para cada série e disciplina.

Durante o processo de implementação do Currículo do Estado de São Paulo, a SEE/SP lançou, em 2009, o documento “Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP – ensino fundamental e médio”, documento esse que traz os conteúdos, competências e habilidades que servem de referência para a elaboração das provas do SARESP. A justificativa para essa matriz é que para a “organização de um sistema de avaliação o principal problema é explicitar uma resposta a seguinte pergunta: O que avaliar? [...] a resposta só pode ser: Aquilo que o aluno deveria ter aprendido” (SÃO PAULO, 2009, p.8).

Ainda de acordo com o documento,

Uma clara definição das expectativas de aprendizagem a serem obtidas é fundamental para a operacionalização do currículo e da avaliação. De um lado, ela orienta a organização dos projetos pedagógicos em cada escola e dá clareza à sociedade sobre o compromisso para com o desenvolvimento das crianças e dos jovens. De outro, permite que os professores **compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação** (SÃO PAULO, 2009, p. 8 grifo nosso).

Diante do exposto podemos perceber que é clara a vinculação entre as expectativas de aprendizagem definidas no Currículo de São Paulo e as habilidades que compõem as provas do SARESP, expressas nas Matrizes de Referência para a Avaliação. Isso também fica bem claro no primeiro texto do documento, uma carta do então Secretário de Estado da Educação Paulo Renato Souza, reproduzida no quadro 07.

³⁰ Resolução SE nº 76 de 07 de novembro de 2008.

Quadro 07: Carta de Apresentação das Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP

Prezados professores e gestores,

*Ao consolidarmos a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo, agora com ampla participação dos professores que aplicaram as propostas curriculares conforme orientações dos Cadernos do Professor e avaliaram essa experiência oferecendo valiosos subsídios para os ajustes necessários à proposta original, **cabe à Secretaria tornar mais clara a vinculação do SARESP ao currículo.***

*Vamos fazê-lo apresentando a todos vocês, **documentos como o presente que lhes permitirão melhor compreender a vinculação entre currículo e avaliação** e, principalmente, compreender a reformulação feita na fundamentação conceitual e na metodologia do SARESP para que ele pudesse estar de fato a serviço de mais e melhores aprendizagens para nossas crianças e jovens e mais condições de trabalho para toda equipe escolar.*

Como observarão, este trabalho já contou com ampla participação dos professores coordenadores das oficinas pedagógicas, o que contribuiu para aumentar o envolvimento de professores nesse processo.

*A partir dessa ação, **esperamos iniciar uma capacitação na área de avaliação** que resultará em melhoria das práticas avaliativas em sala de aula e na melhor utilização dos resultados das avaliações nas ações de planejamento e suporte ao ensino e, conseqüentemente, em melhoria da aprendizagem.*

*Paulo Renato Souza
Secretário de Estado da Educação*

Fonte: SÃO PAULO, 2009 grifo nosso.

Assim, a SEE/SP implementou o Currículo Oficial para todas as escolas públicas da rede estadual de ensino, a partir desse currículo, estruturou as matrizes de referência para a o SARESP. As provas do SARESP são construídas tendo como base conteúdos, competências e habilidades expressos nas matrizes³¹, os mesmos que devem ser trabalhados durante o ano letivo nas escolas, dessa forma, responde-se mais claramente à pergunta anterior “O que avaliar?”; “aquilo que o aluno deveria ter aprendido” nada mais é do que as expectativas de aprendizagem expressas no currículo e nas matrizes de referência. Assim, torna-se clara a articulação entre currículo, matrizes de referência do SARESP. Para Sousa e Arcas (2010), é possível “perceber claramente a aproximação entre o currículo oficial, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores, desde 2008, e para alunos, a partir de 2009, chamados de Caderno do Professor e Caderno do Aluno”.

De acordo com o documento de apresentação do PISA 2010, “na economia global, o desempenho dos sistemas de educação é a chave para o sucesso, especialmente à luz dos desafios fundamentais tecnológicos e demográficos que estão remodelando nossa economia”

³¹ As provas também são constituídas por itens do SAEB e Prova Brasil, cedidos pelo MEC.

(OCDE, 2010). Nessa perspectiva, competências e habilidades são consideradas peças-chave em uma educação que se diga de “qualidade”.

A respeito disso, Freitas (2012b, p. 59 grifo nosso) destaca que

Emerge desta prática empírica e pragmática **uma formulação de que “boa educação” se refere a ter uma “matriz de referência” e a partir dela elaborar itens para um teste.** E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutirmos o que entendemos por ser uma boa educação. **Cria-se uma identidade entre “boa educação”, competências e habilidades da matriz.** O tom democrático de sua elaboração é dado pelo fato dela “ser pública” e poder ser consultada usualmente no site do responsável pela realização do exame. **A questão não é o que as matrizes incluem, mas o que elas excluem,** seja pelo viés das opções de seus formuladores, seja pelas dificuldades técnicas ou de custo para medir.

Nesse sentido, é preciso considerar que as competências e habilidades que constam nas matrizes de referência para as avaliações externas em larga escala não são suficientes para dar conta de todo o contexto de uma educação de qualidade, assim como é necessário ter claro que há a diferença entre matriz da avaliação e matriz curricular, essa última é muito mais abrangente e completa.

No dia 06 de novembro de 2008, o Governador José Serra instituiu o “Programa de Qualidade da Escola” e o “Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)”, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas, por meio da resolução SE nº 74 de 06/11/08, essa ação ocorreu um dia antes da oficialização do Currículo do Estado de São Paulo. O programa apresentou como principal objetivo

[...] garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar a unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

Por meio do PQE o governo instituiu o IDESP, indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais no ensino fundamental e médio, fixando metas específicas para cada unidade escolar. O texto da resolução SE nº 74/2008 deixa claro que **o objetivo das metas é orientar os gestores escolares na tomada de decisões para direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais oferecidos** (SÃO PAULO, 2008 grifo nosso).

O IDESP é calculado levando em consideração dois critérios complementares: o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP e o fluxo escolar, considerando em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do ensino fundamental e do ensino médio. O IDESP também é o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores da educação (SÃO PAULO, 2008).

Dando continuidade a ações de reconfiguração da política estadual de educação, o governador José Serra instituiu por meio da Lei Complementar nº 1.078 de 17 de dezembro de 2008 a Bonificação por Resultados, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na SEE/SP, **decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público** (SÃO PAULO, 2008a grifo nosso). O pagamento do bônus aos servidores da educação é articulado ao alcance das metas estabelecidas pelo IDESP.

De acordo com Freitas (2012a, p. 346),

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de *responsabilização, meritocracia e privatização*. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal”.

Seguindo a lógica da meritocracia, porém com ênfase na política salarial dos profissionais da educação, foi instituído no âmbito da SEE/SP o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério por meio da Lei Complementar nº 1097, de 27/10/2009, regulamentada pelo Decreto 55.217 de 21/12/2009. Nessa forma de promoção, o servidor (Professor, Diretor, Vice-diretor, Supervisor, Professor Coordenador Pedagógico) passa para a faixa superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica de conhecimentos específicos, considerando os critérios estabelecidos, dessa forma, recebe uma porcentagem em aumento salarial.

No dia 15 de abril de 2009, o governo paulista lançou o programa “+ Qualidade na Escola”, com o discurso de tentar equacionar a complexa questão do magistério na rede de ensino paulista. O programa contemplou cinco grandes ações, a saber:

- 1- Criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, que propõe a utilizar a rede do saber já existente e criada na gestão Chalita e fazer ampla utilização da modalidade de educação a distância, combinada com atividades práticas e presenciais na rede escolar. Valer-se-a ainda de parcerias com universidades públicas e privadas de São Paulo; incorporação da experiência acumulada em vários programas de apoio às escolas públicas por ONGs e fundações privadas;
- 2- Mudança no modelo de ingresso dos profissionais do magistério: curso de formação após o processo seletivo;
- 3- Criação de duas novas jornadas para os professores: 40 horas e 12 horas semanais;
- 4- Abertura de Concurso Público e criação de 50 mil novos cargos efetivos;
- 5- Exame para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas (PALMA FILHO, 2010, p. 168)

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP) foi criada por meio do Decreto 54.297 de 5 de maio de 2009, destinada a oferecer cursos aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado. A EFAP acabou recebendo o nome do ex-secretário da educação após seu falecimento em 25/06/2011, passando assim a chamar-se “Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza”. Além de ser responsável pelo curso de formação obrigatório para candidatos ao ingresso na carreira docente paulista, a EFAP oferece cursos de formação continuada aos funcionários da SEE/SP; os cursos combinam ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço.

O exame para professores temporários foi alvo de críticas e grande discussão por parte dos sindicatos, principalmente pela APEOESP. Foram amplas as disputas, inclusive judiciais, em torno da validade ou não do exame, que primeiro foi eliminatório, mas acabou tornando-se classificatório.

No ano de 2011, Geraldo Alckmin assumiu novamente o governo do estado e nomeou o professor Herman Jacobus Cornelis Voorwald Secretário da Educação. De acordo com informações disponíveis no site da SEE/SP³², o primeiro semestre da gestão desse secretário foi marcado por reuniões em polos regionais que congregam as 91 Diretorias Regionais de Ensino do estado com dirigentes regionais de ensino, diretores de escola, professores coordenadores pedagógicos e representantes de supervisores e servidores de apoio escolar³³. O objetivo dessas reuniões foi mobilizar e ouvir propostas e sugestões dos integrantes da própria rede estadual de ensino.

Após esse período de discussões, Geraldo Alckmin anunciou o programa “Educação - Compromisso de São Paulo” no dia 15 de outubro de 2011, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, que passou a nortear as ações da SEE/SP voltadas à melhoria da educação na rede estadual de ensino, aliás essa foi a finalidade do programa anunciada pelo documento legal, conforme expresso a seguir: “Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011a).

³² Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp/colaboradores-compromisso>. Acesso em 22 abr. 2014.

³³ Participaram dessas reuniões o secretário Herman Voorwald e o secretário-adjunto João Cardoso Palma Filho.

O Artigo 2º do decreto aponta as bases sobre as quais o programa deve ser desenvolvido, a saber:

- I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;
- II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;
- III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (SÃO PAULO, 2011a).

O programa expõe como objetivos principais a valorização da carreira do magistério, com o intuito de torná-la uma das mais procuradas pelos jovens, assim como, colocar a o sistema de educação de São Paulo entre as mais avançadas do mundo até 2030, com base em dados divulgados pelo PISA.

No artigo 2º, inciso III, o Decreto nº 57.571 prevê atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios no SARESP, para isso, o programa prevê intervenção, acompanhamento e monitoramento, por meio das Coordenadorias, das unidades de ensino consideradas com vulnerabilidade educacional, consideradas “Escolas Prioritárias”. Nessas unidades escolares, o percentual de alunos no nível de proficiência “Abaixo do Básico” nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática é significativo³⁴. Em função dessa constatação, a SEE/SP, além do acompanhamento específico, direciona algumas políticas educacionais com mais ênfase para essas escolas.

Dentre essas políticas destacamos a “Residência Educacional”, que segundo o discurso oficial, tem como objetivo atender os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, **para elevar os índices de desempenho nos processos de avaliação nas escolas consideradas prioritárias**. Nessa ação, estudantes de cursos de Licenciatura podem atuar como estagiários

³⁴ Nessas escolas, o percentual de alunos no nível “Abaixo do Básico” em Língua Portuguesa é $\geq 37\%$ no 9º EF e $\geq 54\%$ na 3ª série EM. Em Matemática, $\geq 46\%$ no 9º ano EF e $\geq 74\%$ na 3ª série EM. O 7º ano EF participa anualmente do SARESP, no entanto, as notas dessa série não são contabilizadas para o cálculo do IDESP. Essas informações foram disponibilizadas pela Diretora da Escola em conversa informal no dia em que realizamos a entrevista, também temos conhecimento com base em formação recebida na Diretoria de Ensino.

nas escolas públicas, nas séries estipuladas, com carga horária até 15 horas semanais, contam ainda com remuneração de R\$600,00 por mês mais vale transporte³⁵.

Ainda no âmbito do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, o governo instituiu a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), constituída por itens do SARESP e da Prova Brasil e SAEB. A AAP abrange todos os anos do ensino fundamental ciclo II e as três séries do ensino médio, no primeiro semestre de 2014 a avaliação está em sua 6ª Edição. Segundo informações disponíveis no site da SEE/SP³⁶, o exame é utilizado pelos educadores para analisar o nível de aprendizado dos estudantes e, com isso, traçar estratégias e metas para garantir o desenvolvimento dos alunos e visa proporcionar intervenções mais rápidas e pontuais, a tempo de melhorar o aprendizado do estudante no mesmo semestre letivo e aprimorar a progressão continuada, garantindo recuperação contínua no processo.

Acreditamos que a AAP tem relação direta com o SARESP, pois traz itens que abordam as mesmas habilidades constantes na “Matriz de Referência para a Avaliação – SARESP” e permite o diagnóstico das dificuldades no decorrer do ano, assim o intuito é realizar intervenções para que tais habilidades sejam desenvolvidas para proporcionar um bom desempenho dos alunos na avaliação externa em larga escala paulista.

De certa forma, a atual gestão tem dado continuidade às ações políticas estabelecidas a partir de 1995, isso fica explícito no discurso oficial publicado no site da SEE/SP no lançamento do programa “Educação - Compromisso de São Paulo”, no qual é exposto o ponto de partida para a criação do referido programa, a saber:

O programa não teria sido possível sem os investimentos expressivos realizados em gestões anteriores. O Estado pode agora dar esse passo graças à conquista de importantes desafios, como a universalização do ensino fundamental, o combate à evasão, a grande ampliação da oferta do ensino médio (que passou de 545 mil matrículas em 1985 para 1,512 milhão em 2010), a implementação de um novo currículo (com os programas Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola), o desenvolvimento de materiais de apoio a professores e alunos, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a implantação da progressão por mérito e do bônus por desempenho e a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores³⁷.

A análise das ações da política educacional do governo paulista a partir do ano de 1995 nos indica que os programas e ações estão articulados entre si, com um direcionamento para o alcance das metas pré-estabelecidas pelo IDESP, por exemplo, a progressão continuada aliada à correção do fluxo escolar; currículo unificado articulado com as “Matrizes de Referência para a Avaliação – SARESP”, documento que indica o que será avaliado nas

³⁵ Mais informações no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/residencia-educacional/>.

³⁶ Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp/avaliacao_aprendizagem. Acesso em: 1 mai. 2014.

³⁷ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp>. Acesso em 24. abr. 2014.

provas, juntos esses dois aspectos (fluxo + nota do SARESP) compõem o IDESP, que por sua vez está associado à bonificação por resultados. Dessa forma, a análise nos mostra que uma ação está “amarrada” a outra, daí a nossa preocupação com o movimento que tudo isso está gerando no contexto das escolas estaduais paulistas.

Com a progressão continuada, a repetência foi eliminada no interior dos ciclos, assim, “fez-se imperativo exercer algum tipo de controle sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, ano a ano (SEE, 1996)” (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 988).

Segundo as autoras,

Adveio a necessidade de monitorar os resultados pedagógicos das escolas e a qualidade de ensino oferecida pelo setor público. **Em lugar de construções de práticas de avaliação interna, criou-se o SARESP, com o objetivo de ser um mecanismo de aferição para verificar, nas escolas, os processos pedagógicos frente a essas mudanças.** [...] Além de ser um mecanismo de aferição do trabalho administrativo e pedagógico das unidades, o sistema paulista de avaliação em larga escala configura-se um elemento indutor de políticas públicas educacionais que priorizam a meritocracia e a equidade dos processos escolares face a indicadores estipulados pelo governo (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 988 grifo nosso).

Considerando a necessidade de gestão dos resultados educacionais da rede, o governo paulista criou os seguintes documentos legais: Resolução SE nº 70/2010 alterada pela Resolução SE nº 52/2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual paulista e o Decreto nº 57.141/2011 que trata da reorganização da SEE/SP.

O Artigo 3º do Decreto 57.141/2011 dispõe sobre os princípios organizacionais que orientam a organização da SEE/SP, a saber:

- I - foco no desempenho dos alunos;**
- II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;**
- III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;**
- IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;**
- V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;**
- VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;**
- VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados;**
- VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino;**
- IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011b grifo nosso).**

É possível visualizar nos princípios do documento a ênfase dada aos processos relacionados ao SARESP, o que demonstra a preocupação do governo com o monitoramento dos resultados de desempenho educacionais.

Dessa forma, a Resolução SE nº 52/2013 traz os perfis, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual paulista, além dos referenciais bibliográficos e a legislação requeridos nos exames, concursos e processos seletivos promovidos pela SEE/SP. O anexo B da referida resolução tem como foco o Diretor de Escola e traz para esse profissional o seguinte perfil:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. **Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola**, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, **assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem [...]** (SÃO PAULO, 2011b, p. 15 grifo nosso).

O texto do documento elenca as habilidades específicas que esse profissional deve possuir para o desenvolvimento de cada uma das dimensões da gestão, a qual é caracterizada como “participativa”. Julgamos pertinente destacar as habilidades da dimensão da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e aprendizagem, a saber:

- a) Desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos e de cada aluno.
- b) Propor alternativas metodológicas para atendimento à diversidade de necessidades dos alunos.
- c) Analisar e acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho nas avaliações interna e externa dos alunos.
- d) Apresentar e analisar os indicadores junto à equipe escolar, com vistas à compreensão de todos sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias.
- e) Divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.
- f) Analisar os indicadores para subsidiar a tomada de decisões com vistas à melhoria da Proposta Pedagógica, definição de prioridades e de metas articuladas à política educacional da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011b, p. 17).

Abdian; Oliveira; Jesus (2013) analisam no texto “Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências” os documentos legais e a função do Diretor de Escola. As autoras fazem um contraponto entre a Lei Complementar nº 444/1985 (documento legal que aborda em suas disposições finais sobre o Conselho de Escola como órgão deliberativo da organização escolar, ação considerada uma conquista para o momento) com a Resolução SE nº 70/2010, alterada pela Resolução SE nº 52/2013, e com o Decreto nº 57.141/2011 que trata da reorganização da SEE/SP. Segundo elas,

Os dois documentos causam certo desconforto quando avaliados em confronto com as conquistas legais dos anos 1980, uma vez que neles predomina o uso de termos empresariais, cujo foco incide na hierarquia, sobremaneira na individualização das tarefas da organização do trabalho escolar na figura do diretor (agora tratado como gestor) (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 989).

Ainda nessa linha de raciocínio, as autoras concluem que os documentos legais analisados explicitaram nos anos 1980

[...] conquistas democráticas no momento de redemocratização do País e, por extensão, do Estado de São Paulo, entre as quais figura o incentivo à participação na escola, mediante a instituição de Conselhos escolares. Já nos anos 1990, sobretudo nos anos 2000, os documentos legais (agora não mais Estatutos ou Normas, mas Decreto e Resolução) especificam e evidenciam a função do diretor como executivo da escola, responsável por seus resultados. Neste momento, a definição da função é revestida de termos comumente utilizados na literatura sobre Administração empresarial e que atualmente se apresenta com certa frequência no campo da gestão educacional (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 994).

Na lógica do decreto e da resolução mencionados anteriormente, o Diretor de Escola tem o papel de acompanhar, monitorar e cobrar resultados educacionais, dessa forma, necessita direcionar ações no interior da escola para o alcance de metas pré-estabelecidas, tal como ocorre no contexto da administração de empresas, que é reforçado pelo uso de termos dessa área nesses documentos legais, tais como “*cumprir, submeter, encaminhar, zelar, fiscalizar*, e substantivos/adjetivos como *autoridades superiores, subordinados, superiores, hierárquicos, resultados*” (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 994 grifo das autoras), dificultando assim, possibilidades de vivências democráticas tais como as elencadas na Lei Complementar de 1985.

Assim, as políticas educacionais do governo paulista têm caminhado nos preceitos da lógica da reforma educacional em curso na América Latina e o sistema de avaliação externa em larga escala, no caso o SARESP, tem se constituído como principal instrumento de avaliação e controle dessas políticas, assim como a avaliação do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, nesse sentido, o governo enfatiza a necessidade da gestão dos resultados do SARESP por parte das unidades escolares e, de certa forma, dá “autonomia” e mobiliza os indivíduos por meio de políticas de incentivos.

Na seção seguinte, apresentamos uma análise da política de avaliação externa em larga escala paulista, observando sua constituição, finalidades e concepção de avaliação.

2.2 O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: constituição, finalidades e concepção de avaliação

No ano de 1996, em meio ao cenário nacional de iniciativas de implantação e implementação de sistemas de avaliação em larga escala da educação, o governo paulista instituiu o SARESP, por meio da Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996, como elemento fundamental de sua política educacional. As considerações elencadas no referido documento legal para essa ação destacam

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/MEC; - a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; - a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; - a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; - a necessidade das Delegacias de Ensino³⁸ e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação; [...] (SÃO PAULO, 1996).

Por meio das considerações elencadas na referida resolução, é possível perceber o movimento assumido pelos estados, no caso o de São Paulo, para a articulação de seus Sistemas de Avaliação com o SAEB, assim como, a articulação entre avaliação de sistemas educacionais e qualidade de ensino. Na posição de sujeito avaliador, o governo atribuiu ao SARESP a função de diagnosticar o desempenho dos alunos nas unidades escolares para que essas, juntamente com as Diretorias de Ensino, tenham conhecimento sobre seus resultados na avaliação e tenham subsídios para a tomada de decisões. Além disso, também fica explícita na resolução a necessidade de informar a sociedade sobre o desempenho do sistema de ensino, pois com os resultados expostos na mídia a sociedade pode visualizar qual instituição tem um melhor desempenho, e por consequência, oferece um ensino de melhor qualidade.

O Artigo 1º da Resolução SE nº 27/1996, que institui o SARESP, elenca os objetivos desse sistema de avaliação externa em larga escala:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o

³⁸ Atualmente denominadas Diretorias Regionais de Ensino.

planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996).

Nos objetivos elencados pela resolução, fica expresso, dentre os objetivos do SARESP, o interesse do governo paulista em recolher informações sobre o desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio da rede de ensino paulista, para subsidiar a SEE/SP nas tomadas de decisão em relação à política educacional, assim como verificar o desempenho dos alunos para fornecer ao sistema de ensino e às equipes técnico-pedagógicas informações para capacitação de professores – formação continuada, assim como para a equipe escolar, para que essa possa repensar a sua proposta pedagógica e articular os resultados do SARESP com o planejamento escolar.

Desde sua implantação, o SARESP tem sido realizado anualmente, com exceção de 1999 e 2006. Em 2001 e em 2002, somente a rede estadual de ensino participou, isto é, as redes municipais e particulares não puderam aderir a estas edições dessa avaliação, uma vez que essas redes de ensino podem participar por adesão.

Ciardella; Abdian; Hernandez (2012) realizaram um estudo da trajetória do SARESP desde sua implantação, em 1996, até o ano de 2011. As autoras agrupam as edições da avaliação em cinco momentos, estando no primeiro período as edições dos anos 1996, 1997, 1998 e 2000. As primeiras edições da avaliação apresentavam como pressupostos básicos para sua implementação:

[...] melhoria da gestão em nível de sistema educacional; apoio às escolas com os recursos, os serviços e orientação; viabilidade de um fluxo de informação entre SEE, DE e escolas; melhoria do processo de planejamento escolar; diagnóstico consistente sobre o ensino oferecido nas escolas e ajuda para definir formas de melhorá-lo; identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e o subsídio para propostas de recuperação; facilidade de identificar pontos em que a escola e seu corpo docente apresentam necessidade de apoio técnico; envolvimento de pais e população em geral no acompanhamento do ensino; valorização da avaliação enquanto condição essencial para o bom desempenho do trabalho docente; estímulo ao trabalho interdisciplinar; fortalecimento da autonomia das escolas e das Diretorias de Ensino (DE) (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 6).

Em suas três primeiras edições, o SARESP permitiu um acompanhamento longitudinal dos progressos dos alunos do ensino fundamental e médio, abrangendo os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa com Redação, Matemática, Ciências História e Geografia. O quadro 08 mostra as séries avaliadas no período de 1996 a 1998.

Quadro 08: Séries avaliadas no período de 1996 a 1998

	SÉRIES QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO EXTERNA – SARESP										
	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO		
ANO	1º	2º	3º	4º	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1996			X				X				
1997				X				X			
1998					X				X		

Bitar *et al.*, 1998.

De acordo com Bitar (1998), na primeira avaliação, realizada em 1996, todas as séries avaliadas realizaram provas de Língua Portuguesa com redação e Matemática. As provas de Ciências, História e Geografia foram aplicadas apenas para as 7^{as} séries. Entretanto, os componentes curriculares foram avaliados por amostragem, cada aluno foi avaliado apenas em um componente curricular, ou seja, “parte deles respondeu à prova de Língua Portuguesa, parte à de Matemática, e assim por diante” (BITAR, 1998, p. 15). A aplicação da avaliação ocorreu no início do ano letivo (23/04/1996), por isso as provas foram elaboradas com base nos conteúdos abordados no ano anterior e pautadas pelo documento *Parâmetros para Avaliação Educacional*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE/SP. A segunda e a terceira avaliação seguiram basicamente as mesmas orientações da primeira, com exceção das séries avaliadas, conforme o exposto anteriormente no quadro 08.

Nesses três anos, o SARESP trouxe um questionário destinado às escolas e outro aos alunos participantes da avaliação. O objetivo desses questionários foi traçar o perfil das escolas e dos alunos envolvidos nesse processo de avaliação externa, assim como “o estabelecimento de correlações entre os dados coletados e à identificação de fatores intervenientes no rendimento escolar” (BITAR, 1998, p. 15).

Em 2000, foram avaliadas as 5^{as} e 7^{as} séries do ensino fundamental e as 3^{as} séries do ensino médio, com os componentes curriculares ainda por amostragem. Nessa edição, evidenciou-se a preocupação em acompanhar os alunos durante a sua carreira escolar. O aluno que estava na 3ª série do ensino fundamental em 1996, estaria na 4ª série em 1997, na 5ª série em 1998 e na 7ª série em 2000, passando assim, por todas as edições do SARESP, claro se não ocorresse interrupção em sua trajetória na escola (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012).

Já em 2001, teve apenas Língua Portuguesa (com redação) como componente curricular avaliado, sendo aplicado nas 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e supletivo, além disso, não houve questionários para alunos e escolas, outro diferencial foi não avaliar conhecimentos/habilidades adquiridos na série anterior. O SARESP desse ano teve como principal objetivo embasar as decisões das escolas acerca do encaminhamento de alunos para a recuperação de férias, conforme o Artigo 1º da Resolução SE nº 14, de 18 de janeiro de 2002:

Artigo 1º - Os alunos das séries finais do Ciclo I e II - 4ª e 8ª séries das escolas estaduais que obtiveram 14 ou menos pontos na primeira fase do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e foram encaminhados para estudos de recuperação durante o mês de janeiro de 2002, estarão realizando obrigatoriamente no dia 24 de janeiro próximo futuro, atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos (SÃO PAULO, 2002).

Segundo Ciardella; Abdian; Hernandez (2012), a edição de 2001 marca o segundo momento do SARESP, caracterizada como a única edição que apresentou uma contradição explícita por normatizar a avaliação externa em larga escala como único instrumento definidor de possibilidade ou não de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental prosseguirem os estudos, em detrimento a instrumentos de avaliação processuais que permitem a análise global do aluno.

A edição do SARESP do ano de 2002, terceiro momento, também avaliou Língua Portuguesa e redação e foi censitária por escola, mas amostral por série e aluno, uma série em pelo menos um período compôs a amostra da avaliação; as séries avaliadas foram as 4^{as} e 8^{as} do ensino fundamental. Essa edição apresentou como objetivos estabelecer um diagnóstico do desempenho dos alunos (avaliou habilidades); fornecer às Diretorias de Ensino e também às escolas informações para propiciar estratégias pedagógicas e subsidiar as tomada de decisão da SEE/SP no diz respeito aos seus programas educacionais (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012).

O quarto momento do SARESP foi constituído pelas edições dos anos de 2003, 2004 e 2005 e abrangeram toda a rede de ensino paulista, avaliando todos os alunos de todas as séries da rede, o que tornou o SARESP a avaliação externa com maior número de alunos avaliados no Brasil (SÃO PAULO, 2003).

O SARESP de 2007 marca o quinto momento da avaliação, em sua 10ª edição, foi realizado ao final do ano letivo e teve como finalidade avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo do ensino fundamental (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries) e no final do ensino médio (3ª série). Com a Secretária Maria Helena Guimarães Castro na pasta da

Educação, nessa edição foram introduzidas muitas mudanças em relação às edições anteriores, para tornar o SARESP cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação externa em larga escala. Os componentes curriculares avaliados foram Língua Portuguesa com redação e Matemática Além disso, houve a aplicação de uma avaliação diagnóstica aos alunos da 1ª série do ensino fundamental como apoio à implantação do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008).

Ciardella; Abdian; Hernandez (2012) citam algumas mudanças que ocorreram a partir de 2007, entre elas a mudança de foco do SARESP, que **deixa de ser uma avaliação do aluno e torna-se uma avaliação do sistema**, a abertura dos resultados da avaliação ao público e conseqüentemente a criação de rankings das melhores e piores escolas e a possibilidade de comparar os resultados do SARESP com os do SAEB, objetivando assim, acompanhar a evolução da educação. “[...] sugere-se, aqui, que o Estado de São Paulo busca, assim, evidenciar seus índices de qualidade expressa” (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 8).

Além das provas, os estudantes também responderam a um questionário, adequado ao seu nível de escolaridade, para coletar informações sobre características pessoais, contexto socioeconômico e cultural, trajetórias escolares e percepções acerca dos professores e da gestão da escola. “O objetivo deste instrumento foi traçar os perfis dos estudantes nos diferentes níveis de escolaridade e verificar as possíveis interferências desses fatores na aprendizagem e no rendimento escolar” (SÃO PAULO, 2008 p. 4-5). Os professores responderam a questionários diferenciados³⁹, de acordo com a série em que lecionavam; diretores e professores coordenadores também tiveram seus próprios questionários. O objetivo foi “traçar o perfil desses profissionais e coletar informações relacionadas a sua prática pedagógica” (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

Desde 2007 o desempenho dos alunos do 5º, 7º, 9º anos do EF e da 3ª série do EM no SARESP foi colocado nas mesmas escalas do SAEB nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, assim, as proficiências dos alunos da rede estadual de ensino de São Paulo foram consideradas na mesma métrica do SAEB/Prova Brasil, com isso os dados podem ser comparados ano a ano. Também há a inclusão de itens oriundos dessas provas na avaliação do SARESP, que são cedidos pelo Ministério da Educação (MEC).

³⁹ Não foram todos os professores que responderam ao questionário, o instrumento foi por amostragem.

Segundo o “Sumário Executivo SARESP 2011”,

[...] uma escala é uma maneira de medir resultados de forma ordenada e a escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é arbitrária e construída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise denominado Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os resultados do SARESP utilizam a equalização e interpretação da escala do SAEB, completada pela amplitude oferecida pelos itens que melhor realizam a cobertura do Currículo implantado nas escolas estaduais, explicitada na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2012, p.4).

Apesar de usar a mesma escala métrica do SAEB especialistas pedagógicos e de conteúdo específico da SEE/SP e da Fundação VUNESP⁴⁰ interpretam cada ponto da escala a partir do resultado da aplicação de seus próprios instrumentos e agrupam os desempenhos indicados em diferentes pontos da escala em níveis qualificados de desempenho. Assim, “os níveis de desempenho têm uma **interpretação pedagógica à luz da Matriz de Referência do SARESP e do Currículo do Estado de São Paulo**” (SÃO PAULO, 2012, p. 5 grifo nosso).

O SAEB não possui uma escala de proficiência em Ciências Humanas, para obter essa escala na edição de 2009, a SEE/SP, juntamente CENP, órgão vinculado à SEE/SP, estipulou uma média de 250 pontos no 9º ano do EF e um desvio-padrão de 50 pontos.

As escalas de proficiência do SARESP descrevem aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação às habilidades e competências avaliadas na prova, conforme a matriz da avaliação. A interpretação de cada escala é cumulativa, isto é, aqueles alunos que estão situados em um determinado nível de proficiência dominam as habilidades associadas a esse nível, assim como as que estão associadas a níveis anteriores. “A interpretação pedagógica de cada um dos pontos da escala compõe um documento específico, intitulado Descrição das Escalas de Proficiência⁴¹”. (SÃO PAULO, 2012, p.5).

Os pontos da escala do SARESP foram agrupados em quatro níveis de proficiência, que foram definidos a partir das expectativas de aprendizagem, compostas por conteúdos, competências e habilidades, estabelecidas para cada ano/série e componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo, conforme descritos no quadro 09:

⁴⁰ Fundação responsável pela elaboração, aplicação e correção das avaliações do SARESP nos últimos anos.

⁴¹ Documento disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Sum%C3%A1rio_Executivo_2011.pdf Acesso em 11 Jul. 2013.

Quadro 09: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Para cada componente curricular avaliado nas provas do SARESP há os intervalos de pontuação que definem os níveis de proficiência. Há também uma escala para a prova de Língua Portuguesa – Redação. Essas informações são apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 10: Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa - Leitura do SARESP

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

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Quadro 11: Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação

Classificação	Nível	Intervalo de Notas	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras, desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	50 a 65	Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	65 a 90	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras, desejáveis para no ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	90 a 100	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio das competências escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Quadro 12: Níveis de Proficiência de Matemática do SARESP

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

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Quadro 13: Níveis de Proficiência Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) do SARESP

Níveis de Proficiência	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 200	< 225	< 275
Básico	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	250 a < 325	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 325	≥ 350	≥ 400

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

Quadro 14: Níveis de Proficiência de Ciências Humanas (História e Geografia) do SARESP

Níveis de Proficiência	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275
Adequado	225 a < 325	250 a < 350	275 a < 375
Avançado	≥ 325	≥ 350	≥ 375

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

As escalas apresentadas nos quadros acima são utilizadas para a elaboração das notas do SARESP e as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são base para essa nota que, juntamente com o fluxo escolar, formam o IDESP.

Conforme salientado anteriormente, no decorrer de suas edições o SARESP incorporou uma série de mudanças em relação à proposta inicial. O quadro 15 apresenta as características básicas das edições do ano de 2008 até 2011.

Quadro 15: Características Básicas das Edições do SARESP 2008 – 2011

Características Básicas	2008	2009	2010	2011
Dias de Aplicação	02	03	02	02
Utilização de metodologia estatística – TRI (Teoria da Resposta ao Item) ⁴² – na concepção, elaboração e correção das provas objetivas	Sim	Sim	Sim	Sim
Uso de Matrizes de Referência	Sim	Sim	Sim	Sim
Composição de Cadernos de Provas segundo metodologia BIB (Blocos Incompletos Balanceados) ⁴³	Sim	Sim	Sim	Sim
Questões objetivas com correção e interpretação dos resultados censitários	Sim	Sim	Sim	Sim
Correção e interpretação dos resultados censitários das redações	Sim	Sim	Não	Não
Correção e interpretação dos resultados em redações selecionadas segundo plano amostral	Não	Não	Sim	Sim
Aplicação censitária de questionários contextuais	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: SÃO PAULO, 2012.

A partir de 2008, o SARESP passou a ter uma base curricular comum a todos os alunos da Educação Básica da rede estadual de ensino paulista com a implementação da “Nova Proposta Curricular” que em 2009 passou a ser o Currículo Oficial do Estado. Nesse ano também há a criação do IDESP e, segundo o discurso oficial, com essa medida o governo esperava alcançar o nível de qualidade dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES, 2012).

O SARESP do ano de 2012 teve as mesmas características gerais dos dois últimos anos. O governo do estado de São Paulo assumiu as despesas decorrentes da aplicação da avaliação das redes municipais de ensino que manifestaram interesse em participar do SARESP, como já havia ocorrido nas três últimas edições. A avaliação também foi aberta à participação das escolas particulares, no entanto, as despesas decorrentes foram por conta de cada instituição de ensino⁴⁴.

Os componentes curriculares que compõem a avaliação anualmente são Língua Portuguesa com redação e Matemática para todos os alunos das séries avaliadas (3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e 3ª série do EM). No ensino fundamental Ciclo II (7º e 9º anos) e no ensino médio (3ª série), anual e alternadamente, são avaliadas as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia). Essas

⁴² Na TRI, o foco é no item, como é chamada cada questão, e não no total de acertos. A teoria é o conjunto de modelos que relacionam uma ou mais habilidades com a probabilidade de a pessoa acertar a resposta.

⁴³ Cada aluno responde a um caderno com oito blocos totalizando vinte e quatro itens por disciplina avaliada.

⁴⁴ Informações disponíveis no Documento de Apresentação do SARESP 2012. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/2_Apresentacao_do_site.pdf. Acesso em: 10. Jul. 2013.

mudanças foram totalmente implantadas a partir da edição do ano de 2008 (SÃO PAULO, 2009).

Ao analisar o SARESP desde sua implantação até as suas edições atuais é possível perceber que houve mudanças significativas em sua constituição, finalidades e aplicabilidade. É possível perceber nas considerações expressas no texto da Resolução SE 72 de 04 de julho de 2012, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2012, que há uma transferência de responsabilidade explícita em relação à tomada de decisões a partir dos indicadores da avaliação para os educadores que atuam nas unidades escolares.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, como instrumento de avaliação externa das unidades escolares de diferentes redes de ensino paulistas, oferece indicadores de extrema relevância para **subsidiar a tomada de decisões dos educadores** que nelas atuam; esse instrumento de avaliação externa viabiliza, para cada rede de ensino, a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil; **os resultados do SARESP**, por comporem o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, **constituem, para cada unidade escolar, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido** (SÃO PAULO, 2012a, grifo nosso).

A expressão “subsidiar a tomada de decisão” é constante em documentos pedagógicos e legais relacionados ao SARESP, assim como a articulação entre avaliação e qualidade de ensino e a associação da avaliação estadual paulista com o SAEB e Prova Brasil, avaliações de sistemas em nível nacional. Isso reforça a ideia de que, do ponto de vista do sujeito avaliador, o SARESP é uma avaliação diagnóstica para análise da qualidade de ensino, monitoramento do ensino oferecido e para o desenvolvimento de políticas e ações relacionadas à área educacional. Essa visão também é expressa no documento “Sumário Executivo SARESP 2011” quando menciona acerca dos resultados dos alunos na avaliação.

Os resultados dos alunos nas diferentes edições do SARESP não estão articulados à seleção ou promoção, mas à verificação de quais competências e habilidades, entre as propostas para cada etapa de ensino aprendizagem escolar, encontram-se em efetivo desenvolvimento entre os alunos. **Coerente com seus objetivos, o SARESP como avaliação diagnóstica do sistema educacional, deve subsidiar a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola** (SÃO PAULO, 2012, p. 4 grifo nosso).

Ainda de acordo com o documento, a avaliação externa paulista destina-se a “fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, bem como orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

De acordo com Ciardella; Abdian; Hernandez (2012), a SEE/SP afirma que as mudanças que ocorreram no quinto momento do SARESP tiveram o intuito de tornar o sistema avaliativo paulista “cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala, que permita acompanhar a evolução da qualidade do sistema estadual de ensino ao longo dos anos” (SÃO PAULO, 2009).

Além disso, o discurso oficial atribui a necessidade de criação do SARESP como uma resposta à LDBEN/1996 assim como à falta de “equidade sistêmica” entre as escolas do sistema de ensino paulista, fatores esses que exigiram do governo paulista

uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia (SÃO PAULO, 2009, p. 08).

Assim, após a análise da trajetória do SARESP, podemos afirmar que a avaliação passou por diversas mudanças desde sua implantação e “situa-se como um dos eixos norteadores das Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo” (RIBEIRO, 2008, p.166), de caráter técnico e aspectos empresariais, presente todos os anos nas unidades escolares da rede de ensino paulista. Contrapondo os documentos legais iniciais de implantação e os atuais, fica evidente que no início os resultados da avaliação constituíam-se em subsídios para a tomada de decisão do governo, por meio da SEE/SP e demais órgãos subordinados a ela. Já os documentos legais mais recentes transferem essa responsabilidade pela tomada de decisão em relação aos resultados do SARESP para os educadores e unidades escolares, dando a eles uma “autonomia” nos padrões de gestão que deverá ser usada com responsabilidade, seguindo assim, a lógica da descentralização para a escola analisada por Krawczyk (2002), na qual o Estado (governo paulista) permanece na posição de Estado-avaliador e que tem como principal tomada de decisão em relação ao SARESP o pagamento ou não do bônus aos profissionais da educação, ou seja, as políticas educacionais paulista seguem os preceitos da lógica da redefinição do papel do Estado, na qual há a descentralização, mas o Estado mantém-se no controle enquanto sujeito avaliador, ou seja, muda-se a tônica do “Estado administrador e provedor para um Estado cada vez menos provedor e cada vez mais avaliador. É também um Estado incentivador de políticas [...] que descentraliza/desconcentra tarefas e integra/concentra decisões estratégicas” (SANFELICE, 2010, p. 157).

CAPÍTULO 3

AS IMPLICAÇÕES DO SARESP NO CONTEXTO DA ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

*Para fazer amanhã o impossível de hoje, é preciso fazer hoje o possível de hoje.
Paulo Freire*

Neste capítulo apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados na pesquisa empírica. Conforme explicitamos anteriormente, participaram de nossa pesquisa vinte e seis (26) profissionais da escola onde realizamos a pesquisa, sendo cinco (05) gestores e vinte e um (21) professores, que serão designados, respectivamente, pelas letras G e P, seguidas de números – 1 a 5 para os gestores e 1 a 21 para os professores.

Nossa análise está dividida em três seções, sendo a primeira, “A concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional paulista sobre o SARESP: uma reflexão necessária”; a segunda, “O SARESP e suas implicações no contexto pedagógico da escola: planejamento, ações e possíveis consequências” e a terceira e última, “Formação contínua dos gestores e dos professores e o SARESP: relações e articulações”.

3.1 A concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional do governo paulista sobre o SARESP: uma reflexão necessária

Nesta seção, buscamos identificar e compreender a concepção que os gestores e professores têm do SARESP, isto é, como a equipe escolar compreende a política de avaliação externa em larga escala do estado de São Paulo e também relacionar com a concepção adotada pela política educacional do governo paulista. Inicialmente, julgamos pertinente realizar uma reflexão sobre o conceito de avaliação e buscar uma definição que

possa subsidiar nossas análises, para isso, buscamos referências nos estudos de Luckesi (2009), assim como em outros estudiosos que seguem a mesma linha teórica.

O ato de avaliar é inerente ao ser humano, diariamente tomamos decisões e nos posicionamos diante de determinadas situações. “Sempre, conscientes ou não, estaremos pressupondo alguns critérios que nos auxiliam na escolha: se estiver chovendo, e for hora de pique, e eu estiver com pressa, precisarei decidir por este ou aquele trajeto para almoçar em casa” (FISCHER, 2010, p.43).

De acordo com Bauer (2010), alguns estudiosos afirmam que avaliar, em sentido amplo, é uma prática tão antiga que remonta aos primórdios da história do homem.

[...] O homem de Neanderthal praticou-a ao determinar que tipos de madeiras se prestavam à confecção das melhores lanças, assim como os patriarcas persas ao selecionar os pretendentes mais adequados para suas filhas ou os pequenos proprietários rurais da Inglaterra, que abandonaram seus arcos curtos (bestas) e adotaram os arcos longos do País de Gales [...] (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.36 apud BAUER, 2010, p. 316).

Segundo Freitas (2003, p. 2), “[...] a avaliação é dimensão inevitável do humano. Faz parte da própria concepção de homem, que permanentemente constrói juízos de valores sobre os fatos que vivencia com a finalidade de reconsiderar o futuro”.

Para Ciardella; Abdian; Hernandez (2012. p. 12),

A avaliação da aprendizagem, apesar de não ser produto da escola, e de estar vinculada à própria história cultural da humanidade (o que a faz anteceder, compor e ultrapassar os muros escolares), não deixa dúvida que naquele espaço ela tem um papel central na busca de qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (2009, p. 33 grifo nosso) apresenta o que ele classifica como a definição de avaliação mais comum e adequada encontrada nos manuais, a qual estipula que “a avaliação é um julgamento de valor (**qualidade**) sobre manifestações (**dados**) relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. De acordo com o autor, não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem, nessa perspectiva, a avaliação é um juízo de valor, pois atribui uma afirmação qualitativa sobre um determinado objeto com critérios estabelecidos anteriormente. Desse modo, quanto mais o objeto se aproximar do critério estabelecido, mais satisfatório ele será, e quanto mais distante dele estiver, será menos satisfatório.

Outro ponto importante dessa definição é que esse julgamento ocorre com base nos caracteres relevantes da realidade, ou seja, do objeto da avaliação. Nesse sentido, “o juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do

objeto” (LUCKESI, 2009, p. 33). A tomada de decisão é a tomada de posição acerca do objeto avaliado, isto é, a ideia de não indiferença ao objeto.

Dessa forma, “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo” (LUCKESI, 2009, p. 33). Para que isso ocorra, **é necessário haver uma reflexão sobre os resultados de uma avaliação e uma análise, também reflexiva, para compreender e definir o que precisa ser melhorado.**

Corroborando essas ideias, Freire (2011) defende que a tarefa avaliadora é um esforço formador e está diretamente ligada à investigação de novas formas de ação. Avaliar envolve um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o que fazer, é a relação entre o pensar e o agir.

Portanto, a finalidade mais importante da ação avaliativa é a tomada de decisão, “no caso da escola, tomar decisões pedagógicas e administrativas a partir dos indicadores explicitados em diferentes instrumentos avaliativos” (FISCHER, 2010, p. 38). As avaliações externas em larga escala trazem informações de parte da realidade educacional de cada escola e oferecem a possibilidade de reflexão pedagógica para o contexto escolar (SANTOS, 2010).

Essa reflexão acerca do conceito de avaliação nos leva a alguns questionamentos, como por exemplo, o que os gestores e os professores participantes de nossa pesquisa conhecem sobre o SARESP? Qual a concepção que eles têm dessa avaliação? O que estão fazendo em relação a ela? Qual a tomada de decisão que está sendo realizada a partir dos resultados dessa avaliação? E para o governo paulista, no contexto de sua política educacional, qual a concepção de avaliação presente no SARESP? Qual está sendo a tomada de decisão por parte do governo enquanto sujeito avaliador?

Para responder a esses questionamentos, inicialmente, buscamos compreender o conhecimento que os gestores e os professores possuem sobre as formas de divulgação dos resultados do SARESP, para isso, os questionamos sobre a divulgação desses resultados para a escola pelo órgão central. Os gestores foram inânimes e informaram que têm acesso aos resultados pela internet no site da SEE/SP. Os professores também demonstraram conhecer que a forma de divulgação dos resultados do SARESP é realizada pelo órgão central por meio do site oficial da SEE/SP, apenas seis (06) professores não responderam, sendo três (03) com menos de um (01) ano de serviço. Também questionamos os professores e os gestores sobre a divulgação dos resultados da avaliação externa em larga escala para professores e funcionários pela equipe gestora, buscamos identificar como é realizada essa divulgação. Eles

informaram que essa divulgação é feita em ATPC, reuniões e até em conversas informais na sala dos professores.

Sobre a divulgação dos resultados do SARESP para os pais de alunos e demais membros da comunidade, praticamente todos os gestores e os professores afirmaram que ela ocorre e que é feita em reuniões de pais e mestres na unidade escolar. Apenas dois (02) professores (P15 e P19) afirmaram desconhecer esse trabalho e outros dois (02) (P17 e P20) não responderam à questão.

“Sim, nas reuniões de pais ocorridas na escola, os pais são informados dos resultados que são passados através de multimídia e afixados no quadro da escola” (G5, 2013).

“Sim, a escola divulga através de reuniões para os pais, mostrando os resultados do SARESP” (P9, 2013).

Dessa forma, podemos afirmar que os resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP e o IDESP da escola são informados para os pais e responsáveis. Acreditamos que essa ação é uma forma de prestar contas sobre o desempenho dos alunos nas provas com a intenção de conseguir a parceria da família no processo de ensino e aprendizagem.

Souza (2013) considera que a avaliação educacional pode facilitar as relações internas e as relações pedagógicas com a comunidade, pois produz informações sobre o andamento dos trabalhos da escola e pode propiciar um melhor entendimento sobre os sucessos e os insucessos da prática pedagógica. Para a autora,

A avaliação deve ser o grande elo entre escola e comunidade e muitas críticas desta e dos pais podem ser identificadas e transformadas numa cooperação construtiva. Afinal, nenhuma escola deveria ser considerada boa se ela não tem conexão com a comunidade. A forma de conectar com esse segmento é que varia e a avaliação pode fazer a diferença, pois, seu caráter não é exclusivamente pedagógico, mas, também tem seu lado de natureza social, de suma importância (SOUZA, 2013, p. 164).

Contudo, prestar contas sobre o desempenho dos alunos é uma característica marcante dos sistemas de avaliação externas em larga escala, uma vez que a própria mídia contribui para isso com a divulgação de rankings entre as instituições de ensino. A ampla divulgação dos resultados dessas avaliações na mídia, sob a lógica da competitividade entre as instituições ou entre os professores e demais membros da comunidade escolar está atrelada à necessidade de prestar contas à sociedade pelo serviço oferecido, uma vez que, de acordo com Freitas (2004, p. 148) “a educação foi entendida como um serviço e não mais como um direito”.

Para Singer (1996, p. 8), “o que fundamenta esse tipo de proposta é a ideia de que a competição em mercado é o melhor meio para promover a eficiência [...]”. Com os resultados

das avaliações expostos na mídia, a sociedade pode visualizar qual instituição tem um melhor desempenho e por consequência, oferece um ensino de melhor “qualidade”.

Em relação às finalidades e aos objetivos do SARESP, as respostas dos gestores nos permitiram inferir que eles acreditam que são: avaliar a educação oferecida aos alunos na escola, proporcionar a reflexão sobre os resultados da avaliação e estabelecer metas para serem atingidas. Isso pode ser observado em algumas respostas:

“Entendo que avaliar como “anda” o nível de aprendizagem de nossos alunos e assim como está a educação como um todo” (G1, 2013).

“Avaliar os rumos, ou melhor, os avanços da Educação. **Há a necessidade de repensar ações, metas, objetivos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos**” (G2, 2013 grifos nossos).

“Avaliar o rendimento escolar e o fluxo de evasão de alunos” (G3, 2013).

“Avaliar a qualidade de ensino oferecido na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo” (G4, 2013).

A fala da G1 deixou explícito que para ela o objetivo do SARESP é avaliar a aprendizagem dos alunos e traçar um panorama da educação oferecida na rede estadual paulista. O G2 associou o que acredita ser objetivo da avaliação externa em larga escala paulista à necessidade de repensar as ações realizadas na escola, *o que demonstra uma responsabilidade assumida por ele, enquanto gestor, de proporcionar avanços na educação oferecida aos alunos de sua escola*. É possível perceber que o G3 tem conhecimento de que o SARESP associa o desempenho dos alunos nas provas ao fluxo escolar para gerar o IDESP. Já a G4 associou o SARESP à qualidade do ensino oferecido na rede estadual de educação do estado de São Paulo, é importante ressaltar que esse discurso está presente nos documentos oficiais referentes à avaliação paulista, como por exemplo, na Resolução SE 27 de 1996 que é o documento de implantação do SARESP, conforme expresso a seguir: “a imprescindibilidade de **recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo**” (SÃO PAULO, 1996 grifo nosso). Esse discurso também está presente na Resolução SE Nº 72 de 2012, que dispõe sobre a aplicação das provas nesse ano **os resultados do SARESP**, “por comporem o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, **constituem, para cada unidade escolar, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido**” (SÃO PAULO, 2012a grifo nosso).

É importante retomar aqui a ideia de Oliveira (2006) a respeito dos indicadores de qualidade existentes no decorrer da história educacional. Fica evidente nas falas dos gestores e também nos documentos legais a presença marcante do terceiro indicador elencado pelo autor, que é constituído pelos testes padronizados que compõem as avaliações externas em

larga escala, ou seja, o SARESP é, para o sujeito avaliador, o principal indicador de qualidade da educação oferecida no interior das escolas públicas paulistas e, com base nos dados de nossa pesquisa, começa a ser incorporado pelos gestores participantes da pesquisa.

Alavarse (2013) pondera sobre a necessidade de problematizar a associação entre resultados de avaliações externas em larga escala e sua capacidade de expressar a qualidade da educação escolar, para o autor, devemos relativizar essa associação e fazer algumas demarcações, o próprio conceito de qualidade da educação escolar seria uma delas, isso porque esse conceito é histórico e mutável dependendo dos interesses que estão em jogo.

Conforme ressaltado anteriormente, o documento de implantação do SARESP, Resolução SE Nº 27, 1996, menciona o termo “padrão de qualidade” e elenca que a avaliação externa em larga escala paulista se constitui como um instrumento para tal fim. Entendemos por padrão o fato de “uma medida daquilo que é adequado, um nível definido de desempenho” (BURSTEIN, OAKES & GUITON, 1992 apud BONDIOLI, 2004, p. 72). Nesse sentido, é necessária certa cautela quando se estabelece padrões em um sistema escolar, pois “[...] a definição de padrões mínimos de sucesso pode produzir como efeito a fundamentação do trabalho didático exclusivamente em função da obtenção de determinadas prestações” (BONDIOLI, 2004, p. 73).

Segundo Freitas (2013, p. 86)

Estabelecer um padrão para a avaliação é projetar uma situação virtual (possível ou desejável) para a situação real existente, o que consiste na tomada de um posicionamento político. Ao reconhecermos a imprescindibilidade da avaliação da qualidade da educação assumimos que não podemos nos poupar de tomar o posicionamento político de definir um padrão para a avaliação que, em última instância, expressa determinada qualidade. Implica posicionamento a favor de determinada qualidade que se pretende tornar universal.

Nesse sentido, a partir das reflexões da autora, surgem as seguintes indagações: “qual qualidade o padrão de avaliação contempla e promove? Qual qualidade admitimos e esperamos padronizar? A favor de que e no interesse de quem se arbitra o padrão de qualidade da educação?” (FREITAS, 2013, p. 87).

Ao levarmos essa reflexão para o contexto do SARESP fica evidente que o padrão de qualidade estabelecido contempla dois aspectos do processo de escolarização, sendo a progressão regular na escolarização (fluxo) e o desempenho dos estudantes nas provas que abrangem competências e habilidades em leitura, cálculo e resolução de problemas. De acordo com Freitas (2013, p. 87), “Esse padrão tem sido defendido com base no argumento de que corresponde ao que se pode e deve assegurar com prioridade para todos, um vez que corresponde ao mínimo indispensável, e, por isso, direito de todos”.

Nossa preocupação é no sentido de que o fato do resultado do SARESP ser colocado como principal indicador de qualidade da educação oferecida no sistema de ensino paulista e estar sendo apropriado como tal pelos gestores da escola pesquisada pode estar fundamentando o trabalho didático da escola em virtude desse resultado, uma vez que, “a definição de padrão, no sentido de normas às quais nos devemos, constitui, como se dizia, um dispositivo que impulsiona à adequação” (BONDIOLI, 2004, p. 73). Assim, é necessário que ocorram discussões e reflexões acerca do padrão estabelecido para que as instituições escolares não busquem apenas a adequação a determinado padrão sem pensar nas consequências de tal busca.

Julgamos pertinente retomar aqui o conceito da “Qualidade Negociada” (BONDIOLI, 2004) e discutido por Freitas (2005). Nessa perspectiva “a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, **tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da escola**” (FREITAS, 2005, p. 911 grifo nosso). Isso porque os processos de avaliação negociados criam compromissos e responsabilidades pactuados e incentivam novas formas de relações no interior das escolas.

Além disso, é por meio desse instrumento que as intenções da escola são assumidas como compromisso político e pedagógico da comunidade escolar e as intenções se originam de uma reflexão e de uma avaliação a partir das relações concretas educacionais cotidianas (OLIVEIRA, 2014)

Dessa forma, a equipe escolar tem a possibilidade de refletir sobre os resultados do SARESP e articulá-los à proposta de qualidade de educação definida em sua proposta pedagógica e às finalidades de educação defendida e, coletivamente, analisar o papel e a responsabilidade de cada indivíduo nesse processo.

A análise das respostas dos professores sobre os objetivos do SARESP nos mostrou que praticamente todos atribuem ao SARESP o objetivo de *avaliar*, entretanto, houve divergências ao apontar o objeto da avaliação. Dos vinte e um (21) professores, seis (06) apontaram que o objetivo do SARESP é avaliar o sistema educacional do Estado (foram usados termos como *sistema de ensino, rede de ensino, sistema educacional, sistema de aprendizagem*). Doze (12) professores acreditam que o objetivo da avaliação externa em larga escala paulista é avaliar a aprendizagem dos alunos (foram citadas expressões como *aprendizagem dos alunos, conhecimentos do indivíduo, competências e habilidades dos alunos, o que o aluno sabe, desenvolvimento cognitivo, avaliar o aluno, desempenho do aluno*). Uma professora, disse que “Muito mais do que avaliar o aluno o SARESP (assim como qualquer outra prova) tem o objetivo de “pressionar” a escola a dar resultados” (P17,

2013), essa afirmação demonstra uma insatisfação em relação às cobranças que podem ocorrer em virtude do alcance ou não de metas estabelecidas pelo IDESP. Para a P2: “É uma maneira de avaliar o aluno e o **professor**”, inferimos que ela acredita que o Estado concebe o professor responsável pelo resultado, por isso o avalia (P2, 2013 grifo nosso). A fala da P7, “Deveria ser: avaliar o conhecimento do indivíduo e o seu desenvolvimento, mas...” (P7, 2013), demonstra insatisfação em relação à avaliação e a crença de que o conhecimento do indivíduo não é avaliado, porém não explicita qual acredita ser o objetivo do SARESP. Essas informações estão sistematizadas na tabela 04⁴⁵.

Tabela 04: Objetivos do SARESP - Professores

Objetivos do Saresp	Quantidade de respostas dos professores
Avaliar o Sistema Educacional de São Paulo	06
Avaliar a aprendizagem dos alunos	12
“Pressionar” a escola a dar resultados	01
Fiscalizar a educação	01
Avaliar o professor	01

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Seguindo com o intuito de identificar e compreender a concepção que os gestores e professores têm do SARESP, os questionamos sobre qual acreditam ser a importância da avaliação para o órgão avaliador, no caso a SEE/SP. Os gestores demonstraram acreditar que o SARESP tem grande importância para esse órgão, a G1 atribuiu essa importância ao fato da avaliação externa em larga escala fornecer uma visão do macro, no que diz respeito ao que é avaliado, já o G2 disse que a avaliação permite um diagnóstico dos problemas e desafios a enfrentar e que, por ser uma rede muito grande, não seria possível obter esses dados sem essa avaliação. O G3 forneceu a seguinte resposta: “qualificação dos alunos e escola” (G3, 2013), inferimos que, de acordo com sua concepção, o SARESP é importante para a SEE/SP porque, considerando os resultados de desempenho nas provas e o fluxo escolar, que juntos formam o IDESP, atribui ou não qualidade aos alunos e às escolas. A G4 e a G5 acreditam que o SARESP é um indicador para a elaboração de políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação de qualidade, novamente a menção ao discurso presente nos documentos oficiais que relacionam a avaliação externa em larga escala paulista à qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

⁴⁵ A fala da P7 não aparece na tabela, assim como a da P20 “São muito importante para o rendimento da escola e do aluno”, por não terem explicitado o que acreditam ser pelo menos um objetivo do SARESP.

“Permitir ou mesmo promover políticas públicas e ações de melhoria na qualidade da educação oferecida pela Rede” (G4, 2013).

“Acredito que o SARESP é um norteador para a elaboração de políticas públicas e planos de ação para a melhoria da qualidade do ensino” (G5, 2013).

As respostas dos professores seguiram no mesmo sentido que as dos gestores, pois eles demonstraram acreditar que o SARESP é importante para a SEE/SP porque possibilita a coleta dados e o diagnóstico de problemas para traçar metas e para implantar políticas educacionais com o intuito de buscar possíveis mudanças e o aperfeiçoamento das instituições de ensino avaliadas, assim como direcionar o sistema de ensino. Isso pode ser constatado nas falas de alguns professores:

“Coletar dados e resultados para implantar políticas na área educacional” (P1, 2013).

“Juntar dados para buscar o aperfeiçoamento educacional nas instituições escolares” (P3, 2013).

“Perceber (identificar) falhas no sistema de educação (ensino) para possíveis mudanças e avanços quanto à aprendizagem do aluno” (P12, 2013).

Além disso, três (03) professores mencionaram que o SARESP é importante para a SEE/SP porque tem a função de verificar as competências e habilidades desenvolvidas ou não. Isso demonstra que eles acreditam que a importância da avaliação externa em larga escala é verificar o que o aluno aprendeu ou não do que foi pré-estabelecido no Currículo do Estado de São Paulo e no documento “Matrizes de Referência para a Avaliação – SARESP”. A P7 mencionou apenas a expressão “vigia constante”, o que nos leva a inferir que, na opinião dela, o sistema de avaliação externa em larga escala paulista é importante para a SEE/SP por vigiar o trabalho das escolas e professores. Para a P17 a importância do SARESP para a SEE/SP está no fato de ele mostrar o resultado dos investimentos na educação, entretanto, ela ressalta que nem sempre o real é representado. Isso pode significar que ela não acredita que o SARESP seja capaz de medir a qualidade da educação oferecida aos alunos na escola.

Assim, após a análise das respostas dos gestores e dos professores aos últimos questionamentos, podemos afirmar que esses profissionais acreditam que o objetivo do SARESP é avaliar o sistema educacional paulista e a aprendizagem dos alunos. Além disso, a maioria deles atribui um caráter diagnóstico ao SARESP e por isso acredita em sua importância para o sujeito avaliador (SEE/SP), isso fica claro quando eles associam os resultados à implantação e ao aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais. É pertinente ressaltar que o caráter diagnóstico é atribuído ao SARESP pelo discurso oficial do

governo/SEE/SP e os profissionais participantes de nossa pesquisa estão legitimando esse discurso.

Em algumas respostas apareceram referências às justificativas para a aplicação do SARESP explicitados na Resolução SE 72, de 4-7-2012⁴⁶, na qual fica explícita a transferência da responsabilidade pela melhoria qualitativa do ensino oferecido para cada unidade escolar. A resposta do G2 demonstrou isso com clareza, “Avaliar os rumos, ou melhor, os avanços da Educação. **Há a necessidade de repensar ações, metas, objetivos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos**” (G2, 2013 grifo nosso), assim como a da P14, “Acho que o SARESP tem como objetivo avaliar o que o aluno sabe e o que falta aprender, para **a partir dos dados obtidos, levar a equipe escolar a estabelecer metas a serem atingidas**” (P14, 2013 grifo nosso).

Em relação aos objetivos do SARESP, Bonamino e Sousa (2012) argumentam que

Os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, **sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos** (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380 grifo nosso).

Após essas reflexões, fica evidente que os profissionais participantes da pesquisa começam a “pegar” para a unidade escolar e para si a responsabilidade pelo desempenho dos alunos nas provas do SARESP. Acreditamos que isso seja consequência da tomada de decisão que a política educacional do governo paulista exerce sobre os resultados de desempenho obtidos no SARESP pela escola como um dos critérios⁴⁷ para o pagamento ou não da bonificação por resultados aos profissionais da educação, assim como, da associação da avaliação à qualidade de ensino oferecido aos alunos, pois nessa linha de raciocínio, a qualidade é consequência do trabalho realizado nas escolas pelos gestores e pelos professores.

Outro fator que impulsiona esse movimento em que os sujeitos de nossa pesquisa assumem a responsabilidade pelos resultados do SARESP (nesse caso mais especificamente

⁴⁶Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, como instrumento de avaliação externa das unidades escolares de diferentes redes de ensino paulistas, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores que nelas atuam; esse instrumento de avaliação externa viabiliza, para cada rede de ensino, a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil; os resultados do SARESP, por comporem o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, constituem, para cada unidade escolar, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido (SÃO PAULO, 2012a).

⁴⁷ Ressaltamos que o fluxo escolar é outro critério que, junto com a nota dos alunos nas provas do SARESP, forma o IDESP.

os gestores) está associado ao contexto da reforma em curso na América Latina discutida por Krawczyk (2002). O processo de descentralização para a escola centra sua atenção no governo da escola, por meio da política de autonomia escolar (Krawczyk, 2002), dessa forma,

O tema da gestão escolar no marco da Reforma mantém seu lugar de destaque, porém sofre uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizado como uma dimensão do processo de descentralização em curso. Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados (KRAWCZYK, 2002, p. 67).

Nos preceitos dessa nova lógica de organização do sistema educativo, o objetivo é implantar “dispositivos e ações na gestão/governo institucional orientados pelos princípios de flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade e participação” (KRAWCZYK, 2002, p. 67). Nesse sentido, há uma liberalização da gestão, que visa aumentar a responsabilidade dos seus atores e conseqüentemente a eficiência da instituição escolar, assim, quando os resultados esperados não ocorrem, o fracasso é entendido como pessoal pelos atores educativos, e o Estado fica fora de qualquer responsabilidade na gestão de problemas educacionais (KRAWCZYK, 2002).

Com o objetivo de identificar se os participantes da pesquisa compreendem os resultados do SARESP, indagamos os gestores e os professores sobre quais eles acreditam ser as informações que os resultados da avaliação externa em larga escala paulista trazem para a escola. Os Gestores responderam que os resultados da avaliação trazem informações sobre os índices de aprendizagem dos alunos e em qual nível de proficiência (Abaixo do Básico, Básico, Adequado ou Avançado) eles se encontram. Os professores responderam que os resultados do SARESP trazem os pontos positivos e negativos apresentados pelos alunos nas provas, assim como também citaram os níveis de proficiência em que se encontram os alunos avaliados. Seguem abaixo algumas das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa:

“Dados com índices de aprendizagem de alunos ou melhor a porcentagem do índice de desempenho” (G1, 2013).

“Quanto alunos temos nos diversos níveis, na escala de proficiência. Quanto e quais, principalmente, no abaixo do básico que temos de resgatar e socorrer com urgência (G2, 2013).”

“Informa os pontos negativos e positivos alcançados pelos alunos na prova” (P6, 2013).

“Os resultados informam o número de alunos que está em cada um dos níveis de aprendizagem” (P14, 2013).

As respostas dos gestores e dos professores demonstraram que eles já tiveram acesso ao Boletim do SARESP da escola e conhecem as informações que ele traz, com base em outras respostas, as quais tivemos acesso na pré-análise dos dados e serão analisadas posteriormente, acreditamos que esse acesso ocorreu em momentos de formação contínua, em estudos nas ATPCs e reuniões de planejamento/replanejamento. Os níveis de proficiência apresentados pelos alunos nas provas do SARESP por disciplina avaliada que foram mencionados pelos participantes da pesquisa aparecem na figura 03, a qual mostra parte do “Boletim da Escola”, documento que divulga os resultados das provas do SARESP.

Figura 03: Boletim da Escola – SARESP 2012



Níveis de Proficiência

ESCOLA ESTADUAL: _____

Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência – **Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado** – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo. Consultar a interpretação pedagógica da escala de proficiência do SARESP no portal da Secretaria de Educação, www.educacao.sp.gov.br, na página do Saresp 2012.

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA		MEDIDA
Abaixo do Básico	Domínio insuficiente	Recuperação Intensiva
Básico	Domínio mínimo	Recuperação Contínua
Adequado	Domínio pleno	Aprofundamento
Avançado	Domínio acima do requerido	Desafio

LÍNGUA PORTUGUESA

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

MATEMÁTICA

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

CIÊNCIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA

	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 200	< 225	< 275
Básico	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	250 a < 325	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 325	≥ 350	≥ 400

ESCOLA ESTADUAL:

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	1,8	9,1	16,4	9,1	23,6	20,0	10,9	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
9º EF	0,0	1,8	5,5	20,0	34,5	20,0	7,3	3,6	7,3	0,0	0,0	0,0	0,0
3º EM	0,0	0,0	0,0	8,3	4,2	14,6	16,7	37,5	6,3	8,3	2,1	2,1	0,0

Abaixo do básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 150	18,1	13,5	-	-
	Básico	150 a < 200	33,6	30,6	-	-
Suficiente	Adequado	200 a < 250	33,5	36,3	-	-
	Básico + Adequado		67,1	66,9	-	-
Avançado	Avançado	≥ 250	14,8	19,6	-	-

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 175	22,5	20,5	21,3	22,0
	Básico	175 a < 225	39,7	38,7	38,7	37,5
Suficiente	Adequado	225 a < 275	30,1	31,9	32,3	31,4
	Básico + Adequado		69,9	70,6	71,0	69,0
Avançado	Avançado	≥ 275	7,7	8,9	7,8	9,0

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	28,5	24,5	24,8	21,0
	Básico	200 a < 275	55,9	56,8	58,4	59,6
Suficiente	Adequado	275 a < 325	14,0	16,6	15,2	17,8
	Básico + Adequado		69,9	73,4	73,6	77,4
Avançado	Avançado	≥ 325	1,6	2,1	1,6	1,6

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 250	34,4	30,8	32,1	33,8
	Básico	250 a < 300	38,8	39,4	38,6	42,2
Suficiente	Adequado	300 a < 375	26,3	29,2	26,4	23,0
	Básico + Adequado		65,1	68,6	67,0	65,2
Avançado	Avançado	≥ 375	0,5	0,6	0,8	1,0

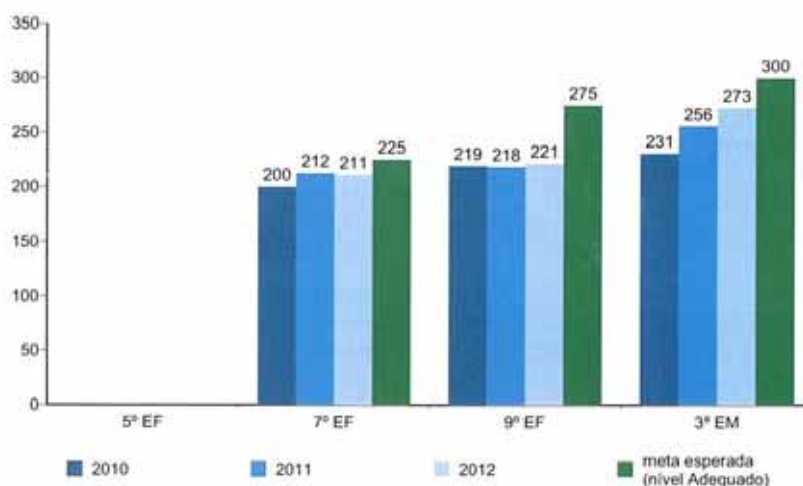


RESULTADOS COMPARATIVOS DA ESCOLA - 2010 a 2012

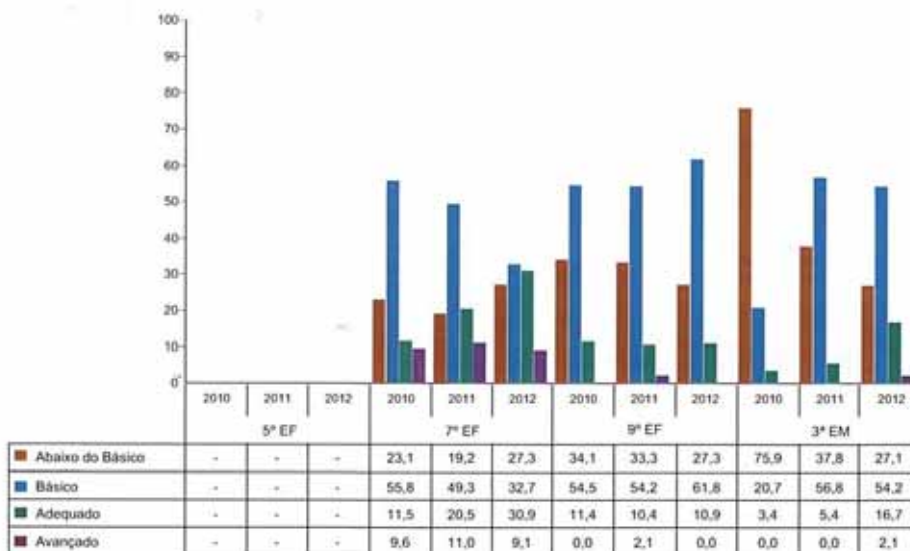
ESCOLA ESTADUAL:

LÍNGUA PORTUGUESA

Comparação entre as médias de proficiência dos alunos nas edições de 2010 a 2012 e com a meta esperada no SARESP



Comparação do percentual de alunos nos níveis da Escala de Proficiência no SARESP 2010 a 2012



Fonte: SEE/SP. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>. Acesso em: 27. Jan. 2014

As professoras P13, P16 e P17 além de citarem as informações que os resultados do SARESP trazem, segundo o ponto de vista de cada uma, acreditam que as referidas informações mostram caminhos para intervenções pedagógicas para a evolução dos índices da escola, o que reforça a ideia expressa anteriormente de que os profissionais da escola estão assumindo a responsabilidade pelo desempenho dos alunos nas provas do SARESP. Os depoimentos seguem abaixo:

“O que pode ser melhorado em termos de rendimento escolar e **como buscar essa melhora**” (P13, 2013 grifo nosso).

“Um panorama geral da escola num todo, **mostrando como intervir para elevar desempenho**” (P16, 2013 grifo nosso).

“Que **se a escola se empenhar**, focar nas questões colocadas pelo Saresp ela irá **“evoluir”**” (P17, 2013 grifo nosso).

Portanto, fica exposto nos depoimentos dos gestores e dos professores que eles conhecem os resultados do SARESP e as formas que eles são sistematizados. Foi possível chegar a essa conclusão após a comparação das respostas com as informações que compõem o “Boletim da Escola” e, como já foi salientado, acreditamos que o acesso a esse documento ocorreu na escola, provavelmente em momentos de formação contínua.

Consideramos importante o fato de os profissionais da escola conhecerem os resultados do SARESP em termos estatístico-quantitativos, assim como qualitativamente, pois é fundamental que todos compreendam esses resultados para que possa ser feito uso deles, transformando-os em informações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho de cada um e do processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2013).

A temática da bonificação por resultados apareceu inicialmente em nossa pesquisa relacionada à divulgação dos resultados do SARESP, uma vez que o pagamento do bônus está relacionado ao alcance das metas pré-estabelecidas pelo IDESP. O que nos chamou a atenção nas respostas de alguns professores foi a referência à bonificação por resultados e a influência que ela gera no contexto da escola provocando sentimentos de satisfação com o alcance das metas estabelecidas ou de insatisfação quando os resultados não são atingidos, conforme exposto a seguir:

“Quando é satisfatório nós estouramos balões de gás, mas quando é insatisfatório, **“choramos”** (P9, 2013);

“Nas ATPCs e em um dia apropriado para o estudo do SARESP. Obs. Mas quando tem bônus a gente fica sabendo **“rapidinho” kkkk**” (P12, 2013);

“Bom, quando saiu os resultados do SARESP este ano com a bonificação para os professores eu estava na escola, a diretora avisou os professores e a comemoração foi grande” (P15, 2013).

Considerando que a questão da política de bonificação por resultados seria latente em nossa pesquisa, incluímos no questionário uma pergunta relacionada a essa política, pois ela está associada à presença de mecanismos de avaliação externa em larga escala na escola. Perguntamos aos gestores e aos professores o que eles pensam sobre o vínculo existente entre os resultados do SARESP com a política de bonificação por resultados e se essa relação interfere na prática pedagógica deles. Os gestores concentraram sua resposta apenas no primeiro questionamento, não responderam ao segundo, isto é, a ênfase dada às respostas foi exclusiva ao vínculo entre as políticas de bonificação e o SARESP. O G2, o G3 e a G5 acreditam que o vínculo do SARESP com o pagamento ou não de bônus é injusto, pois não leva em consideração alguns fatores intra e extraescolares. Seguindo essa mesma linha de pensamento, a G4 classificou esse vínculo como ingrato. A G1 pensa que a política é necessária, mas também não concorda que ela seja o principal indicador de qualidade da escola. Ressaltamos a fala do G2, que ilustra muito bem as demais respostas.

Acho injusta se essa bonificação for exclusiva pelo resultado do SARESP. Uma vez que na escola observam-se crescimentos que não são mensuráveis por avaliações externas. Existe toda a complexidade que envolve a mesma. E aí, um bom professor acaba desmotivado sem essa bonificação, **interferindo sim na prática pedagógica da escola** (G2, 2013 grifo nosso).

O mesmo gestor também enfatizou em uma parte da entrevista, realizada em outro momento, suas angústias em relação ao ranqueamento das escolas e ao bônus que é pago somente aos profissionais das escolas que atingem a meta pré-estabelecida. A fala do gestor demonstra as consequências simbólicas, características das avaliações de segunda geração⁴⁸, provocadas pelo SARESP enquanto avaliação externa em larga escala, ou seja, fica exposto o fracasso pessoal que ele sente quando os resultados esperados do SARESP não são alcançados.

[...] em relação à bonificação, porque a coisa mais difícil que tem quando chega o resultado do SARESP é ver que você não recebeu bônus... é uma situação, agora que sua escola tá lá nas últimas classificação da lista das escolas é pior do que não receber bônus... é uma sensação de incapacidade, você pensa, não estou trabalhando, não estou conseguindo mudar meu aluno, ele não tá aprendendo nada... é mais essa situação do que o próprio bônus (G2, 2013).

⁴⁸ Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009 apud BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375 grifos nossos).

Os professores classificaram o vínculo do SARESP com a política de bonificação por resultados como incorreta e injusta, as justificativas ressaltam aspectos como a necessidade de outros elementos para a avaliação da escola e não somente o desempenho dos alunos nas provas e o fluxo escolar, assim como a baixa da autoestima e a desmotivação que o não recebimento do bônus causa nos professores e o fato de que o resultado não depende somente do professor, mas também dos alunos e esses, na maioria das vezes, não se dedicam às provas e a cobrança vem somente para os profissionais da escola. Em relação ao SARESP interferir em sua prática pedagógica, alguns professores salientaram que cumprem seu papel como educadores, independente do bônus, embora se sintam desmotivados quando a escola não atinge a meta. Seguem abaixo algumas das respostas:

Não acho justo, pois todos trabalhamos para um mesmo objetivo, formar alunos capazes de ler, escrever, analisar, compreender e outras habilidades e quando a escola não atinge resultados entende-se que o professor não fez sua parte. A bonificação deveria ser para todos, já que os salários são defasados, as pessoas ficam desmotivadas (P5, 2013).

Eu penso que não deveria haver bonificação por resultado da escola, porque acho que tenho a mesma postura e compromisso com meu aluno e sua aprendizagem com ou sem bônus. Além disso, o resultado dessa avaliação não depende apenas do meu esforço, mas do aluno também (P14, 2013).

Em relação à política de bonificação por resultados, retomamos aqui a análise de Bonamino e Sousa (2012) sobre as gerações das avaliações externas em larga escala, é possível observar que o SARESP está constituído como uma avaliação de segunda e terceira geração, pois além de consequências simbólicas, traz consequências materiais com responsabilização forte, tais como sanções ou recompensas de acordo com o cumprimento das metas pré-estabelecidas quando institui o pagamento do bônus para os profissionais da educação paulista. Nesse sentido, tanto os gestores quanto os professores demonstram insatisfação com tal política, pois eles são os profissionais que são diretamente responsabilizados pelo alcance ou não das metas pré-estabelecidas.

Na análise de Krawczyk (2002) o movimento da política de bonificação por resultados segue a lógica da descentralização para o mercado, marcada por um conjunto de reformas que criam um quase-mercado em educação sob a lógica de mercado de oferta e de demanda (informação aos pais, ranking, **premiação às escolas**) com vistas à competitividade.

Para Freitas (2012) essas políticas de responsabilização criam uma lógica de que os responsáveis pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas são os professores e a escola. O autor ainda ressalta que aliado a isso há a questão da meritocracia “que consiste em

entender que o problema educacional se resolve se você implantar o pagamento dos professores por mérito” (FREITAS, 2012, p.13).

Gatti (2013) defende que

[...] é preciso considerar que os processos de avaliação educacional devem ser concebidos e executados não como instrumentos de exposição punitiva, de depreciação, mas, sim, como meios auxiliares para melhorar processos de gestão, processos de ensino e garantir aprendizagens significativas, para orientar ações didáticas, corrigir problemas e solucionar impasses [...] (GATTI, 2013, p. 62).

Na visão da autora, é preciso considerar as avaliações externas em larga escala como meios auxiliares no contexto das escolas e não apenas como instrumentos punitivos e depreciativos por meio de políticas de bonificação por resultados e exposição classificatória de resultados educacionais.

Para Minhoto (2013) há uma complexidade de fatores associados à educação oferecida nas escolas e que influenciam o desempenho escolar dos educandos, tais como

O contexto econômico, social e político local e o nível de vulnerabilidade do território onde a escola está situada; os tipos e montantes de investimento feitos em educação; o acesso e os hábitos de estudantes em relação à cultura e ao lazer; o contexto socioeconômico de crianças atendidas em diferentes escolas; a duração e qualidade do percurso escolar dos estudantes; o tempo de experiência e o nível de formação dos docentes, além do número de escolas em que lecionam e suas jornadas e condições de trabalho; o atendimento a criança com necessidades educacionais “mais” desafiadoras; o número de alunos por sala de aula; a qualidade do clima acadêmico e da gestão escolar; a estabilidade da equipe escolar e a cooperação entre seus membros, apenas para mencionar alguns fatores (MINHOTO, 2013, p. 140).

Ainda de acordo com a autora, existem estudos recentes que abordam esses fatores que acabam influenciando no desempenho escolar dos estudantes, alguns são: Bonamino, Coscarelli e Franco (2002); Marques e Torres (2005); Collares e Soares (2006); Franco *et al* (2007); Freitas (2007); Brooke e Soares (2008) entre outros. Nesse sentido,

[...] tendo em vista que as administrações públicas deveriam considerar em suas ações os resultados de pesquisa já realizadas, é possível colocar em xeque a racionalidade de recentes intervenções públicas que buscam induzir e incrementar a qualidade da educação, bem como responsabilizar seus agentes, por meio do estabelecimento de metas e da elaboração e divulgação de indicadores educacionais extremamente simples, que relacionam tão somente os resultados de provas externas ao fluxo escolar. O Estado brasileiro tem insistido em utilizar tecnologias que apontam exclusivamente para um “*quantum*” abstrato e simplista de qualidade, mostrando apenas parte da realidade e tomando-a pelo todo (MINHOTO, 2013, p. 140).

Para a autora, as políticas de bonificação por resultados precisam levar em consideração “não só a relação entre o desempenho dos estudantes e os fatores internos à escola, mas também a relação com fatores externos a ela, com destaque para as desigualdades sociais e regionais, no país e nas cidades” (MINHOTO, 2013, p. 141).

No estado de São Paulo, para o pagamento da bonificação por resultados no ano de 2014, referente ao ano de 2013, o governo paulista estabeleceu uma mudança nos critérios. Foi incluído o Índice de Nível Socioeconômico (INSE), esse índice leva em consideração a heterogeneidade das escolas, essas informações foram construídas a partir das respostas de questionários socioeconômicos respondidos pelos pais dos alunos (2008, 2009 e 2010). Para a produção de indicadores foram selecionadas vinte questões do referido questionário que abordavam aspectos como renda familiar, escolaridade dos pais, existência de banheiros, rádios, geladeira, televisão, máquina de lavar, automóveis entre outros. Para a agregação desses indicadores em uma medida de nível socioeconômico, empregou-se o modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (SÃO PAULO, 2014).

Dessa forma,

Os resultados obtidos foram convertidos numa escala com variação entre 0 e 10, sendo 10 (dez) a escola com o nível socioeconômico mais baixo e 0 (zero) a escola com nível socioeconômico mais alto. Para efeito do cálculo do Índice de Cumprimento de Metas – ICM aplica-se um fator modulador (MOD). 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 $IDESP_{META}$ indicando o grau de influência para cada escola, das condições socioeconômicas sobre o desempenho, no período, tendo em vista a meta proposta (SÃO PAULO, 2014, p. 15).

No dia 27 de março de 2014, próximo à data que geralmente o bônus é pago todo ano, foi publicada uma notícia na internet⁴⁹ com base em informações do jornal O Estado de S. Paulo intitulada “SP não tem data para pagar bônus dos servidores”. O texto menciona a mudança no cálculo da bonificação da rede estadual paulista e faz considerações sobre o fato de as condições socioeconômicas dos alunos serem preponderantes no resultado escolar. Também há no texto a opinião da pesquisadora da USP Paula Louzano, na qual ela afirma que levar em conta o nível socioeconômico do aluno é positivo, mas não torna a política de bonificação boa. Segundo ela, *“Não há no mundo nada que indique que bônus melhore resultados educacionais. Parte do pressuposto de que os professores sabem o que fazem, poderiam fazer mais, mas não fazem porque esperam alguém pagar mais”, diz. “Em uma carreira como a da Educação, em que a motivação vai além do salário, é quase ofensivo.”*

Nesse sentido, essa mudança nos critérios de bonificação por resultados considera alguns aspectos relacionados a fatores externos presentes no contexto das escolas para o pagamento do bônus aos profissionais da educação, mas não dá conta de resolver os problemas apontados pelos gestores e pelos professores em nossa pesquisa. As políticas de

⁴⁹ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2014/03/27/sp-nao-tem-data-para-pagar-bonus-dos-servidores.htm#comentarios>. Acesso em: 12 Abr. 2014.

bonificação por resultados, presentes no contexto das avaliações externas em larga escala, ainda precisam ser discutidas e repensadas, pois trazem impactos negativos para as escolas e para os profissionais da educação, conforme apontado nos depoimentos dos gestores e dos professores participantes de nossa pesquisa.

Com o intuito de identificar e compreender o que os participantes da pesquisa pensam sobre o SARESP e sua relação com o contexto de trabalho deles, isto é, sobre quais são as concepções dos gestores e dos professores sobre a presença de sistemas de avaliação externa em larga escala no contexto educacional ao qual estão inseridos, perguntamos se eles acreditam que a presença desses sistemas de avaliação, no caso o SARESP, mobiliza de alguma forma o trabalho deles na gestão da escola. Abaixo seguem as respostas apresentadas pelos gestores:

“Sim, ter acesso de como estão nossos níveis nos impulsiona para tornar nosso trabalho mais motivado na busca de melhorar o mesmo” (G1, 2013).

“Muito. É um termômetro do trabalho desenvolvido na escola. De certa forma, existe a preocupação de tentar melhorar a aprendizagem dos alunos e o trabalho da equipe, principalmente dos professores” (G2, 2013).

“Sim, nos mobiliza a interagir com professores e funcionários e mostrar que somos uma equipe capaz de solucionar problemas e que somos capazes de atingir as metas, os índices” (G3, 2013).

“Sim, pois ao estabelecer as metas a serem atingidas pela Unidade Escolar mobiliza a equipe escolar a planejar ações para atingi-las” (G4, 2013).

“Sim, pois procuramos **direcionar nossos trabalhos e esforços para que o índice estabelecido para a escola seja atingido**” (G5, 2013 grifo nosso).

Todos os gestores informaram que o SARESP mobiliza de alguma forma o seu trabalho na gestão da escola, o caráter diagnóstico é constantemente atribuído à avaliação externa em larga escala e é responsável por impulsionar o planejamento das ações na escola, conforme já identificado anteriormente. Dessa forma, os gestores acreditam que o SARESP mobiliza o trabalho deles de acordo com o resultado de desempenho apresentado em determinado ano, o direcionamento do trabalho é de acordo com o alcance ou não das metas pré-estabelecidas, ou seja, há um direcionamento do trabalho em virtude da presença da avaliação externa em larga escala na escola.

A maioria dos professores afirmou que o SARESP mobiliza de alguma forma o trabalho docente, dezessete (17) responderam que sim e apenas quatro (04) responderam que não. Eles acreditam que mobiliza porque dados e resultados exigem reflexão e justificaram que impulsionam a equipe escolar a se organizar e planejar ações para a busca por melhores

resultados. Os demais (04) justificaram que realizam seu trabalho independente da presença do SARESP. Seguem abaixo algumas das respostas:

Com certeza, o SARESP mobiliza toda a equipe escolar porque a partir de seus dados e resultados podemos planejar o que fazer e como para que os mesmos sejam melhores a cada ano (P14, 2013).

Com certeza, pois sempre procuro trabalhar as habilidades e competências que são exigidas nesta avaliação, mesmo porque, são as mesmas do Currículo Oficial do Estado (P3, 2013).

Não, porque eu sempre procuro desenvolver meu trabalho de maneira a contemplar de modo favorável a aprendizagem do aluno com ou sem avaliação externa. (P08, 2013).

Dessa forma, a análise das respostas dos gestores e dos professores demonstra que o SARESP está implicando de alguma forma nas ações realizadas por esses profissionais no cotidiano da escola, dessa forma, fica evidente que a avaliação externa em larga escala paulista está implicando no contexto da escola pesquisada, o que comprova nossa hipótese de pesquisa.

Após a análise dos dados expostos neste subcapítulo e com base no estudo das diretrizes educacionais paulistas discutidas no capítulo 2 deste trabalho, julgamos pertinente reunir e compartilhar algumas conclusões. Retomando nosso objetivo inicial de identificar e compreender a concepção que os gestores e professores têm do SARESP e também relacionar com a concepção adotada pela política educacional do governo paulista, podemos afirmar que tanto os gestores quanto os professores participantes de nossa pesquisa demonstraram conhecimento sobre os objetivos do SARESP e do que acreditam ser a sua importância para o sujeito avaliador. É pertinente destacar que esse conhecimento está pautado no que é expresso pela legislação educacional paulista e em documentos e materiais pedagógicos elaborados pela SEE/SP, isto é, está pautado no discurso oficial relacionado ao SARESP. Somente alguns professores apresentaram depoimentos mais críticos em relação à avaliação externa em larga escala paulista.

Podemos dizer que os profissionais conhecem os processos relacionados ao SARESP que ocorrem no interior da escola como divulgação, composição e análise dos resultados, documentos e materiais de apoio pedagógico e política de bonificação por resultados, inclusive, em relação a essa última demonstraram insatisfação explícita.

Em relação à concepção que os gestores e professores têm sobre o SARESP, considerando os objetivos e finalidades, ficou evidente que ambos atribuem caráter diagnóstico à avaliação, por isso acreditam em sua importância para a tomada de decisão, tanto por eles enquanto unidade escolar quanto pelo governo paulista enquanto sujeito

avaliador. **Na escola, por meio desses profissionais, a tomada de decisão está se constituindo em assumir a responsabilidade pelos resultados do SARESP e planejar ações para avançar e atingir as metas, assim como, mais fortemente por parte dos gestores, se faz presente a associação da avaliação externa em larga escala paulista à qualidade da educação oferecida,** conforme já ressaltamos anteriormente, nessa lógica a qualidade é consequência do trabalho realizado pelos gestores e professores. Esse movimento é impulsionado pelos processos de descentralização abordados por Krawczyk (2002).

A política educacional do governo paulista também concebe o SARESP em seu discurso oficial como uma avaliação diagnóstica e direcionadora de investimentos e políticas públicas educacionais. E, por meio da SEE/SP, assume como tomada de decisão em relação ao SARESP a divulgação pública dos resultados pelo IDESP, a elaboração de documentos orientadores como os “Relatórios Pedagógicos” e “Boletim da Escola” com análise dos resultados e o pagamento ou não de bônus aos profissionais da educação, assumindo assim, a ótica da eficácia e da eficiência no gerenciamento do sistema educacional, na lógica da racionalidade pragmática, economicista e positivista, conforme salientado por Freitas (2013) na análise da política nacional de avaliação externa em larga escala.

Para Ciardella; Abdian; Hernandes (2012, p. 12), “uma decisão que tenha como foco a meritocracia e a bonificação daí resultantes pode fazer do ato avaliativo, não um procedimento educativo, mas sim uma decisão de caráter empresarial”.

Ainda de acordo com as autoras,

As características do SARESP dizem respeito ao nível *macro*, que de acordo com Afonso (2002), permite a comparação entre os resultados das escolas. Essa possibilidade não autoriza, no entanto, aos responsáveis pela implementação de políticas educacionais, utilizarem os resultados obtidos na avaliação para fins que neguem a especificidade do trabalho educativo, promovendo, no lugar da melhoria da qualidade de ensino, a competitividade entre as unidades escolares. **Essa é uma “tomada de decisão” completamente equivocada** (LUCKESI, 1995). (CIARDELLA; ABDIAN; HERNANDES 2012, P. 13 grifo nosso).

Segundo Freitas (2013), para que os processos de avaliação externa em larga escala concorram de forma mais efetiva para gerar qualidade educacional referenciada socialmente é preciso propiciar nos sistemas educacionais e nas escolas a apropriação desses processos com a perspectiva crítica para conhecer as realidades e para nelas agir. “Para isso, são importantes, entre outras medidas, estudos críticos acerca da avaliação na educação e **experiências de autoavaliação genuinamente democráticas**” (FREITAS, 2013, p. 95 grifo nosso) materializadas em nosso estudo a partir do conceito da “Qualidade Negociada”, que tem como base o Projeto Político Pedagógico da escola.

O estudo da concepção dos gestores e dos professores sobre o SARESP nos evidenciou que esse sistema de avaliação está provocando implicações no contexto da escola, entendidas aqui como movimentos (tomada de decisão) que ocorrem na escola em função da avaliação externa em larga escala paulista. Esses movimentos foram identificados como a aceitação/incorporação da responsabilidade pelos resultados do SARESP que mobiliza e direciona ações para o alcance das metas pré-estabelecida com vistas à adequação ao padrão de educação de qualidade defendida no discurso oficial que, por sua vez, é associada ao SARESP/IDESP. Todo esse movimento é gerado por conta da tomada de decisão do governo paulista, que se constitui mais fortemente pelo pagamento do bônus com base no alcance ou não das metas do IDESP.

Assim, na próxima seção, faremos a discussão das ações mobilizadas para o alcance das metas pré-estabelecidas e identificar e compreender os desdobramentos e possíveis consequências dessas ações. Assim, nosso foco de análise agora é aprofundar a compreensão sobre as implicações do SARESP e de que maneira elas estão se constituindo na prática pedagógica dos gestores e dos professores.

3.1 O SARESP e suas implicações no contexto pedagógico da escola: planejamento, ações e possíveis consequências

Nossas análises tiveram foco diferenciado para os dados obtidos dos gestores e dos professores. Considerando os dados obtidos dos gestores, procuramos identificar e compreender de que forma o SARESP implica no desenvolvimento do trabalho desses profissionais com foco na gestão pedagógica da escola. Em relação aos professores, analisamos as implicações dessa avaliação para a gestão pedagógica da sala de aula, entendida aqui como o planejamento e desenvolvimento das aulas e avaliação da aprendizagem. De forma geral, procuramos analisar e compreender como esses profissionais planejam suas ações na escola, quais as implicações do SARESP nesse contexto e suas possíveis consequências.

Como vimos anteriormente, cada geração de avaliação externa traz determinadas consequências para os profissionais das escolas públicas, tanto materiais quanto simbólicas (BONAMINO; SOUSA, 2012). Essas consequências podem gerar implicações mais

específicas para o contexto das instituições de ensino de educação básica, uma dessas implicações seria a regulação do trabalho pedagógico, a respeito disso, Alavarse (2012) afirma que existem três posições possíveis e que precisariam ser verificadas na realidade.

De acordo com o autor, na primeira posição, as escolas estariam trabalhando exclusivamente com atividades que compõem os conteúdos das avaliações externas em larga escala. Em uma segunda posição, as escolas seguiriam suas rotinas normalmente, realizando seu trabalho independente dessas avaliações. Dessa forma, o desempenho dos alunos seria consequência do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no decorrer do ano letivo. Já em uma terceira posição, as unidades escolares considerariam a possibilidade de incorporação dos resultados das avaliações externas em larga escala, sem ignorá-los, entretanto, sem fazer desses resultados o elemento central do trabalho pedagógico. Nessa posição, o autor ressalta “a possibilidade de as escolas incorporarem os resultados das avaliações externas em larga escala, sem ignorá-los, portanto, mas sem fazer desses resultados o elemento central” (ALAVARSE, 2012, p. 129).

Em relação às principais implicações que a avaliação externa em larga paulista traz para o contexto de trabalho dos gestores, as respostas indicaram que o SARESP implica em um trabalho constante de acompanhamento e orientação aos professores. O G2 e a G5 salientam que existem professores que necessitam de apoio para a implementação do Currículo Oficial do Estado, a G5 ainda acrescenta a articulação que há entre o currículo e o SARESP, conforme observado abaixo:

A existência de professores que necessitam de apoio e formação para entender o que é trabalhar com o currículo, com situações de aprendizagem, privilegiando o trabalho com competências e habilidades, e com isso a melhora significativa de sua prática pedagógica (G2, 2013).

É uma preocupação constante o fato de que muitos professores ainda tenham dificuldades em desenvolver o currículo oficial do Estado. **Tal currículo está absolutamente “casado” com o SARESP** implicando em um grande esforço na formação continuada dos professores para a efetivação do currículo (G5, 2013 grifo nosso).

Essa questão foi aprofundada na entrevista com esses gestores, de forma geral, pedimos para que eles comentassem sobre as implicações do SARESP em sua prática como gestor. A G5 salientou que a avaliação implica “cobrança”, ressaltando que “*[...] todo mundo tem que ser cobrado de uma forma ou de outra, em qualquer serviço, em qualquer trabalho, em qualquer emprego, em qualquer empresa, se você não é cobrado você relaxa no teu trabalho*” (G5, 2013, entrevista), ela ressalta ainda que o SARESP é uma cobrança necessária e ajuda a direcionar o trabalho dela enquanto gestora.

A resposta da G4 foi mais específica em relação às implicações que o SARESP traz para o seu contexto de trabalho, ela citou as atividades ligadas à avaliação externa em larga escala que faz em seu dia a dia, expressas a seguir: “Análise de dados dos resultados; planejamento e replanejamento de ações; acompanhamento do rendimento bimestral dos alunos; **observação de sala de aula e do trabalho do professor**” (G4, 2013 grifo nosso). Fica implícito nessa última fala que a gestora também acredita que o SARESP implica em acompanhamento e orientação do trabalho que é desenvolvido em sala de aula pelo professor e o foco é a implementação do Currículo do Estado de São Paulo, uma vez que esse currículo está articulado com o documento “Matrizes de Referência para a Avaliação – SARESP”.

Nesse sentido, as respostas indicaram que os gestores têm esse conhecimento e procuram intervir e formar os professores para o desenvolvimento do desse currículo, pois acreditam que dessa forma podem garantir o sucesso dos alunos no SARESP.

Sobre os resultados do SARESP influenciarem de alguma forma o planejamento pedagógico da escola, os gestores responderam positivamente. A fala da G1 salientou que “por meio dos resultados da avaliação são redirecionadas as ações na escola, pois servem como norte para as ações pedagógicas” (G1, 2013). O G2 disse que “é nesse momento (**momento do planejamento**) que traçamos as metas, ações e diretrizes para o ano letivo e não podemos deixar de levar em consideração os resultados do SARESP, como um instrumento para o planejamento” (G2, 2013, grifo nosso). A G4 informou que “a busca pela Educação de Qualidade é constante e **os resultados são os parâmetros para o plano de ação proposto pela escola**” (G4, 2013 grifo nosso), nessa última fala, a gestora enfatiza que os resultados do SARESP são o norte para a busca para a educação de qualidade, reforçando a ideia de associação da avaliação externa em larga escala paulista ao conceito de qualidade educacional.

Dessa forma, questionamos os gestores sobre o uso dos resultados do SARESP em sua prática pedagógica, uma vez que, “essa, talvez, seja a etapa mais difícil de todo o processo avaliativo: proporcionar a utilização dos resultados de uma avaliação tanto nas políticas públicas, como nos projetos pedagógicos das escolas” (SOUZA, 2013, p. 168). Nosso intuito foi identificar e compreender se há uma análise coletiva desses resultados e com qual finalidade, isto é, qual é o uso que é feito dos resultados do SARESP, uma vez que já foi constatado que os gestores consideram esses resultados norteadores para ações pedagógicas na escola.

Todos os gestores responderam positivamente e informaram que analisam os resultados no SARESP durante o ano, juntamente com os professores, em ATPC e em

reuniões de Planejamento e Replanejamento, assim como, no “Dia do SARESP na Escola”, essa data é estabelecida no calendário da SEE/SP. De acordo com os gestores, o objetivo dessa análise coletiva é identificar a real situação da escola e averiguar se as metas foram alcançadas, identificando as dificuldades para traçar metas e ações, conforme expresso na fala do G2:

Sim, nas ATPCs e reuniões com os professores. O objetivo é analisar onde estão os maiores problemas, as maiores dificuldades e a partir daí traçar metas e ações para a melhoria da qualidade do ensino oferecido (G2, 2013).

A resposta da G1 seguiu na mesma direção, ela disse que analisa os dados e procura direcionar seu trabalho para melhorar os resultados da escola. Na entrevista a G5 relatou como é feito o uso dos resultados do SARESP, conforme expresso abaixo:

É feito, assim que os resultados saem, bem para o final de um ano ou início do ano seguinte, então nós já preparamos o planejamento pelo menos um dia ou dois pautado nos resultados do SARESP, porque é a partir daí que você vai traçar os seus planos de ação para melhorar o desempenho da escola de acordo com aquilo que foi apontado no SARESP (G5, entrevista, 2013).

Após a análise das respostas dos gestores, podemos afirmar que o planejamento das ações pedagógicas deles tem os resultados do SARESP como norteadores e eles consideram esses resultados de fundamental importância para sua prática, inclusive, há novamente a articulação entre o SARESP e a busca pela qualidade da educação, além disso, a G4 enfatizou que os resultados da avaliação externa em larga escala paulista são parâmetros para tal finalidade.

Assim, os gestores fazem uso dos resultados do SARESP em seu contexto de trabalho e esses resultados influenciam sua prática pedagógica no âmbito da unidade escolar. Na visão de Vianna (2003) esse processo é importante, pois “[...] qualquer situação ou sistema de avaliação de resultados educacionais há de ter como objeto o processo pedagógico em seu todo e em seus componentes, não se restringindo à verificação de resultados de aprendizagem” (VIANNA, 2003, p. 171).

As principais implicações do SARESP para o contexto de trabalho da gestão elencadas pelos gestores foram: trabalho constante de acompanhamento e orientação aos professores; implementação do Currículo do Estado de São Paulo; formação dos professores para implementar esse currículo; análise dos resultados do SARESP e elaboração de ações tendo os resultados da avaliação como norteadores.

Essas implicações têm relação com alguns princípios organizacionais que orientam a organização da SEE/SP expressos no Artigo 3º do Decreto 57.141/2011, sendo eles: I - foco no desempenho dos alunos; II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e

gestores da educação básica; III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura; VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados.

Nesse sentido, a Resolução SE nº 52/2013 que traz os perfis, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual paulista, além dos referenciais bibliográficos e a legislação requeridos nos exames, concursos e processos seletivos promovidos pela SEE/SP, caracteriza o Diretor de Escola como dirigente e coordenador do processo educativo na escola, sendo responsável pela melhoria do desempenho da unidade, isto é, formação e aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, gestão, monitoramento e avaliação dos resultados (SÃO PAULO, 2011b).

Na escola pesquisada, há cinco gestores, sendo quatro (1 Vice-diretor e 3 Professores Coordenadores) subordinados ao Diretor, dessa forma, eles seguem o modelo de gestão estipulado por esse superior imediato e articulam ações para legitimar os princípios organizacionais elencados acima, gerando movimentos em função do SARESP no contexto da escola, seguindo assim a lógica da resolução mencionada anteriormente, na qual o Diretor de Escola e sua equipe gestora têm a função de acompanhar, monitorar e cobrar resultados educacionais, por meio do direcionamento de ações no interior da escola para o alcance das metas pré-estabelecidas, tal como ocorre no contexto da administração de empresas, dificultando assim, possibilidades de vivências democráticas tais como as elencadas na Lei Complementar de 1985 discutida no capítulo 2 deste trabalho.

As respostas dos professores podem ser agrupadas em dois (02) aspectos, um grupo de professores informou que o SARESP implica em seu contexto de trabalho na medida em que impulsiona a busca por novos conhecimentos e um trabalho diferenciado, pois a presença da avaliação externa em larga escala trouxe a necessidade de estudo. Em virtude de nossa experiência como professora da rede estadual de São Paulo e agora como PCNP de Língua Portuguesa, inferimos que os depoimentos desses professores são no sentido de que termos como competências, habilidades, níveis de proficiência, escalas de desempenho, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Blocos Incompletos Balanceados (BIB), Matriz de Referência para Avaliação e Relatório Pedagógico surgem no contexto de trabalho deles e demandam estudo para conhecimento e incorporação na prática pedagógica. Dois (02) desses professores elencam como exemplo a preocupação com o desenvolvimento das competências leitora e escritora em suas disciplinas, uma vez que essas competências compõem os princípios

centrais do Currículo do Estado de São Paulo⁵⁰. As respostas da P4 e da P9 demonstram bem a nossa exposição.

Elaborar estratégias diferenciadas, visando à qualidade de ensino e de acordo com a realidade dos alunos (P4, 2013).

Para mim, que trabalho com Geografia, História e Sociologia vejo que temos que nos preocupar com a leitura e a interpretação textual (P9, 2013).

Outro aspecto elencado pelos professores foi a pressão por resultados educacionais que implica em trabalhar em sala de aula o que é cobrado no SARESP. A P1 foi bem enfática ao afirmar que a principal implicação da avaliação externa em larga escala paulista em seu contexto de trabalho é “Atrelar a proposta pedagógica da escola” (P1, 2013). Nesse mesmo sentido, a P18 diz que implica em “Trabalhar somente o que se pede no SARESP” (P18, 2013). A fala da P15 é um tanto preocupante no âmbito pedagógico e acadêmico, ela associa a implicação do SARESP em sua prática à política de bonificação por resultados, “Observo que o professor busca por resultados para garantir o “bônus gordo” no próximo ano. Sendo assim, prepara aulas baseada nos antigos SARESP” (P15, 2013). Essa afirmação demonstra que para garantir o bônus, o trabalho dos professores tem um foco no que é cobrado na avaliação externa em larga escala paulista e acreditamos que isso é preocupante porque tem relação com o pensamento de Alavarse (2012) de que as escolas estariam trabalhando exclusivamente com atividades que compõem os conteúdos do SARESP.

Sobre os resultados do SARESP influenciarem de alguma forma o planejamento das aulas, dos vinte e um (21) professores participantes da pesquisa, dois (02) não responderam e apenas um (01) disse que não. Os demais, dezoito (18), afirmaram que sim e justificaram suas respostas com aspectos acerca do planejamento de suas aulas com base nos resultados do SARESP.

Sim, norteia o enfoque das situações de aprendizagem desenvolvidas (P1, 2013).

Sim, pois sempre procuro trabalhar de forma a desenvolver em meus alunos as habilidades e competências necessárias para o bom desenvolvimento do meu aluno na prova (P3, 2013).

Sim, de acordo com o resultado **influencia nas práticas pedagógicas que precisam ser revistas** (P6, 2013 grifo nosso).

Sim, pois procuro planejar as aulas com a finalidade de atingir os objetivos (um bom índice) (P13, 2013).

⁵⁰ O argumento para que as competências leitora e escritora sejam princípios centrais no Currículo do Estado de São Paulo é que “os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares” (SÃO PAULO, 2012).

Os depoimentos acima indicam que os professores consideram os resultados do SARESP para o planejamento de suas aulas com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências exigidas na prova e com o intuito de atingir os índices pré-estabelecidos. A P6 faz uma consideração importante sobre a influência dos resultados no SARESP na mudança de práticas pedagógicas por parte dos docentes. Isso também foi reforçado pela P11 quando foi questionada sobre a bonificação por resultados e as relações com a avaliação externa em larga escala paulista, na ocasião ela afirmou,

Acaba sendo uma forma de estimular o docente, através de uma troca. Acredito que não seria o ideal, porém, **tem mudado a metodologia de muitos docentes para alcançar melhores resultados** (P11, 2013 grifo nosso).

Em seu depoimento a professora afirma que o vínculo do SARESP à política de bonificação por resultados está levando os professores a mudarem suas metodologias em busca de melhores resultados nas provas do SARESP. Para Bonamino e Sousa (2012) as políticas de responsabilização que têm consequências fortes, como o pagamento do bônus, levam os gestores e os professores a se preocuparem com esses resultados. Segundo as autoras,

[...] é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presente (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 386).

Também perguntamos aos professores se na escola há um momento para análise coletiva dos resultados do SARESP e que comentassem sobre os possíveis usos desses resultados. As respostas indicaram que há momentos para a análise dos resultados do SARESP e citaram os mesmos momentos informados pelos gestores (ATPC, Reuniões de planejamento e replanejamento, Dia do SARESP na Escola). De acordo com os professores, a finalidade dessa análise é refletir sobre os resultados e planejar ações para melhorar o desempenho nas próximas provas. A P5 informou que “Analisamos os dados em forma de gráficos e o objetivo é focar nas questões que obtiveram menos acertos para fazer as intervenções necessárias” (P5, 2013). Quando a professora diz que faz intervenções nas questões que os alunos mais erraram ela se refere às habilidades da “Matriz de Referência para Avaliação SARESP”, nesse sentido, o foco é fazer intervenções para desenvolver determinada habilidade no aluno. As respostas dos demais professores seguiram no mesmo sentido, somente a P4 acrescentou que na análise coletiva também é realizada a comparação dos resultados de provas anteriores com a atual.

Em relação ao uso dos resultados do SARESP os professores informaram que fazem uso desses resultados em sua prática pedagógica. Seguem abaixo algumas das respostas:

Sim, faz parte das avaliações bimestrais (P1, 2013).

Sim, trabalho focada nas habilidades e competências ainda não atingidas (P5, 2013).

Sim, algumas vezes, pois como já disse percebo que o SARESP avalia as competências leitora e escritora, que são essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para cada serie. Portanto “instigo” essa pratica com meus alunos, contextualizando os conteúdos (P12, 2013).

As falas dos professores indicaram alguns aspectos em que os resultados do SARESP estão presentes em suas práticas cotidianas. A partir da fala da P1 é possível inferirmos que ela utiliza questões e/ou habilidades do SARESP nas suas avaliações bimestrais, assim como a fala da P5 indica que seu trabalho contempla atividades em sala de aula com foco no que o aluno não domina. Já o P12, tem conhecimento de que a avaliação externa em larga escala paulista contempla habilidades de leitura e por isso procura desenvolvê-las em suas aulas, cabe ressaltar que o professor é da disciplina de Educação Física, que não é contemplada no SARESP, mas mesmo assim está engajado no trabalho com os resultados do sistema de avaliação.

Esses aspectos são reforçados pela P1 e pela P14 na entrevista, em suas falas elas explicitam de que forma é feito o uso dos resultados do SARESP em suas aulas. Seguem abaixo:

A gente analisa o número de alunos que ficaram no nível abaixo do básico e nos outros níveis e decidir junto com a equipe gestora o que fazer para melhorar a situação da escola (P14, entrevista, 2013).

Nós estudamos os boletins do SARESP e identificamos os alunos que precisam ser socorridos... assim os que estão abaixo do básico. Daí pensa em atividades e faz intervenção para tentar recuperar esse aluno porque se a gente não fazer isso ele não vai conseguir aprender novos conteúdos e não vai avançar (P1, entrevista, 2013).

Diante disso, podemos inferir que o trabalho com os resultados do SARESP pelos professores consiste em analisar o Boletim de Resultados e estabelecer ações (preparo de aulas e instrumentos avaliativos internos) para buscar a melhores resultados, há uma atenção especial para os alunos que estão no nível de proficiência “Abaixo do Básico” e a ação mais recorrente nas falas é aplicar atividades com questões que contemplam as habilidades que são cobradas nas provas da avaliação externa em larga escala paulista.

Numa perspectiva geral, podemos dizer que tanto os gestores quanto os professores estão “olhando” para os resultados do SARESP e, de certa forma, procurando fazer algo para reverter o diagnóstico apresentado. Consideramos a preocupação expressa pelas professoras

P1 e P14 com os alunos que se encontram no nível de proficiência “Abaixo do Básico” no SARESP importante, demonstra que elas têm consciência de que se esses alunos não dominam as habilidades mínimas cobradas na prova é preciso fazer algo, pois “carregar” essa defasagem implicará no prosseguimento dos estudos. Esse é um dado importante que o resultado do SARESP apresenta e precisa de reflexão por parte da equipe escolar.

Além disso, fica exposto nas falas dos professores participantes da pesquisa que os resultados do SARESP são analisados e são utilizados como parâmetros para o planejamento das aulas, das avaliações internas e para reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Eles atribuem uma determinada importância a esses resultados e acreditam que devem fazer algo para melhorar os resultados que consideram insatisfatórios.

A respeito do uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, Alavarse (2012) salienta que um uso adequado “é aquele uso que permita a incorporação desses resultados em última instância no processo pedagógico no interior de cada sala de aula para que se garanta que todos os alunos aprendam aquilo que se considera indispensável” (ALAVARSE, 2012, p. 131).

Assim, é preciso refletir e entender os resultados das avaliações como parte de um processo e direcionar ações para solucionar os problemas a partir das dificuldades apontadas em detrimento do foco somente nos resultados.

O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questão de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que no processo. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo (FISCHER, 2010, p. 39).

A autora argumenta que os sistemas de avaliação externa em larga escala definem os conteúdos, competências e habilidades que serão cobrados nos testes padronizados que as compõem⁵¹. A crítica é em relação à postura da equipe escolar frente aos resultados, pois o foco nos resultados com postura classificatória levaria as unidades de ensino a formar os alunos para o alcance das metas estabelecidas, deixando de lado o processo. A avaliação é entendida como processo “quando se manifesta como busca de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que estudantes estão encontrando para atingir os objetivos estabelecidos em determinada etapa” (FISCHER, 2010, p. 47).

⁵¹ Isso ocorre por meio da criação de documentos denominados Matrizes de Referência para a Avaliação.

Nesse sentido, quando se fala em avaliação externa em larga escala a preocupação é “não somente fazer chegar até a escola os resultados em termos estatístico-quantitativos, mas como fazer para que toda a escola entenda esses resultados e possa fazer uso deles, transformando-os em informações importantes para melhorar a qualidade do seu trabalho” (SOUZA, 2013, p. 163). É importante retomarmos aqui o conceito de “Qualidade Negociada” (BONDIOLI, 2004), pois a compreensão desses resultados deve passar pelo coletivo e as propostas de intervenções terem como base o Projeto Político Pedagógico da escola e cada membro da comunidade escolar deve assumir e ter consciência de sua responsabilidade e de sua participação nesse processo, no qual a escola precisa ser reflexiva e não apenas os professores, isto é, gestores, professores, funcionários, alunos e pais (FREITAS, 2005). “O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma” (FREITAS, 2005, p. 929).

Conforme ressaltamos anteriormente, consideramos importante o foco atribuído pelos professores aos alunos classificados no nível “Abaixo do Básico” no SARESP, pois de acordo com os Relatórios do SARESP esses alunos não dominam conteúdos e habilidades mínimas para o ano em que se encontram matriculados e esse é um dado importante que a avaliação traz. Entretanto, é importante refletir sobre como esse resultado está sendo incorporado na sala de aula e na prática pedagógica dos professores, pois esse trabalho deve ser incluído no processo pedagógico e não em momentos pontuais com vistas ao treinamento para a avaliação externa em larga escala.

Considerando os movimentos gerados pelo SARESP no cotidiano da escola pesquisada, perguntamos aos gestores e aos professores se há alguma ação ou mobilização pedagógica na escola para preparar os alunos para as provas do SARESP. Os gestores responderam que sim e elencaram três perspectivas para esse trabalho, a primeira corresponde a um momento de conscientização dos alunos sobre a realização da prova, é realizada com visita às salas de aulas pelos gestores. A segunda perspectiva está relacionada ao trabalho com questões de provas anteriores em simulados bimestrais e no decorrer do ano, assim como atividades de preenchimento de gabaritos em provas objetivas. E a terceira, está relacionada à preocupação com o desenvolvimento do Currículo do Estado e o uso de seus materiais de apoio. Seguem abaixo algumas das respostas que foram elencadas.

Há mobilização de toda a equipe, no sentido de **conscientizar** os mesmos para a realização da prova. São trabalhadas algumas questões nos moldes da prova do SARESP, exercícios de preencher gabarito e no dia da aplicação tem uma “aura” diferente na escola (G2, 2013).

Sim, visita à sala de aula pelos gestores **incentivando os alunos a participarem** e realizarem a prova com cuidado, aplicação de simulados durante os bimestres para treinamento ao SARESP e para identificar as necessidades dos alunos (G4, 2013).

Sim, os alunos, ao longo do ano letivo, desenvolvem atividades de múltipla escolha com preenchimento de gabaritos, realizam questões de provas do SARESP anteriores e **o desenvolvimento do próprio material da SEE, com situações de aprendizagem já é uma preparação** (G5, 2013 grifo nosso).

A G5 ainda acrescentou em sua resposta a relação existente entre o Currículo do Estado e o SARESP, tal currículo está totalmente articulado com o documento “Matrizes de Referência para a Avaliação - SARESP” que traz as competências e habilidades que são exigidas nas provas do SARESP, conforme ressaltamos no Capítulo 2.

As respostas dos professores também indicaram que há ação e mobilização pedagógica na escola e em suas aulas para preparar os alunos para as provas do SARESP e seguiram basicamente as mesmas perspectivas apontadas pelos gestores. A P5 informou que “a equipe prepara os alunos trabalhando com atividades contextualizadas, trabalhamos com atividades da matriz do SARESP procurando prepará-lo para esse dia” (P5, 2013). A P16 disse que a preparação ocorre por meio “de uma conversa para conscientizar para que façam com empenho” (P16, 2013). Na entrevista, a P14 apresentou o seguinte depoimento:

Então... aqui na escola a gente orienta sim os alunos sobre o Saresp... desde a importância que a prova tem... da necessidade de fazer com atenção né!? e também passamos atividades que têm as mesmas habilidades e competências exigidas no Saresp ...e isso tem trazido bons resultados para a escola (P14, entrevista, 2013 grifo nosso).

O depoimento da P14 reforça os demais, inclusive os dos gestores, além disso, ela acrescenta que esse trabalho tem trazido bons resultados para a escola, inferimos que ela se refira ao avanço que a escola apresentou a partir do ano de 2010 quando ficou como Escola Prioritária e desde então vem avançando no IDESP.

Em sua resposta, o P12 elencou que prepara o aluno com “provas, simulados, redações e outros métodos de avaliação nos moldes do SARESP, com questões contextualizadas e de acordo com o que foi trabalhado no currículo” (P12, 2013). Ficou explícito em sua fala que ele prepara as avaliações internas de sua disciplina nos mesmos modelos das questões do SARESP. Para Sousa e Arcas (2010, p. 193 grifo nosso) “[...] **o Saresp está presente no cotidiano escolar, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico**”. A pesquisa realizada pelos autores revelou que o SARESP está implicando sobre as práticas de avaliação interna desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem das escolas assim como no contexto do trabalho pedagógico, e essa

mesma constatação se faz presente quando analisamos as falas dos professores e também dos gestores participantes de nossa pesquisa.

A questão sobre a preocupação em preparar os alunos para as provas do SARESP também permeou as entrevistas. O G2 aprofundou esse aspecto informando sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) aplicada semestralmente pela SEE/SP, conforme já exposto nesse trabalho, a AAP é constituída por itens do SARESP e da Prova Brasil e SAEB e abrange todos os anos do ensino fundamental ciclo II e as três séries do ensino médio. Ainda de acordo com um documento orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) disponibilizado à DE e às escolas, a AAP constitui-se em um instrumento orientador para o trabalho de recuperação e aprendizagem, **tem como objetivo proporcionar intervenções mais rápidas e pontuais, a tempo de melhorar o aprendizado do aluno no mesmo semestre letivo** (SÃO PAULO, 2014a grifo nosso). O documento ainda ressalta que a AAP é elaborada com base nos resultados do SARESP possibilitando aos educadores informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. O discurso expresso no documento nos leva a alguns questionamentos: a tempo de melhorar o aprendizado do aluno no mesmo semestre para quê? Para a recuperação contínua da aprendizagem? Para o SARESP?

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre a possível relação entre a AAP e o SARESP, sobre isso, os gestores disseram acreditar que há essa relação, legitimando assim o discurso oficial, seguem abaixo as respostas:

É bem próxima né!? Porque você está avaliando competências e habilidades no aluno que é cobrado no SARESP (G2, entrevista, 2013 grifo nosso).

Eu acho que sim, eu acredito que sim, porque o que acontece, qual é a minha visão disso, você faz a Avaliação da Aprendizagem em Processo, você detecta quais são os problemas que o aluno possui e você vai intervir naquilo, então consequentemente o aluno vai melhorar e o rendimento no SARESP também (G5, entrevista, 2013).

As respostas dos professores seguiram no mesmo sentido,

Olha eu acho que os dois tipos de prova tem as mesmas exigências né?... porque as duas avaliam os níveis de proficiência dos alunos... as habilidades... as competências que eles têm nas provas (P14, entrevista, 2013).

Ah sim... eu acho que sim até porque as competências e habilidades são as mesmas e eu acho muito bom a AAP porque eu consigo perceber a necessidade de fazer as intervenções (P1, entrevista, 2013 grifo nosso).

A entrevista ocorreu nessa mesma linha de investigação e questionamos os gestores e os professores se eles acreditam que a AAP prepara para o SARESP, as respostas seguem abaixo:

Prepara, porque você tem o resultado das planilhas e aquelas habilidades e competências que não é atingida, o que você tem que fazer, preparar as intervenções para sanar essas dificuldades, essas competências e habilidades que estão faltando para o aluno (G2, entrevista, 2013).

Sim, como eu disse antes as competências e habilidades são iguais... você percebe está tudo bem ligado (P1, entrevista, 2013).

A AAP trouxe vários movimentos para o interior da escola desde sua implantação, dentre eles destacamos o trabalho de acompanhamento dos resultados por meio de planilhas da sala e fichas individuais dos alunos, inclusive há uma formação dos professores e dos gestores pela DE para o trabalho com essa avaliação na própria unidade escolar. As provas de Língua Portuguesa e Matemática são compostas por dez e doze questões, respectivamente, cada questão contempla uma habilidade da matriz elaborada com base na “Matriz de Referência para a Avaliação – SARESP”, no Currículo do Estado, na Prova Brasil/SAEB e ENEM.

Dessa forma, a AAP é um instrumento elaborado pela SEE/SP que tem como base o Currículo do Estado, a “Matriz de Referência para a Avaliação – SARESP” e as avaliações externas nacionais (SAEB, Prova Brasil e ENEM). Conforme já foi salientado, o intuito é que as escolas possam identificar os problemas de aprendizagem no processo e fazer intervenções necessárias, ou seja, as dificuldades são identificadas durante o ano letivo e assim é possível discutir os problemas e traçar ações para melhorar os resultados.

Por um lado esse é um movimento importante por compreender a avaliação como um processo, pois busca refletir e identificar os avanços, os limites e as dificuldades encontradas pelos alunos em uma determinada etapa de escolarização. Inclusive, quando Freitas (2005) propõe processos de avaliação institucional participativos tendo como referência o conceito de “Qualidade Negociada” para a contra-regulação argumenta que

Esse processo deve ser alimentado por diferentes dados procedentes da realidade da escola, entre eles, por ações que **acompanhem o desempenho do aluno de forma contínua e sistemática** de maneira que se garanta que as melhorias introduzidas nas escolas também tenham como destinatário final o aluno (FREITAS, 2005, p. 929 grifo do autor).

O autor ainda reforça que,

[...] além da avaliação institucional, será necessária a **construção de um conjunto de medições que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino**. Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente desta e formulado de maneira que se possa traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas. Há meios de se fazer isso com justiça. Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloca os processos de medição de desempenho dos alunos em

seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas (FREITAS, 2005, p. 930 grifo nosso).

Comparando a proposta do autor com o desenho da AAP, considerando a recuperação contínua e a aprendizagem do aluno, podemos dizer que esse instrumento de avaliação criado pela SEE/SP, é capaz de produzir informações relevantes sobre a realidade das escolas e proporcionar reflexão e organização dos profissionais da instituição de ensino, ainda que possa ser repensado e melhor elaborado.

Entretanto, em torno da AAP também permeia a ideia de que todo esse processo ocorre em virtude do SARESP com o intuito de sanar as dificuldades para que elas não reflitam na avaliação externa em larga escala paulista e isso pode gerar distorções na compreensão de como a avaliação se dá no processo, conforme apontado anteriormente por Fischer (2010), e as situações de ensino e aprendizagem podem ficar fragmentadas.

Essa articulação entre a AAP e o SARESP ficou evidente na fala dos gestores e dos professores, assim como o fato da primeira preparar o aluno para a avaliação externa em larga escala paulista, pois demonstraram consciência de que as habilidades são as mesmas nas duas avaliações.

Garcia e Correa (2009) salientam que as reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir dos anos de 1990 se deram no contexto de reforma do próprio Estado e

[...] enfatizam as avaliações externas como mecanismos de controle, por parte do Estado, da qualidade do serviço prestado. Reconhecendo que os indicadores selecionados para tais avaliações são objetos de debates, consideramos aqui como um determinante da organização do trabalho na escola, **o fato de a comunidade escolar não ter nenhuma participação ativa nesse processo, restringindo-se a ação ao preparo dos estudantes para sua participação nas provas** (GARCIA; CORREA, 2009, p. 229).

Em razão de seu delineamento, nossa pesquisa não é capaz de afirmar que a escola pesquisada está trabalhando exclusivamente com atividades que compõem o SARESP⁵², entretanto, é possível dizer que há no contexto da escola pesquisada uma grande preocupação com a avaliação externa em larga escala paulista que impulsiona movimentos por parte dos gestores e dos professores em função de tal avaliação⁵³. Essa preocupação em melhorar o

⁵² Para realizar essa afirmação seria necessária uma pesquisa na perspectiva tipo etnográfica e contar com mais instrumentos de coleta de dados.

⁵³ Em relação ao trabalho pedagógico a primeira posição elencada por Alavarse (2012) enfatiza que as escolas estariam trabalhando **exclusivamente** com atividades que compõem os conteúdos das avaliações externas em larga escala. Para ser capaz de identificar essa situação seria necessária uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo etnográfica e também contando com a observação como instrumento de coleta de dados.

desempenho dos alunos nas provas necessita de cuidado e reflexão por parte da equipe escolar, pois pode incidir na formação dos educandos somente para o alcance das metas estabelecidas, ou seja, com foco somente no que é cobrado nas provas. Essa lógica está em função do treinamento de alunos para as avaliações externas em larga escala e de acordo com Freire (2002, p. 9, grifo do autor) “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]”. Assim, destacamos a natureza política do processo educativo, uma vez que, para Freire (2011), é impossível negar a sua natureza, ou seja, a educação não é uma prática autônoma ou neutra.

Ainda de acordo com o autor,

É ainda esta clareza política, em face da realidade e da própria educação, clareza associada à permanente vigilância no sentido da preservação da coerência entre nossa prática e o projeto da nova sociedade, que nos faz evitar o risco de reduzir a organização curricular a um conjunto de procedimentos técnicos de caráter neutro. A organização do conteúdo programático da educação, seja ela primária, secundária, universitária ou se dê ao nível de uma campanha de alfabetização de adultos, é um ato eminentemente político, como política é a atitude que assumimos na escolha das próprias técnicas e dos métodos para concretizar aquela tarefa. (FREIRE, 1978, p. 113).

De acordo com Gatti (2013, p. 66),

Quando se trata de avaliação que atinge pessoas em sua vida escolar, portanto, vida social, há cuidados imprescindíveis a tomar. Envolve questões de ética, além de envolver conhecimento científico e técnico. Não pode ser um processo construído com ligeireza e adesismo. É preciso refletir sobre os objetivos e os impactos desse processo, que tem consequências pessoais, institucionais, sociais. Os processos avaliativos são processos que implicam necessariamente julgamento de valor e é preciso que tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, socialização das informações e ações decorrentes e seus consequentes.

Nesse sentido, a partir do momento em que uma instituição de ensino conhece os resultados de seu desempenho em uma avaliação externa em larga escala cabe a ela ter a clareza sobre as finalidades da educação expressas em seu Projeto Político Pedagógico, para então refletir sobre qual tipo de educação pretende oferecer aos seus alunos e que tipo de sujeito pretende formar, pois “os problemas e as possibilidades de mudanças são pensados de “dentro da escola”” (ABDIAN, 2010, p. 63). Acreditamos que esse sujeito não deva ser preparado e formado apenas para atingir os índices pré-estabelecidos para a escola, mas sim que receba formação integral em uma visão de educação e em uma perspectiva de qualidade de ensino ligadas intimamente à transformação da realidade.

Em suma, a análise dos dados nos mostrou que o SARESP está implicando na prática pedagógica dos gestores e dos professores da escola pesquisada provocando movimentos no planejamento das ações pedagógicas no interior da escola.

Para os gestores, o SARESP implica em acompanhar, orientar e formar os professores para a implementação do Currículo do Estado de São Paulo por esse ser articulado com o SARESP e para o trabalho com foco nas questões de provas anteriores em simulados bimestrais e preenchimento de gabaritos; analisar e direcionar o uso dos resultados da avaliação, pois eles são considerados norteadores e parâmetros para as ações pedagógicas; e o preparo dos alunos para as provas com trabalho de conscientização para a realização das mesmas. Já para os professores as implicações constituem-se em, conseqüentemente, implementar o currículo, pois estão sendo orientados e formados para isso pelos gestores e isso envolve a busca por conhecimentos que permeiam o SARESP; a análise e o uso dos resultados para o planejamentos de ações, no caso as aulas e avaliações internas, para preparar e melhorar o desempenho dos alunos nas provas do SARESP, o que envolve a mudança de metodologia, que por sua vez, pressupõe formação para tal finalidade.

Nesse sentido, considerando a hipótese de o SARESP estar implicando na formação contínua dos gestores e dos professores participantes da pesquisa, abordaremos a seguir as relações entre essa avaliação e a formação contínua desses profissionais.

3.2 Formação Contínua dos gestores e dos professores e o SARESP: relações e articulações

Nesta seção, abordaremos as implicações do SARESP na formação contínua dos gestores e dos professores, isto é, as possíveis relações entre essa avaliação externa em larga escala e a formação oferecida a esses profissionais. Algumas perguntas norteadoras embasaram nossa pesquisa e a análise dos dados, sendo elas: Há relação entre o SARESP e a formação dos docentes e dos gestores? Como se constitui essa formação? Em que momentos? Está se formando esses profissionais, mais especificamente o professor, para trabalhar com o SARESP em sala de aula? E para preparar o aluno para o SARESP? Esses questionamentos permeiam nossas análises e nos ajudam a compreender melhor as possíveis implicações do SARESP na formação contínua dos profissionais participantes de nossa pesquisa.

Nas últimas décadas, questões relativas à atuação e à formação docente ocupam o centro de discussões em diversos espaços. Isso ocorre em virtude das mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas no mundo e que direcionam uma atenção específica para a educação que se desenvolve nos sistemas escolares (ALMEIDA, 2005).

Dessa forma, essas mudanças trazem novas questões para a escola e para a prática dos professores de diversas naturezas, segundo Almeida (2005),

Do ponto de vista social, temos tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e o pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. **Do ponto de vista institucional**, temos sido solicitados a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em nossas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. **Do ponto de vista pessoal**, temos sido chamados a tomar decisões de modo mais intenso sobre nosso próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (ALMEIDA, 2005, p. 11 grifo nosso).

Nesse contexto, principalmente a partir da década de 1990, para dar conta desse quadro de demandas, inclusive reconhecido pela LDBEN/1996, teve início a modalidade de formação de professores durante o exercício da carreira, denominada formação contínua.

Podemos, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, **na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem** (GARCIA, 1995 apud ALMEIDA, 2005, p. 4 grifo nosso).

Na visão de Almeida (2005), a formação contínua ocorre em espaços variados e conta com muitos parceiros, abrange atividades realizadas após a formação inicial e que permeiam toda a carreira docente, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Para isso, a autora cita várias possibilidades de ações de formação contínua, sendo elas:

- ✚ A formação contínua realizada na escola;
- ✚ A formação contínua realizada pela universidade;
- ✚ A formação contínua realizada no modelo de Educação a Distância;
- ✚ A formação contínua realizada por museus e centros culturais;
- ✚ A formação contínua realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais.

Os dados de nossa pesquisa indicaram que na unidade escolar pesquisada os momentos de formação contínua ocorrem com maior incidência na escola, mas também

ocorrem na Diretoria de Ensino (DE) em Orientações Técnicas e por meio de cursos no modelo de educação a distância.

Em relação à existência de momentos de formação contínua aos professores na escola, tanto os gestores quanto os professores responderam que ocorrem em ATPC, semanalmente, por meio de leitura de textos e discussões.

Sim há. Nas ATPCs às terças e quartas-feiras ocorre formação continuada, com a utilização de textos dos mais variados e renomados autores em educação focando gestão de sala de aula, relações interpessoais, avaliação, formação de habilidades e competências, implementação do currículo etc (G5, 2013).

Sim, muitos. Nas ATPCs, momento em que os professores coordenadores trazem textos e atividades diversificados para estudos (P3, 2013).

De acordo com Almeida (2005, p. 13),

[...] a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos e ser orientado pelo gosto por aprender, cultivado carinhosamente no trabalho escolar, o que vale para professores e alunos.

Sobre a formação contínua oferecida aos gestores e aos professores na Diretoria de Ensino, ambos também afirmaram que ela ocorre e se constitui em Orientações Técnicas realizadas pelos PCNP de cada disciplina específica, cursos presenciais e a distância e também nas visitas dos PCNP na escola.

Sim, através das Orientações Técnicas, visita dos PCNP na escola e cursos presenciais e a distância (G2, 2013).

Sim. A DE oferece cursos de formação continuada que promovem a troca de experiências entre os professores da mesma área (P14, 2013).

A respeito da formação contínua realizada no modelo de Educação a Distância, Almeida (2005) salienta que a formação nessa modalidade está ganhando cada vez mais espaço entre os educadores brasileiros. Esses cursos são baseados em suportes como internet, vídeos e televisão “e sustentam-se, em grande parte, na articulação entre atividades a distância, como as videoconferências, e as atividades presenciais, apoiadas no uso de apostilas ou de textos” (ALMEIDA, 2005, p. 14).

Nos últimos anos, por meio da EFAP, a SEE/SP oferece a maior parte dos cursos de formação contínua aos profissionais da educação na modalidade a distância, alguns cursos contam ainda com encontros presenciais na DE. O último deles, e com maior relevância, foi o Melhor Gestão Melhor Ensino (MGME) inicialmente, no ano de 2013, para todos os gestores e os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em 2014, teve continuidade para os gestores e para os professores de Ciências e foram incluídas ainda as

disciplinas de História e Geografia. É importante ressaltar que todas essas disciplinas são avaliadas pelo SARESP.

O MGME apresenta como objetivo potencializar a ação do educador aprimorando as competências leitora e escritora dos alunos para melhorar o desempenho nas áreas de conhecimento abrangidas pelo curso. De acordo com informações contidas no site da SEE/SP⁵⁴, **a participação dos educadores pode influenciar diretamente o rendimento dos alunos, promovendo a ampliação de conhecimentos e aprimoramento da aprendizagem dos estudantes.**

Bauer (2006) chama a atenção para esse discurso corrente e que embasa a prática de alguns gestores da educação no qual a formação contínua é apontada como um dos elementos para o alcance de uma educação de qualidade.

É importante destacar a necessidade de refletir atentamente sobre os discursos que relacionam diretamente (e quase exclusivamente), as atividades de formação contínua como a solução dos problemas educacionais, como se todo o problema da qualidade das escolas brasileiras se resumisse à formação docente. Não se pretende negar o papel dos professores (e, conseqüentemente, a importância de sua formação) para a melhoria da qualidade de ensino. [...] É preocupante, assim, perceber que, muitas vezes, a questão da melhoria da qualidade, numa visão simplista, aparece relacionada à formação docente, sem que seja relativizada pelos outros indicadores que influem na qualidade (BAUER, 2006, p. 61).

A autora argumenta que a análise do sistema de avaliação em larga escala paulista demonstrou claramente “a intenção de usar os resultados obtidos através das provas para iluminar as ações de formação docente” (BAUER, 2006, p. 61). Isto é, o discurso oficial do SARESP demonstra essa intenção e coloca os resultados como norteadores para tal ação, conforme expresso nos objetivos do SARESP no Artigo 1º da Resolução SE nº 27/1996, que institui a avaliação,

[...] II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) **a capacitação dos recursos humanos do magistério**; [...] (SÃO PAULO, 1996 grifo nosso).

Há outros documentos oficiais que dispõem sobre a implementação do SARESP que demonstram claramente a possibilidade de a avaliação externa em larga escala paulista auxiliar na gestão do sistema, assim como, subsidiar ações de formação dos profissionais da educação. Dentre eles, Bauer (2006) elenca o Manual do Orientador, produzido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) para ser distribuído às escolas e às Diretorias Regionais de Ensino. O referido manual indica a relação entre os resultados do

⁵⁴ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/melhor-gestao-melhor-ensino>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SARESP e a formação de professores e demais profissionais da educação, conforme expresso a seguir: “o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e **incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores** e demais profissionais envolvidos no sistema” (SÃO PAULO, 1998, p. 01).

A secretária Rose Neubauer estava na pasta da Educação no período de implantação do SARESP e também à frente da equipe que dava à avaliação externa em larga escala paulista um importante destaque no que diz respeito às políticas de formação. Essa possível influência do SARESP na elaboração de políticas públicas de formação docente é reforçada por Hélia Bittar em artigo escrito com a participação de demais integrantes da equipe de avaliação da FDE e publicado na revista IDEIAS (BAUER, 2006). De acordo com o texto,

Os resultados da avaliação, devidamente levados em conta, podem indicar caminhos para as atividades de capacitação propostas pelos órgãos centrais ou pelas DE para serem desenvolvidas junto às escolas ou, inversamente, para atividades por elas sugeridas às instâncias superiores [...] **As necessidades de capacitação são mapeadas a partir da análise dos dados do SARESP e outros indicadores de rendimento e procuram fortalecer o ensino justamente nos pontos do currículo em que o rendimento escolar se mostrou mais frágil** (BITTAR et al, 1998, p. 5 grifo nosso).

O discurso sobre a utilização dos resultados do SARESP para a formulação de políticas de formação docente tem continuidade e intensifica-se mesmo quando há mudança na pasta da Educação, na gestão do então secretário Gabriel Chalita. Os documentos relacionados à avaliação externa em larga escala paulista, tanto legais quanto pedagógicos fazem essa referência à formação dos docentes e demais profissionais da educação ainda nas edições atuais da avaliação.

Essa relação entre as avaliações externas em larga escala e as políticas de formação docente ainda são pouco exploradas pela comunidade científica, e a relação direta entre resultados das avaliações externas em larga escala e a formação de professores é uma questão controversa entre os estudiosos (BAUER, 2006).

Em seu trabalho essa autora faz uma breve discussão sobre a relação entre a formação de professores e o conhecimento do aluno, para isso, cita Torres (1998) que defende a ideia de que essa relação é questionável, pois

Não existe uma relação mecânica entre *conhecimento do professor* e **aprendizagem do aluno** ou entre **capacitação do professor e rendimento escolar**: não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara **escola e fábrica** e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (inputs-outputs) (TORRES, 1998, p. 175, apud BAUER, 2006, p. 62 grifo da autora).

Em contrapartida, há estudos que defendem essa relação, Bauer (2006) cita em sua dissertação o texto de Brunner (2003) que, apoiado no estudo de Fuller e Clarke (1994), aponta a qualidade da docência como um fator significante para a melhoria do resultado de desempenho dos alunos. Buscamos esse texto e nele o autor apresenta um gráfico, reproduzido abaixo, no qual elenca o que ele classifica como insumos associados positivamente aos resultados e dentre esses aparece a qualidade da formação docente.

Figura 04: Insumos associados positivamente aos resultados de desempenho dos alunos



Fonte: Brunner (2003)

Na visão do autor, em uma perspectiva metodológica mais exigente a efetividade da escola é determinada, principalmente, pela efetividade do professor em sala de aula. Estima-se que o efeito da escola depende, por volta de 2/3 (dois terços), da qualidade da docência que é determinada em ordem decrescente de importância pelas seguintes variáveis: as práticas de ensino do docente na sala de aula, o desenvolvimento profissional docente (conhecimento da matéria que ensina e capacidade de ensinar a alunos de diversas origens sócio-familiares) e os insumos (tamanho do curso, formação inicial e experiência do professor) (BRUNNER, 2003).

Concordamos com Bauer (2006) sobre as diferentes posições sobre a relação entre formação docente e desempenho do aluno e sobre a necessidade de análises mais profundas acerca das propostas que defendem essa relação com o desenvolvimento de estudos empíricos que apontem “como os resultados de rendimento podem auxiliar na orientação de atividades de formação contínua de professores” (BAUER, 2006, p. 64). Assim como, para a elaboração de políticas públicas e programas de formação contínua.

A pesquisa de Bauer (2006) teve como foco avaliar a viabilidade do anúncio de que os resultados do SARESP iluminam a elaboração de programas de formação contínua. Os

resultados indicaram que o uso dos resultados da avaliação externa em larga escala paulista para a elaboração de programas e ações de formação docente depende da equipe de profissionais que são responsáveis pela formação contínua na DE, além disso, muitas dessas ações configuram-se em desdobramentos das atividades formativas realizadas pela SEE/SP para toda a rede estadual de ensino (BAUER, 2006). “No entanto, as informações coletadas, em seu conjunto, permitem inferir que **a articulação entre os resultados do SARESP e a política de formação docente, da forma prevista nos documentos deste sistema, ainda está por ser consolidada**” (BAUER, 2006, p.9 grifo nosso).

As conclusões da autora nos permitem inferir que no momento de sua pesquisa havia indicações de relação entre os resultados do SARESP e as políticas de formação docente, mas ainda não estavam totalmente articuladas e consolidadas. Essa articulação era dependente do sujeito responsável por “repassar” na DE a formação que recebia da SEE/SP.

Não foi nosso objetivo nesta dissertação aprofundar a análise das políticas públicas e programas de formação contínua da SEE/SP⁵⁵ e o vínculo com os resultados do SARESP, nosso foco foi compreender a consolidação e os desdobramentos das ações de formação na escola, perpassando pela DE e SEE/SP, considerando a relação com a avaliação externa em larga escala paulista.

Os dados empíricos de nossa pesquisa indicaram que há relação entre a formação contínua oferecida na escola e na Diretoria de Ensino aos professores e aos gestores com o SARESP, os gestores a relacionaram ao estudo dos resultados da avaliação externa em larga escala, ao planejamento de ações pedagógicas e à implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Isto é, há formação dos professores para a análise dos resultados e sobre como elaborar ações a partir do estudo desses resultados e também sobre a concepção, conteúdo e metodologia do Currículo do Estado. Os depoimentos abaixo demonstram a crença dos gestores nessa relação entre formação/SARESP.

Acredito que sim. O professor deverá entender que as competências e habilidades exigidas no SARESP perpassa o uso do “caderninho” (currículo), que por sua vez deve estar preparado para dar conta desse conteúdo (G1, 2013).

Também acredito que sim, as formações giram em torno do “lidar” com o currículo, o aprender trabalhar com situações de aprendizagem o pensar na competência leitora dos alunos e isso vai refletir nos resultados do SARESP (G2, 2013).

Sim, nas ATPCs e planejamento são traçadas metas “metodologicamente” sobre como trabalhar com os alunos em suas dificuldades ocorridas a partir da avaliação do SARESP (G3, 2013).

⁵⁵ A pesquisa de Bauer (2006) faz essa análise.

Já em relação aos professores, dos vinte e um (21) professores, treze (13) responderam que há essa relação e oito (08) não responderam à questão. Os que indicaram positivamente informaram que essa relação ocorre com o intuito de melhorar os resultados do SARESP, pois o que eles aprendem nos momentos de formação transferem para os alunos nas aulas, além disso, uma professora salientou que “o tema mais trabalhado é a avaliação” (P16, 2013). Nesse mesmo sentido, a P3 disse que as formações (escola e DE) “[...] são trabalhadas de maneira a desenvolver nos profissionais de educação uma visão ampla das habilidades e competências do SARESP a serem trabalhadas nas aulas” (P3, 2013).

Tanto os professores quanto os gestores disseram julgar importante haver essa relação entre a formação contínua recebida por eles com o SARESP. Segundo a G1, “é preciso entender e analisar os resultados corretamente e assim direcionar o trabalho” (G1, 2013). Na mesma direção, a G4 disse que é importante porque “promove a melhor compreensão dos dados analisados e avaliados e a construção coletiva do Plano de Ação para melhorar a qualidade da formação dos alunos” (G4, 2013). Os professores também salientaram que julgam essa relação importante, pois dessa forma acreditam que estarão sempre atualizados para trabalhar com os resultados.

Sim, auxilia e atualiza as atividades desenvolvidas e avaliadas (P1, 2013).

Claro que sim, tem por objetivo analisar questões, trocar figurinhas com os colegas e melhorar as práticas pedagógicas (P5, 2013).

Sim, para melhorar o desempenho dos alunos (P6, 2013).

Sim, quem conhece e desenvolve o currículo (**trabalhado em ATPC, cursos e OT**) está pensando no SARESP e trabalhando para melhorar o índice (P12, 2013 grifo nosso).

A fala do P12 deixa evidente que o Currículo do Estado é objeto de estudo nos momentos de formação por estar articulado com o SARESP, seu depoimento também está em consonância com o dos gestores, o que confirma e deixa evidente que, para esses profissionais, na escola, na DE e nos cursos oferecidos pela SEE/SP⁵⁶ há uma preocupação em formar esses profissionais da educação para o trabalho com a avaliação externa em larga escala paulista no interior das escolas públicas. Apenas a resposta da P17 seguiu em um sentido contrário a dos demais professores, ela salientou que não acredita que seja necessária a relação entre a formação continuada e os resultados do SARESP, para ela, “a atenção dos cursos tem que ser para uma melhor efetivação do trabalho do professor, dentro da sala de

⁵⁶ Considerando o MGME, ação de formação mais recente da SEE/SP, citado anteriormente como exemplo.

aula, criando o senso crítico e de autonomia de seu aluno. O resultado positivo do SARESP será apenas consequência” (P17, 2013).

Considerando a pré-análise dos dados do questionário, aprofundamos na entrevista com os gestores e com os professores a possível formação contínua desses profissionais para o preparo dos alunos para a realização das provas do SARESP. Elaboramos a seguinte questão norteadora: “*Você percebe ou acredita que há no contexto da SEE/SP, em nível de Diretoria de Ensino e Unidade Escolar, uma formação dos gestores e dos professores para preparar o aluno para as provas do SARESP? Em caso positivo, de que forma?*”. Abaixo seguem as respostas:

Eu acho que sim, por exemplo, todos esses cursos que são oferecidos para o professor, a distância ou em formação, esses todos que eles se inscreveram, o MGME, o Currículo e Prática docente, eu acho que todos aqueles cursos deram ao professor uma ideia excelente do que é o currículo e como trabalhar o currículo e conseqüentemente se o professor trabalhar o currículo a contento, usando as propostas, usando as situações de aprendizagem da maneira como o currículo sugere que seja feito, conseqüentemente o SARESP vai acabar acontecendo de uma forma bacana, o aluno vai conseguir desenvolver vai conseguir ir bem, eu acho que tá tudo relacionado, né, então se o professor fizer. O duro é que muitas vezes o professor não faz o curso, porque ele deixa livre, você pode ou não, você tem a opção, aí eu acho que o governo do Estado teria que ser um pouco mais firme, exigir do professor a título de evolução, seja lá o que for, mas ele deveria que obrigar o professor a fazer (G5, entrevista, 2013 grifo nosso).

Tem, até porque nós já estamos fazendo essa avaliação em processo que não deixa de ser uma preparação para o SARESP, então é convocado o professor de Língua Portuguesa e de Matemática, os coordenadores, os diretores, os PCNPs vem na escola com orientações sobre a planilha da Avaliação em Processo e trabalhar essa planilha não deixa de ser uma preparação para o SARESP (G2, entrevista, 2013).

Eu acredito que sim, porque tanto os cursos pela internet... os da diretoria de ensino e as avaliações externas... está tudo de acordo com o currículo oficial. Agora de que forma isso é feito? Ah em cursos e até na escola, a gente tem um dia no calendário pra fazer análise dos resultados e tem também as ATPC, onde a gente se reúne por área, para troca de figurinhas... é muito importante isso (P1, entrevista, 2013).

A G5 citou alguns cursos realizados para os professores pela SEE/SP e ressaltou que esses cursos enfatizam o Currículo do Estado, fazendo referência à articulação que há com o SARESP e destacando que basta o professor realizar o curso e trabalhar com o currículo da forma que é proposto para o aluno ter um bom desempenho no SARESP, a gestora ainda lamentou o fato de que nem todos os professores participam dos cursos e que o Estado deveria criar mecanismos para obrigá-los a participar. Para o G2 também existe essa preocupação por parte da SEE/SP em formar os gestores e os professores para preparar o aluno para o SARESP, ele citou como exemplo a AAP e o processo de formação que é realizado para o trabalho com essa avaliação na escola. O depoimento da P1 seguiu no mesmo sentido,

enfatizando que a formação que recebe é para o trabalho com o Currículo e para a análise dos resultados do SARESP.

A análise dos dados demonstrou que a formação contínua dos gestores e dos professores ocorre na escola (local com maior incidência), na DE por meio de Orientações Técnicas e em cursos presenciais e a distância oferecidos pela SEE/SP.

Sobre a relação dessa formação com o SARESP, nossos dados indicaram que ela ocorre na medida em que há o estudo dos resultados da avaliação e o estudo do Currículo do Estado, inclusive, a implementação desse currículo é entendida pelos gestores e também pela maioria dos professores como uma ação que garante bons resultados no SARESP, considerando a articulação que há entre currículo/SARESP. Em função disso, há formação contínua dos educadores na escola, na DE e também no âmbito da SEE/SP (cursos) para o trabalho com esse currículo.

Tanto os gestores quanto os professores consideram importante haver essa relação entre formação contínua e o SARESP para melhorar os resultados, configurando assim um discurso a favor da política de avaliação externa em larga escala paulista. É importante ressaltar que esse discurso permeou todos os dados de nossa pesquisa, com maior unanimidade por parte dos gestores. A maioria dos professores também advogou a favor do SARESP, poucos apresentaram um discurso crítico ou contrário ao sistema de avaliação paulista.

Além disso, os participantes de nossa pesquisa demonstraram acreditar que há no contexto da formação contínua oferecida a eles, nos diversos âmbitos, a preocupação em formá-los para preparar o aluno para as provas do SARESP e novamente há a ênfase no estudo do Currículo do Estado e sobre como desenvolvê-lo em sala de aula, evidenciando novamente a articulação existente entre esse currículo e o SARESP.

Em relação às ações de formação contínua ocorridas no âmbito da unidade escolar, fica evidente que são desdobramentos do discurso oficial do SARESP que, conforme salientado anteriormente em nosso referencial teórico, segue a lógica da descentralização para a escola.

Os resultados do SARESP constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino. Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da educação no Estado de São Paulo. **Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ações**, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar. Desse modo, **a equipe escolar pode criar condições objetivas para reinventar a prática escolar**, promovendo novas situações de

aprendizagem que possibilitem a superação do nível de desempenho alcançado pelos alunos no SARESP⁵⁷.

A citação acima faz parte do manual de orientações do SARESP do ano de 2004 e deixa evidente a importância atribuída pela SEE/SP aos resultados da avaliação e a possibilidade que ela oferece para a reorientação do trabalho pedagógico, capacitação e elaboração de planos de ação. O texto ainda enfatiza que a equipe escolar pode reinventar práticas para a melhora do desempenho, salientando assim a responsabilidade que é transferida para a escola.

Para Bauer (2012), no decorrer da história do SARESP seus objetivos foram desmembrados em outros mais específicos, porém sem romper com os iniciais, principalmente no que diz respeito à utilização dos resultados de desempenho dos alunos “para a reelaboração curricular e para a reorganização da trajetória escolar, bem como para a formulação de ações de “capacitação” de professores e técnicos da Secretaria da Educação” (BAUER, 2012, p. 65-66).

Em artigo intitulado “É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo”, a autora retoma e amplia a análise teórica sobre essa temática iniciada em sua dissertação de Mestrado (2006). Considerando que não há consenso na literatura sobre relação entre desempenho dos alunos em testes e a formação dos docentes, concluiu

que essa relação não é direta, apesar de ser defendida no âmbito de elaboração de políticas educacionais preocupadas com a gestão racionalizada do sistema educacional, e **aponta-se a necessidade de estudos e debates mais aprofundados sobre o binômio formação de professores/resultados de desempenho de alunos** (BAUER, 2012, p. 61 grifo nosso).

Nas últimas duas décadas houve um aumento de estudos sobre formação contínua de professores enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional, assim como a necessidade dessa formação para a reforma educacional e para a melhoria dos resultados educacionais. Muitos autores colocam as ações de formação e desenvolvimento profissional no centro das reformas educacionais⁵⁸ (BAUER, 2006).

⁵⁷ Informações sobre o SARESP 2004. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2004/subpages/conheca.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

⁵⁸ Bauer (2012) cita alguns autores, tais como: (DESIMONE, 2009; GATTI, 2008; BORKO, 2004; AGUERRONDO, 2002; GARET; PORTER; GUSKEY, 2001; WILSON; BERNE, 1999; GUSKEY; SPARKS, 1991; 1996; 2002).

Em meio às controvérsias teóricas acerca da relação entre desempenho de alunos em testes e formação de professores a autora volta a afirmar que

[...] faz-se necessário o desenvolvimento de estudos empíricos que possam iluminar a relação entre formação e desempenho docente e rendimento dos alunos, ou seja, sobre *como* os resultados de rendimento podem auxiliar na orientação de atividades de formação contínua de professores e *em que medida* esses resultados refletem o desempenho do professor e se são boas medidas para serem usadas em políticas de bonificação. É necessário aprofundar a análise das relações entre rendimento dos alunos e formação e desempenho docente (BAUER, 2012, p. 75).

Entretanto, a política educacional do governo paulista busca essa relação, apresentada no discurso oficial e em consolidação em alguns programas de formação (citado e analisado em nosso trabalho o MGME) e no contexto das escolas e DE, conforme elencado nos dados de nossa pesquisa⁵⁹.

Nesse sentido, concordamos com Bauer (2012) e não pretendemos negar o papel dos professores e nem de sua formação para a melhoria da qualidade do ensino, apenas apontamos a necessidade de evitar análises de natureza simplista e sem fundamento, pois

[...] a compreensão de que o conhecimento dos alunos depende, principalmente, do conhecimento e do desempenho do professor ignora outros fatores que influenciam o processo de aprendizagem, tais como *status* socioeconômico do estudante, *background* do aluno, características das escolas, tamanho de turma, qualidade dos materiais didáticos utilizados, as próprias políticas educacionais implementadas, entre outros fatores (SOARES, 2008). É preocupante perceber que a questão da melhoria da qualidade de ensino aparece, pelo menos nos documentos dos programas, relacionada principalmente à formação docente, sendo pouco citados outros fatores que influenciam nessa qualidade (BAUER, 2012, p. 70).

Dessa forma, considerando a lógica da política educacional paulista expressa nos discursos oficiais sobre a importância do SARESP para a formação dos educadores e os desdobramentos desse discurso no contexto da escola pesquisada, acreditamos que são de grande importância as análises e as reflexões propostas nos estudos de Bauer (2006 e 2012) acerca dessa relação entre formação de professores/resultados de desempenho de alunos, pois a formação contínua, principalmente dos professores, é sim de fundamental importância para o processo educativo e por isso não pode ser reduzida e associada somente aos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala. É importante que os professores conheçam os processos de avaliações de sistemas, até porque, segundo Alavarse (2012, p. 128) muitos professores e demais profissionais da educação são contrários a essas avaliações porque veem nelas uma ameaça explícita ao seu trabalho, isto é, “um julgamento desautorizado do seu trabalho e, portanto, se opõem politicamente a essas avaliações, o que seria o principal problema para incorporação dos resultados das avaliações externas”. O autor

⁵⁹ Nossa experiência profissional na rede estadual paulista também corrobora essas informações.

ainda defende que esses profissionais não foram formados “para compreender e incorporar os conceitos, as metodologias e outros aspectos associados a essas avaliações”.

Dessa forma, podemos dizer que o SARESP está implicando na formação contínua dos gestores e dos professores na medida em que há uma atenção voltada para essa avaliação nos principais momentos de formação desses profissionais, seja para compreender a análise dos resultados, o estudo sobre o ensino por competências e habilidades, terminologias específicas do SARESP, elaboração de planos de ação a partir dos resultados e a própria implementação do currículo que é entendida como um dos principais focos para melhores resultados no SARESP.

Assim, considerando que o SARESP está implicando e trazendo movimentos para a formação contínua dos professores e dos gestores, conforme apontado pelos dados de nossa pesquisa, é preciso analisar e refletir até que ponto as avaliações externas em larga escala e seus resultados devem se constituir em objeto de formação contínua dos profissionais da educação e, para isso, retomamos o pensamento de Bauer (2006 e 2012) sobre a necessidade de estudos empíricos mais aprofundados sobre a relação formação contínua e resultados de alunos em testes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar quais as implicações do SARESP no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP, ou seja, quais movimentos essa avaliação tem provocado no interior da escola participante do estudo. Para isso, tivemos três eixos norteadores que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional paulista sobre o SARESP; as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico, considerando os usos que a equipe escolar faz dos resultados dessa avaliação; e as relações do SARESP e seus resultados com a formação contínua dos gestores e dos professores.

Julgamos pertinente para a realização de algumas considerações sobre os resultados de nossa pesquisa fazer a retomada dos aspectos centrais que emergiram do estudo teórico e da análise dos dados da pesquisa empírica.

No primeiro capítulo, discutimos o movimento de expansão do ensino fundamental e médio no contexto da universalização do ensino público e os novos desafios (acesso a etapas de escolarização posteriores e qualidade de educacional) que esse movimento trouxe para a área educacional. Outro ponto de discussão foi a política nacional de avaliação externa em larga escala, no contexto das reformas em curso na América Latina. Também permeou esse capítulo a discussão sobre conceitos e perspectivas de qualidade educacional, temática com forte presença nos debates atuais e que vem sendo associada aos resultados dos testes padronizados que compõem os sistemas de avaliação externa em larga escala como único indicador de uma educação que se diz de boa qualidade. Essas discussões fundamentaram e forneceram subsídios teóricos para a descrição e análise do capítulo 2 dos dados empíricos da pesquisa.

No segundo capítulo, analisamos alguns pontos de interesse nas diretrizes da política educacional do estado de São Paulo no período de 1995 a 2013, período marcado por diversas ações que trouxeram mudanças significativas no campo educacional. Nossa atenção foi direcionada com mais ênfase aos aspectos relacionados mais diretamente com a constituição e a implementação da política estadual de avaliação externa em larga escala. Essa análise nos indicou que as políticas educacionais do estado de São Paulo têm caminhado nos preceitos da lógica da reforma educacional em curso na América Latina e o SARESP tem se constituído,

no decorrer de seu processo de implementação, como principal instrumento de avaliação e controle dessas políticas e vem transferindo a responsabilidade pela tomada de decisão em relação aos seus resultados para os educadores e unidades escolares, deixando o governo paulista na posição de controle enquanto Estado-avaliador.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados da pesquisa empírica. De modo geral, a pesquisa indicou que o SARESP, juntamente com as consequências simbólicas e materiais (apontadas por Bonamino e Sousa, 2012) que o permeiam, tem trazido implicações para o contexto da escola. **Essas implicações configuram-se em movimentos que são gerados no interior da escola na prática pedagógica dos gestores e dos professores para melhor desempenho dos alunos nas provas e para o alcance das metas estabelecidas pelo IDESP.** Esses movimentos foram identificados como a aceitação/incorporação da responsabilidade pelos resultados do SARESP que mobiliza e direciona ações para o alcance das metas pré-estabelecidas com vistas à adequação ao padrão de educação de qualidade defendida no discurso oficial que, por sua vez, é associada ao SARESP/IDESP. Todo esse movimento é gerado por conta da tomada de decisão do governo paulista, que se constitui mais fortemente pelo pagamento do bônus com base no alcance ou não das metas do IDESP e pela associação dos resultados do SARESP à qualidade de ensino oferecido pela escola. Ainda há o aspecto relacionado ao fluxo escolar, o qual nossa pesquisa não abordou, mas acreditamos que também há movimentos em função da aprovação de alunos, esse é um aspecto importante que necessita de estudos, pois envolve o regime de progressão continuada e a avaliação escolar como um todo.

Em relação aos gestores, as implicações constituem-se em acompanhar, orientar e formar os professores para a implementação do Currículo do Estado de São Paulo por esse ser articulado com o SARESP e para o trabalho com foco nas questões de provas anteriores em simulados bimestrais e preenchimento de gabaritos; analisar e direcionar o uso dos resultados da avaliação, pois eles são considerados norteadores e parâmetros para as ações pedagógicas; e o preparo dos alunos para as provas com trabalho de conscientização para a realização das mesmas.

Para os professores, o SARESP implica, conseqüentemente, em implementar o currículo, pois estão sendo orientados e formados para isso pelos gestores e isso envolve a busca por conhecimentos que permeiam a avaliação externa em larga escala; a análise e o uso dos resultados para o planejamentos de ações, no caso as aulas e avaliações internas, para preparar e melhorar o desempenho dos alunos nas provas do SARESP, o que envolve a mudança de metodologia, que por sua vez, pressupõe formação para tal finalidade.

Dessa forma, também ficou evidente que o SARESP está implicando na formação contínua dos gestores e dos professores na medida em que há uma atenção voltada para essa avaliação externa em larga escala nos principais momentos de formação desses profissionais, seja para compreender a análise dos resultados, o estudo sobre o ensino por competências e habilidades, terminologias específicas do SARESP, elaboração de planos de ação a partir dos resultados e a própria implementação do currículo que é entendida como um dos principais focos para melhores resultados no SARESP. Isto é, nos principais momentos de formação dos gestores e principalmente dos professores, seja na escola, na DE e em cursos oferecidos pela SEE/SP, há uma atenção especial para a avaliação externa em larga escala paulista.

As ações relacionadas ao SARESP e realizadas na escola têm como base os seus resultados, sobre isso podemos dizer que tanto os gestores quanto os professores estão “olhando” para esses resultados e, de certa forma, procurando fazer algo para reverter o diagnóstico apresentado. Os dados da pesquisa indicaram que há uma análise coletiva dos resultados do SARESP, tanto os gestores quanto os professores falam em metas, planejamento e plano de ação, entretanto, não há referência de articulação dessas ações ao projeto pedagógico da escola, o que nos leva a inferir que todo esse movimento em torno do SARESP é fragmentado das demais ações da escola, inclusive, a Proposta Pedagógica da escola ou o seu Projeto Político Pedagógico não foram mencionados nenhuma vez pelos participantes da pesquisa.

Retomando a análise de Freitas (2012b), na qual o autor apresenta formulações a partir das quais se configuram os possíveis impactos que os sistemas de avaliação externa em larga escala estão gerando no interior das escolas, é possível fazer uma análise comparativa com os resultados de nossa pesquisa e constatar que a maioria das formulações expostas pelo autor se materializa em nossas análises, tais como: estreitamento curricular, pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes, precarização da formação do professor e destruição moral do professor e do aluno.

Os resultados da pesquisa nos levam a refletir sobre todo o contexto dos sistemas de avaliação externa em larga escala inclusive sobre essas implicações e suas possíveis consequências no contexto dos sujeitos envolvidos nos processos educativos do sistema público de ensino. Enquanto educadores, não podemos concordar e nem podemos compactuar com a redução de toda a complexidade que compõe o processo de educação escolar de qualidade ao resultado de desempenho de estudantes em uma avaliação externa em larga escala como está ocorrendo com o SARESP, mais explicitamente por parte dos gestores. O fato é que o resultado de desempenho dos alunos nessa avaliação externa em larga escala não

pode ser entendido como único e exclusivo indicador de uma educação de qualidade, eles a compõem, pois uma educação que se diga de qualidade forma seus alunos com domínio de competências básicas de leitura e com capacidade para resolver problemas em matemática, mas há outros fatores que envolvem uma perspectiva de educação que visa à formação de sujeitos históricos e emancipados socialmente assim como, à transformação desse sujeito e da realidade na qual ele está inserido, perspectiva essa defendida em nosso estudo.

Nosso referencial teórico (OLIVEIRA, 2006) nos indicou que atribuir um conceito à qualidade educacional não é uma tarefa fácil, há muitas divergências e o único consenso é sobre a falta de qualidade. Nesse sentido, torna-se pertinente a perspectiva da contra-regulação proposta por Freitas (2005) com base no conceito de “Qualidade Negociada” (BONDIOLI, 2004) e que tem como norte a convocação de todos os atores da escola para o processo de transformação social, pois concordamos com o autor que essa proposta pode ser a forma de se fazer alguma diferença na busca por uma educação de qualidade, por meio de uma avaliação institucional aliada a um sistema de monitoramento da aprendizagem dos alunos que possibilite a criação de “condições necessárias para mobilizar a comunidade local das escolas na construção da sua qualidade e na melhoria de sua organização” (FREITAS, 2005, p. 930). E tudo isso, aliado ao Projeto Político Pedagógico da escola com vistas a atingir às finalidades e perspectivas de educação defendidas nesse documento, também construídas coletivamente, as quais acreditamos que não devem ser reduzidas a perspectivas mercantis que reduzem os processos educativos em produto para atender da melhor forma possível ao mercado de trabalho.

Embora os profissionais da escola pesquisada tenham demonstrado aceitação/incorporação do discurso oficial sobre o SARESP, o qual reforça a valorização da avaliação externa em larga escala como instrumento para a tomada de decisão e estarem “pegando para si” a responsabilidade pelos resultados de desempenho dos alunos na lógica desse discurso, foi possível perceber nos dados do questionário e das entrevistas que eles têm comprometimento com a aprendizagem dos alunos e com as atividades relacionadas à escola como um todo. Esse aspecto positivo, aliado aos processos já instituídos na escola relacionados com a AAP e sem desconsiderar o sistema de monitoramento externo (SARESP), pode contribuir para a construção dos indicadores fundamentais da natureza da qualidade na perspectiva de Bondioli (2004) e possibilitar processos de vivências democráticas, *pois nessa perspectiva o ensino é entendido como ação moral e considera a autonomia e participação como condições para a qualidade do ensino* (SANCHES, 1997). Acreditamos que o papel do Diretor de Escola é fundamental na organização e condução

desse trabalho, entretanto, há a necessidade da real incorporação dos princípios da gestão democrática para que o trabalho desse profissional não se configure apenas como legitimação da política educacional do governo paulista.

Dessa forma, a tomada de decisão da escola em relação ao SARESP pode caminhar no sentido de fazer os resultados serem incorporados à prática pedagógica sem serem considerados elementos centrais do processo pedagógico, mas sim incorporados ao processo e articulados ao Projeto Político Pedagógico, pois na busca da qualidade negociada os atores envolvidos têm a possibilidade de refletir sobre de que maneira a avaliação externa em larga escala e seus resultados podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e sobre o papel de cada um no contexto da escola.

Acreditamos que a tomada de decisão do governo paulista em relação ao SARESP e seus resultados precisa ser refletida e reformulada, principalmente os aspectos relacionados à política de bonificação por resultados educacionais, a qual teve apenas aspectos negativos ressaltados em nossa pesquisa, tanto no referencial teórico quanto nos dados da pesquisa empírica. Inclusive, as pesquisas relacionadas à temática do SARESP e seus efeitos no cotidiano das escolas também têm demonstrado esses efeitos negativos, assim, cabe aos governantes olhar para essas constatações e estabelecer diálogo com a universidade – responsável por essas pesquisas – e com a escola – que vivencia os efeitos das políticas educacionais – e construir novos olhares sobre a educação de qualidade que se busca no âmbito estadual, qualidade a qual não acreditamos que possa ser expressa apenas em indicadores de desempenho divulgados anualmente.

Por fim, é importante ressaltar a necessidade de novas pesquisas sobre os sistemas de avaliação externa em larga escala e seus efeitos no “chão” da escola, pois as consequências estão se consolidando de forma muito negativa para os profissionais da educação e também para os alunos que são os principais sujeitos dos processos de educação escolar. Aliás, o professor Luiz Carlos de Freitas há tempos vem demonstrando preocupação com a adoção de políticas de responsabilização em seus textos, inclusive em seu Blog “Avaliação Educacional”, e ultimamente tem argumentado sobre a proliferação dessas políticas e suas consequências negativas. O autor também sinaliza sua preocupação com os futuros desdobramentos dessas políticas considerando o atual PNE combinado com a Lei de Responsabilização Educacional em tramitação no Congresso, e daí a necessidade de estudos e articulação da sociedade civil e da universidade em defesa da educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafio da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola**. Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de Professores. Boletim 13. Agosto 2005**. TV Escola Programa Salto para o Futuro. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BAUER, Adriana. **Uso dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.

_____. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 28, n.02, p.61-82, jun. 2012.

BITAR, Hélia. et al. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. **Série Ideias**, São Paulo, n. 30, p. 09-20, 1998.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB , In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 108, novembro, pp. 101-132. São Paulo.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. 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

BONDIOLI, Ana (Org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara 2010. (Série Legislação) Disponível em < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. *O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. **Documento-referência da CONAE 2014. Brasília, DF: MEC, 2012**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE/MEC**. Brasília, INEP, 2001.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRUNNER, José Joaquín. Limites de la lectura periodística de resultados educacionales. UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2003, p. 67-84.

CARVALHO, Lilian Rose Silva. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIARDELLA, Thaís Monteiro; ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Política de avaliação em larga escala e qualidade de ensino: diretrizes governamentais, compreensões e vivências dos profissionais da gestão escolar paulista -. In:

Francisca das Chagas Silva Lima; Lucinete Marques Lima; Maria José Pires Barros Cardozo. (Org.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. 1ed. Maranhão: EDUFMA, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p.221-236, 2003.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola**. Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa época, v. 23).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de Freitas. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R.(Org). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. (org). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. (Coleção Avaliação – Construindo o campo e a crítica).

_____. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012a.

_____. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – Unicamp, Campinas, 2012b.

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-regulação na Escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 nov. 2013.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; CORREA, Bianca Cristina. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

GATTI, Bernardete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R.(Org). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Universalização e Qualidade da Educação Básica no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).. In: **60ª Reunião Anual da SBPC, 2008, Campinas / SP. Anais da 60ª Reunião Anual da SBPC**, 2008.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n.º 42/5 – 25 de abril de 2007

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e Política Educacional no Brasil: desafios do Século XXI**.2006. 161p. Tese [livre-docência] Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Maio. 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva**. Unesp; NEaD; Redefor II, 2014. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155278>>. Acesso em: 18 Jul. 2014.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**. v. 13, n. 21, p. 153-174, Jan.-Jun., 2010.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um Estudo do Município de Santa Fé do Sul/SP**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 Maio. 2013.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

REVISTA ADUSP. **Entrevista Luiz Freitas**. n. 53. Out. 2012. Disponível em: <http://adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

REVISTA AMBIENTE EDUCAÇÃO. **Entrevista com o Prof. Ocimar Munhoz Alavarse**. v. 5 (1), n. 126, p.126-131, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/9_politicas_publicas_de_educacao.html> Acesso em: 13 set. 2013.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTOS, Almir Paulo dos. Relação ente aluno, avaliação e conselho de classe participativo, instância de reflexão. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola**. Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **SARESP 2002. Conhecendo os Resultados da Avaliação**. Volume 1. Imprensa Oficial do Estado. São Paulo, 2003.

_____. **Comunicado SE 1995**. "Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 1998" (Comunicado de 22/03/95, publicado no Diário Oficial do Estado de 23/03/95).

_____. **A construção da Proposta Pedagógica da Escola - A escola de cara nova: Planejamento**. São Paulo: SE/CENP, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. **Matrizes de Referência para a Avaliação Saresp: língua portuguesa**/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Resolução SE nº 14, de 2002**. Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001. Diário Oficial Poder Executivo.

_____. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009a**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências correlatas.

_____. **Resolução SE nº 72, de 2012a**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **Resolução SE nº 27, de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **Sumário Executivo Saresp 2011**. v.1. São Paulo, 2012.

_____. **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011a.** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 57. 141, de 18 de julho de 2011b.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

_____. **Sumário Executivo Saresp 2007.** v.1. São Paulo, 2008.

_____. **Resolução SE nº 74, de 2008.** Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE.

_____. **Lei Complementar nº 1.078 de 17 de dezembro de 2008a.** Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

_____. **Comunicado Conjunto CIMA-CGEB, de 1º-7-2013** - Avaliação da Aprendizagem em Processo – Quinta Edição – Segundo Semestre de 2013 – Avaliação Diagnóstica SAEB - DOE 04/07/13, p. 51, São Paulo, 2013.

_____. **Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica.** São Paulo, 2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. **O professor coordenador de apoio à gestão pedagógica (PCAGP) Orientações.** São Paulo, 2014a. Disponível em: <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, 1996.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez.2010.

SOUZA, Maria Alba de. O Uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R.(Org). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. p. 147-168. (Série Avaliação: Construindo o campo e a crítica)

VIANNA, Heraldo Marelim (1990): **Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1.º grau da rede pública: um estudo em 15 capitais e 24 cidades**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

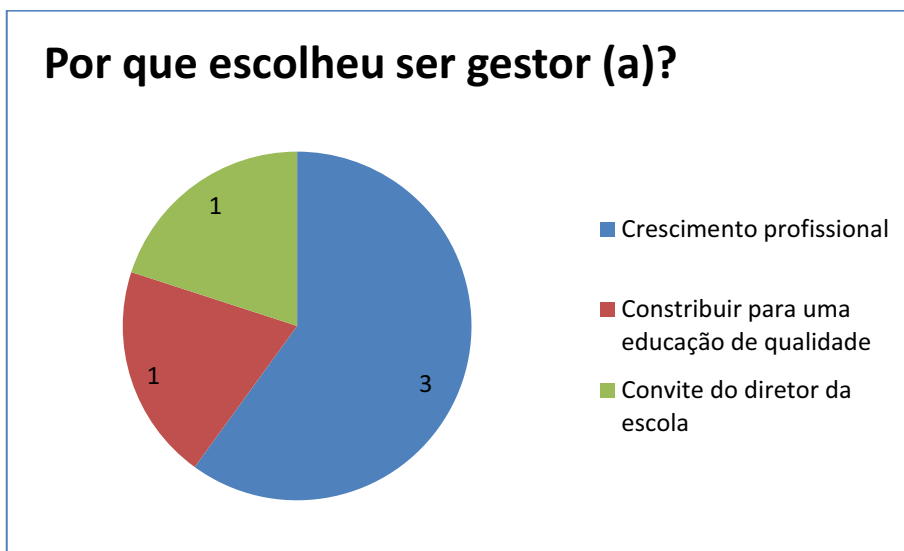
VIÇOTI, Marli Aparecida da Silva. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002: possibilidades e limites da autonomia da escola pública**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola**. Brasília: Líber Livro, 2010.

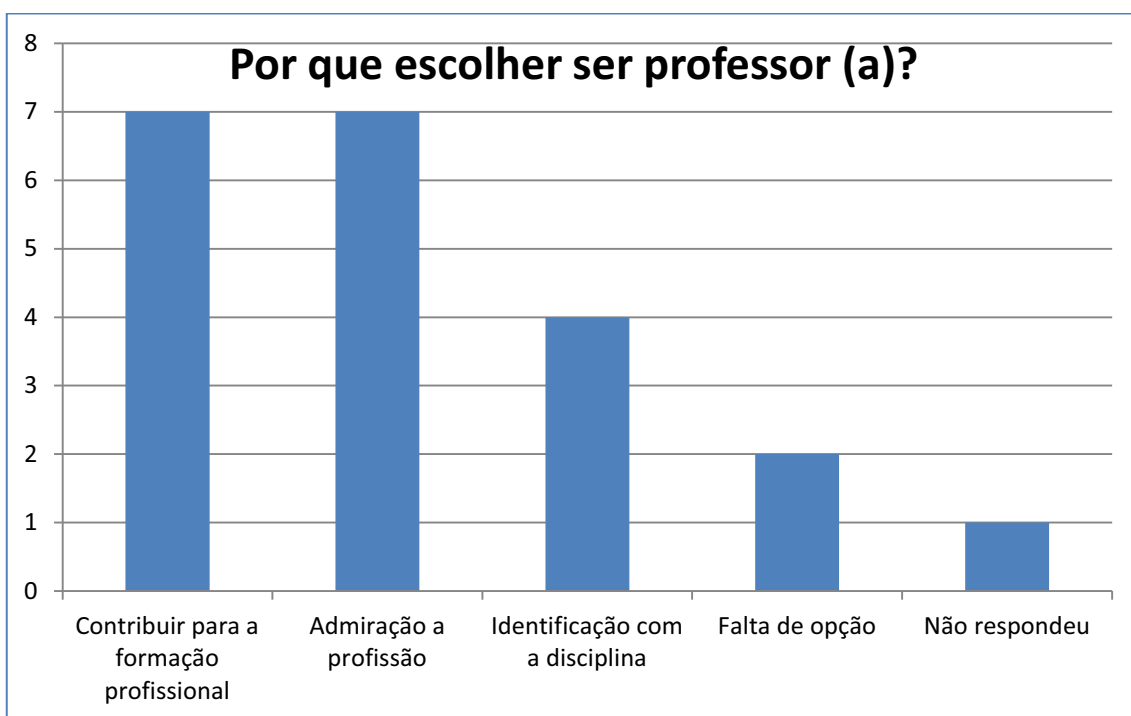
_____. Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez.2011.

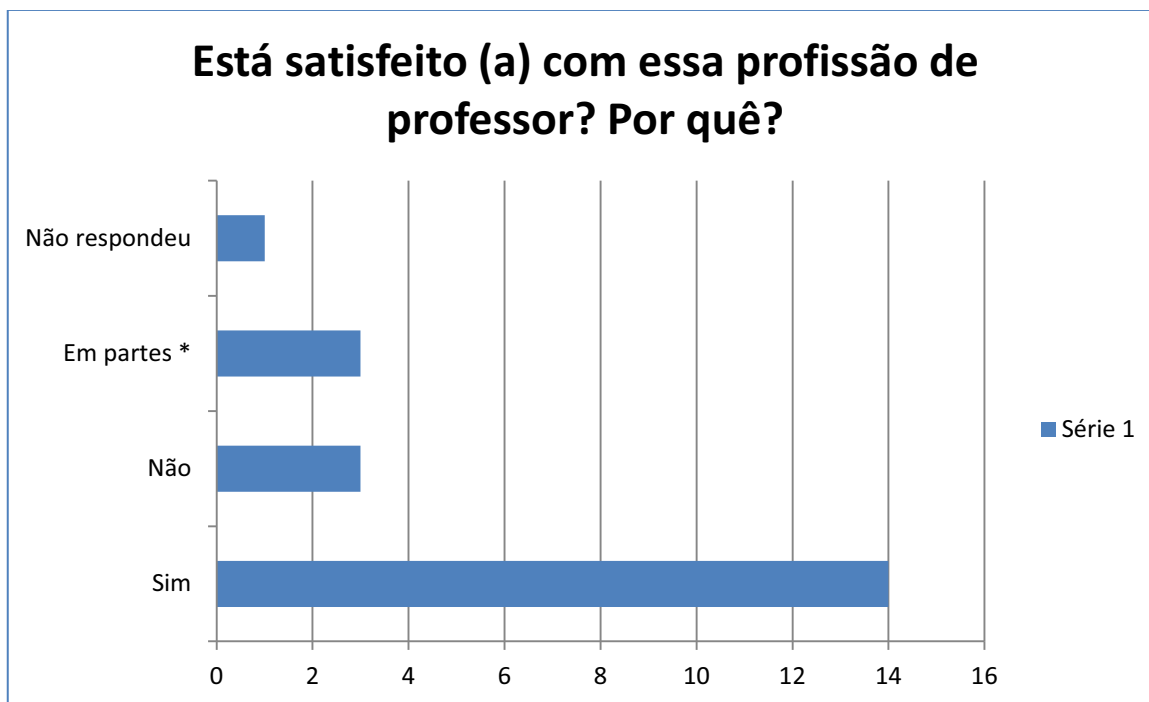
APÊNDICES

APÊNDICE A – Perfil dos professores e dos gestores participantes da pesquisa



✚ Todos os gestores apontaram que estão satisfeitos com a profissão e elencaram os mesmos motivos que os levaram a escolher atuar como gestores.





* Estão satisfeitos com a profissão, mas não com as questões salariais.

Perfil funcional dos gestores participantes da pesquisa

Perfil funcional dos gestores								
Gestor	Sexo	Tempo de serviço como professor	Tempo de serviço como gestor	Tempo de serviço nesta unidade escolar	Situação funcional - Gestor	Formação inicial	Outra graduação	Pós-graduação
G1	F	22 anos	14 anos	2 meses	Designado	Letras	Pedagogia	Especialização <i>Lato-Sensu</i> – Modalidade: a distância
G2	M	10 anos	13 anos	15 anos	Efetivo	Pedagogia	Cursando História	Especialização <i>Lato-Sensu</i> – Modalidade: semipresencial
G3	M	10 anos	3 meses	7 anos	Designado	Educação Física	Não	Não
G4	F	12 anos	5 anos	3 anos	Designado	História	Pedagogia	Não
G5	F	26 anos	5 anos	26 anos	Designado	Ciências Biológicas	Não	Especialização <i>Lato-Sensu</i> – Modalidade: Semipresencial

Perfil funcional dos professores participantes da pesquisa

Perfil dos Professores							
Professor	Sexo	Tempo de serviço como professor	Tempo de serviço nesta unidade escolar	Situação funcional - professor	Formação inicial	Outra graduação	Pós-graduação
P1	F	30 anos	10 anos	Efetivo	Licenciatura em matemática	Não	Especialização
P2	F	25 anos	7 anos	Efetivo	Artes	Pedagogia Administrativa	Não
P3	F	15 anos	8 anos	Categoria F	Letras	Pedagogia	Não
P4	F	15 anos	-	Categoria F	Ciências Biológicas	Pedagogia	Especialização
P5	F	8 anos	-	Categoria F	Ciências Biológicas	Não	-
P6	F	18 anos	4 anos	Categoria F	Matemática	Pedagogia	Especialização
P7		37 anos	8 anos	Categoria F	Filosofia	Não	-
P8	F	26 anos	7 anos	Efetivo	Ciências Físicas e Biológicas e Matemática	Pedagogia	-
P9	F	30 anos	8 anos	Categoria O	Peb II	Não	-
P10	F	23,5 anos	8 anos	Efetivo	Estudos Sociais LP Geografia	Não	-
P11	F	26 anos	2 anos	Efetivo	Licenciada-Pós-graduada	Pedagogia	Especialização
P12	M	7 anos	5 meses	Efetivo	Educação Física	Pedagogia	Especialização
P13	F	24 anos	18 anos	Efetivo	Pedagogia	Não	-
P14	F	24 anos	24 anos	Efetivo	Letras	Complementação Pedagógica	Não
P15	F	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	Categoria O	Comunicação social- hab. Publicidade e Propaganda.	História	Presencial - MBA em Marketing Estratégico
P16	F	18 anos	7 anos	Efetivo	Matemática	Não	-
P17	F	4 meses	4 meses	Categoria O	História – licenciatura plena	Não	-
P18	F	2 anos	2 anos	Categoria O	Letras	Não	-
P19	F	14 anos	3 anos	Categoria F	Letras	Não	Sim
P20	F	22 anos	8 anos	Categoria F	Geografia	Não	Não
P21	F	28 anos	16 anos	Efetivo	Letras	Não	Não

Apêndice B – Quadro Referência para a construção do questionário aplicado aos gestores

QUADRO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES			
Objetivo específico	Variável	Indicadores	QUESTÕES
Objetivo geral: Identificar e analisar quais as implicações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no contexto de uma Escola Estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.			
	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização funcional dos gestores participantes da pesquisa; - Compreensão dos gestores sobre a política de avaliação externa do estado de São Paulo (SARESP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre os gestores; - Perfil funcional dos gestores; - Identificar quais são as compreensões dos gestores sobre a constituição, as finalidades/objetivos do SARESP; - Identificar quais são as compreensões dos gestores sobre a presença de mecanismos de avaliação externa, por parte do Estado, no contexto escolar/educacional no qual estão inseridos; (bonificação por resultados) 	1; 2;3 4; 5 6; 7; 8
1. Identificar e analisar como a equipe escolar compreende a política de avaliação externa do estado de São Paulo;			
2. Identificar e analisar quais as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico;	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão sobre como a avaliação externa do Estado – SARESP – se relaciona com o planejamento pedagógico da unidade escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se os resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP influenciam de alguma forma o planejamento pedagógico da escola; - Identificar se os resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP influenciam de alguma forma o planejamento das aulas realizado pelos professores; 	14; 16 15;
3. Identificar e analisar quais os usos que a equipe escolar faz dos resultados do SARESP;	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão sobre o conhecimento que os gestores têm acerca dos resultados do SARESP; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é realizada a divulgação dos resultados do SARESP na escola; - Identificar se é realizada análise coletiva acerca do resultado de desempenho dos alunos; (se sim, como é esta análise) - Identificar se gestores compreendem os resultados do SARESP; 	9; 10; 11 12; 13;

	<p>- Compreensão sobre os usos dos resultados do SARESP;</p>	<p>- Identificar se os gestores fazem uso dos resultados do SARESP; - Em caso positivo, como é feito esse uso;</p>	22;
<p>4. Identificar e analisar as relações entre os resultados do SARESP e as políticas de formação docente do Estado;</p>	<p>- Compreensão sobre a política de formação continuada de professores na rede estadual de ensino;</p>	<p>- Identificar como é realizada a formação continuada dos professores;</p> <p>- Identificar se há nessa formação alguma relação com o SARESP, em caso positivo, quais as relações existentes</p>	17; 18; 19; 20; 21

Apêndice C - Quadro Referência para a construção do questionário aplicado aos professores

QUADRO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES			QUESTÕES
Objetivo geral: Identificar e analisar quais as implicações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no contexto de uma Escola Estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.			
Objetivo específico	Variável	Indicadores	
	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização funcional dos professores participantes da pesquisa; - Compreensão dos professores sobre a política de avaliação externa do estado de São Paulo (SARESP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre os gestores; - Perfil funcional dos professores; - Identificar quais são as compreensões dos professores sobre a constituição, as finalidades/objetivos do SARESP; - Identificar quais são as compreensões dos professores sobre a presença de mecanismos de avaliação externa, por parte do Estado, no contexto escolar/educacional no qual estão inseridos; *(bonificação por resultado) 	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8;
1. Identificar e analisar como a equipe escolar compreende a política de avaliação externa do estado de São Paulo;	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão sobre como a avaliação externa do Estado – SARESP – se relaciona com o planejamento pedagógico da unidade escolar; <p>*Avaliação da aprendizagem em processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se os resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP influenciam de alguma forma o planejamento pedagógico da escola; - Identificar se os resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP influenciam de alguma forma o planejamento das aulas realizado pelos professores; 	14; 16; 15; 17;
2. Identificar e analisar quais as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico;	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão sobre o conhecimento que os professores tem acerca dos resultados do SARESP; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é realizada a divulgação dos resultados do SARESP na escola; 	9; 10; 11;
3. Identificar e analisar quais os usos que a equipe escolar faz dos resultados do SARESP;			

			<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se professores compreendem os resultados do SARESP;
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão sobre os usos dos resultados do SARESP; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se os professores fazem uso dos resultados do SARESP; - Em caso positivo, como é feito esse uso; 	13; 23;
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão sobre a política de formação continuada de professores na rede de ensino estadual; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é realizada a formação continuada dos professores; 	18; 19;
4. Identificar e analisar as relações entre os resultados do SARESP e as políticas de formação docente do Estado;		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se há nessa formação alguma relação com o SARESP, em caso positivo, quais as relações existentes. 	20; 21; 22;