

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**MARIA MADALENA LOPES CRAVO ROXO**

**POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES  
EXTERNAS/SARESP EM MATEMÁTICA NO PROCESSO EDUCACIONAL**

**Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.**

**SÃO PAULO  
2018**

**MARIA MADALENA LOPES CRAVO ROXO**

**POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES  
EXTERNAS - SARESP EM MATEMÁTICA NO PROCESSO EDUCACIONAL**

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação: História, Política, Sociedade**, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Maria Giovanni.

**SÃO PAULO  
2018**

**BANCA EXAMINADORA**

-----

-----

-----

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – Capes, pelo patrocínio financeiro, em forma de bolsa de estudos.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é a realização de um sonho acalentado por muitos anos e que por pouco não se concretizou.

Daí o meu agradecimento a Deus, por sempre se fazer presente em minha vida, me acalmando, me orientando, me protegendo e por ter me dado forças para seguir na busca de realizar meus desejos.

À minha amada mãe, Regina (*in memoriam*), por sempre incentivar meu desejo de estudar, desejo que talvez tenha sido seu e, por diversos motivos, não teve a oportunidade de realizar. Mãe, a caminhada até aqui não tem sido nada fácil sem você.

A meu pai, Benedito (*in memoriam*), por seu caráter e pela pessoa simples e de bom coração que foi, e por ter possibilitado a realização de minha escolaridade inicial, apesar de todas as dificuldades financeiras.

A meus irmãos, meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Muitas vezes me senti culpada por ser a única filha a ter oportunidade de alcançar uma escolaridade maior. Obrigada pela confiança!

Em especial, a meu esposo, Jorge (*in memoriam*), presente neste sonho e objetivo desde minha primeira graduação, tendo partido antes de ver esse meu sonho realizado - acompanhou as primeiras derrotas, as angústias e as comemorações.

A meus filhos Fábio e Jorge, pelo papel imprescindível nessa caminhada, compreenderam minha ausência em momentos especiais, meus entraves e os longos períodos sobre o teclado do computador, sempre com respeito e carinho. Obrigada por acreditarem em mim.

Às minhas noras Kelly e Fabiana, por terem compreendido minhas ausências enquanto sogra e avó distante. Obrigada pelo amor dedicado aos meus filhos.

A meus netos João, Davi e Laura, crianças adoráveis que nasceram um pouco antes do início do mestrado, que não me permitiu participar ativamente de suas vidas. Crianças que deram outro sentido à minha vida.

À minha orientadora, professora Dra. Luciana Maria Giovanni, 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. Leda Maria de Oliveira Rodrigues e à Profa. Dra. Lucia Matias da Silva Oliveira, pela leitura deste trabalho e contribuições pontuais realizadas no Exame de Qualificação.

Às instituições de ensino que se dispuseram a colaborar para a realização desta pesquisa, por meio da permissão concedida a seus profissionais.

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

Enfim: a todos que - de forma direta ou indireta - contribuíram, acreditaram e torceram por mim no decorrer desta caminhada.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a meus  
filhos Fábio e Jorge, que tanta luz e  
gosto trazem para minha vida

ROXO, Maria Madalena Lopes Cravo. **Possibilidades de utilização dos resultados das avaliações externas/SARESP Matemática no processo educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP – Programa de Estudos Pós-graduados em História, Política, Sociedade, 2018 (Orientação: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni).

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar - em três escolas públicas estaduais paulistas da Diretoria de Ensino da Região de Itapeverica da Serra, na perspectiva de professores coordenadores pedagógicos e de professores, as possibilidades de utilização dos resultados das avaliações externas (SARESP/Matemática) para desencadear mudanças no processo educacional. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de análise documental (legislação e documentos norteadores da proposta e implementação das avaliações externas na rede pública de ensino paulista) e por meio de questionário para coleta de depoimentos dos professores de matemática - 9º ano, além de entrevista com os professores coordenadores pedagógicos das três escolas alvos da pesquisa. Como norte teórico foram utilizados os conceitos de culturas escolares, cultura dos professores e cultura dos gestores de Viñao Frago e os conceitos de “currículo” e “avaliação” de Gimeno Sacristán. Os dados obtidos são apresentados em quadros-síntese e tabelas. Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese de que o uso dos resultados das avaliações SARESP não vem orientando - como deveria - decisões e ações nos âmbitos das unidades escolares e salas de aula. Ou seja: avaliações externas como SARESP - Matemática compõem a reforma educativa levada a cabo no sistema de ensino público estadual paulista, desde os anos 1990, por meio de leis, decretos, regulamentos, e como parte de mecanismos, ações e programas instituídos pela SEE/SP, como forma de controle e padronização do trabalho nas escolas – o que vem deixando professores e gestores sem saída, a não ser aderirem a um modelo específico e padronizado de escola e de professor.

**Palavras-chave:** SARESP - Matemática; ensino fundamental; cultura escolar.

ROXO, Maria Madalena Lopes Cravo. **Possibilidades de utilização dos resultados das avaliações externas/SARESP Matemática no processo educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP – Programa de Estudos Pós-graduados em História, Política, Sociedade, 2018 (Orientação: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni).

## ABSTRACT

The present study aims to investigate, from the perspective of teachers and pedagogical coordinators, the possibilities of using the results of the external state evaluations so-called SARESP (Evaluation System of Learning Achievement in the State of São Paulo) on Mathematics to initiate changes in the educational process, in three public state schools from Itapeverica da Serra city, in the state of São Paulo. This is a qualitative research whose data were collected through documentary analysis (legislation and documents guiding the proposal and implementation of external evaluations in the São Paulo public education network), through a questionnaire for collection of views from mathematics teachers - 9th grade, and to interviews with the pedagogical coordinators of the three target schools researched. Vinaso Frago's concepts of school cultures, teachers' culture and managerial culture as well Gimeno Sacristán's constructs of "curriculum" and "evaluation" made up our theoretical framework. Data obtained are presented in summary tables and charts. The results confirm the hypothesis that the use of the results of SARESP evaluations is not guiding, as it should be, decisions and actions of the school units and classrooms. External evaluations like SARESP / Mathematics are part of the education reform that have been carried out in the state public education system in São Paulo since the 1990s. This has been done through laws, decrees, regulations, as part of mechanisms, actions and programs instituted by the SEE / SP (Secretary of Education in the State of São Paulo), as a means to control and standardize work in schools. As such, it has left teachers and administrators with no other option but to adhere to a specific and standardized model of school and of a teacher.

Keywords: SARESP - Mathematics; elementary school; school culture

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1. Levantamento bibliográfico: o que dizem as Teses e Dissertações encontradas a respeito das avaliações externas - SARESP e seu uso pelas escolas.....	16
2. Outros estudos consultados.....	27
3. Os conceitos norteadores da pesquisa.....	31
4. A pesquisa realizada.....	32
4.1 Problema e questões da pesquisa.....	32
4.2 Objetivos da pesquisa.....	33
4.3 Hipótese.....	33
4.4 Procedimentos metodológicos/etapas da pesquisa.....	34
4.5 Critérios para seleção de escolas e sujeitos.....	37
4.6 Procedimentos metodológicos/etapas da pesquisa.....	39
<b>CAPÍTULO 1: .....</b>	<b>41</b>
<b>OS DOCUMENTOS LEGAIS E OS CONCEITOS TEÓRICOS.....</b>	<b>41</b>
1.1. Avaliações externas/SARESP e o uso de seus resultados nas escolas: o que dizem documentos e legislação.....	41
1.2. Os conceitos norteadores da pesquisa.....	62
<b>CAPÍTULO 2: .....</b>	<b>68</b>
<b>O SARESP NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEE/SP: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA POR PROFESSORES E PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>68</b>
2.1 O perfil das escolas estudadas.....	68
2.2 O perfil dos sujeitos investigados.....	73
2.3 Que pensam professores e professores coordenadores sobre o SARESP...	77
2.3.1. Como se manifestam os professores em relação ao SARESP .....	77
2.3.2. Visão dos Professores Coordenadores Pedagógicos sobre o SARESP..	96
2.4. O que dizem os sujeitos investigados sobre a utilização dos resultados da Avaliação - SARESP/Matemática.....	106
2.5. Formação contínua dos professores coordenadores e dos professores e o SARESP: relações e articulações.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>122</b>

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário aos Professores .....	122
APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista com Professores coordenadores.....	126
APÊNDICE 3: Roteiro para análise documental.....	128

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O currículo como processo, segundo Gimeno Sacristán (1998)...	65
FIGURA 2: Avaliação segundo Gimeno Sacristán (1998).....	66

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Caracterização das pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Nível Mestrado – 2006 a 2015 – Descritor: Avaliação externa - SARESP.....	18
QUADRO 2: Caracterização das pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da PUC-SP – Nível Mestrado e Doutorado (2011 a 2015) – Descritor: Avaliação externa - SARESP.....	22
QUADRO 3: Conceitos norteadores da pesquisa.....	32
QUADRO 4 : Séries avaliadas no período de 1996 a 1998.....	48
QUADRO 5: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência SARESP.....	51
QUADRO 6: Dados Gerais dos Professores de Matemática/9º ano.....	76

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Pesquisas encontradas e selecionadas sobre o SARESP – Banco de Teses e Dissertações da USP (2006- 2015) – Descritor: Avaliação externa - SARESP.....	17
TABELA 2: Pesquisas encontradas e selecionadas sobre o SARESP – Banco de Teses e Dissertações da PUC/SP (2011- 2015) – Descritor: Avaliação externa - SARESP.....	21
TABELA 3: Dados do SARESP e do IDESP ( 2013, 2014, 2015, 2016) – Matemática - 9º ano das três escolas pesquisadas.....	38

*Toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.*

(Tardif, 2014, p. 230)

## INTRODUÇÃO

Ainda como professora efetiva de Matemática da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, tive a oportunidade de acompanhar como os sistemas de avaliação externa em larga escala estavam sendo estruturados e entendidos como norteadores das ações das políticas públicas voltadas para a educação em âmbito nacional. Embora esse movimento tivesse tido início anteriormente, sua implementação se deu especificamente a partir da década de 1990. Atualmente o Brasil possui sistemas de avaliação externa em larga escala da educação básica, de iniciativas federal, estadual e municipal, os dois últimos “criados à semelhança do de âmbito federal” (WERLE, 2010, p. 31).

No âmbito da avaliação educacional, as polêmicas sobre como avaliar determinadas características dos alunos e sobre o que fazer com seus resultados contabilizam quase um século de existência. Contudo, sem resolver esses impasses, desde a década de 1990, um novo elemento se incorporou à avaliação educacional. Trata-se das chamadas *avaliações externas*, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, estas conduzidas por professores. Essas avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de *avaliações em larga escala*, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação (ALAVARSE, 2013).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de âmbito nacional, foi criado em 1990 e após reformulações ao longo do tempo passou a englobar um conjunto de avaliações de larga escala: a *Avaliação Nacional da Educação Básica* (ANeb), a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (Anresc/Prova Brasil) e a *Avaliação Nacional de Alfabetização* (ANA). Seu objetivo explícito é diagnosticar a educação brasileira, de modo a levantar os fatores que podem influenciar no desempenho dos alunos e impactar a qualidade da educação, subsidiando, assim, a formulação de políticas públicas. (BRASIL, 2013).

Pelo caráter censitário, destaque-se no Saeb a Prova Brasil. Criada em 2005, tem como objetivo declarado oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada de seu desempenho. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino,

de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Seus resultados são amplamente divulgados a todos os Estados e Municípios do país, por meio de boletins disponibilizados a cada uma das escolas participantes.

No âmbito do Estado de São Paulo, temos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem como finalidade explícita fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação de escolaridade básica na rede pública paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Ancora-se em evidências nacionais e internacionais acerca dos benefícios que um sistema de avaliação coerentemente estruturado traz para a melhoria dos sistemas de ensino em todas as suas dimensões.

Atualmente, as avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) são aplicadas a todos os alunos da rede pública estadual, que cursam os 3º, 5º, 7º (amostral) e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. A participação das redes municipais e particulares ocorre por adesão voluntária. A rede municipal pode aderir à avaliação seguindo as orientações do Decreto nº 54.253 de 17 de abril de 2009, (SÃO PAULO, 2009) do Decreto nº. 55.864 de 26 de maio de 2010 (SÃO PAULO, 2010) e o Informe para Adesão das Redes Municipais (SÃO PAULO, 2009). As escolas particulares devem seguir o mesmo informe da rede municipal para cada ano de aplicação.

Atuando como Supervisora de Ensino desde 2005, pude participar da elaboração, implementação e coordenação de orientações técnicas para professores coordenadores e gestores, envolvendo os resultados e impactos das avaliações externas em larga escala, em especial o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Por essa razão, nesta Dissertação, o foco de análise será o SARESP, especificamente na disciplina de Matemática, uma vez que é a área de minha primeira licenciatura plena e é a área em que atuei até 1995.

Acompanhando os resultados das avaliações SARESP/Matemática, posso dizer que esse trabalho modificou minha visão profissional como educadora e minha percepção das práticas de gestão nas escolas e de ensino nas salas de aula.

Em 2006 iniciei meus estudos num curso de “Especialização para Gestores da Rede Pública Estadual” na Universidade de São Paulo (USP). Naquele momento pude repensar e até mesmo descartar algumas práticas pedagógicas, segundo os referenciais teóricos que me foram

desvelados durante o curso. Com base neste novo conhecimento, por exemplo, passei a conceber o *erro do aluno* como etapa da aprendizagem, a perceber avanços em alunos com *saberes variados*, e a compreender o *trabalho em cooperação* como aliado em todo o processo educativo.

Posso dizer mesmo que, com os pilares *teoria-prática-reflexão-nova prática*, que desenvolvi com base nas “provocações e orientações pedagógicas“, consigo hoje pensar na Educação como um sistema complexo, feito para o aluno com a intermediação do professor.

Por esse ângulo, percebendo a educação como um sistema complexo, é que, a meu ver, não podemos ignorar a utilização dos resultados das avaliações externas nas decisões e práticas pedagógicas dos professores e gestores das escolas.

No início de 2008 comecei a lecionar no ensino superior nos cursos de Pedagogia e Letras, em que atuo até hoje. Apesar de estes dois cursos universitários terem públicos e campos de conhecimento distintos, chamaram minha atenção para a grande heterogeneidade dos alunos, futuros professores de uma mesma classe ou turma.

Imediatamente essa diversidade me preocupou, não só porque ela é visível entre os alunos nos diferentes momentos da educação básica, mas porque ela se encontra também entre os futuros professores responsáveis por esses alunos.

Por meio de meus estudos e acompanhamento do trabalho nas escolas que supervisiono, cheguei à conclusão de que a utilização dos resultados das avaliações externas (SARESP - Matemática) - nas ações e decisões quanto ao trabalho nas escolas e nas salas de aula - pode trazer avanços em diferentes direções: aceitação das dificuldades dos alunos; compreensão do erro como caminho natural para o acerto na aprendizagem; busca, pelos professores, de novas soluções e recursos para o processo educacional e melhoria em sua atuação docente.

Nesta pesquisa voltei-me para as escolas públicas estaduais de São Paulo, município onde atuo - por ser meu ambiente de trabalho, de estudo e de formação - o que me coloca diretamente como corresponsável por seus resultados. No entanto, cabe ressaltar que as escolas pesquisadas não foram as que estiveram sob minha supervisão direta. Tratei de estudá-las enquanto espaço efetivo de ensino e de aprendizagem; por meio das dificuldades e possíveis soluções que professores e professores coordenadores encontram para exercer sua função, considerando a utilização dos resultados das avaliações externas, em busca de situações que propiciem ambientes de efetiva aprendizagem.

Vale ressaltar que as escolas têm realizado o dia do SARESP; no replanejamento os resultados do SARESP são apresentados e discutidos; o Bônus atrelado ao SARESP/IDESP torna público e alvo de discussão tais resultados, e todas as escolas participantes recebem os Boletins, Sumários, Notas Técnicas, Relatórios Pedagógicos dessa avaliação externa.

No entanto, apesar do cumprimento dessas ações previstas pelas escolas, o que se tem observado é que tais análises realizadas parecem não levar a modificações significativas nas práticas educativas.

Trata-se do que considero ser uma dificuldade visível das escolas e seus profissionais para uma melhor utilização dos resultados das avaliações externas SARESP/Matemática, uma vez que esse processo avaliativo parece não levar esses agentes a um conhecimento individual e coletivo sobre as dificuldades específicas dos alunos e para buscar soluções. Assim, pretende-se, com esta pesquisa, investigar que possibilidades são percebidas por esses agentes para superar tal situação, de maneira que os resultados das avaliações possam promover mudanças, otimizar e potencializar o trabalho realizado nas escolas e salas de aula e, conseqüentemente, contribuir para melhorar a qualidade da educação, em especial nos 9ºs anos do ensino fundamental, na disciplina de Matemática.

Ou seja, o que esta Pesquisa se propôs foi verificar de que forma tem sido utilizados os resultados das ações de avaliação SARESP/Matemática, na perspectiva dos professores coordenadores pedagógicos e dos professores, mais especificamente, na perspectiva da relação entre a *cultura dos profissionais coordenadores*, a *cultura das instituições escolares* e a *cultura dos professores*.

## **1. O levantamento bibliográfico: o que dizem Teses e Dissertações a respeito das avaliações externas - SARESP e seu uso pelas escolas**

As avaliações externas compõem as políticas públicas educacionais implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, estendendo-se até os dias atuais e, especialmente, no Estado de São Paulo, as avaliações externas se consolidaram por meio do SARESP, como instrumento de avaliação do Sistema de Ensino da Rede Pública Estadual.

Aqui apresentamos as produções acadêmicas encontradas sobre o SARESP, de 2006 a 2015, pois foram as que mais se aproximaram desta pesquisa.

Para a compreensão da produção do conhecimento sobre o SARESP, a fim de continuarmos a desenvolver discussões e detectar o que já se conhece sobre esse sistema de

avaliação externa, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações produzidas e defendidas na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

A escolha dessas universidades se deu pelo fato de o objeto de estudo ter sido mais amplamente discutido e produzido nas universidades localizadas no Estado de São Paulo e pelo número expressivo de produções sobre o SARESP nessas instituições, no período de 2006 a 2015, como se pode observar nos quadros e tabelas apresentados a seguir.

Na Biblioteca da USP, refinando minha busca sobre o assunto *Avaliações Externas – SARESP – São Paulo*, com a leitura dos títulos dos trabalhos, encontramos 16 trabalhos de Mestrado mais próximos de minha pesquisa e, após a leitura dos resumos, quatro trabalhos, como demonstra a Tabela 1, apresentada a seguir. Já com relação às Teses, com a leitura dos títulos, encontramos seis trabalhos, eliminados após a leitura dos resumos.

**Tabela 1:** Pesquisas encontradas e selecionadas sobre o SARESP – Banco de Teses e Dissertações da USP (2006-2015) – Descritor: *Avaliação externa – SARESP*

Descritores	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP	16	Após leitura dos resumos: <b>04</b>	06	Após leitura dos resumos: <b>00</b>

**Fonte:** Banco de dados da Universidade de São Paulo. Elaborada pela pesquisadora.

O Quadro 1, apresentado a seguir, descreve as pesquisas selecionadas com base nas informações obtidas com a leitura dos resumos: Autor, Ano, Título da Pesquisa, Instituição e área, Objetivos do estudo, Metodologia e Sujeitos da Pesquisa, Principais Resultados.

**Quadro 1:** Caracterização das pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Nível Mestrado – 2006 a 2015

<b>Dissertações</b>			
<b>Autor - Data/Título/Instituição/Área</b>	<b>Objetivos/foco do estudo</b>	<b>Metodologias/sujeito</b>	<b>Resultados apontados</b>
<b>BAUER, Adriana</b> , 2006, Uso dos resultados do SARESP: O papel da avaliação nas políticas de formação docente.	Esta pesquisa tem por objeto o uso dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento escolar de São Paulo (SARESP) na formulação de ações de formação de professores, no âmbito das Diretorias Regionais da capital paulista.	A fim de iluminar a questão da articulação entre avaliação de sistema e formação docente e elucidar contradições percebidas por meio da leitura de documentos oficiais sobre a política educacional mais geral, a pesquisadora opta por uma metodologia qualitativa, enfatizando o uso da enquete com caráter exploratório.	Verifica-se que as equipes têm dificuldades no entendimento dos resultados da avaliação, fato que pode ser uma das explicações para a diferenciação das ações observadas entre as diretorias. Informações coletadas, em seu conjunto, permitem inferir qual 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.
<b>FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho</b> , 2008, SARESP 2005: As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual paulista.	É seu objetivo investigar o percurso que foi trilhado pela escola, além de apreciar sua eventual articulação com os objetivos traçados pela Secretaria Estadual do	Fundamentou-se em informações coletadas na escola por meio de observação e questionário aplicado aos professores, discussões realizadas com grupos de professores, diretor, vice-diretor e coordenador	Este trabalho sinaliza pesquisa que aprofundem hipótese aqui apresentadas, fundamentais para o aprimoramento das avaliações em larga escala em nossos sistemas de

	estado de São Paulo (SEE-SP).	pedagógico e análise de documentos produzidos pela escola, pela Diretoria de Ensino e pela SEE-SP.	educação, esboçando, ainda, pistas para os gestores educacionais.
<b>PIMENTA, Claudia Oliveira</b> , 2012: Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista.	Esta pesquisa buscou investigar e analisar se e como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica no Ensino fundamental I na rede pública de educação no município de Indaiatuba/SP, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar.	Aprender, por meio de manifestações expressas pelos coordenadores pedagógicos, em que medida as avaliações interferem na organização e dinâmica do seu trabalho, bem como da gestão pedagógica da escola.	A pesquisa identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho desses profissionais e das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico>.
<b>FERNANDES, Marlu de Souza</b> , 2015: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP): Motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo.	Investigar ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas por diretor de escola, coordenador e professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período de	Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que foram utilizados procedimentos do estudo de caso. Para a coleta de dados foi realizado a pesquisa documental. Além das fontes documentais foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o diretor de escola, o coordenador	O estudo revelou que o SARESP foi incorporado à cultura da escola, mas também revela que cada docente desenvolve suas ações pedagógicas segundo seus próprios saberes, que não são descartados, mas

	2007 a 2012, de uma determinada unidade escolar, localizada em uma região periférica da zona sul da cidade de São Paulo, considerando as possíveis influências do SARESP para a determinação das ações praticadas pela equipe escolar.	e quatro professores (3º e 5º ano).	somados aos novos saberes.
--	--	-------------------------------------	----------------------------

**Fonte:** Elaborado pela Pesquisadora

As pesquisas apresentadas no Quadro 1 revelam, de um lado, que as equipes têm dificuldades no entendimento dos resultados da avaliação; 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, e que a avaliação externa não mantém um diálogo com a cultura de avaliação da escola. De outro lado, revelam que houve movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico dos profissionais; que o SARESP foi incorporado à cultura da escolar, mas também revela que cada docente desenvolve suas ações pedagógicas segundo seus próprios saberes, que não são descartados, mas somados a novos saberes.

A pesquisa de Bauer (2006) tem relação com o nexos existente entre a formação contínua dos professores coordenadores e dos professores com o SARESP e seus resultados. Nossa análise não se aprofundou no conjunto de políticas de formação da SEE/SP, mas 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 das escolas pesquisadas.

Carvalho (2008) identificou em sua pesquisa a necessidade de formação dos profissionais da escola sobre o SARESP, no que diz respeito a suas finalidades.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar se existem expectativas de professores coordenadores pedagógicos e professores de matemática do nono ano em empregar os resultados das avaliações SARESP - Matemática para desencadear mudanças nas dimensões pedagógicas e de gestão do processo educacional, em três escolas estaduais da Região Metropolitana de São Paulo - incluindo suas finalidades, assim como aspectos da formação de professores e sua relação e articulação com o SARESP. Este trabalho diferencia-se pelo fato de que não trata das implicações do SARESP em um determinado ano de aplicação. Esta pesquisa visou analisar o SARESP no contexto da escola, considerando todo o processo de vivência da equipe escolar com essa avaliação ao longo de quatro anos.

A Tabela 2 apresentada a seguir traz informações referentes à busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da biblioteca da PUC/SP, seguida do Quadro 2, que reúne a síntese das informações obtidas com a leitura dos resumos das pesquisas selecionadas.

**Tabela 2:** Pesquisas encontradas e selecionadas sobre o SARESP – Banco de Teses e Dissertações da PUC - SP (2011- 2015) – Descritor: *Avaliação externa - Saresp*

Descritores	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP	<b>813</b>	<b>82</b> Após leitura dos resumos: <b>05</b>	<b>01</b>	<b>01</b> Após leitura dos resumos: <b>01</b>

**Fonte:** Biblioteca da PUC-SP. Elaborada pela pesquisadora.

**Quadro 2:** Caracterização das pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da PUC-SP Nível Mestrado e Doutorado (2011 a 2015) – Descritor: *Avaliação externa / Saresp*

Dissertações			
Autor /Data/Título/Instituição/Área	Objetivos/foco do estudo	Metodologias/sujeito	Resultados apontados
<b>GUELLERE, Edna Caldeira Martins, (2015):</b> Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo.	Esta pesquisa tem como propósito, contribuir com a reflexão dos professores a partir dos dados que eles têm a	Tendo a metodologia da pesquisa-ação como fundamento para este propósito, os objetos são de identificar e analisar juntamente com a equipe gestora de uma	Houve a elaboração de um roteiro para a utilização dos dados das avaliações do SARESP, da

	disposição na unidade escolar.	unidade escolar da rede estadual, dificuldades e problemas que apresentam em relação às avaliações e analisar como, a partir destas questões identificadas, o trabalho rotineiro da supervisão de ensino, poderão ser desenvolvidos, tendo em vista a identificação e análise, juntamente com a equipe gestora, dos dados do SARESP e da AAP, problematizando a utilização destes e estabelecer relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações internas, com vistas a promover possíveis intervenções.	AAP e das avaliações dos docentes, que poderá apoiar o trabalho do supervisor de ensino e dos demais gestores escolares implicados com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
<b>COLA, André Ricardo,</b> (2015): Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica.	Investigar o entendimento de professores, que ensinam matemática na educação básica, acerca das avaliações externas e em larga escala.	A metodologia adotada para o desenvolvimento da investigação foi à pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento de coleta dos dados realizado por meio de entrevistas semiestruturadas.	Os resultados obtidos mostraram que o entendimento, por parte dos entrevistados, acerca dos processos avaliativos que permeiam o ambiente escolar é bastante superficial e os equívocos identificados em diversos conceitos que

			circunscrevem as avaliações externas e de larga escala pode acarretar prejuízos à ação pedagógica.
<b>RODRIGUES, Rodrigo Ferreira, (2011):</b> Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista.	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).	Pesquisa qualitativa no sentido de compreender o fenômeno no contexto da prática pedagógica e suas manifestações, para a partir da descrição, analisar e interpretar os significados manifestos nas respostas dos questionários.	Estudos revelam 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.
<b>SZATKOSKI, Luciane, (2014):</b> A Prova Brasil no cotidiano escolar.	Este trabalho de pesquisa se propõe a investigar como a Prova Brasil está inserida no cotidiano de uma escola de ensino fundamental I, verificando a concepção dos professores acerca das avaliações	Como procedimento metodológico adotou-se a entrevista semiestruturada	A pesquisa mostra que a Prova Brasil vem ocupando lugar significativo no espaço escolar reforçando a ideia de que a qualidade educacional está circunscrita ao

	externas, bem como as influências da Prova Brasil no currículo.		desempenho dos alunos em leitura e escrita e resolução de problemas. Outro ponto a ser observado é o uso de planilhas como currículo prescrito e formações em serviço voltadas para os conteúdos apresentados na Matriz de referência da Prova Brasil, condicionando o trabalho do professor a serviço dessa avaliação.
<b>PEIXOTO, Jociene Santos,</b> (2012): Políticas Públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SRESP em foco.	Investigar quais as repercussões do SARESP os professores das 4ª séries (atual 5º ano) do ciclo I do ensino fundamental explicitam na prática pedagógica.	Na pesquisa foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, na qual foi aplicado questionário com questões abertas aos professores das 4ª séries do ensino fundamental e entrevista.	Os resultados da pesquisa mostraram que o uso que vem sendo feito dos resultados do SARESP resultam numa culpabilização do professor e pressão para que se ensine apenas o que será cobrado no exame. Apontou-se que houve adaptação do currículo para garantir bom

			desempenho dos alunos na prova.
<b>Teses</b>			
<b>Autor /Data/Título/Instituição/Área</b>	<b>Objetivos/foco do estudo</b>	<b>Metodologias/sujeito</b>	<b>Resultados apontados</b>
<b>GESQUI, Luiz Carlos, (2013):</b> O Índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica.	Analisar a redução do conceito de qualidade educacional aos indicadores produzidos a partir das avaliações em larga escala, mais especificamente o Índice de Desenvolvimento da educação do Estado de <b>São Paulo (IDESP)</b> .	O método utilizado foi o exploratório, na fase de coleta e organização das informações e, posteriormente, o analítico.	Os resultados obtidos apontam que o IDESP é limitado em sua elaboração e produção, pois não expressa a totalidade da situação de cada escola e, quanto aos resultados e metas alcançadas, já que estes apontam alterações mínimas no desempenho e nas taxas de aprovação.

**Fonte:** Banco de Dissertações e teses da PUC-SP. Elaborado pela Pesquisadora

O exame dos dados das pesquisas apresentadas no Quadro 2 permite destacar alguns elementos importantes para compreensão do tema em estudo. Também aqui se verificam resultados positivos e negativos em relação ao uso dos dados das avaliações pelas escolas.

Assim, constata-se, de um lado, que o entendimento, por parte dos entrevistados, acerca dos processos avaliativos que permeiam o ambiente escolar é bastante superficial; que há uma

carência de pesquisas com reflexões sobre o uso dos resultados no cotidiano da sala de aula segundo a opinião dos professores; que a avaliação externa reforça a ideia de que a qualidade educacional está circunscrita ao desempenho dos alunos em leitura, escrita e resolução de problemas; que o uso de planilhas como currículo prescrito e formações em serviço voltadas para os conteúdos condiciona o trabalho do professor a serviço dessa avaliação; que os resultados do SARESP resultam numa culpabilização do professor e pressão para que se ensine apenas o que será cobrado no exame e que, em relação aos resultados e metas alcançadas, apontam alterações mínimas no desempenho e taxas de aprovação. De outro lado, os estudos revelam que o uso do SARESP pela escola e pelos professores tende a favorecer o plano pedagógico e curricular.

O trabalho de Rodrigues (2011, p. 8) “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)”. O autor procurou identificar e analisar possíveis alterações nas práticas dos professores resultantes da implementação do SARESP e, 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 ou mais anos 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 sua implantação. Apesar desses aspectos relacionados, nosso trabalho difere do de Rodrigues (2011) porque temos professores de uma determinada escola e disciplina como sujeitos de pesquisa e outros objetivos específicos complementares. Ou seja: além do conhecimento dos professores sobre o SARESP (nesse aspecto também incluímos os professores coordenadores) visamos observar possíveis repercussões na prática docente.

Todos os trabalhos apresentados acima se aproximam de alguma forma desta pesquisa. Entretanto, este trabalho se diferencia porque teve mais de uma unidade escolar como foco, e os sujeitos da pesquisa foram todos os professores coordenadores pedagógicos e todos os professores da disciplina de Matemática de 9º ano. A entrevista de aprofundamento foi realizada com três professores coordenadores. O fato de esta pesquisa ter focado mais de uma unidade escolar pode mostrar mais claramente os movimentos gerados no contexto de trabalho dessas escolas em virtude do SARESP. Além disso, este estudo traz aspectos não abordados nos trabalhos analisados - como os usos que a equipe escolar faz dos resultados dessa avaliação e a relação com a formação contínua dos professores coordenadores e dos professores. Apenas Bauer (2006) fez esse tipo de análise, embora em outra perspectiva.

Assim, considera-se de fundamental importância a investigação das implicações provocadas pela avaliação externa paulista em larga escala 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 a necessidade de mais estudos sobre as reais implicações do SARESP no cotidiano das escolas e esta pesquisa procura contribuir para a produção de conhecimento nessa área. Este estudo não é inédito e nem retrata toda a realidade da rede de ensino paulista, mas busca trazer uma pequena contribuição para a expansão do conhecimento sobre o tema.

## **2. Outros estudos consultados**

Além das teses e dissertações, outros estudos foram acrescentados ao levantamento iniciado. São artigos encontrados no site da Scielo<sup>1</sup>, e em periódicos *online*, por meio de busca com o descritor *SARESP*. Vejamos.

---

<sup>1</sup> ScieELO é a sigla (em inglês) da Biblioteca Científica Eletrônica Online

Werle (2011) discute em seu artigo o panorama da educação brasileira, destacando especialmente o quadro geral das políticas públicas brasileiras do campo da educação, rememorando as ações empreendidas, identificando a instituição de políticas e estratégias de ação, e o sentido que pode ser apreendido do conjunto. O foco principal são as ações do Estado relacionadas com a avaliação em larga escala da Educação Básica.

A autora retoma aspectos legais tais como Lei nº. 4.024 (BRASIL, 1961), quando o ensino obrigatório abrangia as quatro primeiras séries do primário (atual Ensino Fundamental I). O ingresso no ciclo ginásial (atual Ensino Fundamental II) exigia aprovação em exame de admissão, o qual constituía barreira para a continuidade de estudos. Faz referência à Lei nº. 5.692 de 1970 (BRASIL, 1971), quando a obrigatoriedade de escolarização passou para a faixa etária de sete a 14 anos, abrangendo o ensino de 1º. Grau (hoje Ensino Fundamental I e II), do qual já havia sido eliminado o exame de admissão, mas que enfrentava o desafio (apenas para citar um deles) de integrar e ofertar a todos os alunos iniciação para o trabalho articulada à educação geral.

Menciona a Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), quando ambas reafirmam o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, bem como a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Trata da gestão democrática, ou seja, a possibilidade de os municípios constituírem seus sistemas de ensino de forma mais autônoma, embora referenciados ao quadro regulatório nacional, é uma força emergente importante a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Werle (2011) faz uma retrospectiva sobre a Avaliação em Larga Escala mencionando que a partir de 1995 ocorreu uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões pela União e um correspondente afastamento da participação dos Estados - o que reforça a ideia de que estes criassem suas próprias estruturas avaliativas. Assim, a avaliação passa a ocorrer de dois em dois anos, focando dois componentes curriculares Português (leitura) e Matemática (solução de problemas).

A característica do SAEB<sup>2</sup>, segundo a autora, é ser uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais.

---

<sup>2</sup> SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado na esfera federal em 1990.

A autora também faz referência à Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), explicando que, desde a introdução, anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação definida como prioridade, associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino. Apresenta sinteticamente um quadro em dimensão sincrônica e diacrônica das principais políticas públicas voltadas para a avaliação externa dos sistemas educativos, representando esquematicamente ações relativas às avaliações externas programadas pelas políticas públicas, agrupando aquelas especificamente focadas na educação básica e as voltadas para o ensino superior.

Cária e Oliveira (2015) realizaram um estudo crítico sobre o uso e desdobramentos dos resultados das avaliações em larga escala como condicionante de um conceito de qualidade de educação. Afirmam que essa qualidade vem sendo construída *nos entremeios das diversas instâncias* que constituem a dinâmica da escola - em especial a gestão. As autoras frisam que o conceito de gestão educacional relaciona-se com o de avaliação, amparando-se em Lück, que considera a gestão como um processo de monitoramento do trabalho educacional realizado por professores, por especialistas e toda a comunidade escolar, sendo a avaliação uma ação de monitoramento inerente ao processo de gestão, a fim de produzir informações e atender necessidades demandadas no desenvolvimento do trabalho educativo pela ação crítica, reflexiva e propositiva, que devem ser assumidas coletivamente.

As reflexões e os apontamentos críticos apresentados se baseiam em dados constatados a partir da pesquisa realizada por uma das autoras (Cária), que investigou para sua tese de doutoramento a inserção de empresas educacionais privadas nas redes públicas de ensino no Sul de Minas Gerais.

Cária e Oliveira (2015) discutem as avaliações em larga escala como forma de gestão da qualidade da educação, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), problematizando a utilização dos resultados como indicador unilateral da qualidade de educação. Analisam sua influência no currículo escolar, os desdobramentos de sua divulgação no âmbito da escola, seus efeitos colaterais na organização e gestão do trabalho docente, principalmente na escola pública. As autoras consideram seu impacto nas políticas educacionais, e denunciam a terceirização da educação básica para empresas educacionais da iniciativa privada. As autoras questionam o uso do IDEB como indicador único e absoluto de

qualidade e os usos dessa nota no cotidiano escolar, como é caso de Minas Gerais, que obriga a divulgação pública da nota do IDEB em local bem visível da escola. Chamam também a atenção para o fato de o uso exclusivo desse indicador externo possivelmente levar ao comprometimento da atenção ao currículo.

Para as autoras, como divulgado em documentos oficiais e no site do MEC (BRASIL/MEC), o IDEB tem por finalidade diagnosticar a situação nacional da educação e, com isso, referenciar a proposição de políticas públicas educacionais capazes de atender às deficiências diagnosticadas por meio das avaliações em larga escala. O percurso metodológico se deu por meio da articulação de fundamentos legais que materializam as premissas e objetivos das políticas de avaliação e as repercussões dessas políticas no cotidiano das escolas, especificamente, a gestão escolar.

As autoras afirmam ainda, citando Paro (1998), que a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade, o que reforça a complexidade que envolve a avaliação da qualidade da educação, diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, enquanto os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem por toda sua vida.

O artigo de Santana e Rothen (2014) tem como objetivo pontuar o surgimento e consolidação da avaliação externa SARESP como política pública neoliberal que visa aumentar o controle do Estado sobre o que é ensinado na educação básica e estimular a competição entre as escolas.

Os autores pontuam que as avaliações externas não podem ter seu papel restrito à elaboração de *rankings*, estimulando a competitividade dentro do sistema de ensino. Defendem que a avaliação não pode ser “um fim em si mesma”, não se pode reduzir a qualidade educacional a dados estatísticos. Villas Boas (2008) afirma que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ao produzir um ranqueamento das escolas, elogiando umas e desqualificando outras não contribui para a melhoria do ensino, nem tampouco reflete as características de uma avaliação formativa. O mesmo pode ser dito do IDESP (Índice do Desenvolvimento do Estado de São Paulo), pois ambos seguem a mesma lógica e são utilizados para “ranquear” as escolas.

Afirmam que debater a qualidade da educação implica analisar seus determinantes e o posicionamento de seus agentes. Os índices, embora sirvam de orientação, são frágeis se vistos

de maneira isolada - por isso é importante associar o resultado das avaliações externas ao trabalho na unidade escolar, um trabalho que tenha continuidade.

Pontuam que o objetivo da avaliação em larga escala - SARESP - é monitorar o que está sendo ensinado na rede pública de ensino, e desta maneira avaliar a qualidade da educação. Para que essa qualidade seja alcançada, espera-se que o currículo seja trabalhado em todas as escolas, e efetivamente aprendido pelos estudantes.

Como conclusão, apontam a necessidade de a avaliação ser utilizada de outra forma, superando o ranqueamento e a competição a que vem servindo, e passando a guiar ações dentro da escola, que estimulem o diálogo e a participação de todos na busca por uma escola de qualidade.

Concluindo esse levantamento nos bancos de dissertações e teses e na Scielo, pode-se pôr em destaque as contribuições possíveis dessas leituras para a pesquisa aqui relatada:

- ✓ Compreensão da articulação entre os resultados do SARESP e a política da formação docente;
- ✓ Observação das influências relevantes das avaliações na organização do trabalho dos profissionais da escola;
- ✓ De que forma o SARESP foi incorporado ou não à cultura da escola;
- ✓ Possíveis influências do SARESP para a determinação de ações implementadas pelos professores e coordenadores pedagógicos;
- ✓ Ações pedagógicas sob a perspectiva da cultura escolar desencadeadas após estudos dos resultados do SARESP;
- ✓ Observação se o SARESP tem gerado mudanças nas propostas e ações de natureza pedagógica, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico;
- ✓ Como vem se dando o uso dos resultados do SARESP no contexto das salas de aula.

### **3. Conceitos norteadores da pesquisa**

Cabe antecipar aqui os conceitos que nortearam a pesquisa aqui relatada, que serviu de base para elaboração desta Dissertação. Tais conceitos, apresentados de forma aprofundada no Capítulo 1, encontram-se discriminados no Quadro 3 apresentado a seguir.

### Quadro 3: Conceitos norteadores da pesquisa

<b>Autores</b>	<b>Conceitos</b>
<b>Vinão Frago</b> (1996, 1998 e 2000)	Cultura dos gestores e reformadores Culturas escolares Cultura dos professores
<b>Gimeno Sacristán</b> (1998)	Currículo Avaliação

Com o conjunto de leituras decorrentes do levantamento bibliográfico realizado e dos conceitos norteadores, é possível apresentarmos agora o perfil da pesquisa realizada.

## 4. A pesquisa realizada

### 4.1 Problemas e questões de pesquisa

Esta pesquisa se propôs a investigar, na perspectiva dos professores coordenadores Pedagógicos e dos professores, as possibilidades de utilização dos resultados das avaliações externas (SARESP - Matemática) para desencadear mudanças no processo educacional. Trata-se, de um lado, de verificar a existência de diversidades por meio do uso dos resultados das avaliações SARESP - Matemática e, de outro lado, de identificar fatores dificultadores e facilitadores do uso dos resultados das avaliações externas (SARESP - Matemática) para orientar decisões e ações na escola e salas de aula. Ou seja, a **pergunta principal** que norteia esta pesquisa é: *como professores coordenadores pedagógicos e professores expressam suas visões sobre o quadro atual de suas escolas em face dos resultados do SARESP - Matemática?*

São **questões** decorrentes desta questão principal:

- a) De que forma professores coordenadores pedagógicos e professores verificam que os resultados das avaliações externas podem ser utilizados para gerar mudanças na gestão escolar e nos processos de ensino?
- b) Considerando que existem diversidades e que estas precisam ser atendidas, como se manifestam os professores coordenadores pedagógicos e professores em relação ao uso das avaliações externas SARESP/Matemática para reconhecimento dessas diversidades e para promoção de mudanças nas práticas de gestão das escolas e no processo ensino-aprendizagem em salas de aula?

## 4.2 . Objetivos de pesquisa

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar se existem expectativas de professores coordenadores pedagógicos e professores em utilizar os resultados das avaliações SARESP - Matemática para desencadear mudanças nas dimensões pedagógica e de gestão do processo educacional, em três escolas públicas estaduais da Grande São Paulo.

Os **objetivos específicos** deste estudo podem ser assim delineados:

- a) Identificar, na legislação e documentos oficiais, indicações de ações para o uso dos resultados das avaliações externas no processo educacional das escolas;
- b) Investigar, na visão de professores e professores coordenadores pedagógicos, possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas como fonte de conhecimento e como ferramenta para otimizar o fluxo de informações, diminuir as dificuldades dos alunos, e promover interatividade e cooperação intraescolares.

## 4.3 Hipótese

A pesquisa aqui proposta partiu da hipótese de que avaliações externas como SARESP - Matemática - que compõem a reforma educativa levada a cabo no sistema de ensino público estadual paulista desde os anos 1990, por meio de leis, decretos, regulamentos - são parte dos mecanismos, ações e programas instituídos pela SEE - SP<sup>3</sup>, como forma de controle e padronização do trabalho nas escolas, o que pode deixar professores e gestores sem saída, a não ser aderirem a um modelo específico e padronizado de escola e de professor.

A esse respeito, cabe lembrar Viñao Frago (1996, p.37) quando afirma que “as macro reformas estruturais e curriculares geradas desde o âmbito político- administrativo modificam a cultura escolar”. Assim, qualquer reforma produz efeitos não previstos e cada escola a assimila e dela faz uso de maneira própria e peculiar, pois a constituição da cultura escolar não é um processo unilateral.

---

<sup>3</sup> SEE-SP é a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O SARESP, por sua vez, implantado na rede estadual na década de 1990, implica desdobramentos singulares para cada instituição escolar, pois os profissionais de cada uma das escolas que compõem o sistema estadual de ensino compreenderão este programa e poderão fazer usos diversos dos resultados de suas avaliações externas, conforme seus saberes - inclusive poderão desconsiderar tais resultados para o planejamento, orientações e realização das ações pedagógicas praticadas.

Nenhuma política é implantada e nenhum programa educacional é efetivado sem que haja ações práticas no âmbito das salas de aula, não negando as forças exercidas pelas esferas centrais na intenção de concretização das políticas, mas entendendo que sua implantação e efetivação dependem da ação dos sujeitos de cada unidade escolar.

Assim, os resultados da avaliação SARESP - Matemática representam o produto de um processo que não considera as diferentes culturas presentes na escola, e dificilmente possibilita ações transformadoras.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos - etapas da pesquisa<sup>4</sup>**

Nortearam a organização dos procedimentos de pesquisa autores como Selltiz e outros (1965), Lüdke & André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Saviani (2004) e Giovanni (1999 e 2009), bem como os autores que compuseram o referencial teórico da pesquisa – Viñao Frago (1996, 1998 e 2000) e Gimeno Sacristán (1998).

Trata-se de uma *pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo analítico-descritiva*, realizada por meio de análise de documentos, questionários e entrevistas, para entender a visão que professores e professores coordenadores de três escolas públicas estaduais de ensino fundamental expressam sobre a avaliação externa – SARESP - Matemática e suas repercussões nas ações escolares e de sala de aula.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a **pesquisa qualitativa** envolve a obtenção de dados a partir do “contato direto do pesquisador com a situação estudada”. Além desse contato do pesquisador com o ambiente de investigação, a pesquisa qualitativa supõe, segundo esses autores:

---

<sup>4</sup> A pesquisa desenvolvida obedeceu às disposições do Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em vigor desde 1997. Com base neste regimento, a pesquisadora comprometeu-se a salvaguardar os direitos, dignidade e anonimato dos sujeitos e escolas pesquisadas, mantendo sob sigilo quaisquer informações que possam contrariar tais disposições. Os sujeitos investigados assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido.

- O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
- Os dados coletados de natureza predominantemente descritiva;
- A preocupação com o processo;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A tendência da análise dos dados é seguir um processo indutivo.

Para Triviños (1987) e Selltiz e outros (1965), na **pesquisa descritiva** os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas. Para esses autores, as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e descrição de objetos de pesquisa ainda pouco conhecidos.

De acordo com Ludke & André (1986), a **análise documental** permite desvelar aspectos novos de um tema ou problema, uma vez que os documentos são fontes de informações que permitem analisar o contexto dos fatos, instituições e situações sob estudo. Segundo essas autoras, são considerados documentos: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Segundo Saviani (2004), analisar um documento exige buscar seus fatores determinantes, pois é preciso “(...) ultrapassar o que está explícito e manifesto em suas linhas, para pôr em evidência o que está implícito e oculto nas entrelinhas” (p. 14). Ou seja, para entender um documento legal ou oficial é preciso examinar sua gênese. De acordo esse autor, os procedimentos para esse tipo de pesquisa envolvem: localização, leitura e análise da legislação específica e documentação sob análise. Para tanto, sugere os seguintes passos:

1. Contato com o próprio documento: análise textual, estrutura do texto, assuntos tratados e medidas que preconiza;
2. Exame das razões manifestas do documento: motivos / objetivos / intenções explicitamente expostos;
3. Busca das “razões / motivos reais”, por meio de:
  - 3.1. Exame do contexto: história do documento e forças sociais e políticas básicas que o tornaram possível;

3.2. Exame da gênese do documento: processo de elaboração do documento, quando, por quem e como foi elaborado.

No que tange à **coleta de dados** nas escolas, a pesquisa se deu por meio de **questionários** dirigidos a nove professores de Matemática - 9º ano e **entrevistas** com três professores coordenadores das três escolas pesquisadas, com a finalidade de obter suas visões e posicionamentos em relação às avaliações SARESP - Matemática e às possibilidades de vencer os impedimentos para utilização de seus resultados como fonte de conhecimento sobre o trabalho escolar, os alunos e como ferramenta para tomada de decisões e ações.

Cabe assinalar que, segundo Giovanni (2009), questionários e entrevistas são relatos – orais e escritos – sobre: percepções, crenças, sentimentos, motivações, planos, memória, razões dos sujeitos investigados, que possam trazer informações necessárias ao estudo em foco.

Para a autora, de um lado a **entrevista** é *face a face*, permite a interlocução direta com o pesquisador, permite observar reações, propicia registro em áudio ou vídeo, traz maior controle das respostas de diferentes tipos de respondentes, tem maior flexibilidade, pode ser individual ou coletiva, bem como levar a um espaço relacional / interativo e a um movimento reflexivo / formativo. O **questionário**, por outro lado, é mais rápido, atinge um maior número de respondentes, é mais impessoal, exige redação típica, padronizada e ordem idêntica das questões, e traz ao respondente maior confiança no anonimato e maior liberdade de resposta. Mas nos dois casos são perguntas sobre o que a pessoa sabe / acredita / espera / sente / pensa / deseja / pretende. Ambas são estratégias de interação verbal utilizadas nos mais diversos campos, e podem ser procedimento principal ou complementar na coleta dos dados. Nas palavras de Giovanni (2009), “(...) representam, portanto, diferentes condições de produção do discurso e expressão do pensamento” (p.4).

Para as diferentes etapas da pesquisa (análise documental/questionário/ entrevista) foram construídos e testados roteiros prévios com base nas questões, objetivos e hipótese da pesquisa, bem como nos conceitos teóricos norteadores do estudo. O teste dos instrumentos de pesquisa foi realizado por meio de: a) análise por um pesquisador experiente (a orientadora) e b) teste do instrumento com documentos e sujeitos semelhantes aos da pesquisa (ver Roteiros nos Apêndices 1, 2 e 3).

Participaram da pesquisa ao todo 12 profissionais das três escolas pesquisadas, sendo três professores coordenadores e nove professores da disciplina Matemática de 9º. ano. A coleta de dados ocorreu por meio de **questionário** aplicado aos professores e entrevista com os

Professores Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares. Escolhemos professores dessa disciplina porque são avaliadas anualmente pelo SARESP. Quanto aos gestores, selecionamos os Professores Coordenadores Pedagógicos por terem funções específicas relacionadas às disciplinas e ao trabalho dos professores na gestão da escola.

Os questionários foram respondidos pelos professores e as entrevistas foram realizadas com os Professores Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares em horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Como pela legislação todos os professores têm apenas dois desses momentos de 50 minutos cada, por semana, para não interferirmos na organização das escolas, optamos por coletar os dados em dois momentos, utilizando apenas uma ATPC por semana. Assim, no primeiro dia (04.08.2017) os informantes responderam até a pergunta de número cinco. Na semana seguinte (11.08.2017) responderam ao restante das perguntas do questionário, sendo um total de dez perguntas para os professores e 15 para os Professores Coordenadores, elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. Antes da aplicação do questionário, realizamos uma apresentação da temática de nossa pesquisa e dos objetivos a serem atingidos. Também esclarecemos que os dados do questionário seriam usados exclusivamente na pesquisa sobre a utilização dos resultados das avaliações externas SARESP - Matemática 9º ano para desencadear mudanças no processo educacional. Garantimos total anonimato para os professores e as escolas; em relação à identificação, explicamos que poderiam usar nomes fictícios no questionário. As entrevistas dos professores ocorreram em 04.08.2017 e 11.08.2017 e nos dias 08.08.2017 e 09.08.2017 com os Professores Coordenadores Pedagógicos.

#### **4.5 Critérios para seleção de escolas e sujeitos**

Foram selecionadas três escolas da Diretoria de Ensino de Itapecerica da Serra que oferecessem o Ensino Fundamental II, que não estivessem sob supervisão da pesquisadora e que aceitassem participar da pesquisa.

Dessas três escolas foram selecionados os seguintes sujeitos da pesquisa:

- os três professores coordenadores pedagógicos das três escolas selecionadas;
- e nove professores de Matemática de 9º ano dessas mesmas escolas.

Os critérios utilizados para a escolha dos professores foram: professores de Matemática que preferencialmente tivessem lecionado na escola de 2013 a 2016 e que tivessem ministrado

aulas, na maior parte desse período, em classes de 9º ano do Ensino Fundamental II, por ser a série-ano de final de ciclo avaliada pelo SARESP.

A escolha da **escola G1** do Programa Ensino Integral se deu por conta do avanço significativo nos índices das avaliações externas, principalmente pelo contexto do SARESP, assim como o avanço no alcance das metas no período pesquisado. Esse processo de mudanças - de 2013 a 2016 - provavelmente modificou o andamento da escola. Por esse motivo, acreditamos que as implicações da avaliação externa pudessem aparecer de forma mais clara nesta unidade de ensino. As outras duas escolas foram selecionadas por apresentarem oscilação em seus resultados, ora alcançando as metas estipuladas pela SEE-SP, ora ficando aquém das metas propostas. As três escolas foram objeto de acompanhamento sistemático pela Diretoria Regional de Ensino durante os anos pesquisados (2013 - 2016); a escola G1 para que pudesse manter ou avançar em seus resultados e as escolas G2 e G3, pela instabilidade de seus resultados.

A seguir está a Tabela 3, com os resultados do desempenho da escola no que se refere ao Ensino Fundamental II – 9º ano - Matemática, explicitados nos boletins do IDESP, que inclui os resultados de desempenho no SARESP e o próprio índice do IDESP do período pesquisado.

Os resultados crescentes e instáveis, tanto no SARESP, quanto no IDESP, a partir de 2013, justificaram a escolha das unidades escolares para o desenvolvimento da pesquisa.

**Tabela 3:** Dados do SARESP e do IDESP ( 2013, 2014, 2015, 2016) – Matemática - 9º ano das três escolas pesquisadas

<b>Escola G1 - Dados do SARESP e do IDESP ( 2013, 2014, 2015, 2016) – Matemática - 9º ano</b>			
<b>Ano</b>	<b>Desempenho no SARESP</b>	<b>IDESP</b>	<b>Meta</b>
2013	2,62	2,44	2,26
2014	2,89	2,65	2,61
2015	3,03	3,17	2,83
2016	3,33	3,59	3,34
<b>Escola G2 - Dados do IDESP ( 2013, 2014, 2015, 2016) – Matemática - 9º ano</b>			
<b>Ano</b>	<b>Desempenho no SARESP</b>	<b>IDESP</b>	<b>Meta</b>
2013	2,45	2,62	2,68
2014	3,09	2,95	2,79
2015	4,56	4,49	3,12
2016	3,81	3,87	4,59
<b>Escola G3- Dados do IDESP (2013, 2014, 2015, 2016) – Matemática - 9º ano</b>			
<b>Ano</b>	<b>Desempenho no SARESP</b>	<b>IDESP</b>	<b>Meta</b>
2013	2,71	2,56	2,70
2014	2,67	2,49	2,73
2015	3,39	3,27	2,67
2016	3,39	3,29	3,34

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

O exame dos dados da Tabela 3 suscita algumas considerações.

Analisando a série histórica do IDESP da Escola G1, observa-se que houve cumprimento de meta em todos os anos pesquisados.

Já a análise da série histórica do IDESP da Escola G2 revela que os resultados do IDESP oscilam entre os anos pesquisados. Ou seja: em 2013 e 2016 a escola não alcançou as metas propostas, mas em 2014 e 2015 alcançou e superou as metas propostas pela SEE-SP.

Da mesma forma, com a análise da série histórica do IDESP da Escola G3 observa-se, entre os anos pesquisados, que apenas em 2015 houve cumprimento e superação de metas.

Vale lembrar que, de acordo com os documentos oficiais, o resultado do IDESP é composto pelos resultados do SARESP e do fluxo escolar (taxas de evasão e reprovação de todas as turmas da escola) e que, atrelada ao IDESP, em dezembro de 2008 foi instituída a Lei Complementar nº 1.078, que estabeleceu a Bonificação por Resultados. Tal bonificação é paga, com base no IDESP do ano anterior, aos servidores da pasta da educação em efetivo exercício, e tal pagamento decorre do cumprimento de metas previamente estabelecidas para cada segmento de ensino, de cada unidade escolar do sistema estadual. Santana e Rothen (2014) destacam que as avaliações externas não podem ter seu papel restrito à elaboração de *rankings*, estimulando a competitividade dentro do sistema de ensino. Afirmam que debater a qualidade da educação implica analisar seus determinantes e o posicionamento de seus agentes. Ou seja, embora sirvam de orientação, os índices são frágeis se vistos de maneira isolada. Por isso é importante associar o resultado das avaliações externas ao trabalho na unidade escolar, um trabalho que tenha continuidade.

#### **4.6 Procedimentos de análise**

**A organização, análise e apresentação dos dados** incluíram, de acordo com Giovanni (1998), procedimentos específicos para:

- Buscar regularidades.
- Realizar agrupamentos de ideias, características, posicionamentos dos documentos e sujeitos analisados;
- Encontrar eixos ou chaves de análise identificados nos agrupamentos;

- Utilizar síntese de informações obtidas por meio de: esquemas / quadros-síntese de ideias / representações gráficas / mapas / gráficos / desenhos / programas de computador (quando e se isso se mostrar necessário para a compreensão dos diferentes elementos sob estudo);
- Construir grade de análise com os principais conceitos teóricos, de forma a orientar a organização das sínteses de informações, ou seja, com os conceitos de Viñao Frago apresentados nos apoios teóricos.

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução que a Dissertação está estruturada em duas partes, a saber:

- O **Capítulo 1** examina os documentos e a legislação pertinentes às avaliações externas, bem como reúne e expõe os conceitos teóricos norteadores da pesquisa;
- No **Capítulo 2** são apresentados e analisados os dados coletados.

Encerram a Dissertação as Considerações Finais (retomando os principais achados da pesquisa), as Referências e os Apêndices.

# CAPÍTULO 1

## OS DOCUMENTOS LEGAIS E OS CONCEITOS TEÓRICOS

### 1.1. Avaliações externas/SARESP e o uso de seus resultados nas escolas: o que dizem os documentos e a legislação

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 de São Paulo datam, principalmente, a partir do mandato do governador Mário Covas, com Rose Neubauer<sup>5</sup> como Secretária da Educação. O comunicado de 1995 estabeleceu as prioridades da política educacional do governo paulista para o período de 1995 a 1998 (SÃO PAULO, 1995). Foram definidas duas diretrizes complementares para nortear essa revisão do papel do Estado. A primeira **foi a reforma e a racionalização da rede administrativa**, definindo a necessidade de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências e a segunda determinando **mudanças nos padrões de gestão por meio de alguns aspectos complementares e essenciais, como 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.**

Procedemos então ao levantamento de documentos oficiais publicados pela Secretaria Estadual de Educação – SP, em sua maioria de forma impressa, mas também disponibilizados em versão digital no site da própria SEE – SP.

São eles:

- 1- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988);
- 2- Portaria nº 1.795 que instituiu o SAEB (BRASIL, 1994);
- 3- Resolução SEE/SP nº 27 de 29 de março de 1996 (SÃO PAULO, 1996);

---

<sup>5</sup> **Teresa Roserley Neubauer da Silva** - graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1967), com mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP (1978) e doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP (1988). Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, da Academia Paulista de Educação, do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe e consultora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). (Dados do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br>).

- 4- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996);
- 5- Documento de Implantação do SARESP (SÃO PAULO, 1996);
- 6- Relatórios Pedagógicos do SARESP (Publicados entre 1996 e 2016);
- 7- Sumário Executivo do SARESP;
- 8- Resolução SEE/SP nº 76, de 7 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo, nas escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008 a);
- 9- Orientações Curriculares do Estado de São Paulo;
- 10- Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008, que instituiu o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP (SÃO PAULO, 2008b);
- 11- Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que instituiu a bonificação por resultados (SÃO PAULO, 2008c);
- 12- Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola. ;
- 13- Matrizes de referência para a avaliação do SARESP. ;
- 14- Boletins do SARESP por unidade escolar;
- 15- Boletins do IDESP por unidade escolar (2013 a 2016);
- 16- Resolução SE nº 16, de 27 de março de 2015, que estabeleceu normas relativas à bonificação por Resultados, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2015).

### **Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)**

Consta na Constituição Federal promulgada em 1988, em seu inciso VII do Artigo 206, que o ensino em território nacional, seja ele ofertado pelo poder público ou privado, será ministrado com base no princípio da garantia do padrão de qualidade. 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 a 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 esse respeito, Oliveira (2006) ressalta que tanto a CF-1988 quanto a LDBEN-1996 obrigam que a oferta educacional seja de qualidade. Entretanto, os textos legais citados não explicitam em que consistiriam ou quais seriam os elementos que formariam o “padrão de qualidade” mencionado - o que dificulta um possível acionamento da justiça, em caso de oferta de ensino com má qualidade.

Segundo Oliveira (2006), há uma grande disputa acerca do que seria um bom indicador de 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 teria 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 socioeconômicos e culturais - e 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, que não tinha as experiências culturais das pessoas que já frequentavam a escola pública. Além disso, esta 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 esse respeito, 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).

Esse indicador de qualidade evidencia que fatores como a evasão e a reprovação 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).

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).

Conforme salientado por Oliveira (2006), enquanto políticas públicas educacionais, os sistemas de avaliação externa em larga escala estão se constituindo 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.

## **Portaria nº 1.795, que instituiu o SAEB (BRASIL, 1994)**

Em 1994, a Portaria nº 1.795, que instituiu o SAEB, manteve a perspectiva de descentralização articulada nos dois primeiros ciclos, quando os objetivos gerais apontam a intenção de “articulação com as Secretarias de Educação” para “implementar e desenvolver” os processos de avaliação.

O SAEB, instituído pela Portaria nº 1.795 de 1994 antes da LDBEN, em sua origem relaciona-se com as demandas do Banco Central, que influencia a política de avaliação, as políticas educacionais, as questões da qualidade da educação e dos currículos.

Os objetivos do primeiro ciclo de avaliação do SAEB enfatizaram a preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação nos sistemas educacionais brasileiros. No segundo ciclo apareceu um movimento de transição que pretendeu promover o aperfeiçoamento dos processos avaliativos a partir da implantação dos aspectos processuais das avaliações externas nos sistemas educacionais.

Nos dois outros ciclos de avaliação do SAEB (1995 e 1997) a ênfase foi posta na produção de resultados que fornecessem informações para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Atendendo ao modelo centralizado da avaliação educacional, o terceiro ciclo passa por grandes transformações no âmbito metodológico. Os objetivos do SAEB colocaram como prioridade a busca da qualidade, equidade e eficiência da educação, mudando a intenção de regionalizar o processo de avaliação e de aprimorar as práticas avaliativas das unidades.

Dentre as mudanças metodológicas ocorridas no terceiro ciclo, esteve a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>6</sup>, que marca a definição de características do aluno de acordo com seu desempenho na prova.

## **Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996**

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

---

<sup>6</sup> A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é uma modelagem estatística utilizada também para avaliação de proficiências ou habilidades. A TRI permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens e não a prova como um todo. (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 13)

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 destacaram

- 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<sup>7</sup> de Ensino 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 estas, juntamente com as Diretorias de Ensino, tivessem conhecimento de seus resultados na avaliação e subsídios para a tomada de decisões. Além disso, também ficou 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 instituiu o SARESP, elencou 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 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).

---

<sup>7</sup> As Delegacias de Ensino passaram a ser chamadas Diretorias Regionais de Ensino a partir de 1999.

Nos objetivos elencados pela resolução ficou 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 esta possa repensar sua proposta pedagógica e articular os resultados do SARESP com o planejamento escolar.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996)**

No Brasil, as avaliações externas aparecem oficialmente atreladas ao padrão de qualidade por meio da promulgação da atual LDBEN – que, além de reforçar a avaliação como sendo uma das incumbências do docente, uma prática inerente à escola, constante tanto no conjunto das regras, quanto nos critérios do rendimento escolar - insere no contexto educacional da nação as avaliações externas, por meio do inciso VI, oficializando que uma das incumbências da União é “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. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A LDBEN explicita a interrelação entre o padrão de qualidade e o processo nacional de avaliação do rendimento escolar - mas não há indicação da criação de condições para que isso ocorra nas escolas.

### **Documento de Implantação do SARESP, publicado em 1996 pela SEE-SP**

Tal documento relata o histórico do SARESP na rede pública estadual, justifica o processo de sua implantação, bem como seus objetivos, público alvo, resultados esperados, definição dos instrumentos de coleta de dados, dos instrumentos de correção, análise dos dados e elaboração dos relatórios com os resultados obtidos (SÃO PAULO, 1996).

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. As redes municipais

e particulares podem participar dessa avaliação por adesão, o que não fizeram nas ocasiões apontadas.

O Quadro 4, apresentado a seguir, mostra as séries avaliadas no período de 1996 a 1998.

**Quadro 4** : Séries avaliadas no período de 1996 a 1998

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

A elaboração das provas de 1996, 1997 e 1998 pautou-se, sobretudo, pelo documento Parâmetros para Avaliação Educacional, elaborado pela Coordenadoria e Normas Pedagógicas – CENP, órgão da SEE, no qual se encontram arrolados os conteúdos tidos como nucleares para cada série e disciplina.

De acordo com os documentos oficiais, na primeira avaliação, ocorrida 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 a 7ª série. 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. A aplicação da avaliação ocorreu no início do ano letivo (23.04.1996) e 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.

A segunda aplicação do SARESP aconteceu em 1997, as séries foram alteradas e passaram a ser avaliados alunos de 4ª. e 8ª. séries. Além desta mudança, houve a adoção da teoria de resposta ao item, fazendo uma comparação dos resultados obtidos no ano anterior para verificar se houve ganho.

Em 1998, a nova aplicação do SARESP trouxe poucas mudanças. Uma delas foi a inclusão dos alunos de 5ª série e dos alunos de 1º ano do Ensino Médio. A metodologia continuou a mesma.

Ao longo desses três anos, a avaliação incluiu também um questionário destinado às escolas e outro endereçado aos alunos participantes do SARESP. Estes questionários destinam-se ao estabelecimento de um perfil das escolas e dos alunos envolvidos, bem como ao estabelecimento de correlações entre os dados coletados e à identificação de fatores intervenientes no rendimento escolar.

O SARESP é uma avaliação externa em larga escala e que acontece anualmente, o que permite que os resultados obtidos sejam comparados a cada edição da prova, para averiguar se houve melhora nas notas dos estudantes, o que indicaria um melhor aprendizado dos alunos. Além das disciplinas bases (Língua Portuguesa e Matemática), anualmente há a escolha por uma ou duas disciplinas a serem avaliadas. Estas disciplinas complementares não são avaliadas regularmente, por isso as notas obtidas nestas avaliações não são comparáveis anualmente.

O SARESP é uma avaliação censitária, pois deve transmitir às escolas as informações sobre as deficiências de aprendizagem dos alunos e guiar mudanças.

Apenas em 2007 o SARESP sofreu algumas alterações para aproximá-lo da metodologia do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e assim pudesse haver métrica semelhante nas duas avaliações, uma vez que ambas passaram a utilizar a mesma escala de proficiência.

A partir de 2008 a avaliação na área de matemática começou a contar com algumas questões cujas respostas devem ser elaboradas pelos alunos, para que se possa perceber a construção do seu raciocínio lógico matemático, o que não poderia ser percebido através de testes de múltipla escolha.

Além da avaliação propriamente dita, os estudantes, os pais e os demais profissionais da escola respondem a um questionário sobre a situação do ensino de cada unidade escolar. Embora seus resultados não sejam divulgados, eles são utilizados para guiar mudanças nas políticas educacionais do Estado.

A avaliação feita pelo SARESP está centrada nas habilidades e competências requeridas no currículo oficial do Estado, cuja implantação ocorreu em 2007. Por isso é possível afirmar que esta medida avalia principalmente se o currículo estadual foi seguido, pois “cabe à Secretaria tornar mais clara a vinculação do SARESP ao currículo” (São Paulo, 2009, p.03).

Assim, é possível afirmar que o SARESP exerce uma espécie de controle sobre o que é ensinado, pois “cobra” aquilo que foi previamente estipulado pelo currículo.

A justificativa para um currículo único foi atrelada à crescente preocupação com a avaliação:

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.08).

Segundo comunicados oficiais, o SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação das escolas públicas, com o objetivo de orientar os gestores do ensino básico no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados são utilizados para guiar as políticas públicas na área da educação e o plano de metas das escolas.

A partir de 2007 foram feitas algumas alterações. Entre elas, a mudança de foco do SARESP, que *deixou de ser uma avaliação do aluno e se tornou avaliação do sistema*, a abertura dos resultados da avaliação para o 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.

Além das provas, os estudantes também responderam a um questionário, adequado a 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 diferenciados, 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 no SARESP dos alunos de 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio 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, e 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).

Apesar de usar a mesma escala métrica do SAEB, especialistas pedagógicos e de conteúdo específico da SEE/SP e da Fundação VUNESP 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 ).

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 Proficiência”. (SÃO PAULO, 2012, p.5).

Os pontos da escala do SARESP foram agrupados em quatro níveis de proficiência, 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 5, a seguir.

**Quadro 5 :** 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, 2016.

Ao analisar o SARESP desde sua implantação até 2016, é possível perceber que houve mudanças significativas em sua constituição, finalidades e aplicabilidade. 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, é possível perceber que há uma transferência explícita de responsabilidade - 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, 2012).

A expressão “subsidiar a tomada de decisão” é uma 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.

Contrapondo os documentos legais iniciais de implantação aos 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, 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

paulistas seguem os preceitos da lógica da redefinição do papel do Estado, na qual há a descentralização, mas o Estado se mantém 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*.

### **Relatórios Pedagógicos do SARESP.**

Publicados entre 1996 e 2016 e sempre após a realização de uma edição do SARESP, esses relatórios são organizados com a finalidade de oferecer aos professores e aos gestores de escolas o diagnóstico do desempenho dos alunos, que podem servir como indicador para desvelar o estágio de desenvolvimento do processo educacional executado nas escolas públicas estaduais paulistas. Os principais destinatários dos relatórios são os professores. Por isso, são apresentados por disciplina, e incluem resultados gerais da disciplina, objeto do relatório, nos anos/séries da rede estadual. Além das informações gerais, os relatórios pedagógicos fornecem dados, análises, comentários e sugestões, com relação aos resultados de desempenho, o que possibilita o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, em cada ano/série avaliado. Esse acompanhamento é possível graças à periodicidade de aplicação da avaliação, e, sobretudo à natureza do SARESP, processo avaliativo externo, referenciado por matriz específica, desenvolvida à luz do Currículo do Estado de São Paulo e que com ele estabelece uma interlocução que não se limita à aferição de conhecimentos adquiridos, mas investiga o desenvolvimento de habilidades e competências para mobilizar conhecimentos. Nesse sentido, os relatórios pedagógicos são oferecidos também como documentos que contribuem para o planejamento de atividades pedagógicas e para a melhoria da prática de ensino (SÃO PAULO, 2008).

Nesses relatórios, as informações e dados são distribuídos em três partes:

**Parte I – Dados Gerais:** apresenta informações básicas sobre o SARESP, os instrumentos utilizados no processo de avaliação e sua abrangência;

**Parte II – Resultados do SARESP:** apresenta resultados gerais relativos à disciplina objeto do relatório nos anos/séries da rede estadual. Sempre que oportuno, apresenta dados de comparação de resultados do SARESP com outras edições dessa avaliação ou com outras avaliações nacionais de larga escala;

**Parte III – Análise Pedagógica dos Resultados:** aborda aspectos pedagógicos envolvidos na avaliação, princípios curriculares e aspectos da organização das matrizes de referência para a avaliação do SARESP. Sua essência está na análise do desempenho do alunado e na apresentação e discussão pedagógica de exemplos de itens selecionados das provas aplicadas. Em relação à expressão “itens selecionados”, é oportuno reiterar que os exemplos possuem propriedades estatísticas que permitem classificá-los como questões que descrevem a habilidade investigada e discriminam entre os grupos de alunos com menor e maior desempenho.

Os relatórios pedagógicos são parte das publicações anuais do SARESP, que compreendem também o Sumário Executivo, onde são divulgados os resultados de todas as redes participantes do SARESP, e o Relatório dos Estudos do SARESP, que apresenta o perfil e a percepção de pais, alunos, professores e gestores sobre a educação básica paulista.

### **Sumário Executivo do SARESP**

Publicado anualmente desde 2007, este documento relata a realização de cada edição do SARESP (produzido a partir da décima edição), incluindo a execução do SARESP em cada edição, os dias em que ocorreram, de que modo ocorreram, quais disciplinas foram avaliadas em cada dia, a elaboração, aplicação e correção das provas, os questionários aplicados aos diretores e professores, a abrangência do SARESP, o total de escolas, diretores, professores, pais de alunos e alunos da rede estadual, bem como o total de alunos que realizaram as provas em cada dia de avaliação e os resultados dos alunos medidos por níveis de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) em Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2007).

### **Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da proposta curricular do estado de São Paulo, nas escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008 a)**

No ano de 2008 iniciou-se o processo de implantação de um currículo oficial unificado na rede pública estadual para todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja oficialização se deu por meio da publicação da Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo nas escolas da rede

estadual, viabilizados pelo Programa São Paulo Faz Escola, destinado ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A proposta curricular, portanto, emerge de um diagnóstico realizado pela equipe da SEE-SP sobre os resultados dos alunos da rede nas avaliações externas e, segundo o mesmo documento, “é uma ação relacionada a um plano político para a educação oferecida pelo sistema estadual” (SÃO PAULO (c), 2008. p.29). Portanto, as avaliações externas cumprem seu objetivo determinado no inciso VI, do artigo 9º da LDBEN, que é o de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. A questão é: até que ponto?

### **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo**

No ano de 2008, a SEE/SP implementou uma nova Proposta Curricular, 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 para 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 realizadas e da revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes (SÃO PAULO, 2008 b).

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.

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 o 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 cinco 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 internet.

Em novembro de 2008 a Proposta Curricular passou a ser o Currículo do Estado de São Paulo, dividido por áreas de conhecimento, de quatro áreas com 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 constituiu-se como área própria e específica no Currículo do Estado, pois se trata de um conhecimento específico da Educação Básica. Anteriormente, a Matemática integrava a área das Ciências da Natureza (SÃO PAULO, 2009). No ano letivo de 2009 passou a incorporar o conjunto de materiais de apoio ao Currículo, além do Caderno do Professor, o Caderno do Aluno para cada série e disciplina.

Este documento, publicado em 2008, traz a concepção do ensino na área de Matemática e suas Tecnologias. Explicita que, nos currículos, a Matemática em parceria com a língua materna, deve constituir um recurso imprescindível para uma expressão rica, uma compreensão abrangente, uma argumentação correta, um enfrentamento assertivo de situações-problema, uma contextualização significativa dos temas estudados. Explicita ainda que, quando os contextos são deixados de lado, os conteúdos estudados deslocam-se sutilmente da condição de meios para a de fins das ações docentes. E, sempre que aquilo que deveria ser apenas meio transmuta-se em fim, ocorre o fenômeno da mediocrização (SÃO PAULO, 2008 c).

**Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008, que instituiu O Programa de Qualidade da Escola – PQE e o índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP (SÃO PAULO, 2008)**

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. Tal 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).

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 d).

### **Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que instituiu a bonificação por resultados (SÃO PAULO, 2008)**

Dando continuidade às 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 a melhoria e o aprimoramento da qualidade do ensino público (SÃO PAULO, 2008). O pagamento do bônus aos servidores da educação é articulado com o alcance das metas estabelecidas pelo IDESP.

### **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**

Tais cadernos foram publicados nos anos de 2008, 2009 e 2010 e disponibilizados pela SEE-SP, em versão impressa, para as diretorias de ensino e unidades escolares. Esse material tem por objetivo orientar as equipes escolares em seu trabalho de implantação do currículo oficial do Estado de São Paulo, especialmente por meio da atuação articuladora e formadora do professor coordenador. Em 2008 foram publicados três volumes desses cadernos, em que se enfatizou o currículo a ser implantado, a reelaboração da proposta pedagógica da escola, com vistas à implantação do currículo, o papel do professor coordenador e a organização dos planos de aula dos professores. Em 2009 foram publicados mais três volumes, reafirmando as ações de reelaboração da proposta pedagógica da escola e de planejamento das aulas, e trazendo

explicações e informações sobre o IDESP, os resultados do SARESP de 2008, análises desses resultados, informações sobre os princípios curriculares e as matrizes de referência do SARESP e orientações para as avaliações finais na escola, incluindo nessa ação as reuniões de conselho de classe. Em 2010 quatro volumes foram publicados, e neles as orientações convergiram para a articulação do plano de gestão, proposta pedagógica, planos de curso, de ensino e de aula e foram retomadas orientações sobre a avaliação no ambiente escolar, sobre o próprio currículo, o SARESP e o IDESP (SÃO PAULO, 2008, 2009 e 2010).

### **Matrizes de referência para a avaliação do SARESP**

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 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).

Diante do exposto, podemos perceber a clara 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.

As matrizes de referência para a construção do SARESP foram construídas a partir da proposta curricular do Estado, atualmente designada de “currículo”, e contou com a “participação” de diversos setores da educação.

A primeira versão dessas Matrizes foi apresentada aos autores da Proposta Curricular para a realização da primeira leitura crítica. A seguir, especialistas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP

realizaram nova leitura crítica e fizeram sugestões que impuseram inúmeros ajustes, após o que as Matrizes foram discutidas em reuniões técnicas (São Paulo, 2009, p.10).

Em todo documento oficial que explica a constituição das matrizes de referência para o SARESP fica clara sua articulação com o currículo do Estado. Por isso é possível afirmar que a avaliação é uma forma de controle sobre o que está sendo ensinado.

Um passo importante na construção deste “novo SARESP” atrelado ao currículo foi a construção das matrizes de referência, pois é a partir delas que as questões são formuladas e a aprendizagem é verificada.

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva (...) (São Paulo, 2009, p.11).

Conforme declarado, o objetivo da avaliação em larga escala intitulada “SARESP” é monitorar o que está sendo ensinado na rede pública de ensino, e desta maneira avaliar a qualidade da educação. Para que a qualidade seja alcançada, espera-se que o currículo seja trabalhado em todas as escolas e efetivamente aprendido pelos estudantes.

Dessa forma, o SARESP tem a pretensão de avaliar a qualidade do ensino e depois guiar ações a fim de alcançá-la. Nesse sentido, é importante pensar o quanto o currículo direciona essa prova, pois sua matriz está baseada nas competências e habilidades oriundas da proposta curricular.

Assim, a SEE-SP implementou o Currículo Oficial para todas as escolas públicas da rede estadual de ensino e, a partir desse currículo, estruturou as matrizes de referência para o SARESP. As provas do SARESP são construídas tendo como base conteúdos, competências e habilidades expressas nas matrizes, 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”, que 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 e matrizes de referência do SARESP.

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 diferença entre matriz de avaliação e matriz curricular – esta última muito mais abrangente e completa. Um efeito bastante comum é a interpretação da matriz de referência como sendo a matriz curricular da escola. Uma vez que a matriz elenca os conteúdos do currículo que serão avaliados, e não a totalidade dos conteúdos recomendados pelos currículos, tal atitude pode levar a uma prática conhecida como “ensinar para o exame”, ou seja, os conteúdos indicados na matriz de referência recebem maior atenção por parte dos atores do processo educativo ou, em casos extremos, tornam-se os únicos conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo.

### **Boletins do SARESP por unidade escolar**

Tais Boletins trazem os resultados de desempenho geral dos alunos, de cada série e disciplina avaliada - tanto por média de pontos atingidos, quanto por média de porcentagem - e também os resultados dos alunos da escola, distribuídos por nível de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado). Nesses Boletins é possível comparar os resultados da escola com os resultados obtidos pelo Estado, pelo município, pela diretoria de ensino a que a escola pertence, com o conjunto de escolas do interior do Estado e com o conjunto de escolas da grande São Paulo. Procedemos ao levantamento desses **boletins no acervo da SEE-SP** considerando os anos de **2013 a 2016**, que é o período pesquisado (SÃO PAULO, 2013, 2014, 2015 e 2016).

### **Boletins do IDESP por unidade escolar (2013 a 2016)**

Os boletins do IDESP apresentam os resultados deste índice, que é composto por dois critérios: desempenho dos alunos nos exames do SARESP e fluxo escolar (reprovação e evasão). Nesses boletins, encontrados no acervo da SEE-SP, também são apresentados os resultados de desempenho do total dos alunos da escola, nas disciplinas avaliadas no SARESP, distribuídos por níveis de desempenho, gerando o indicador de fluxo, o percentual da meta cumprida pela escola e é estabelecida a meta a ser cumprida no ano seguinte. 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). Assim como no boletim do SARESP, o boletim do IDESP permite o comparativo do índice alcançado pela escola com os índices alcançados pelo Estado, pelo município, pela diretoria de ensino a que a escola pertence, pelo conjunto de escolas do interior do Estado e pelo conjunto de escolas da grande São Paulo (SÃO PAULO, 2013, 2014, 2015 e 2016).

**Resolução SE nº 16, de 27 de março de 2015, estabelece normas relativas à bonificação por Resultados, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2015)**

A Resolução SE 16, de 27 de março de 2015, estabeleceu normas relativas à Bonificação por Resultados. Para fins de determinação da Bonificação por Resultados - BR, os servidores da Secretaria da Educação serão remunerados de acordo com o Índice de Cumprimento de Metas – ICM, da seguinte forma:

I- os servidores que atuam nas unidades escolares receberão de acordo com o Índice de Cumprimento de Metas - ICM do nível de ensino da unidade escolar a que estão vinculados;

II - os servidores que atuam nas unidades escolares e não estão vinculados a um nível de ensino específico receberão de acordo com o Índice de Cumprimento de Metas - ICM agregado dessa unidade escolar, calculado através da soma das médias ponderadas de cada uma das parcelas que compõem os Índices de Cumprimento de Metas - ICM dos níveis de ensino avaliados, utilizando como peso o número de alunos avaliados;

III - os servidores que atuam nas Diretorias de Ensino receberão de acordo com a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas - ICM das unidades escolares vinculadas à sua respectiva Diretoria de Ensino, utilizando como peso o número de alunos avaliados;

IV - Os servidores que atuam na administração central receberão de acordo com a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas - ICM de todas as unidades escolares da rede estadual de ensino, utilizando como peso o número de alunos avaliados.

A análise das ações da política educacional do governo paulista a partir de 1995 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 aponta o que será avaliado nas 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” à

outra - daí a preocupação com o movimento que tudo isso está pode gerar no contexto das escolas estaduais paulistas.

## 1.2. Os conceitos norteadores da pesquisa

São norteadores desta pesquisa os conceitos de “*cultura dos gestores e reformadores*”, “*culturas escolares*” e “*cultura dos professores*”, desenvolvidos por Viñao Frago (1996, 1998 e 2000), os conceitos de “*currículo*” e “*avaliação*”, segundo Gimeno Sacristán (1998).

Ao discutirmos sobre as avaliações externas e o uso de seus resultados, avaliação da aprendizagem e ações pedagógicas que pretendem regular as aprendizagens dos alunos, torna-se imperativo nos remetermos à cultura, por serem as avaliações e as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, elementos constitutivos da cultura escolar.

A escola tem sua cultura estabelecida e se manifesta por meio do conjunto de ideias, pautas, práticas, mentalidades, hábitos e comportamentos que estão consolidados e se estrutura sobre processos, valores, normas, regras, ritos e tradições. Para o autor Viñao Frago (2000), a cultura escolar abriga diferentes práticas manifestadas e realizadas no interior da escola. Nesse sentido, a cultura escolar e, por conseguinte, as práticas escolares transitam e se constituem nas relações sociais dos sujeitos que atuam na escola, bem como transitam e se constituem de normas e teorias.

Vinão Frago (1996, p. 69) entende que a cultura escolar é “toda a vida da escola, compreendendo fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, agir, dizer e fazer”. Mesmo que as escolas, dentro de um mesmo sistema de ensino público, partilhem de um mesmo conjunto de elementos e normas, há que se considerar que cada uma tem sua própria cultura, que passa a ser única.

Os estudos de Viñao Frago (1996) ajudam a compreender as possíveis influências do SARESP para as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, orientadas, elaboradas e realizadas pelos professores coordenadores e professores das escolas investigadas. Para ele, a investigação da cultura escolar possibilita o entendimento dos modos de pensar e agir que impulsionam as práticas em todo o ambiente escolar e na vida cotidiana das mesmas. Desse modo, ao se considerar também as unidades escolares como sendo únicas em suas culturas, considera-se que as escolas são instituições vivas, ou seja, constituídas de sujeitos que nelas

atuam e imprimem suas marcas, as marcas de suas histórias, seus modos de pensar e de agir, suas vivências, ideias, saberes e culturas, e que tais elementos se agregam à cultura escolar e, nesse sentido, a constitui única.

Viñao Frago (2000) analisa as relações entre as instâncias responsáveis pela elaboração das políticas públicas e suas consequências sobre as escolas e professores, distinguindo “cultura dos gestores e reformadores”, “cultura escolar” e “cultura dos professores”.

Viñao Frago (2000) usa a expressão cultura escolar no plural – *culturas escolares* – porque vê, na relação entre escolas e instâncias de tomada de decisão, uma pluralidade de culturas: a da própria escola, a dos professores, a dos alunos e, inclusive, a cultura das instâncias que elaboram e implementam as políticas, reformas e intervenções em educação (incluindo as voltadas para a avaliação das escolas e professores – foco deste Projeto).

A cultura dessas instâncias é diferente da “*cultura escolar*” – cujas características os gestores não consideram na formatação e implantação de suas políticas e ações, o que termina por gerar um jogo de poder entre tais culturas – a dos gestores da educação (políticos, administradores, supervisores) e a dos professores. Para esse autor, trata-se de:

(...) Uma oposição que exige uma análise mais detalhada de ambas a fim de captar o jogo de relações possíveis entre as culturas escolares, as reformas e as inovações, ou se preferem, a natureza tradicional e às vezes mutante da instituição escolar (Viñao Frago, 2000, p. 123).

A leitura deste autor leva à constatação de que uma das características das políticas reformistas apresentadas por essas instâncias é o alto grau de formalismo e intensificação burocrática sufocante, permitindo entender as relações que se estabelecem entre os gestores (reformadores) e os professores, especialmente nos aspectos que visam controlar as ações dos professores, “medindo” seu desempenho através do sucesso dos alunos nas avaliações externas – o que nem sempre contribui para a qualidade do ensino e as condições gerais de trabalho do professor e dos alunos.

Para o autor, em toda proposta de reforma podem ocorrer mudanças concretas e aceitas sem resistência, mas pode haver também adaptações e efeitos, atitudes e comportamentos não previstos, muitas vezes até contrários às propostas iniciais. E isso está ligado ao fato, constatado pelo autor, de que não existe uma só cultura escolar – razão pela qual ele próprio prefere falar, no plural, em culturas escolares, referindo-se, por exemplo, à *cultura escolar administrativa*, à *cultura dos gestores e supervisores da educação*, à *cultura dos professores* que implicam

modos específicos de ver a escola e tudo que se refere a ela. O ponto de vista dos gestores está ligado ao que o autor denomina de *tutela e controle* das instituições e dos docentes (Viñao Frago, 1996).

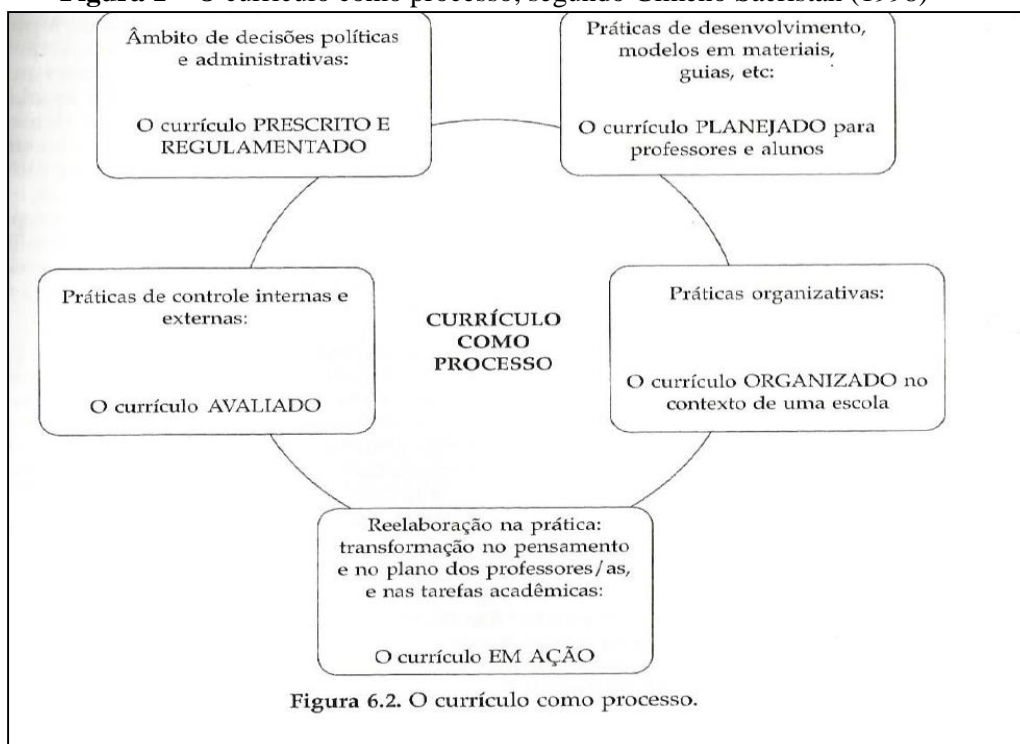
Para Viñao Frago (1996) essa *cultura escolar administrativa*, ou seja, dos profissionais responsáveis pela gestão, supervisão e coordenação da educação, se apóia em normas, instruções, propostas, diretrizes ou orientações prescritivas e no uso de diversos meios para a difusão e legitimação das idéias que defendem ou representam. Daí as características dessa cultura e seus agentes, apontadas pelo autor:

- ✓ Tendência à uniformidade, centralismo e formalismo burocráticos;
- ✓ Concepção mecanicista em relação às escolas, cujos agentes – professores e equipe técnica – só têm que ler e executar o que lhes é ordenado;
- ✓ Preferência pelas macro-reformas ou reformas estruturais de aplicação programada e não flexível;
- ✓ Maior atenção para as atividades administrativas e burocráticas dos professores – ou documentos que dão conta de sua tarefa;
- ✓ Visão técnico-racional da distribuição e usos do tempo escolar – como uma sequência de atividades: linear, impessoal e programada, quase independente do contexto;
- ✓ Um presentismo a-histórico que desconsidera as tradições e práticas da cultura escolar.

No que tange ao conceito de *currículo* recorreremos a Gimeno Sacristán (1998), para quem *currículo* tem origem na palavra latina *currere*, que se refere a carreira, percurso. Ou seja, a escolaridade é o percurso dos alunos e seu conteúdo é o currículo (p. 125).

Para esse autor, analisar o currículo não se faz apenas por meio de documentos legais, planos e textos, mas por meio das ações e práticas nos âmbitos das escolas e salas de aula. É o que Gimeno Sacristán denomina “*currículo em processo*”, como mostra a Figura 1, a seguir:

**Figura 1** – O currículo como processo, segundo Gimeno Sacristán (1998)



**Fonte:** Gimeno Sacristán (1998, p. 139)

Em quaisquer das dimensões presentes na Figura 1 – no âmbito das decisões políticas (*o currículo prescrito*), nas práticas de desenvolvimento dos planos e modelos (*o currículo planejado*), nas práticas de controle internas e externas (*o currículo avaliado*), nas práticas organizativas de cada escola (*o currículo organizado*), ou na prática, pensamentos e tarefas de professores e alunos em sala de aula (*o currículo em ação*) – o currículo se expressa de forma distinta, mas articulada às demais.

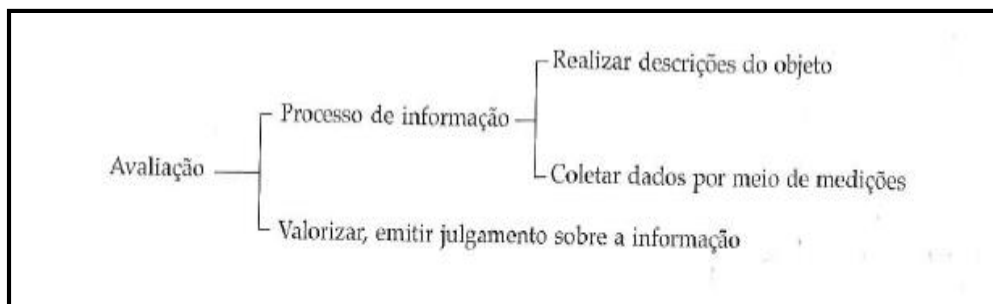
Com isso, para esse autor quatro elementos precisam ser considerados quando se deseja compreender ou estudar currículo (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 148):

- a) *O currículo* oferece uma visão da *cultura escolar* – em suas dimensões oculta ou manifesta;
- b) Trata-se de projeto historicamente determinado, ligado ou pertencente a uma sociedade, um tempo e espaço que o explica e condiciona (e sobre a qual ele também pode incidir);
- c) O currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas;
- d) O currículo é um projeto cultural elaborado, a condicionar a profissionalização do professor, a formação dos alunos e a dinâmica da escola.

Já em relação à *avaliação no ensino*, Gimeno Sacristán (1998, p. 303) se refere a ela

como uma prática complexa, isto é, uma prática profissional nada simples, que envolve inúmeras operações interligadas e interdependentes, tais como: um processo de aquisição e elaboração de informação e um processo de expressão de um julgamento, com base na informação coletada. A Figura 2, a seguir, sintetiza essa concepção de avaliação expressa pelo autor.

**Figura 2:** Avaliação segundo Gimeno Sacristán (1998)



**Fonte:** Gimeno Sacristán (1998, p. 303)

Lançando mão de diferentes autores e referências, Gimeno Sacristán (1998) propõe questões norteadoras que permitam compreender as diferentes dimensões presentes no processo de avaliação. São elas:

- Como definir avaliação?
- Quais são suas funções?
- Que são objetos de avaliação?
- Que tipo de informação exige a avaliação de algo em particular?
- Que critérios temos para definir o mérito ou a importância do que é avaliado?
- A quem deve servir ou a quem devem ser úteis os julgamentos da avaliação?
- Que métodos de indagação devem ser seguidos para avaliar?
- Quem deve realizá-la?
- Com que critérios se deve julgar a avaliação: por sua utilidade, exequibilidade, por critérios éticos, por sua precisão, etc.?

Na prática, o significado e o valor da avaliação dependem das opções que se façam em cada uma das dimensões que estas interrogações estabelecem.

Como as respostas são múltiplas, não se pode falar de técnica e procedimentos válidos em qualquer caso e para cada propósito.

Isso quer dizer que, qualquer opção que façamos, é preciso pensá-la em relação a sua conveniência e exequibilidade na e da escola em questão. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 304).

## CAPÍTULO 2

### O SARESP NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEE/SP: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA POR PROFESSORES E PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS

#### 2.1 O perfil das escolas estudadas

Cumpramos ressaltar que os dados reunidos neste ítem, com o objetivo de traçar o perfil das escolas, foram extraídos da leitura dos documentos escolares – *Projeto político-pedagógico* e *Plano de Gestão* – bem como de conversas com a equipe gestora das escolas.

Vejam os.:

#### A Escola G1

A Escola G1 atende ao Novo Modelo de Programa Ensino Integral desde 2014 e mantém o curso de Educação Básica, em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo consta de seu Projeto político-pedagógico, esta escola está organizada “(...) de modo a atender às necessidades sócio-educacionais e de aprendizagem dos alunos, com as formas de utilização dos equipamentos, materiais didático-pedagógicos e demais recursos disponíveis, definidas em seu plano de gestão”.

Essa escola fica a 7,51 Km de distância do centro da cidade onde está localizada a Diretoria Regional de Ensino, e tem atualmente 372 alunos em tempo integral.

Os alunos atendidos são de extrato social cuja renda familiar é baixa (com algumas exceções) e a escola não atende apenas alunos da redondeza, mas de várias regiões da cidade; seu deslocamento para a escola é realizado na maioria dos casos em transporte escolar, e as ruas não são pavimentadas, o que ocasiona evasão escolar no período de chuvas.

O diretor dessa escola explica que, de acordo com os documentos legais, a escola pretendida pelo *Programa Ensino Integral*

(...) põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Desse modo, na concepção do *Programa Ensino Integral*, para se garantir um salto de qualidade na educação de jovens e adolescentes, a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que, segundo os documentos analisados (Plano de Gestão, Projeto político-pedagógico) deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.

Como consequência, o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades, na medida em que, com melhores condições de trabalho, amplia-se a presença dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. E, em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Tempo aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos.

O corpo de funcionários é composto de diretor, vice-diretor, um Professor Coordenador Geral (PCG), com um Professor Coordenador da Área de Matemática, um Professor Coordenador de Área de Linguagens e Códigos, um Professor Coordenador de Área de Ciências Humanas, 50 professores, oito funcionários administrativos, um professor responsável pela sala de leitura e cinco auxiliares de serviços gerais.

O diretor designado<sup>8</sup> está em sua quinta gestão na mesma escola. Atua também em sala de aula, lecionando Geografia no Ensino Médio em outra unidade escolar.

A vice-diretora atua na escola desde sua criação, é pedagoga, e professora (afastada) dos anos iniciais.

Para o desenvolvimento do trabalho didático a escola conta com 2.420,19 metros quadrados de área construída e três pavimentos, que oferecem sala de leitura, um laboratório de informática, laboratório de Ciências Físicas e Biológicas (com materiais sofisticados, recebendo formação para o manuseio de profissionais da Universidade de São Paulo), sala de

---

<sup>8</sup> O processo de escolha de diretor de escola na rede estadual de São Paulo se dá por concurso público. Caso não haja candidato concursado para assumir a vaga, cabe ao Dirigente Regional de Ensino designar um docente da rede estadual de ensino para ocupar a função, mediante um processo de classificação nas Diretorias de Ensino através de Resoluções.

professores, sala de reuniões, sala de direção, sala da vice-direção, secretaria, cantina comercial, refeitório, cozinha, sala para inspetor de alunos, sala do Grêmio Estudantil, adaptação e vias adequadas para deficientes físicos, elevador, quadra e pátio cobertos. Os recursos didáticos disponíveis são: aparelho de multimídia e notebook, retroprojetores, televisores e vídeo/DVD e biblioteca com títulos acadêmicos para professores e de pesquisa e literatura para os alunos.

A maioria dos professores chegou à escola G1 juntos, após terem sido aprovados no processo de entrevista: “(...) *nós viemos numa turma todos juntos e passamos a maior parte do tempo juntos pelo regime a que estamos submetidos*”.

Quando a questão é o resultado da aprendizagem escolar, é possível localizar resultados alcançados no SARESP, Prova Brasil e resultado final das avaliações internas (observados nas atas bimestrais e finais da escola).

## **A Escola G2**

A escola G2 iniciou suas atividades em 1982, ofertando no início apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental Ciclo I. Dada a demanda pelo ensino de 5ª a 8ª séries na região, passou a oferecer também esse nível de ensino – Fundamental II. Atualmente, oferece todos os níveis de ensino, isto é, dos anos iniciais ao Ensino Médio.

A escola G2 fica em município localizado a 30 km de distância de onde fica a Diretoria Regional de Ensino.

Para caracterizar a comunidade escolar, nos documentos analisados é possível observar que uma pequena parcela dos alunos mora em áreas próximas à escola, e a maioria usa o transporte escolar para ir e voltar da escola, que recebe alunos de vários bairros do município.

Sobre os docentes, os documentos destacam que a alta rotatividade de professores de matemática tem dificultado as ações pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Um fator recorrente observado é a ausência do pagamento do Adicional de Local de Exercício (A.L.E.) para os docentes desta unidade de ensino, o que os leva, sempre que possível, a desistir das aulas desta escola em favor de outra em que exista tal gratificação.

Quanto à gestão pedagógica, a equipe escolar preocupa-se em garantir a qualidade de ensino, “(...) revendo as metodologias adotadas e aprimorando-as para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos” (Projeto Pedagógico, 2016). Para garantir a qualidade do ensino oferecido e a aprendizagem, há um grande empenho da equipe escolar no constante aprimoramento da prática docente. Entre as ações contempladas pela equipe gestora estão: o

acompanhamento das aulas para que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo seja desenvolvido de acordo com as diretrizes vigentes; estímulo aos docentes à diversificação de suas aulas e à socialização de boas práticas pedagógicas, bem como a elaboração das pautas das atividades de Trabalho Pedagógicas Coletivas com foco formativo. Tais ações citadas são elementos colaboradores para a aplicação adequada do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, da recuperação contínua, e principalmente para o desenvolvimento do projeto pedagógico da Unidade Escolar em busca da qualidade de ensino.

No que se refere à análise do processo educacional, os documentos citam especialmente a análise do trabalho pedagógico realizado na escola, “(...) buscando ações e estratégias necessárias para garantir uma educação de qualidade”. Assim, a equipe gestora atua acompanhando a ação docente, utilizando mecanismos propostos no histórico de colaboração (MGME – Melhor Gestão Melhor Ensino) para interagir e intervir junto ao grupo de professores, orientando-os, quando necessário, sobre a prática em sala de aula,

Nota-se que professores de Matemática têm maior resistência em utilizar o material do currículo oficial e, para tanto, os documentos afirmam que

(...) a escola tem efetuado acompanhamentos em sala de aula a fim de fazer as observações e devolutivas subsidiando-os com suporte pedagógico, contribuindo para que possam compreender a importância da utilização do Currículo Oficial e assim, possam planejar suas aulas atendendo ao que é proposto e buscando atender às expectativas de aprendizagem explicitadas no Currículo Oficial e desenvolverem as habilidades e competências dos alunos. (Projeto Pedagógico, 2016).

Sobre as avaliações internas e externas, os documentos revelam que seus resultados “(...) direcionam o trabalho da equipe gestora, pois são instrumentos que definem as ações e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo.” (Projeto Pedagógico, 2016). De acordo com os resultados obtidos nas avaliações, o Professor Coordenador identifica os alunos com rendimento insatisfatório e direciona o trabalho para tentar sanar as dificuldades diagnosticadas.

O diretor designado possui formação em História, é titular de cargo como professor na própria escola; o vice-diretor também é professor titular da escola, e possui formação em Letras.

Para o trabalho de coordenação pedagógica, a escola conta com uma professora coordenadora pedagógica com formação em Letras e Pedagogia. Está na escola há dez anos, e trabalha na coordenação em horários alternados, pois atua também no Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município.

O grupo de professores do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, e da disciplina de Matemática é relativamente novo na escola: a maioria dos professores atua lá há três ou quatro anos.

No que tange aos aspectos materiais, a escola conta com poucos ambientes pedagógicos além das oito salas de aula: laboratório de informática, sala dos professores e sala da direção (conjugados) e sala da coordenação (adaptada). Os recursos disponíveis são: duas impressoras, computadores com acesso a internet no laboratório e na secretaria, computador para uso pedagógico (na sala dos professores), retroprojetor, televisor e vídeo/DVD, alguns mapas e livros (acadêmicos para os professores e de literatura para os alunos), limitados aos que a SEE envia.

### **A Escola G3**

Esta escola fica a quatro Km de distância do centro da cidade onde está localizada a Diretoria Regional de Ensino, e atualmente tem 1200 alunos, em três períodos.

Está localizada num bairro periférico – trata-se de um dos bairros marcados em todo o Município pela violência de seu dia-a-dia, principalmente decorrente de problemas como consumo e tráfico de drogas, roubos e assassinatos. Há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente oriunda de outros Estados do Brasil, convivendo com o crime e a marginalidade, e sem outra condição de moradia a não ser nos arrabaldes da cidade (situação que se repete nas demais regiões periféricas da metrópole).

Segundo o diretor, a comunidade onde se situa a unidade escolar é atendida por várias linhas de ruas (de lotação), possui uma associação de moradores, várias Organizações não Governamentais (ONGs) que atuam em parceria com instituições privadas oferecendo serviços educacionais e de saúde, e instituições de ensino público - municipal e estadual. Pessoas das instituições existentes no bairro reúnem-se mensalmente na escola, para discutir problemas da comunidade e propor soluções para tentar melhorar a qualidade de vida dos moradores.

A Escola oferece o Ensino Fundamental Ciclo II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Conta também com uma sala de AEE (atendimento educacional especializado).

Os Planos de Gestão 2013–2016 afirmam que, para sua formação, os alunos dependem exclusivamente da escola, pois seus pais e responsáveis passam grande parte do tempo no trabalho e no transporte, em trânsito. Os alunos não têm espaço para estudar em suas casas, tampouco lazer no bairro, mas frequentam a escola nos finais de semana desde quando a escola

fazia parte do Programa Escola da Família. O Programa encerrou-se na escola, mas os alunos continuaram a frequentá-la nos finais de semana.

Ainda segundo o Projeto Pedagógico (2016) “(...) a escola incentiva à participação do educando em suas ações promovendo o protagonismo juvenil (alunos monitores, Grêmio Estudantil, jornal da Escola, Radio na Escola)”.

No que tange aos aspectos materiais, o prédio escolar conta com as seguintes dependências: 15 salas de aula, uma sala para atendimento educacional especializado, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma secretaria, uma sala para o diretor, uma sala para a vice-direção, uma sala para a coordenação, um pátio e uma quadra cobertos, cozinha, despensa, refeitório, sala de almoxarifado, sanitário masculino e feminino para alunos e funcionários e estacionamento. O prédio é bem conservado.

Em sua sala de leitura a escola possui aproximadamente 11000 livros tombados. Possui também 40 microcomputadores no laboratório de informática, dois microcomputadores para os professores coordenadores, um para os professores mediadores de conflitos, cinco para a secretaria, um para a direção, um para o vice-diretor, impressoras, aparelho de som, filmadora, telão, retroprojeter, Datashow e materiais específicos para o ensino de Matemática (sólidos geométricos, escala cuisenaire, material dourado, blocos lógicos, etc.).

Desde 2005 a escola é administrada por uma diretora designada. Conta um Vice-Diretor, dois Professores Mediadores de Conflitos, dois Professores Coordenadores, sendo um do Ensino Fundamental e um Coordenador do Ensino Médio; um Gerente de Organização Escolar; nove Agentes de Organização Escolar e um Auxiliar de Serviço. Os demais auxiliares de serviço são contratados de uma empresa terceirizada.

Em relação ao **desenvolvimento do currículo na Escola G3**, o Projeto Pedagógico afirma que a escola e sua equipe “(...) trabalham o currículo e acompanham a sala de aula – o objetivo é cumprir o currículo oficial e assim alcançar as metas propostas para a escola no SARESP/IDESP”. Cabe ressaltar que os resultados do IDESP oscilam nos anos pesquisados, não alcançando as metas propostas para a escola.

## **2.2. O perfil dos sujeitos investigados**

A necessidade de envolver os professores coordenadores se deu pelo fato de que eles têm um papel preponderante no processo de tomada de decisão na gestão pedagógica, podendo

interferir, de maneira direta e indireta, nas ações pedagógicas da escola como um todo e no trabalho dos docentes.

Os critérios utilizados para a escolha dos professores foram: professores de Matemática que preferencialmente lecionaram na escola no período de 2013 a 2016 e que tivessem ministrado aulas, na maior parte desse período, em classes de 9º ano do Ensino Fundamental II, por essas ser a série/ano de final de ciclo avaliadas no SARESP.

Considerando que se tornar professor faz parte de um processo plural, este capítulo tem por finalidade identificar o perfil dos docentes, tendo em vista os espaços e tempos em que estão inseridos.

Tal perfil estrutura-se com base em dados que vão além da formação escolar e profissional. Incluem, necessariamente, aspectos de cunho individual e social como sexo, idade, estado civil, família, trajetórias, situação profissional, escolaridade e habilitação.

Entretanto, cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa. É, também, transformar a si mesmo por meio do trabalho, como afirma Tardif (2014).

Este se inicia com a apresentação dos sujeitos entrevistados para a realização deste trabalho – os três professores coordenadores e, em seguida, são apresentados os nove professores de Matemática de 9º ano e que responderam ao questionário.

A cada um dos sujeitos foram atribuídas letras seguidas de números. Assim, o professor coordenador pedagógico da Escola G1 recebeu o nome de **C1**; a professora coordenadora pedagógica da escola G2 recebeu o nome de **C2** e a professora coordenadora pedagógica da Escola G3 recebeu o nome de **C3**.

O **professor coordenador C1** é titular de cargo em outra Escola da Rede Estadual, designado para exercer a função de Professor Coordenador Geral na Escola G1, tem 37 anos, é casado e tem dois filhos. É graduado em Letras, com licenciatura e bacharelado pela Universidade Anhembi Morumbi, e cursou Especialização em Gestão Escolar na UNISA. Sempre atuou na área da Educação, têm 18 anos de magistério, todos exercidos na rede pública estadual de São Paulo, sendo 15 anos como docente e três anos como professor coordenador geral. Tem experiência nos anos iniciais no Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio. Tem dez anos de experiência com a aplicação da avaliação externa/SARESP.

A **professora coordenadora C2** é professora titular de cargo na mesma escola, designada para exercer a função de Professora Coordenadora Pedagógica dos anos finais Ciclo II, do Ensino Fundamental na Escola G2. Tem 42 anos, é casada e tem um filho. É graduada em Letras, com licenciatura e bacharelado, e também possui graduação em Pedagogia. Possui cursos de especialização em: Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar e Educação Especial. Integra o Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, sendo responsável pela formação dos professores da Educação Infantil. Sempre atuou na área da Educação, têm 22 anos de magistério, todos exercidos na rede pública estadual de São Paulo e na rede municipal, sendo 12 anos como docente e, dez anos, como professora coordenadora pedagógica. Tem seis anos de experiência com a aplicação da avaliação externa/SARESP.

A **professora coordenadora pedagógica C3** é professora titular de cargo em outra escola da rede pública Estadual e designada para exercer a função de Professora Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Ciclo II na Escola C3. Tem 42 anos, é casada e tem dois filhos. É graduada em Letras, com licenciatura e bacharelado, e também possui graduação em Pedagogia. Possui curso de especialização em Administração Escolar e Supervisão. Sempre atuou na área da Educação, no Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio e têm 18 anos de magistério, todos exercidos na rede pública estadual de São Paulo, sendo 15 anos como docente e três anos como Professora Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Ciclo II.

O **Quadro 6**, a seguir, traz uma síntese dos **dados gerais dos nove professores** que responderam ao questionário.

**Quadro 6 – Dados gerais dos professores de Matemática/9º ano**

Escola G1							
Aspect. Profes.	Perfil Pessoal e Familiar	Idade	Formação	Tempo no Magistério	Experiên. com o SARESP	Coordenação de Escola	Direção de Escola
P 1	Casado, sexo masculino, 01 filho, PEB-II	47 anos	Licenciatura Matemática	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental (11 anos)	11 anos	0 anos	0 anos
PA 1	Divorciada, sexo feminino, 01 filho, PEB-II	40 anos	Licenciatura Matemática	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental (14 anos)	03 anos	0 anos	0 anos
PB .,nm j nm 10	Casado, sexo masculino, 02 filhos, PEB-II	50 anos	Licenciatura Matemática e Pedagogia	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental (20anos); Ensino Médio (23 anos)	08 anos	08 anos	0 anos
PC 1	Solteira, sexo feminino,01 filho,PEB-II	40 anos	Licenciatura Matemática	1º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio (18 anos)	08 anos	0 anos	0 anos
Escola G2							
P 2	Casado, sexo masculino, PEB-II	35 anos	Licenciatura Matemática e Especialização em Gestão escolar	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio (07 anos)	04 anos	0 anos	0 anos
PA 2	Solteira, sexo feminino,PEB-II	56 anos	Licenciatura Matemática Docência Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio (24 anos)	04 anos	0 anos	0 anos
Escola G3							
P 3	Solteiro, sexo masculino,01 filho, PEB-II	65 anos	Licenciatura Matemática e Especialização Docência Ensino Superior	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio (26 anos)	05 anos	0 anos	0 anos
PA3	Divorciada, sexo feminino, 02 filhos, PEB-II	36 anos	Licenciatura e Pós Graduada em Educação Matemática	6º ao 9º ano/Ensino Fundamental e Ensino Médio (08 anos)	05 anos	0 anos	0 anos
PB3	Divorciada, sexo feminino, o2 filhos, PEB-II	36 anos	Licenciatura e Pós Graduada em Educação Matemática	1º ao 9º ano/Ensino Fundamental (10 anos)	04anos	0 anos	0 anos

**Fonte:** Entrevistas com os docentes

A leitura dos dados do Quadro 3 revela que os professores, sujeitos deste estudo, têm o seguinte perfil:

- são adultos jovens, entre 30 e 50 anos (exceto dois, com 56 e 65 anos);
- são quatro homens e cinco mulheres;
- todos tem licenciatura em matemática;
- são professores experientes, com tempo de magistério entre oito e 26 anos;
- todos relatam ter experiência com o SARESP;

- apenas um deles registra experiência fora da sala de aula, como professor coordenador.

### **2.3. Que pensam professores e professores coordenadores sobre o SARESP**

A partir deste momento a apresentação e análise dos dados procuraram agrupar as informações de forma a elucidar:

- a) *O uso dos resultados das avaliações SARESP na escola, com os professores: se o professor conhece os resultados do SARESP-Matemática de sua escola; como é feita a divulgação dos resultados da Avaliação Externa-SARESP aos gestores, funcionários, alunos e pais de alunos; como se dá a divulgação sobre as finalidades e os objetivos do SARESP na escola; se ele acredita que o SARESP-Matemática pode trazer mudanças nas práticas da escola e também nas práticas da sala de aula;*
- b) *O SARESP e suas implicações no contexto pedagógico da escola: o não recebimento do bônus quando não se alcançam as metas, momentos de análise coletiva dos resultados do SARESP/Matemática, ação e mobilização de professores e gestores para preparar os alunos para as provas do SARESP/Matemática: planejamento, ações e possíveis consequências; e*
- c) *A formação contínua dos professores coordenadores pedagógicos e dos professores e o SARESP: relações e articulações – o que fazer com os resultados do SARESP-Matemática; se um sistema de avaliação externa em larga escala, como o SARESP, por meio de seus resultados, pode ser considerado como meio para que o coletivo reflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planejando e executando mudanças necessárias.*

#### **2.3.1. Como se manifestam os professores em relação ao SARESP**

Esta pesquisa procurou identificar e compreender as concepções que os professores têm do SARESP, isto é, como a equipe escolar valoriza a política de avaliação externa em larga escala do Estado de São Paulo, e também relacionar com a concepção adotada pela Secretaria Estadual de Educação. Inicialmente, julgamos pertinente realizar uma reflexão sobre o conceito de avaliação e buscar uma definição que pudesse subsidiar as análises. Para isso, os estudos de Gimeno Sacristán (1998), forneceram referências, assim como outros estudiosos que seguem a mesma linha teórica.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), a avaliação é o meio pelo qual alguma ou várias características do aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente, ou dos materiais educativos, professores, programas, são analisadas por alguém, na perspectiva de conhecer suas características e condições, seus limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais.

Na linguagem cotidiana, atribui-se ao verbo avaliar o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar o valor, atribuir valor a alguma coisa. Na prática cotidiana dominante, o significado de avaliar é menos polissêmico: consiste em classificar os alunos e aplicar provas para obter informação a partir das quais se atribuirão essas classificações (SACRISTÁN, 1998, p. 298).

Para Luckesi (2000), a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Nas palavras de Luckesi:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer antes ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2000, p. 93).

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 de ajuizamento 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 o que precisa ser melhorado.

Essa reflexão acerca do conceito de avaliação leva a alguns questionamentos, como por exemplo: o que os professores participantes conhecem sobre o SARESP? Qual a concepção que eles têm dessa avaliação? Qual é o uso que as escolas fazem dos resultados das avaliações /SARESP com os professores? O que estão fazendo em relação a ela? Existe tomada de decisão com base nos resultados dessa avaliação?

Para Viñao Frago (1996), os sistemas educacionais e as instituições escolares mudam e os ritmos de mudanças são lentos, mas não uniformes. As mudanças sofridas pelas unidades escolares tanto guardam relação indireta com os aspectos políticos, econômicos ou sociais, externos a ela, que modificam a sociedade em geral, quanto recebem ações diretas e concretas, por meio das reformas, programas e diretrizes educacionais, que afetam a todos no processo educativo organizativo e curricular.

Procurou-se analisar e refletir sobre as continuidades, descontinuidades, rupturas ou modificações provocadas pelo SARESP nas ações dos professores coordenadores pedagógicos e professores das escolas pesquisadas, no período de 2013 a 2016.

Com o intuito de identificar e compreender **o que os professores participantes da pesquisa pensam sobre o SARESP e sua relação com o contexto de trabalho** deles, perguntou-se se a escola **faz uso** dos resultados das avaliações/SARESP com os professores e quais seriam esses usos.

Destacamos que nos três estabelecimentos a equipe escolar foi unânime em afirmar que a escola sempre fez usos dos resultados do SARESP para promover ações pedagógicas de melhoria da aprendizagem dos alunos e que o SARESP provocou mudanças nas ações da escola e dos professores.

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. (PB1, 2017).

Sim, trabalho focado nas habilidades e competências ainda não atingidas. (P2, 2017).

Sim, algumas vezes, pois como já disse percebo que o SARESP avalia a competência leitora, o raciocínio lógico, as habilidades de analisar, comparar, que são essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para cada ano. Portanto “instigo” essa prática com meus alunos, contextualizando os conteúdos. (PA3, 2017).

Os professores indicaram alguns aspectos em que os resultados do SARESP estão presentes em suas práticas cotidianas. A partir da resposta da PB1 é possível inferir que ela utiliza questões e/ou habilidades do SARESP nas suas avaliações bimestrais, assim como a resposta do P2 indica que seu trabalho contempla atividades em sala de aula com foco no que o aluno não domina.

Já o PA3 tem conhecimento de que a avaliação externa paulista em larga escala contempla habilidades de leitura, o raciocínio lógico matemático, as habilidades de analisar, comparar, e por isso procura desenvolvê-las em suas aulas,

Esses aspectos são reforçados pela PC1 e pela PA2; em suas respostas 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 decide junto com a equipe gestora o que fazer para melhorar a situação da escola. (PC1, 2017).

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 cuidar ele não vai conseguir aprender novos conteúdos e não vai avançar. (PA2, 2017).

Sim, esses dados são socializados com toda a comunidade escolar para que cada integrante tenha compreensão das suas responsabilidades e contribua para a melhoria crescente dos indicadores; é uma escola de ensino integral, que trabalha com grupos de alunos por defasagem de habilidades, onde o nivelamento e todas as ações estão voltados aos resultados do SARESP e a excelência acadêmica, sendo o projeto de vida do aluno acompanhado pelos tutores” (PA1, 2017).

Sim. Observando as questões com maior dificuldade no Relatório do SARESP e trabalhando a habilidade e competência solicitada. (P2, 2017).

Sim, a utilização do caderno do aluno contribui para o êxito da formação acadêmica. As situações de aprendizagem propostas no caderno do aluno contempla o que será pedido na avaliação do SARESP. (P3, 2017).

Sim, dividimos com os professores de outras disciplinas o trabalho sobre a competência leitora, escritora, construção e interpretação de gráficos e tabelas. (PC1, 2017).

Sim, observando as questões com maior dificuldade e trabalhando as habilidades e competências solicitadas. (PA2, 2017).

Sim, sendo minha escola de ensino integral, fazemos nivelamento, recuperação e essas ações são voltadas aos resultados do SARESP, bem como ao projeto de vida dos alunos. (P1, 2017).

Diante disso, é possível 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 melhores resultados, há uma atenção especial para os alunos que estão no nível de proficiência “Abaixo do Básico”. A ação mais recorrente

nas respostas se refere a aplicar atividades com questões que contemplem as habilidades que são cobradas nas provas da avaliação externa paulista em larga escala.

Numa perspectiva geral, pode-se dizer que os professores “olham” para os resultados do SARESP e, de certa forma, procuram fazer algo para reverter o diagnóstico apresentado.

É importante a preocupação expressa pelas professoras PA1 e PC1 com os alunos que se encontram no nível de proficiência “Abaixo do Básico” no SARESP, pois 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 o não prosseguimento dos estudos. Esse é um dado importante que o resultado do SARESP apresenta e que precisa de reflexão por parte da equipe escolar.

Além disso, fica exposto nas respostas dos professores participantes da pesquisa que os resultados do SARESP são analisados e 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).

Apontamentos complementares dos professores:

Sim, independente da disciplina ou área, todos os professores são envolvidos no processo de aprendizagem e corresponsáveis pelos resultados obtidos. Portanto, todos devem estar cientes e buscar alternativas para melhorar a cada ano, logo a escola tem que utilizar tais resultados”. Nos momentos de Atividades Pedagógicas e Coletivas, estudando as habilidades e resultados educacionais; no planejamento para desencadear ações de recuperação contínua. (P1, 2017).

Sim. Os resultados servem como norteador para a melhoria da qualidade de ensino. Logo, são traçadas estratégias para sanar as defasagens. (P2, 2017).

Sim, nos momentos de Atividades Pedagógicas e Coletivas, estudos das habilidades não desenvolvidas no SARESP para serem trabalhadas nos anos posteriores. (P3, 2017).

Assim que saem os resultados a professora coordenadora já começa a pensar o planejamento no final ou início do ano letivo pelo menos um ou dois dias

pautados nos resultados do SARESP, porque é a partir daí que vamos traçar os planos de ação para melhorar o desempenho da escola de acordo com que foi apontado no SARESP. (PB1, 2017).

A escola fica toda apreensiva com a chegada dos resultados. Quando eles chegam e é divulgado todo o trabalho dos professores giram em torno das questões cujas competências e habilidades os alunos não desenvolveram. (PB3, 2017).

Sim, analisamos a quantidade de alunos que ficaram no nível abaixo do básico e decidimos juntos com a equipe gestora o que fazer para melhorar a situação da escola. (PA31, 2017).

Após a análise das respostas dos professores, podemos afirmar que o planejamento de suas ações pedagógicas 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.

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, 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, de 1996, menciona o termo “padrão de qualidade” e elenca que a avaliação externa paulista em larga escala se constitui como um instrumento para tal fim.

É 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, importa 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.

Buscou-se compreender se *os professores conhecem os resultados do SARESP-Matemática de sua escola*; se têm usado os resultados do SARESP-Matemática 9º ano para seu trabalho em sala de aula; se tem interferido em sua prática pedagógica e de que forma.

Os exemplos de respostas apresentados a seguir, trazem pistas interessantes sobre isso:

Sim, esses dados são socializados com toda a comunidade escolar para que cada integrante tenha compreensão das suas responsabilidades e contribua para a melhoria crescente dos indicadores; é uma escola de ensino integral que trabalha com grupos de alunos por defasagem de habilidade, onde o nivelamento e todas as ações estão voltados aos resultados do SARESP e a excelência acadêmica, sendo o projeto de vida do aluno acompanhado pelos tutores. (PA1, 2017).

Sim. Observando as questões com maior dificuldade no Relatório Pedagógico do SARESP e trabalhando a habilidade e competência solicitada. (P2, 2017).

Sim, a utilização do caderno do aluno contribui para o êxito da formação acadêmica. As situações de aprendizagem propostas no caderno do aluno contemplam o que será pedido na avaliação do SARESP. (P3, 2017).

Sim, observando as questões com maior dificuldade e trabalhando as habilidades e competências solicitadas. (PA2, 2017).

Sim, sendo minha escola uma escola de ensino integral, fazemos nivelamento, recuperação e essas ações são voltadas aos resultados do SARESP, bem como ao projeto de vida dos alunos. (P1, 2017).

Fica expresso nos depoimentos dos professores que eles conhecem os resultados do SARESP e as formas como 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.

Buscou-se também compreender o conhecimento que os professores possuem sobre as *formas de divulgação dos resultados do SARESP*. Para isso, questionou-se a divulgação desses resultados aos professores, aos gestores, aos funcionários, aos alunos e aos pais. Os professores demonstraram saber que a forma de divulgação dos resultados do SARESP se dá via órgão central, por meio do site oficial da SEE-SP; afirmaram que há no calendário escolar o “Dia do SARESP”, que consiste em momento de discussão coletiva, em que são apresentados os resultados obtidos pela escola nesse sistema de avaliação.

Aos professores, nas reuniões de ATPCG (atividade de trabalho pedagógico coletivo geral) para todos os integrantes, bem como de maneira mais pontual nas reuniões de ATPCA (atividade de trabalho pedagógico coletivo por área/matемática); pela SED (Secretaria Escolar Digital); aos gestores, pelos órgãos da Secretaria; aos funcionários, nas reuniões de planejamento, nas reuniões da Associação de Pais e Mestres; aos alunos, através de seus professores, direção e via representantes de turmas; aos pais de alunos, nas reuniões de Conselho de Classe/Ano e nas reuniões de pais. (PC1, 2017).

Aos professores, nas reuniões de atividades pedagógicas coletivas; aos gestores, nas reuniões com Supervisores na Diretoria Regional de Ensino; aos funcionários, em reuniões específicas; aos alunos, não recebem; pois quando os resultados chegam, o aluno está em outra série/ano ou foram embora da escola (transferido). Mesmo assim, é o resultado da escola e não do aluno; aos pais, nas reuniões de pais. (PA2, 2017).

Aos professores, em reuniões de atividades pedagógicas coletivas; aos gestores, acesso a SED (Secretaria Escolar Digital); aos funcionários, em reuniões internas com a direção; aos alunos, em sala de aula; aos pais, em reuniões de pais. (PA3, 2017).

Aos professores, nas reuniões de ATPG para todos os integrantes bem com de maneira mais pontual, nos ATPCAs de Matemática. (P1, 2017).

*Sobre a divulgação dos resultados do SARESP para pais de alunos e demais membros da comunidade*, praticamente todos os professores afirmaram que ela ocorre e que é feita em reuniões de pais e mestres na unidade escolar. Com relação aos alunos, nenhum professor afirmou ter uma sistemática de divulgação, ou seja, dificilmente eles recebem algum retorno sobre os resultados dessas avaliações. As providências são tomadas no sentido de desenvolver estratégias pedagógicas que enfoquem as habilidades que apresentam menor proficiência. Chamou atenção a resposta de um professor:

(...) os alunos não recebem essa informação, pois quando os resultados chegam, o aluno está em outra série/ano ou foram embora da escola (transferidos ou por conclusão do curso). Mesmo assim, é o resultado da escola e não do aluno. (PA2, 2017).

Existe dificuldade em fazer esse trabalho com foco nas habilidades em que apresentam menor proficiência (do grupo específico que realizou a avaliação) - por exemplo, com o 9º ano. Pelo tempo que leva para os resultados chegarem à escola, quando chegam, se a escola não conta com o Ensino Médio, o aluno já foi transferido.

Dessa forma, é possível afirmar que os resultados de desempenho dos alunos nas provas do SARESP são informados aos pais e responsáveis. Parece 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.

Em relação às *finalidades e aos objetivos do SARESP*, as respostas dos Professores 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:

De maneira ampla e objetiva para que todos os alunos tenham conhecimento da importância dos estudos em suas vidas, e para que o mesmo atinja a excelência acadêmica. Sendo sua principal característica avaliar a escola. (P1, 2017).

Conversa entre professor, gestor e alunos sobre as habilidades e competências a serem alcançadas para melhorar os resultados do SARESP. (P2, 2017).

Produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas para a melhoria da qualidade educacional”. “Nas reuniões semanais de Atividades Pedagógicas Coletivas e nas reuniões de planejamento e replanejamento, há constantes discussões sobre o estabelecimento de metas. (PB3, 2017).

Penso que avaliar como “anda” o nível de aprendizagem dos alunos e como está o sistema estadual de ensino. (PC1, 2017).

Avaliar os rumos da educação em termos de metas, ações, para a melhoria da qualidade educacional. (PA3, 2017).

A principal característica do SARESP é avaliar a escola, logo os alunos são abordados sobre a importância de apresentar resultados que retratem como está o processo ensino aprendizagem. (PB1, 2017).

Avaliar o rendimento escolar e o fluxo de evasão de alunos. (P3, 2017).

Avaliar a qualidade de ensino oferecido na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. (PA2, 2013).

Muito mais do que avaliar o aluno o SARESP (assim como qualquer outra prova) tem o objetivo de “pressionar” a escola através de seus professores a dar resultados. (PA1, 2017)

A fala da PC1 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. É possível perceber que o P3 tem conhecimento de que o SARESP associa o desempenho dos alunos nas provas ao fluxo escolar para gerar o IDESP. Já a PA2 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). 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, 2012).

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 professores 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.

A análise das respostas dos professores sobre os objetivos do SARESP mostrou que praticamente todos atribuem ao SARESP o objetivo de *avaliar* - mas houve divergências ao apontar o objeto da avaliação. Dos nove professores, quatro 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*). Dois professores acreditam que o objetivo da avaliação externa paulista em larga escala 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 através de seus professores a dar resultados” (PA1, 2017). Essa afirmação demonstra uma insatisfação em relação às cobranças que podem ocorrer em virtude do alcance ou não de metas estabelecidas pelo IDESP.

Em algumas respostas apareceram referências às justificativas para a aplicação do SARESP, explicitadas na Resolução SE 72, de 4-7-2012, na qual fica explícita declarada a transferência da responsabilidade pela melhoria qualitativa do ensino oferecido para cada unidade escolar. A resposta da PA3 demonstrou isso com clareza, “Avaliar os rumos, ou melhor, os avanços da Educação”.

Compreendemos que a cultura escolar sofre pressões das estruturas sociais, inclusive por meio das reformas políticas que emanam dessas culturas. Viñao Frago (1996, p. 37) afirma que “as macro reformas estruturais e curriculares geradas desde o âmbito político administrativo

modificam, pois, a cultura escolar”. Assim, qualquer reforma produz efeitos não previstos, e cada escola a assimila e dela faz uso de maneira própria e peculiar.

Questionou-se ainda os professores sobre se acreditavam que o *SARESP-Matemática* poderia trazer mudanças nas práticas da escola e também nas práticas das salas de aulas:

Sim, em sala da aula, com um trabalho focado nas situações de aprendizagem fortalecendo as habilidades não dominadas no decorrer do ano. (PB1, 2017).

Sim, a temática da aula será voltada aos conceitos ainda não atingidos nas determinadas anos com baixos índices nos anos anteriores. (PB3, 2017).

Sim, a busca de melhoria constante faz com que o corpo docente e alunos se empenhem cada vez mais, melhorando nossos resultados. ( P1, 2017).

Sim, norteia o enfoque das situações de aprendizagem desenvolvidas (PB1, 2017).

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, 2017).

Sim, de acordo com o resultado **influencia nas práticas pedagógicas que precisam ser revistas**. (P2, 2017, grifo nosso).

Sim, pois procuro planejar as aulas com a finalidade de atingir os objetivos (um bom índice) a temática da aula será voltada aos conteúdos ainda não apropriados pelos alunos nos determinados anos situados no “abaixo do básico”. (PA3, 2017).

Não, o governo avalia o trabalho do professor e o aprendizado do aluno em apenas uma avaliação. (P2, 2017).

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 P2 faz uma consideração importante sobre a influência dos resultados no SARESP na mudança de práticas pedagógicas por parte dos docentes.

As normas e diretrizes que fundamentam o SARESP como programa de avaliação da rede pública paulista abrange todas as escolas e seus profissionais igualmente. Contudo, não significa que todas as escolas e sua equipe farão uso dos resultados do SARESP e promoverão mudanças internas da maneira prescrita pelos órgãos centrais da SEE-SP. Viñao Frago (1996) sustenta que há, por parte dos representantes dos órgãos centrais, a crença de que é possível uma ruptura com a tradição do passado, de que é possível que as práticas e as realidades

existentes sejam superadas e substituídas por práticas propostas por esses reformadores, desconsiderando assim o peso das tradições das instituições escolares, portanto, sua cultura e suas ações cotidianas.

Todos os professores, com exceção da P2, além de citarem as informações que os resultados do SARESP trazem, segundo o ponto de vista de cada um, 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. (P1, 2017).

Um panorama geral da escola num todo, mostrando como intervir para elevar desempenho. (PC1, 2017).

Que se a escola se empenhar, focar nas questões colocadas pelo Saresp, ela irá “crescer”. (P2, 2017).

A *bonificação por resultados* apareceu na 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. Perguntou-se como os professores têm lidado com o não recebimento do “bônus” quando a escola não alcança as metas. O que chamou a atenção nas respostas de alguns professores foi a referência à bonificação por resultados e à influência dela no contexto da escola, provocando sentimentos de satisfação com o alcance das metas estabelecidas ou de insatisfação quando os resultados não são atingidos, conforme expresso a seguir:

Na escola, os índices vêm sendo alcançados desde 2014, quando nos transformamos em Escola de Ensino Integral, mas entendemos que o bônus não é o principal fator de um resultado satisfatório. (P1, 2017).

Normal; nossa preocupação é com o rendimento do aluno no decorrer do ano e não sobre uma prova; porém ficamos frustrados com o não recebimento. (PA2, 2017);

Ficamos tristes, desanimados. O não recebimento do bônus é frustrante, devem ser revistos os critérios assim como torná-lo mais transparente. (PA3, 2017).

Para nossa escola, a divulgação dos resultados do SARESP não tem sido satisfatória. Um ano sim, outro ano não. (PB3, 2017).

Trabalhamos com mais foco para que no próximo ano o resultado seja alcançado com uma aprendizagem mais significativa para nossos alunos. (PA1, 2017).

O problema maior é “não” alcançar as metas, visto que o trabalho de um ano inteiro não obteve resultado para que a meta fosse alcançada. (PC1, 2017).

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. O professor fica desmotivado sem essa bonificação e acaba sim interferindo no trabalho. (P2, 2017).

A maioria dos professores acredita que o vínculo do SARESP com o pagamento ou não de bônus é injusto, pois não se leva em consideração alguns fatores intra e extraescolares. Ressalte-se a fala do P2, que ilustra muito bem as demais respostas.

Os professores classificaram o vínculo do SARESP com a política de bonificação por resultados como incorreta e injusta, e as justificativas ressaltam aspectos como a necessidade de haver outros elementos para a avaliação da escola e não somente o desempenho dos alunos nas provas e o fluxo escolar. Destacam ainda o efeito negativo sobre a autoestima dos docentes, e sua desmotivação, decorrente do não recebimento do bônus, além do fato de que o resultado não depende somente do professor, mas também dos alunos e estes, na maioria das vezes, não se dedicam às provas - e a cobrança é feita somente aos profissionais da escola. Em relação à interferência do SARESP em sua prática pedagógica, alguns professores salientaram que cumprem seu papel como educadores, independentemente do bônus, embora se sintam desmotivados quando a escola não atinge a meta. Seguem abaixo algumas das respostas:

Não acho justo, pois todos trabalham para um mesmo objetivo, formar alunos capazes de ler, escrever, analisar, desenvolver o raciocínio lógico, 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. (P3, 2017).

Todo dinheiro é bem vindo, mas como profissionais do saber, a nossa principal alegria é o aprendizado de nossos alunos e quando alcançamos tais resultados, não desanimamos e sim trabalhamos ainda mais. (PB1, 2017).

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. (P3, 2017).

Segundo Viñao Frago, “estas pressões e exigências conformam a mentalidade e comportamentos, ou seja, a cultura escolar” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 27).

Os resultados da pesquisa mostraram que o SARESP, o IDESP e o programa de bonificação por resultados exerceram, sobre as escolas pesquisadas, pressões e exigências, culminando por orientar comportamentos em relação ao trabalho pedagógico da equipe docente. No entanto, as modificações provocadas nas escolas não tiveram como fator exclusivo a bonificação por resultados: somam-se a isso questões da competência e do compromisso profissional em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico exitoso, no que tange à aprendizagem dos alunos, e que também foram preponderantes nas respostas dos professores.

Questionamos se na escola onde o professor trabalha há *momentos para a análise coletiva dos resultados do SARESP/Matemática*.

As respostas indicaram que há momentos para a análise dos resultados do SARESP, e citaram os seguintes momentos: 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 P1 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” (P1, 2017). Quando a professora diz que faz intervenções nas questões em 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 P2 acrescentou que, na análise coletiva, também é realizada a comparação dos resultados de provas anteriores com a atual.

Sim, a socialização e análise coletiva dos resultados é realizada na reunião de Atividade Pedagógica Coletiva Geral onde o Professor Coordenador Geral e o Professor Coordenador de Área, explicam sobre todos os detalhes da avaliação e paralelamente, já é feita a projeção para o ano seguinte. (PC1, 2017).

Sim, nas reuniões de Atividades Pedagógicas Coletivas ou no planejamento é realizada a comparação dos resultados de provas anteriores com a atual. (P2, 2017).

Sim, sabemos através da escola, são dados numéricos; porém não é possível fazer uma análise coletiva. (P3, 2017).

Sim, nos ATPCs, ATPCA, ATPV, planejamento e nos conselhos de classe/série/ano (participativo). (PB1, 2017).

Sim, na reunião de planejamento anual. (PB3, 2017).

Sim, em ATPC ou planejamento. (PA2, 2017).

Analisamos os dados em forma de gráficos e o objetivo é focar nas questões que obtiveram menos acertos para fazer as intervenções necessárias. (P1, 2017).

Os professores foram unânimes em dizer que há momentos para análise coletiva dos resultados do SARESP-Matemática utilizando-se das reuniões de atividades pedagógicas coletivas, reuniões de planejamento, mediadas pelos professores coordenadores pedagógicos. A P3 disse não ser possível fazer a análise coletiva, não dando mais detalhes sobre sua afirmação.

Com o objetivo de identificar e compreender o que os participantes da pesquisa pensam sobre o SARESP e sua relação com o contexto de seu trabalho, isto é, sobre quais são as concepções dos professores sobre a *presença de sistemas de avaliação externa em larga escala no contexto educacional* no qual estão inseridos, perguntamos se há alguma *mobilização de professores na escola para preparar os alunos para as provas do SARESP-Matemática*. Abaixo seguem as respostas apresentadas pelos professores:

Sim, considerando que o currículo do Estado está em consonância com o SARESP, considerando que todas as ações são em prol do cumprimento do currículo, todas as ações das disciplinas da Base Nacional Comum e da parte diversificada, focam, mesmo que indiretamente o SARESP. A preparação ocorre por meio “de uma conversa para conscientizar para que realizem a prova com empenho”. (PA1, 2017).

Muito, através de simulados contendo atividades que contemplam as habilidades e competências exigidas no SARESP. (P2, 2017).

Sim, aulas que priorizam a recuperação contínua dos alunos e, com simulados de provas do SARESP de anos anteriores. (PA3, 2017).

Sim, ter acesso de como estão nossos níveis nos impulsiona para tornar nosso trabalho mais motivado. (P1, 2017).

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. (P3, 2017).

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. (PC1, 2017).

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. (PA2, 2017).

A equipe prepara os alunos trabalhando com atividades contextualizadas, trabalhamos com atividades da matriz do SARESP procurando prepará-lo para esse dia. (PB1, 2017).

As respostas dos professores indicaram que há ação e mobilização pedagógica na escola e em suas aulas para preparar os alunos para as provas do SARESP.

Em sua resposta, o PB1 declarou 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” (PB1, 2017). Ficou explícito em sua fala que ele prepara as avaliações internas de sua disciplina nos mesmos modelos das questões do SARESP.

Para Viñao Frago (1998), a cultura escolar pode ser analisada por meio de quatro grandes fontes. São elas: os atores do processo educativo, os discursos e as linguagens, as instituições e os sistemas educativos e as práticas escolares. Dentre as práticas escolares evidenciadas pelo autor, destacam-se aquelas com os dispositivos para avaliação, quais sejam: os exames, as notas, apontamentos, registros e fichas dos alunos, relatos e descrições de atividades, dentre outras.

Questionou-se os professores se a Diretoria de Ensino tem oferecido a *formação contínua aos gestores, professores coordenadores e professores* sobre o que fazer com o uso dos resultados do SARESP-Matemática. Seguem abaixo as respostas:

Sim, as formações acontecem nas Orientações Técnicas oferecidas pela Diretoria, na qual participa um professor da escola, representando os professores de Matemática por escola, efetuando a replicação aos demais. No entanto, é mais comum formação para os professores coordenadores. (P1, 2017).

Sim, para a equipe gestora, e os Professores Coordenadores Pedagógicos – que nos informam através das reuniões de Atividades Pedagógicas Coletivas. (PA2, 2017).

Não, ainda não participei de Orientação Técnica onde o tema fosse voltado para os resultados do SARESP. (P3, 2017).

Sim, algumas vezes comparece à escola alguém do Núcleo Pedagógico pra participar do ATPC sempre retomando as questões do SARESP. (P2, 2017).

Os dados da pesquisa indicaram que, nas unidades escolares pesquisadas, os momentos de formação contínua ocorrem com maior incidência na escola, mas também ocorrem na Diretoria de Ensino (DE) em Orientações Técnicas, sendo oferecidas de forma mais sistemática para os professores coordenadores pedagógicos.

Em relação à existência de momentos de formação contínua para os professores na escola, estes 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. (PA1, 2017).

Sim, muitos. Nas ATPCs, momento em que os professores coordenadores trazem textos e atividades diversificados para estudos (P3, 2017).

Bauer (2006) chama a atenção para esse discurso corrente e que embasa a prática de alguns gestores da educação e no qual a formação contínua é apontada como um dos elementos para se alcançar 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 paulista em larga escala 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).

Outros documentos oficiais dispõem sobre a implementação do SARESP e demonstram claramente a possibilidade de a avaliação externa paulista em larga escala auxiliar na gestão do sistema, assim como subsidiar ações de formação dos profissionais da educação. Dentre eles, Bauer (2006) aponta 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 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 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 paulista em larga escala para a elaboração de programas e ações de formação docente depende da equipe de profissionais 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).

Os dados empíricos da pesquisa indicaram que há relação entre o SARESP e a formação contínua oferecida aos professores na escola e na Diretoria de Ensino.

Dos nove professores, oito responderam que há essa relação e um não respondeu 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, um professor salientou que “o tema mais

trabalhado é a avaliação” (P1, 2017). Nesse mesmo sentido, o 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, 2017).

Para finalizar, questionou-se os professores se consideravam que um sistema de avaliação externa em larga escala, como o SARESP, por meio de seus resultados, “pode ser considerado como meio para que o coletivo reflita sobre seu trabalho, planeje e execute mudanças”.

Sim, não só o SARESP, mas também as AAPs (Avaliação da Aprendizagem em Processo) bimestrais são de suma importância para direcionar nossas ações junto aos alunos, favorecendo uma excelência acadêmica, com foco primordial no projeto de vida de todos os envolvidos no ensino aprendizagem. (PC1, 2017).

Não, nosso trabalho no decorrer do ano é julgado apenas por uma prova que é aplicada a cada três anos. Onde apenas recebemos o resultado final, sem ter uma ideia de como cada aluno se apresentou. Não temos um apoio pós-avaliação, nem orientação técnica. É só cobrança; As AAPs (Avaliação da Aprendizagem em Processo) com as questões semelhantes as do SARESP seria melhor. (P2, 2017).

Sim, produz um diagnóstico do rendimento escolar dos alunos. (P3, 2017).

Certamente, essa avaliação é meio para que haja essa reflexão por parte de todos os envolvidos no processo, pois cada um tem a sua responsabilidade no resultado final. (P1, 2017).

O professor sempre está refletindo sobre o seu trabalho e planejando mudanças... Eu não acho que uma avaliação anual, irá mostrar o resultado da aprendizagem. (PA2, 2017).

Sim, pois produz um diagnóstico do rendimento escolar. (PA3, 2017).

A crítica da professora P2 recai sobre a disponibilização dos dados da escola de forma geral. Declara que a análise dos resultados, com vistas ao desenvolvimento do trabalho docente para a regulação da aprendizagem de seus alunos é prejudicada, justamente, por esses dados não serem apresentados de forma específica de aluno por aluno, valorizando mais as Avaliações da aprendizagem em processo (AAP).

A leitura das respostas dos professores revela que, de forma geral, as manifestações configuram respostas vagas e evasivas.

É possível supor que isso se deva à falta de informações mais precisas sobre o SARESP e à falta de espaços e tempos para discussão dos índices de desempenho dos alunos.

Por outro lado, do ponto de vista da pesquisa, talvez tenha faltado, no questionário, a inserção de perguntas de apoio, que estimulassem mais a manifestação dos professores.

### **2.3.2. Visão dos Professores Coordenadores Pedagógicos sobre o SARESP**

Os trechos destacados neste item destacam apontam os temas abordados nas entrevistas com os professores coordenadores.

Embora não conste no problema da pesquisa e nem nos objetivos listados, foi importante identificar e compreender a concepção que os Professores Coordenadores têm do SARESP, isto é, como a equipe escolar valoriza 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. Assim, questionou-se *como os Coordenadores Pedagógicos viam a política educacional paulista sobre o SARESP-Matemática*.

O coordenador pedagógico **C1** respondeu que a política educacional paulista traz a possibilidade de toda a rede “diagnosticar, traçar indicadores e monitorar todo o processo”, assim como “*direcionar e garantir a qualidade educacional*”.

A professora coordenadora pedagógica **C2** respondeu que é um sistema que tem a finalidade de *produzir um diagnóstico da situação em relação à educação básica, voltada para a melhoria da qualidade educacional*, porém acredita que deveria acontecer em todos os anos. Tem essa finalidade desde sua origem e, desta forma, o rendimento escolar dos alunos em diferentes anos serve para subsidiar ou reorientar as propostas de intervenções.

Os professores coordenadores pedagógicos **C1 e C2** responderam que a aplicação do SARESP é necessária, pois produz um diagnóstico do rendimento escolar, possibilitando orientar professores para o desenvolvimento de atividades direcionadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Logo, é um ponto positivo da política educacional do Estado de São Paulo. A representante C3 respondeu que o SARESP permite acompanhar a evolução do ensino no Estado de São Paulo, norteando o trabalho das escolas e qualificando o ensino-aprendizagem; antes de ter uma compreensão sobre sua finalidade, ela o considerava um sistema falho e que reforça a desigualdade educacional.

Os professores coordenadores pedagógicos demonstraram acreditar que o SARESP tem grande importância para a SEE-SP. O C1 atribuiu essa importância ao fato de a avaliação externa em larga escala fornecer uma ampla visão no que diz respeito ao que é avaliado. Já a C2 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. A C3 forneceu a seguinte resposta: “qualificação dos alunos e escola” (C3, 2017). A partir de sua resposta, pode-se concluir que 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. O C1 e a C2 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 paulista em larga escala à qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Assim, após a análise das respostas dos coordenadores pedagógicos aos últimos questionamentos, pode-se 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 associam os resultados do SARESP 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 da pesquisa, ao reproduzirem esse discurso, o legitimam.

Sobre como a equipe escolar tem compreendido essas políticas de avaliação, o coordenador pedagógico C1 respondeu que *a equipe escolar reconhece e valoriza o modelo de avaliação*, uma vez que vê a *avaliação como parceria* e que norteia quais habilidades e estratégias podem desenvolver. A coordenadora pedagógica C2 relata que tem utilizado esse instrumento como verificação em relação aos resultados obtidos, comparando seus dados e redirecionando as ações pedagógicas, norteando o trabalho em sala. A C3 relata que os resultados obtidos através do SARESP contribuem para melhorar e preparar um plano de ações que possibilite mudanças reais no ensino e na aprendizagem, e que antes ela não o compreendia, pois cada escola tem seu perfil de aprendizagem.

Quanto às mudanças no SARESP - desde a sua implantação até as edições atuais - todos os coordenadores pedagógicos afirmam que sim, pois essas mudanças permitem acompanhar a evolução da qualidade do sistema de ensino, como por exemplo, as habilidades avaliadas no

SARESP de acordo com o SAEB-Prova Brasil, permitindo o acompanhamento entre as duas avaliações, a alternância de ano/série finais de ciclo e a área de conhecimento. A Plataforma Foco Aprendizagem tem facilitado a análise dos dados.

Ao analisar o SARESP - desde sua implantação até 2016 - é possível perceber que houve mudanças significativas em sua constituição, finalidades e aplicabilidade. É também 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.

Em relação às *finalidades e aos objetivos do SARESP*, as respostas dos Coordenadores Pedagógicos permitiram inferir que eles acreditam que são: *avaliar a educação oferecida aos alunos na escola, proporcionar reflexão sobre os resultados da avaliação e estabelecer metas a 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. (C1, 2017).

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. (C2, 2017).

Avaliar a qualidade de ensino oferecido na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. (C3, 2017).

A declaração do C1 deixou explícito que, para ele, o objetivo do SARESP é avaliar a aprendizagem dos alunos e traçar um panorama da educação oferecida na rede estadual paulista. A C2 associou o que acredita ser objetivo da avaliação externa paulista em larga escala à necessidade de repensar as ações realizadas na escola, *o que demonstra uma responsabilidade assumida por ela, enquanto coordenadora pedagógica, de proporcionar avanços na educação oferecida aos alunos de sua escola*. Já a C3 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,

destaque nosso). Esse discurso também está presente na Resolução SE Nº 72 de 2012, que dispõe sobre a aplicação das provas nesse ano e *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, destaque nosso).

Todos informaram que “*essa divulgação aos professores é feita em ATPC, reuniões e até em conversas informais na sala dos professores*”.

Sobre a divulgação dos resultados do SARESP aos alunos, o C1, respondeu que é feita por meio de

(...) reuniões de pais, Grêmios Estudantis em reuniões com líderes de turma, Conselho Participativo (...) os resultados são transformados em indicadores, o qual nos faz refletir e debater sobre as habilidades ainda não consolidadas. (C1, 2016)

Assim, ao que parece, as respostas dos professores coordenadores revelam que, inicialmente, os resultados do SARESP são conhecidos e analisados pela equipe gestora e coordenação, na sequência é feita uma análise coletiva em ATPC-Geral e, posteriormente, na ATPC-Área (Professor Coordenador de Área e professores de Matemática).

A esse respeito, a C2 respondeu que a divulgação dos resultados se dá por meio de reuniões e exposição em murais, e que a análise coletiva dos resultados do SARESP-Matemática ocorre nas reuniões de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo. Já o C3, respondeu que:

(...) o SARESP já é uma cultura vivida pela comunidade escolar, tendo consciência de que é importante esse tipo de avaliação, além do que retrata o que está sendo trabalhado, o que precisa ser trabalhado e o que precisa ser aperfeiçoado. A análise dos resultados e sua leitura ocorrem em reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo, bem como planejamento e replanejamento, em reuniões de gestores, utilizamos a ferramenta chamada Plataforma Foco Aprendizagem para a divulgação. (C3, 2017)

Quanto às implicações do SARESP na *formação contínua dos professores coordenadores pedagógicos 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 sendo elas: esses usos que a escola faz dos resultados do SARESP tem relação com a formação continuada dos professores coordenadores e dos professores? Que tipo de relação?

Assim, em relação à existência de momentos de formação contínua para os professores na escola, os professores coordenadores pedagógicos responderam que eles ocorrem em ATPC, semanalmente, por meio de leitura de textos e discussões.

Sim há. Nas ATPCs ocorre formação continuada, com a utilização de textos dos mais variados e renomados autores em educação focando gestão de sala de aula, avaliação, formação de habilidades e competências, implementação do currículo etc.. (C3, 2017).

Sim, muitos. Os resultados do SARESP produzem indicadores de desempenho dos alunos que contribui para a tomada de decisões norteando as necessidades da equipe escolar. De acordo com a análise dos dados é possível selecionar temas para ser estudado, redirecionar as ações e sala de aula assim como seu acompanhamento. (C2, 2017).

Sim, sempre que é desenvolvida a análise de um resultado, seja ele interno ou externo, existe interação e cooperação de todos e deste modo, a escola proporciona formação continuada, pois todos têm acesso, analisam, refletem, aprendem e desenvolvem ações em conjunto que proporcionam a melhoria dos resultados educacionais. (C1, 2017).

A reflexão acerca do *conceito de avaliação* leva a alguns questionamentos, como por exemplo, se os Professores Coordenadores Pedagógicos participantes desta pesquisa conhecem os resultados do SARESP de sua escola.

Sim, procuro estar envolvido com todo o processo, desde a formação com os professores até o produto final. (C1, 2017).

Sim, eles são estudados e servem de norteadores das ações pedagógicas. (C2, 2017).

Os Professores Coordenadores foram questionados se eles têm usado os resultados do SARESP para o seu trabalho de coordenação e se esses resultados têm interferido em sua prática pedagógica e de que forma.

Sim, utilizo os resultados do SARESP como tema de formação com todo o corpo docente em ATPC, me dando um olhar mais criterioso abrangendo o real significado desta avaliação. (C1, 2017).

Sim, com o estudo, análise dos dados, é possível o uso para direcionar a construção do plano de intervenção pedagógica, acompanhamento e organização de temas para estudos em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo. (C2, 2017).

Sim, observa-se, no entanto, que as habilidades previstas no currículo muitas vezes não conversam, nem têm relação com as habilidades do SARESP. (C3, 2017).

Todos os professores coordenadores recorrem aos materiais e resultados das avaliações no exercício da coordenação. A forma de utilização mais citada foi orientar professores para o desenvolvimento de atividades direcionadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, tais como: *orientar os professores; estabelecer metas para os alunos e/ou escolas e propor atividades com conteúdos similares aos das avaliações.*

Os registros a seguir ilustram as manifestações registradas pelos professores coordenadores:

A partir da análise dos resultados, busca-se enfatizar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de orientações pedagógicas junto aos professores, elaborando estratégias de ensino para sanar as defasagens de conteúdo apresentadas. (C1, 2017).

Orientando os professores quanto à necessidade de desenvolver atividades que propiciem o trabalho com o maior número de habilidades/descriptores possíveis para que os alunos se apropriem dos conhecimentos de forma mais ampla. (C2, 2017).

Ao que parece, os coordenadores pedagógicos vêm sendo estimulados a trabalhar com os resultados das avaliações externas junto aos professores.

Com o intuito de identificar e compreender o que os participantes da pesquisa pensam sobre o SARESP e sua relação com o contexto de seu trabalho, isto é, sobre quais são as concepções dos professores coordenadores pedagógicos e dos professores sobre a presença de sistemas de avaliação externa em larga escala no contexto educacional no qual estão inseridos, perguntou-se se eles acreditam que o SARESP pode trazer mudanças nas práticas da escola e também nas práticas da sala de aula: *De acordo com sua experiência, esses sistemas de avaliação em larga escala têm trazido alguma mudança nas práticas das escolas avaliadas, nas práticas dos professores e que tipo de mudanças?* Abaixo seguem as respostas apresentadas pelos professores coordenadores:

Sim, acredito que nos últimos sete anos houve muitas adaptações das práticas em sala de aula, pois durante o ano letivo existem muitas ações que antecedem a aplicação, dentre elas temos desenvolvido o Plano de Ação de Nivelamento (PAN), onde trabalhamos com agrupamentos diversos e produtivos em prol de retomar e sanar todas as habilidades críticas ainda em defasagem. (C1, 2017).

Sim, ele é um instrumento que direciona o olhar para as fragilidades diagnosticadas. As mudanças são as de analisar quais ações podem impactar em sala de aula para o sucesso dos alunos. O estudo dos materiais, orientando a prática em sala, consolidando um currículo que faz o aluno pensar e colocar em prática diferentes estratégias para resolver situações problemas. (C2, 2017).

Sim, ter acesso de como estão nossos níveis nos impulsiona para tornar nosso trabalho mais motivado na busca de melhorar o mesmo; no entanto, sabe-se que em sala de aula há vários níveis de dificuldades como os alunos abaixo do básico, básico, adequado e avançado e a avaliação externa não levam em consideração esses alunos. (C3, 2017).

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

Sim, ter acesso de como estão nossos níveis nos impulsiona para tornar nosso trabalho mais motivado na busca de melhorar o mesmo. (C1, 2013).

Sim, pois ao estabelecer as metas a serem atingidas pela Unidade Escolar mobiliza a equipe escolar a planejar ações para atingi-las. (C1, 2017).

Sim, pois procuramos *direcionar nossos trabalhos e esforços para que o índice estabelecido para a escola seja atingido*. (C3, 2017 destaque nosso).

Todos os professores coordenadores informaram que o SARESP mobiliza de alguma forma 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 professores coordenadores acreditam que o SARESP mobiliza seu trabalho de acordo com o resultado de desempenho apresentado em determinado ano. Ou seja, o direcionamento do trabalho se dá de acordo com o alcance ou não das metas pré-estabelecidas.

Considerando que a questão da *política de bonificação por resultados* seria latente nesta 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: *como os professores de sua escola têm lidado com o não recebimento do “bônus”, quando a escola não alcança as metas?*

Os professores Coordenadores Pedagógicos acreditam que o vínculo do SARESP com o pagamento ou não de bônus é injusto, “(...), pois não levam em consideração alguns fatores *intra e extraescolares*”. O professor coordenador C1 relata que

(...) desde que fui trabalhar nesta escola de Ensino Integral, os professores sempre receberam esta bonificação, porém muitas vezes era tratada de forma injusta e pouco esclarecedora. Hoje há um maior entendimento e transparência de como é repassado o bônus. (C1, 2017).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, a professora coordenadora pedagógica C2 classificou esse vínculo como “(...) *frustrante realizar todo um trabalho e por questão de meta não receber*”. A professora coordenadora pedagógica C3 pensa que é apenas um “*retrato do desmerecimento do trabalho docente, assim como a desmotivação do mesmo*”. Ressaltamos a fala da C3, 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. Não depende apenas dos professores coordenadores e professores; existe toda a complexidade que envolve a mesma. Há uma falta de interesse pela maior parte dos alunos. E aí, um bom professor acaba desmotivado sem essa bonificação, interferindo sim na prática pedagógica da escola (C3, 2017).

Questionamos ainda os Professores Coordenadores Pedagógicos se eles consideravam que os testes e os índices que compõem essas avaliações contribuem para melhorar o *desempenho dos alunos*; se eles servem de *indicadores da qualidade do ensino oferecido no interior das escolas*.

A esse respeito, os professores coordenadores responderam que, de acordo com os estudos e análises feitas pela equipe pedagógica e professores, as habilidades sobre as questões desta avaliação estão associadas com a Matriz de Avaliação Processual (MAP), material este que foi embasado no Currículo do Estado de São Paulo e que

(...) se encaixam perfeitamente como indicadores nos dando um norte sobre as ações que serão desenvolvidas durante as atividades de Nivelamento no decorrer do ano letivo, para assim poder sanar as dificuldades e proporcionar a excelência acadêmica. (C1, 2017).

(...) esse tipo de avaliação é um indicador, porém não é o único, pois as avaliações podem orientar as ações de toda a equipe escolar para aprimorar o trabalho na sala de aula. (C2, 2017).

(...) todo tipo de teste contribui para aperfeiçoar ainda mais suas ações; porém, considero uma prova competitiva e não qualitativa. (C3, 2017).

Com o objetivo de identificar se os participantes da pesquisa compreendem os resultados do SARESP, indagamos aos Coordenadores Pedagógicos sobre quais são as *informações que os resultados da avaliação externa em larga escala paulista trazem para a escola*. 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; 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:

Quantos alunos temos nos diversos níveis, na escala de proficiência. Quantos e quais, principalmente, no abaixo do básico que temos de resgatar; Informa os pontos negativos e positivos alcançados pelos alunos na prova; Como ponto negativo, considero uma má formação oferecida aos alunos. (C3, 2017).

No caso do SARESP, a compreensão leitora, com foco nas habilidades de localizar informações explícita ou implícita, inferir a partir de um tema ou gênero, desta forma é possível analisar como está sendo desenvolvidos os conteúdos de leitura em Matemática. (C2, 2017).

A avaliação permite um diagnóstico dos problemas e desafios a enfrentar e que, por ser uma rede gigante, não seria possível obter esses dados sem essa avaliação. (C1, 2017).

É 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 possam usá-los, transformando-os em informações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho de cada um e do processo de ensino e aprendizagem.

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. É provável que esse acesso tenha ocorrido em momentos de formação contínua, em estudos nas ATPCs e reuniões de planejamento/replanejamento.

Houve também a pergunta aos Professores Coordenadores se consideravam 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; e que explicassem dando exemplo, em especial sobre o SARESP-Matemática. Seguem abaixo algumas das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa:

Quando fizemos estudos sobre a MAP (Matriz de Avaliação Processual), observamos a coerência e o quanto ela está ligada com as habilidades exigidas no SARESP, acreditamos também que ela oferece um grande suporte aos professores e alunos que se empenham por uma qualidade e excelência no ensino aprendizagem. Observo que as aulas de matemática estão cada vez mais direcionadas para o entendimento das habilidades propostas no Currículo, o qual tem seguido as Situações de Aprendizagem tanto no caderno do professor quanto no caderno do aluno. (C1, 2017).

Vale ressaltar que a Matriz não representa todo o Currículo. Ela é constituída de um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade do estudante de realizar operações mentais necessárias para expressar os saberes desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, na matriz de matemática, as habilidades propostas se pautam na compreensão dos conceitos fundamentais associados aos conhecimentos da área, do desenvolvimento do raciocínio matemático de sua utilização em situação do cotidiano, de acordo com os blocos de conteúdos. (C2, 2017).

Não, se você não estudar todo o documento orientador do SARESP, têm dificuldades de entender qual o objetivo das habilidades. Na Matriz, é dividido por grupos de habilidades (Eixos/Competência). Já no Currículo, em Situações de Aprendizagem em espiral. (C3, 2017).

Em um sistema de avaliação externa e em larga escala que visa avaliar o nível de proficiência dos participantes, a matriz de referência desempenha um papel importante, pois nela está a indicação do que será avaliado.

Um efeito bastante comum é a interpretação da matriz de referência como sendo a matriz curricular da escola. Uma vez que a matriz elenca os conteúdos do currículo que serão avaliados e não a totalidade dos conteúdos recomendados pelos currículos, tal atitude pode levar a uma prática conhecida como “ensinar para o exame”, ou seja, os conteúdos indicados na matriz de referência recebem maior atenção por parte dos atores do processo educativo ou, em casos extremos, tornam-se os únicos conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo.

Gimeno Sacristán (1988) afirma que qualquer avaliação externa, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo, ficarão relegadas.

Questionou-se também como tem sido a *frequência dos alunos nos dias de aplicação do SARESP*. Os Professores Coordenadores foram unânimes em dizer que a frequência tem sido em torno de 97%, chegando a 100% no período da manhã.

Por último, perguntamos aos *entrevistados se os alunos costumam comentar na escola, com professores e outros profissionais, sobre seu desempenho nas avaliações internas e no SARESP*. Aqui novamente foram unânimes em dizer que *sim* e que “*até associam algumas atividades que foram trabalhadas em sala de aula no decorrer do ano*”.

#### **2.4. O que dizem os sujeitos investigados sobre a utilização dos resultados da Avaliação/SARESP-Matemática**

Sobre se os resultados do SARESP influenciam de alguma forma o planejamento pedagógico da escola, os professores coordenadores pedagógicos responderam positivamente:

Com o estudo, análise dos dados, é possível o uso para a construção do plano de intervenção pedagógico, acompanhamento e organização dos temas para estudo em ATPC (atividades de trabalho pedagógico coletivo). (C2, 2017).

Por meio dos resultados da avaliação são redirecionadas as ações na escola, pois servem como norte para as ações pedagógicas. (C1, 2017).

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 (C3, 2017).

Desse modo, questionou-se os professores coordenadores 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*”. O intuito foi identificar e compreender se há uma análise coletiva desses resultados e com qual finalidade, isto é, qual uso é feito dos resultados do SARESP, uma vez que foi constatado que os coordenadores pedagógicos consideram esses resultados “*norteadores para o redirecionamento das ações pedagógicas na escola*”.

Todos os professores coordenadores responderam positivamente, e informaram que analisam os resultados no SARESP durante o ano, juntamente com os professores, em ATPC (atividade de trabalho pedagógico coletivo) e em reuniões de Planejamento e Replanejamento, reuniões com líderes de turma, Grêmios Estudantil, Conselho Participativo de Classe, assim como no “*Dia do SARESP na Escola*”.

De acordo com os professores coordenadores, o objetivo dessa análise coletiva é “*identificar a real situação da escola e verificar se as metas foram alcançadas, identificando as dificuldades*”, conforme expresso na fala do Professor Coordenador C1

Os resultados são transformados em indicadores, o qual nos faz refletir e debruçar sobre as habilidades ainda não consolidadas nos alunos.

Após a análise das respostas dos professores coordenadores, pode-se afirmar que o planejamento de suas ações pedagógicas tem os resultados do SARESP como norteadores, e eles consideram esses resultados de fundamental importância para sua prática.

Em relação às principais implicações que a avaliação paulista externa em larga escala traz para o contexto de trabalho dos professores coordenadores, as respostas indicaram que o SARESP implica um trabalho constante de acompanhamento e orientação aos professores. A C2 e a C3 salientam que existem professores que necessitam de apoio para a implementação do Currículo Oficial do Estado. A C3 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. (C3, 2017).

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. (C2, 2017).

As principais implicações do SARESP para o contexto de trabalho de gestão elencadas pelos professores coordenadores foram: trabalho constante de acompanhamento e orientação aos professores; implementação do Currículo do Estado de São Paulo; uso da plataforma foco aprendizagem; 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 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.

Já as respostas dos professores podem ser agrupadas em dois aspectos: um grupo de professores informou que o SARESP interfere 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.

A experiência da pesquisadora, como professora de Matemática da rede estadual de São Paulo e como Supervisora de Ensino, permite inferir 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 seu trabalho e demandam estudo para conhecimento e incorporação na prática pedagógica.

Sobre os resultados do SARESP-Matemática 9º ano influenciarem de alguma forma o planejamento das aulas, dos nove professores participantes da pesquisa, oito responderam que *sim* e apenas um respondeu não. Todos justificaram suas respostas com aspectos acerca do planejamento de suas aulas e com base nos resultados do SARESP:

Sim, a utilização do caderno do aluno contribui para o êxito da formação acadêmica do aluno. Os exercícios do caderno contemplam o que é solicitado nas Avaliações do SARESP. Norteia o enfoque das situações de aprendizagem desenvolvidas. (PA3, 2017).

Sim, observando as questões com maior dificuldade no Relatório Pedagógico sempre procuro trabalhar de forma a desenvolver em meus alunos as habilidades e competências necessárias para o bom desenvolvimento do meu aluno na prova/SARESP. (PA2, 2017).

Não, o Governo avalia o trabalho do professor e o aprendizado do aluno em apenas uma avaliação. (P2, 2017).

Sim, pois a escola que trabalho possui um modelo de Ensino Integral onde o nivelamento e todas as ações na mesma estão voltadas aos resultados e ao desenvolvimento da excelência acadêmica dos alunos em todo momento. Procuro planejar as aulas com a finalidade de atingir os objetivos (um bom índice). (PB1, 2017).

Sim, o professor que utiliza o caderno do aluno em sala de aula já está trabalhando o currículo e a tendência é que os alunos desenvolvam as habilidades e competências necessárias naquela série/ano. (PB3, 2017).

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.

Como alerta Sacristán (1998, p. 320), a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da "última palavra", os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, "subtraindo-lhes a autonomia profissional" e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo com seus alunos.

Frente a isto, coloca-se como imperativo a busca de um processo mais amplo de avaliação de escolas e redes que, para além da utilização de provas padronizadas, tenha presente o caráter político da educação escolar. Reconhecer este caráter implica reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, sem omitir-lhes as responsabilidades; são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa.

Os professores afirmaram ainda que a busca por resultados educacionais implica *"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 seu trabalho à proposta pedagógica da escola"* (P1, 2017). Nesse mesmo sentido, a P3 diz que implica *"Trabalhar somente o que se pede no SARESP, e que há muito treinamento dos alunos durante o ano"*. (P3, 2017).

Essas afirmações demonstram que o trabalho dos professores tem o foco no que é cobrado na avaliação/SARESP, e 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.

Também se perguntou 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 coordenadores pedagógicos (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 PA3 informou que *"Analisamos os dados em forma de gráficos e o objetivo é focar nas questões em que os alunos*

*obtiveram menos acertos para fazer as intervenções necessárias” (PA3, 2017). 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”, e nesse sentido, o foco é fazer intervenções para desenvolver determinada habilidade no aluno. As respostas dos demais professores seguiram no mesmo sentido - somente a PA2 acrescentou que, na análise coletiva, também é realizada a comparação dos resultados de provas anteriores do SARESP com a atual, que trabalham as questões dessas avaliações anteriores que contemplem as habilidades e competências de que os alunos ainda não se apropriaram.*

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

Sim, a professora coordenadora nos encontros de ATPC através da Plataforma Foco Aprendizagem expõe no telão os resultados através de gráficos e vamos analisando as questões cujas habilidades e competências os alunos ainda não se apropriaram. (PA2, 2017).

Sim, trabalhamos muito com simulados elaborados com as questões semelhantes e às vezes as mesmas que já foram solicitadas no SARESP. (PB3, 2017).

Sim, independente da disciplina ou área, todos os professores são envolvidos no processo de aprendizagem e corresponsáveis pelos resultados obtidos. Portanto, todos devem estar cientes e buscar alternativas para melhorar a cada ano, logo a escola tem que utilizar tais resultados”. Nos momentos de Atividades Pedagógicas e Coletivas, estudando as habilidades e resultados educacionais; no planejamento para desencadear ações de recuperação contínua (P1, 2017).

Sim. Os resultados servem como norteador para a melhoria da qualidade de ensino. Logo, são traçadas estratégias para sanar as defasagens. (P2, 2017).

Sim, nos momentos de Atividades Pedagógicas e Coletivas, estudos das habilidades não desenvolvidas no SARESP para serem trabalhadas nos anos posteriores. (P3, 2017).

Assim que saem os resultados a professora coordenadora já começa a pensar o planejamento no final ou início do ano letivo pelo menos um ou dois dias pautados nos resultados do SARESP, porque é a partir daí que vamos traçar os planos de ação para melhorar o desempenho da escola de acordo com que foi apontado no SARESP. (PA1, 2017).

Sim, analisamos a quantidade de alunos que ficaram no nível abaixo do básico e decidimos juntos com a equipe gestora o que fazer para melhorar a situação da escola. (PC1, 2017).

Esses aspectos são reforçados também pelas professoras coordenadoras. Em suas falas elas explicitaram de que forma orientam o uso dos resultados do SARESP nas aulas de Matemática. Seguem abaixo suas respostas:

Temos que observar e analisar o número de alunos que ficaram no nível abaixo do básico e nos outros níveis e decidir em conjunto nos ATPCs o que fazer para melhorar a situação da escola no SARESP/Matemática (C2, entrevista, 2017).

Devemos estudar os boletins do SARESP/Matemática e identificamos os alunos que estão abaixo do básico. Pensar em atividades e fazer intervenção para tentar recuperar esse aluno e assim fazê-lo avançar e consequentemente melhorar os resultados (C3, entrevista, 2017).

Precisamos cuidar dos alunos que estão no Básico para que não despenquem para o Abaixo do Básico novamente. A meta é levar um número significativo de alunos para o Adequado (C1, 2017).

É possível supor que o trabalho com os resultados do SARESP pelos professores coordenadores pedagógicos 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 citada nas falas é: empregar atividades com questões que contemplam as habilidades que são cobradas nas provas da avaliação externa SARESP.

Observa-se que existe, tanto da parte dos professores coordenadores, quanto dos professores, uma preocupação com os alunos que se encontram no nível de proficiência “*Abaixo do Básico*” no SARESP – o que demonstra que eles têm consciência de que, se esses alunos não dominam as habilidades mínimas cobradas na prova, é preciso fazer algo urgente. Esse é um dado importante que o resultado do SARESP apresenta e que precisa de reflexão por parte da equipe escolar.

Conforme já ressaltado, considera-se 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.

Esta pesquisa não conseguiu concluir que as escolas pesquisadas estão trabalhando exclusivamente com atividades que compõem o SARESP . Entretanto, é possível dizer que há, no contexto das escolas pesquisadas, uma grande preocupação com a avaliação externa em larga escala e que isso impulsiona movimentos por parte dos professores coordenadores pedagógicos e dos professores, em função de tal avaliação. Essa preocupação em melhorar o desempenho dos alunos nas provas necessita de atenção e reflexão por parte da equipe escolar, para não direcionar o trabalho apenas para o alcance das metas estabelecidas.

O conhecimento sobre o planejamento e sobre a ação de planejar é peça chave para o professor conseguir compreender o que seus alunos sabem e o que eles não sabem e, o que é mais importante, o que foi feito e, em quais condições, para que eles soubessem ou não determinado tema ou assunto.

Assim, ter conhecimento sobre o modo como planejar e utilizar o planejamento como ferramenta constante, diária no desenvolvimento do trabalho é fundamental para o professor explicar a produção e o progresso de seus alunos. Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

## **2.5. Formação contínua dos professores coordenadores e dos professores e o SARESP: relações e articulações**

Nesta seção, abordaremos as implicações do SARESP na formação contínua dos professores coordenadores 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 esta pesquisa e a análise dos dados, a saber: há relação entre o SARESP e a formação dos professores e dos coordenadores pedagógicos? Como se constitui essa formação? Em que momentos? O professor é formado especificamente para trabalhar com o SARESP em sala de aula? E para preparar o aluno para o SARESP? Esses questionamentos permeiam as análises e ajudam a compreender melhor as possíveis implicações do SARESP na formação contínua dos profissionais participantes da pesquisa.

Os dados da pesquisa indicam que, nas unidades escolares pesquisadas, os momentos de formação contínua ocorrem com maior incidência na escola, mas também ocorrem na Diretoria de Ensino (DE) em Orientações Técnicas.

Em relação à existência de momentos de formação contínua dos professores na escola, tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores responderam que ocorrem em ATPC, semanalmente, por meio de leitura de textos e discussões. Seguem abaixo suas respostas:

Sim, há. Nas ATPCs semanalmente ocorre formação continuada, com a utilização de textos focando gestão de sala de aula, avaliação, formação de habilidades e competências, implementação do currículo. (PA1, 2017).

Sim, Nas ATPCs, momento em que os professores coordenadores trazem textos e atividades diversificados do caderno do aluno para estudos. (P2, 2017).

Sim, sempre que é desenvolvida uma análise de algum resultado, seja ele interno ou externo, existe uma interação e cooperação de todos e deste modo à escola proporciona uma formação continuada, pois todos têm acesso e analisam, refletem, aprendem e desenvolvem ações em conjunto que proporcionam a melhoria dos resultados educacionais. (C1, 2017).

Sim, nas reuniões de apoio semanais (ATPCs) são levados autores e documentos orientadores que reforçam e subsidiam os professores coordenadores que reforçam estratégias dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala. (C3, 2017).

Sim, pois de acordo com as análises dos dados, é possível traçar temas para ser estudados, redirecionar as ações em sala e acompanhamento de sala. (C2, 2017).

Sobre a formação contínua oferecida aos professores e aos coordenadores pedagógicos na Diretoria de Ensino, ambos os grupos de profissionais afirmaram que ela ocorre e se constitui em Orientações Técnicas realizadas pelos professores coordenadores do núcleo pedagógico e, algumas vezes, até nas visitas desses profissionais à escola:

Sim, através das Orientações Técnicas, visita do PCNP de matemática na escola. (PA2, 2017).

Sim. A DE oferece cursos de formação continuada que promovem a troca de experiências entre os professores da mesma área. (PB3, 2017).

Sim. O melhor curso oferecido foi o MGME (melhor gestão melhor ensino no ano de 2013). (PC1, 2017).

Sim, mais precisamente para os diretores e professores coordenadores. (PA1, 2017).

Sim, as formações acontecem nas Orientações Técnicas oferecidas pela Diretoria, na qual participa um professor da escola, representando os professores de Matemática por escola, efetuando a replicação aos demais. No entanto, é mais comum formação para os professores coordenadores. (P1, 2017).

Sim, para a equipe gestora, e os Professores Coordenadores Pedagógicos – que nos informam através das reuniões de Atividades Pedagógicas Coletivas. (PA2, 2017).

Não, ainda não participei de Orientação Técnica onde o tema fosse voltado para os resultados do SARESP. (P3, 2017).

Sim, algumas vezes comparece à escola alguém do Núcleo Pedagógico pra participar do ATPC sempre retomando as questões do SARESP. (P2, 2017).

O curso *Melhor Gestão Melhor Ensino* (MGME), iniciado em 2013, para todos os gestores e professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, foi considerado importante para os professores.

O MGME apresenta como objetivo “potencializar a ação do educador aprimorando a competência leitora e escritora dos alunos para melhorar o desempenho nas áreas de conhecimento abrangidas pelo curso”.

Segundo Tardif (2014), ao iniciarem o trabalho pedagógico, os professores não modificam suas crenças sobre o ensino por meio de cursos de formação de professores. Para solucionarem seus problemas profissionais, eles recorrem, principalmente, às crenças que adquiriram em sua história familiar e escolar.

A análise dos dados demonstrou que a formação contínua dos professores coordenadores e dos professores ocorre na escola (local com maior incidência), na DE, e por meio de Orientações Técnicas.

Sobre a relação dessa formação com o SARESP, os dados obtidos indicam que ela ocorre na medida em que há o estudo dos resultados da avaliação e o estudo do Currículo do Estado. Além disso, a própria implementação desse currículo é entendida pelos professores coordenadores e também pela maioria dos professores como *uma ação que garante bons resultados no SARESP*, considerando a articulação que há entre currículo e 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar se existem expectativas de professores e professores coordenadores pedagógicos em empregar os resultados das avaliações SARESP/Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental para desencadear mudanças nas dimensões pedagógicas e de gestão do processo educacional, em três escolas públicas estaduais de uma Diretoria de Ensino da Região de Itapecerica da Serra.

Para tecer algumas considerações sobre os resultados de nossa pesquisa, julgou-se pertinente retomar alguns aspectos centrais que emergiram do estudo teórico e da análise dos dados da pesquisa empírica.

Os objetivos específicos deste estudo tiveram como norte identificar, na legislação e documentos oficiais, indicações de ações para o uso dos resultados das avaliações externas do processo educacional nas escolas bem como investigar - na visão dos professores e dos professores coordenadores pedagógicos - possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas, como fonte de conhecimento e como ferramenta para otimizar o fluxo de informações, diminuir as dificuldades dos alunos e promover interatividade e cooperação intraescolares.

Para isso, foram estabelecidos três eixos norteadores, que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles:

- A concepção dos professores coordenadores 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 professores coordenadores e dos professores.

Ao se direcionar a atenção aos aspectos relacionados mais diretamente com a constituição e a implementação da política estadual de avaliação externa em larga escala, a análise resultante desse olhar indica 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, no principal instrumento de avaliação e controle dessas políticas, assim como vem transferindo a responsabilidade pela tomada de decisão, em relação aos seus resultados, para os educadores e unidades escolares, deixando professores e professores coordenadores pedagógicos sem saída, a não ser aderirem a um modelo específico de escola e de professor.

Desse modo, o estudo parece revelar que o SARESP foi incorporado às ações pedagógicas da escola, influenciando ano a ano a cultura escolar, assim como também revela que cada docente desenvolve suas ações pedagógicas segundo seus próprios saberes, que não são descartados, mas somados aos novos saberes também construídos na ação coletiva de avaliação.

Para os professores, o SARESP implica, obrigatoriamente, trabalhar o currículo, pois estão sendo orientados e formados para isso pelos professores coordenadores pedagógicos, o que envolve a busca por conhecimentos que permeiam a avaliação externa em larga escala; a análise e o uso dos resultados para o planejamento de ações - no caso as aulas e avaliações internas - para preparar e melhorar o desempenho dos alunos nas provas do SARESP, e isso envolve a mudança de metodologia, que por sua vez, pressupõe formação para tal.

Em relação aos professores coordenadores, as implicações se constituem em acompanhar as aulas dos professores, orientar e formar os professores para a implementação do Currículo do Estado de São Paulo (por este ser articulado ao SARESP) e para o trabalho com foco nas questões de provas anteriores em simulados bimestrais, 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, e também com relação aos aspectos atitudinais envolvidos em sua realização.

Nos principais momentos de formação dos professores coordenadores pedagógicos e principalmente dos professores, seja na escola, na DE e em cursos oferecidos pela SEE-SP, há uma atenção especial para a avaliação SARESP.

Até aqui os dados da pesquisa indicaram que há uma análise coletiva dos resultados do SARESP nas escolas - tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores citam metas, planejamento, replanejamento, plano de ação, nivelamento, competências e habilidade. Entretanto, há pouca referência de articulação dessas ações ao projeto pedagógico da escola: nenhum professor e nem mesmo os coordenadores pedagógicos mencionaram possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos do 9º ano no SARESP-Matemática – o que leva a inferir que todo esse movimento em torno do SARESP é fragmentado.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los, não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a

qualidade da *escola pública democrática*, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

Apesar do que anuncia, o controle externo não atinge o objetivo de igualar as oportunidades entre as escolas de diferentes contextos e com ensinos de diferentes qualidades. Serviria para detectar a desigualdade, mas não para avaliar a qualidade do ensino.

Ao marcar idênticas exigências para todos, tais mecanismos de controle se tornam facilmente favorecedores dos melhores dotados, pelo tipo de rendimentos estimulados desde fora. (GIMENO SACRISTÁN, p. 321, 1998).

Gimeno Sacristán (1998) afirma que um currículo não deve se limitar à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo com caráter contingencial. Ainda que as avaliações externas priorizem mensurar aprendizagens comuns a todos, sua estrutura de aplicação e correção privilegia os conhecimentos mais fáceis e objetivos de serem comprovados.

Embora os profissionais das escolas pesquisadas tenham demonstrado aceitação/incorporação do discurso oficial sobre o SARESP, que reforça sua valorização como instrumento para a tomada de decisão, e assumirem a responsabilidade pelos resultados de desempenho dos alunos, foi possível perceber nos dados do questionário e das entrevistas que esses profissionais têm comprometimento com a aprendizagem dos alunos e com as atividades relacionadas à escola como um todo.

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*, para os atores envolvidos, há a possibilidade de refletir, seja sobre de que maneira a avaliação SARESP-Matemática no 9º ano e seus resultados podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, seja sobre o papel de cada um nesse processo, no contexto da escola.

Estas considerações finais apenas identificam algumas possíveis conclusões da pesquisa, mas não as esgotam, sugerem questões a serem aprofundadas e discutidas - em especial os estudos de como as escolas podem utilizar os resultados do SARESP para melhorar as práticas pedagógicas de modo a impactar na regulação da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Desafio da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados*. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun.2013.

ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. *Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro*. ANAIS III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, 14 a 17 de novembro de 2012.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. *Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências*. Revista Est. Aval. Educ., São Paulo, v.24, n.54, p. 12-31, jan/abr.2013.

BAUER, Adriana. *Uso dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. Dissertação: - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório da Prova Brasil e do IDEB, 2005 e 2007. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/ensino\\_fundamental\\_regular\\_e\\_ensino\\_medio\\_regular\\_regioes\\_e\\_ufs.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/ensino_fundamental_regular_e_ensino_medio_regular_regioes_e_ufs.xlsx)>. Acesso em 20.jun.2016.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Portugal, Porto, 1994.

CÁRIA, Neide Pena e OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. *Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação*. Revista de Ciências Humanas – Educação. v. 16, n. 26, p. 22-40, Jul.2015.

COLA, André Ricardo. *Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica*. Dissertação - PUC-SP, São Paulo, 2015.

FERNANDES, Malu de Souza. *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): Motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo*. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. *SARESP 2005: As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual paulista*. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GESQUI, Luiz Carlos. *O Índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica*. Tese de Doutorado - São Paulo. PUC-SP, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, José. *A Avaliação no ensino*. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 295-351.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Sobre procedimentos para organização e análise de dados*. In: MARIN, A. J. et alii. *Relatório Parcial de Pesquisa (FAPESP e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica*. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP: 2009 (divulgação em meio digital).

GUELLERE, Edna Caldeira Martins. *Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo*. Dissertação - PUC-SP, São Paulo, 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. *Matrizes de Referência para a Avaliação Saresp*. São Paulo: SEE, 2009.

OLIVEIRA, R. P. *Reformas educativas no Brasil na década de 90*. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 77-94.

PARO, V. H. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PEIXOTO, Jociene Santos. *Políticas Públicas de Avaliação do Estado de São Paulo e as Repercussões na Prática Pedagógica: SARESP em foco*. Dissertação - PUC-SP, São Paulo, 2012.

PIMENTA, Claudia Oliveira. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista*. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/9_politicas_publicas_de_educacao.html). Acesso em 25.ago.2016.

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. 161

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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 25.ago.2016.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira, *Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista*. Dissertação - São Paulo, PUC-SP, 2011.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros e ROTHEN, José Carlos. *As avaliações externas no âmbito do modelo neoliberal: o caso do SARESP*. Revista Educação e Políticas em Debate. v. 3, n.2, ago./dez. 2014, p. 393

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Relatório do SARESP 2008. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/Relatorios/4\\_Saresp%202008%20%20Relat%C3%B3rio%20Estudos%20dos%20Fatores%20Associados.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/Relatorios/4_Saresp%202008%20%20Relat%C3%B3rio%20Estudos%20dos%20Fatores%20Associados.pdf)>. Acesso em 15.jun.2016.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 54.253, DE 17 DE ABRIL DE 2009. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 55.864, DE 26 DE MAIO DE 2010. *Dá nova redação à cláusula terceira da minuta-padrão de convênio constante do Anexo que integra o Decreto nº 54.253, de 17 de abril de 2009*.

\_\_\_\_\_. (a) Secretaria de Estado da educação. Boletim de Resultados do SARESP. Anual. 2013-2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-SARESP.html>. Acesso em 15.jun.2016.

\_\_\_\_\_. (b) Secretaria de Estado da educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na escola. São Paulo, 2008, V.1, V.2, V.3

\_\_\_\_\_. (c) Secretaria de Estado da educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na escola. São Paulo, 2009, V.1, V.2, V.3

\_\_\_\_\_. (d) Secretaria de Estado da educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na escola. São Paulo, 2010, V.1, V.2, V.3, V.4

\_\_\_\_\_. Sumário Executivo Saresp 2007. v.1. São Paulo, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nº 5540/68 e 5692/71*. In: SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, pp.145-170.

SZATKOSKI, Luciane. *A Prova Brasil no cotidiano escolar*. Dissertação - Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade - PUC-SP, São Paulo, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*, 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VILLAS BOAS, B.M.F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: Anais VII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación: *La construcción de una nueva cultura em los centros educativos*. Murcia, Espanha: Universidad de Murcia, 1996, p. 18-29.

\_\_\_\_\_, *Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes*. ANAIS Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid, Espanha: Universidad de Valladolid, 1998, pp. 167-183.

\_\_\_\_\_, Culturas escolares y reformas sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Revista Teias*. Rio de Janeiro-RJ: UERJ, v. 1, n.2, 2000, p. 116-133.

\_\_\_\_\_. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_, *Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes*. ANAIS Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid, Espanha: Universidad de Valladolid, 1998, pp. 167-183.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola*. Brasília: Líber Livro, 2010.

WERLE, 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: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 19, n. 73, out./dez. 2011, p. 769-792.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: Questionário aos Professores

CRAVO ROXO, Maria Madalena Lopes. Possibilidades de utilização dos resultados das avaliações externas SARESP/Matemática no processo educacional. Dissertação (Mestrado). - PUC-SP/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2016. Orientadora: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni.

### QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES

Caros professores, os dados deste questionário serão usados exclusivamente na pesquisa que estou realizando sobre a utilização dos resultados das avaliações externas SARESP/Matemática/9ºs anos para desencadear mudanças no processo educacional.

Desde já quero lhes assegurar que fica garantido total anonimato para os professores e as escolas.

Podem ficar tranquilos, porque em momento algum serão divulgados nomes de professores ou escolas.

Desde já agradeço por terem aceitado participar da pesquisa e por suas valiosas colaborações.

Coloco-me à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas.

**Profa. M. Madalena Cravo Roxo – Pesquisadora**  
**Tel: (11)4661-3179**

#### 1- PERFIL PESSOAL E FAMILIAR

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Nº de filhos: \_\_\_\_\_ Outros dependentes: \_\_\_\_\_

Cargo ou função atual: \_\_\_\_\_

Rede Escolar: ( ) Municipal ( ) Estadual

Formação profissional

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Ensino Superior: \_\_\_\_\_

Cursos de Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional:

1º a 4ª séries: \_\_\_\_\_ anos

5ª a 8ª série: \_\_\_\_\_ anos

Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos

Outros: \_\_\_\_\_

Outros cargos e funções:

Coordenação de escola: \_\_\_\_\_ anos

Direção de Escola: \_\_\_\_\_ anos

Experiência com a aplicação da avaliação externa/SARESP: \_\_\_\_\_ anos

**2- Sobre o SARESP**

1. As escolas fazem algum uso dos resultados das avaliações/SARESP **com** os professores?  
( ) Sim ( ) Não

E quais seriam esses usos? Dê exemplos.

---

---

---

2. Você conhece os resultados do SARESP/Matemática de sua escola?

( ) Sim ( ) Não

Você tem usado os resultados do SARESP/Matemática/9ºs anos para o seu trabalho em sala de aula?

Eles têm interferido em sua prática pedagógica?

( ) Sim ( ) Não

De que forma? Dê exemplos.

---

---

---

---

3. Como é feita a divulgação dos resultados da Avaliação Externa/SARESP na sua escola?

Aos professores:

---

---

Aos gestores:

---

---

Aos funcionários:

---

---

Aos alunos:

---

---

Aos pais de alunos:

---

4. Como se dá a divulgação sobre as finalidades e os objetivos do SARESP na sua escola?

---

---

---

---

---

---

---

5. Como professor você acredita que o SARESP/Matemática pode trazer mudanças nas práticas da escola e também nas práticas salas de aula?

( ) Sim – Que tipo de mudanças?      ( ) Não – Explique por que:

---

---

---

---

---

---

6. Como os professores de sua escola têm lidado com o não recebimento do “bônus”, quando a escola não alcança as metas?

---

---

---

---

---

7. Na/s escola/s em que você trabalha há momentos para análise coletiva dos resultados do SARESP-Matemática?

( ) Sim – Como isso se dá?

( ) Não – Por que isso não ocorre?

---

---

---

---

**8.** Há alguma ação ou mobilização de professores e gestores na escola para preparar os alunos para as provas do SARESP-Matemática?

Sim       Não

Quais?

---

---

---

---

**9.** A Diretoria de Ensino tem oferecido a formação contínua aos gestores, professores coordenadores e professores sobre o que fazer com os usos dos resultados do SARESP/Matemática?

Sim – Como isso se dá?

Não – Por que isso não ocorre?

---

---

---

---

**10.** Você acha que um sistema de avaliação externa em larga escala, como o SARESP, por meio de seus resultados, “pode ser considerado como meio para que o coletivo auto reflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute mudanças”?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista com Professores coordenadores

CRAVO ROXO, Maria Madalena Lopes. Possibilidades de utilização das avaliações externas SARESP/Matemática no processo educacional. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2016> Orientador: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni.

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES COORDENADORES DA ESCOLA

Caro professor-coordenador,

Desde já quero lhe assegurar que fica garantido total anonimato para você e sua escola.

Os dados desta entrevista serão usados exclusivamente na pesquisa que estou realizando sobre a utilização dos resultados das avaliações externas SARESP-Matemática/9º ano para desencadear mudanças no processo educacional.

Tranquile-se: em momento algum serão divulgados nomes de profissionais ou de escolas.

Desde já lhe agradeço por ter aceitado participar da pesquisa e por sua valiosa colaboração.

Coloco-me à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

**Profa. M. Madalena Cravo Roxo – Pesquisadora**  
**Tel: (11) 4661-3179**

#### 1- PERFIL PESSOAL E FAMILIAR

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ N° de filhos: \_\_\_\_\_ Outros dependentes: \_\_\_\_\_

Cargo ou função atual: \_\_\_\_\_

Rede Escolar: ( ) Municipal ( ) Estadual

Formação profissional

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Ensino Superior: \_\_\_\_\_

Cursos de Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional:

1º a 4ª séries ( 1º ao 5º ano): \_\_\_\_\_anos

5ª a 8ª série (6º ao 9º ano): \_\_\_\_\_anos

Ensino Médio: \_\_\_\_\_anos

Outros: \_\_\_\_\_

Outros cargos e funções:

Coordenação de escola: \_\_\_\_\_anos

Direção de Escola: \_\_\_\_\_anos

Experiência com a aplicação da avaliação externa/SARESP: \_\_\_\_\_anos

## 2- Sobre o SARESP (em especial o SARESP-Matemática):

1. Como você vê a política educacional paulista sobre o SARESP?
2. E a **equipe escolar, como** tem compreendido essas políticas de avaliação?
3. Você acha que o SARESP mudou desde a implantação até as suas edições atuais? Em que é possível perceber que houve mudanças?
4. Como vem se dando aqui na escola a divulgação sobre as finalidades e os objetivos do SARESP?  
Aos professores:  
Aos gestores:  
Aos funcionários:  
Aos alunos:  
Aos pais de alunos:
5. Como é feita a divulgação dos resultados da Avaliação Externa/SARESP aqui na escola? Como vocês têm usado aqui na escola os resultados do SARESP?  
Há momentos para análise coletiva dos resultados do SARESP-Matemática?  
Como isso se dá?
6. Esses usos que a escola faz dos resultados dessa avaliação tem relação com a formação continuada dos gestores e dos professores? Que tipo de relação?
7. Você conhece os resultados do SARESP de sua escola?
8. Você tem usado os resultados do SARESP para o seu trabalho como coordenador?  
Eles têm interferido em sua prática como coordenador? De que forma?
9. Como coordenador você acredita que o SARESP pode trazer mudanças nas práticas da escola e também nas práticas salas de aula? De acordo com a sua experiência, esses

sistemas de avaliação em larga escala têm trazido alguma mudança nas práticas das escolas avaliadas? E na prática dos professores? Que tipo de mudanças?

10. Como os professores de sua escola têm lidado com o não recebimento do “bônus”, quando a escola não alcança as metas?
11. Você considera que os testes e os índices que compõem essas avaliações contribuem para melhorar o desempenho dos alunos? Eles servem como indicadores da qualidade do ensino oferecido no interior das escolas?
12. Quais as informações que os resultados da avaliação externa em larga escala paulista trazem, de fato, para a escola?
13. Você considera 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? Explique isso. Dê exemplos (em especial sobre o SARESP-Matemática).
14. Como tem sido a frequência dos alunos nos dias de aplicação do SARESP?
15. Você sabe se os alunos costumam comentar na escola, com professores e outros profissionais sobre seu desempenho nas avaliações internas e no SARESP?

### **APÊNDICE 3: Roteiro para análise documental**

CRAVO ROXO, Maria Madalena Lopes. Possibilidades de utilização das avaliações externas SARESP/Matemática no processo educacional. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2016>  
Orientador: Luciana Maria Giovanni.

## **ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **1. Dados de identificação do documento**

- Tipo de documento (texto/relatório/projeto/publicação)
- Título:
- Data:
- Autor (es):
- Órgão responsável pela elaboração:
- Contexto de origem:
- Assunto:

## **2. Síntese (conteúdo e forma)**

- Objetivos explicitados no documento:
- Estrutura geral do texto:
- Principais temas, ideias e orientações contidas no documento:

## **3. Relação com o tema da Pesquisa – referências a:**

- SARESP;
- Orientações a Professores coordenadores pedagógicos;
- Trabalho de professores em sala de aula;
- Orientações para equipe gestora;
- Outras orientações (alunos, pais, comunidade)