

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNA COLOMBO**

**Prova Brasil e SARESP: Repercussões na Construção da Qualidade  
da Educação na Percepção de Professores e Gestores de Escolas  
Públicas Estaduais do Município de Campinas (SP)**

**CAMPINAS**

**2015**

**BRUNA COLOMBO**

**Prova Brasil e SARESP: Repercussões na Construção da Qualidade da Educação na Percepção de Professores e Gestores de Escolas Públicas Estaduais do Município de Campinas (SP)**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Piccione Gomes Rios

**CAMPINAS**

**2015**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.01  
C718p

Colombo, Bruna.

Prova Brasil e SARESP: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP) / Bruna Colombo. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.

156p.

Orientadora: Mônica Piccione Gomes Rios.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Escolas públicas. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino fundamental. 4. Políticas públicas. I. Rios, Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t371.01

BRUNA COLOMBO

PROVA BRASIL E SAESP: REPERCUSSÕES NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE  
DA EDUCAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)

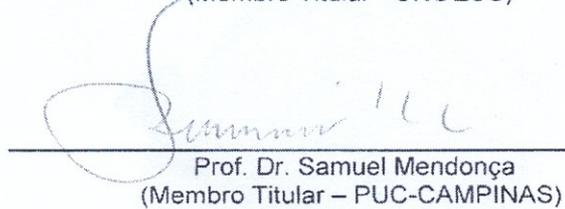
Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação de Mestrado em Educação  
da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca  
Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2015



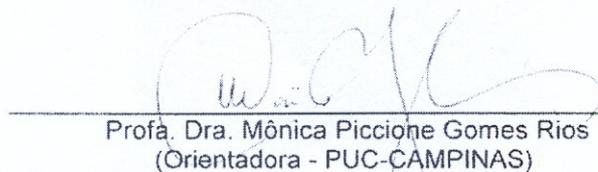
---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
(Membro Titular - UNOESC)



---

Prof. Dr. Samuel Mendonça  
(Membro Titular - PUC-CAMPINAS)



---

Profª. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios  
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

A Nicola Colombo, meu amado pai que a vida infelizmente me tirou durante a realização do mestrado, mas que sempre estará mais que presente em minha vida...

A minha amada mãe, Maria Aparecida Fernandes, minha melhor amiga, minha incentivadora, minha força... sem você nada disso seria possível.

Ambos sempre serão tudo para mim...

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e Nicola, que são minha razão de viver.

Agradeço em especial à minha orientadora, Professora Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, não apenas por tudo que me ensinou sobre educação, como também por me ensinar a encarar a vida de uma forma mais leve.

Aos membros da banca, Professor Dr Elton Luiz Nardi e Professor Dr Samuel Mendonça pelas valiosas contribuições dadas e este trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelo apoio e por tudo que me ensinaram nesses dois anos.

À Professora Dra. Geisa do Socorro Cavalvante Vaz Mendes, pelos grandes ensinamentos e incentivo durante o estágio de docência na graduação.

Aos funcionários do CCHSA, em especial às secretárias Célia e Regina, pelo carinho e dedicação.

Aos amigos da turma de 2013, em especial Cíntia, Danielle, Daniela, Maria Fernanda, Eliane e Andréa.

Aos meus familiares, tias, tios, primos, primas e amigos que me apoiaram nessa trajetória.

À equipe gestora e aos professores das Escolas Estaduais Professor Luis Galhardo e Deputado Jamil Gadia, locais de trabalho onde eu me realizo como professora a cada dia, e em especial aos meus alunos, pois sem eles a palavra “educação” não faz o menor sentido...

## RESUMO

COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP: Repercussões na Construção da Qualidade da Educação na Percepção de Professores e Gestores de Escolas Públicas Estaduais do Município de Campinas (SP)**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

As avaliações em larga escala da Educação Básica, centradas em exames de desempenho dos alunos, têm sido utilizadas para monitoramento da qualidade da educação por meio da geração de indicadores. O presente trabalho busca investigar quais são as percepções de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP) sobre as repercussões da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação, considerando a Prova Brasil, de abrangência nacional, e o SARESP, restrito ao estado de São Paulo, cujos resultados integram o IDEB e o IDESP, respectivamente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e ensino médio do município de Campinas/SP, tendo como técnicas de produção de material empírico a análise documental dos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas; a entrevista semiestruturada; e o grupo focal, sendo as gestoras escolares e os professores os sujeitos participantes. O aporte teórico que balizou esta pesquisa teve como principais contribuintes, que se destacam no campo da avaliação educacional, Almerindo Afonso, José Dias Sobrinho e Luiz Carlos de Freitas. Constatou-se que as políticas públicas de avaliação, no Brasil, intensificaram-se na década de 1990, no contexto das reformas políticas, com a consolidação do Estado Avaliador. É nesse cenário que se inscrevem a Prova Brasil e o SARESP, centradas no desempenho dos alunos, cujo paradigma avaliativo predominante tem sido o que prioriza os resultados. A análise da percepção dos sujeitos pesquisados revelou que, apesar do reconhecimento sobre os ganhos e dificuldades atrelados a essas avaliações, prevalece a polarização do trabalho pedagógico que se expressa pela preparação dos alunos para as avaliações, em prol da elevação dos índices. Tal prática evidencia a tendência de utilização das avaliações em larga escala com função de regulação e controle, por meio de indicadores de qualidade, como o do IDEB e do IDESP. Os participantes acentuaram, ainda, desafios que se referem a condicionantes intra e extraescolares que implicam os processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa aponta para a necessidade de se redefinir políticas públicas de avaliação, com cunho emancipatório, que transcenda o mero alcance de metas traduzidas por meio de indicadores, perspectivando a construção de uma educação de qualidade social para todos.

**Palavras-chave:** Políticas públicas em educação. Avaliação em larga escala. Qualidade da educação.

## ABSTRACT

COLOMBO, Bruna. **PROVA BRASIL and SARESP: Repercussions on Quality Education Construction in the Perception of Teachers and Managers in State Public Schools of Campinas City (SP).** 2014. 156p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Pontifical Catholic University of Campinas, Human and Applied Sciences, Ph. D. Program in Education, Campinas, 2014.

Large-scale assessment of Basic Education, focused in exams of the students' performance, has been used to monitor the quality of education through the development of indicators. This study aims to investigate the repercussions of the large-scale evaluations on the quality of Basic Education, considering Prova Brasil, a nationwide exam, and SARESP, restricted to the State of São Paulo, whose results compose IDEB and IDESP respectively according to the perceptions of the school managers and teachers. It consists in a qualitative approach research conducted in two primary and secondary state schools in the city of Campinas/SP and uses as production techniques of empirical material the documental analysis of the schools' political pedagogical projects; semi structured interviews; and focal group, in which the school managers and teachers were the participant subjects. The theoretical background of this research had as its main contributors Almerindo Afonso, José Dias Sobrinho and Luiz Carlos de Freitas, all of which excel in the field of educational assessment. It was verified that the public policies of evaluation increased in Brazil in the 1990s decade within the background of political reforms and with the consolidation of the Evaluator State. It is in this scenario that Prova Brasil and SARESP are situated, centered in students' performance, whose predominant evaluation paradigm has been the prioritization of results. The perception analysis of the surveyed subjects revealed that despite the recognition regarding the gains and difficulties linked to these evaluations, the polarization of pedagogical work prevails, which manifest itself on the students' preparation for the assessments in favor of rising rates. This practice demonstrates a tendency for using large-scale evaluations with regulation and control functions through quality indicators in the light of IDEB and IDESP. The participants also highlighted challenges related to intra and extra-school conditions involving teaching and learning processes. This study points to the necessity of redefining public assessment policies, with emancipatory nature, so that it transcends the mere achievement of goals translated into indicators, putting into perspective the construction of a education with social quality for everyone.

**Keywords:** Public policies in education. Large-scale assessment. Education quality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões de Campinas nas quais se situam as escolas pesquisadas.....	25
Figura 2 – Saeb e suas avaliações integrantes.....	65
Figura 3 – Grupos das competências avaliadas no SARESP.....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB da escola E1 entre os anos de 2007 e 2013.....	84
Gráfico 2 – IDEB da escola E2 entre os anos de 2007 e 2013.....	85
Gráfico 3 – IDESP da escola E1 entre os anos de 2007 e 2013.....	86
Gráfico 4 – IDESP da escola E2 entre os anos de 2007 e 2013.....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Incidência de pobreza e indigência na América Latina entre 1980 e 2006.....	31
Tabela 2 – Valores de IDEB da escola E1.....	84
Tabela 3 – Valores de IDEB da escola E2.....	85
Tabela 4 – Valores de IDESP da escola E1.....	85
Tabela 5 – Valores de IDESP da escola E2.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Pesquisas correlatas entre 2010 e 2014.....	17
Quadro 2– Perfil dos sujeitos pesquisados.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	=	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	=	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATPC	=	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	=	Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	=	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	=	Banco Mundial
CAPES	=	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	=	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
ENADE	=	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	=	Exame Nacional de Cursos
ENEM	=	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	=	Fernando Henrique Cardoso
FMI	=	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	=	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC	=	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	=	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	=	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	=	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	=	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	=	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	=	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	=	Ministério da Educação

ONGs	=	Organizações não Governamentais
OCDE	=	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	=	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	=	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAC	=	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	=	Plano Nacional de Educação
PQE	=	Programa Qualidade na Escola
SAEB	=	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	=	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SARESP	=	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	=	Secretaria de Estado da Educação
SINAES	=	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	=	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	=	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	29
<b>1.1 Globalização econômica e influência dos organismos internacionais influência no contexto educacional.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2 A reforma do estado e as políticas educacionais.....</b>	<b>34</b>
1.3 Avaliação em larga escala no Brasil.....	45
CAPÍTULO II: PROVA BRASIL E SARESP: BASES EPISTEMOLÓGICAS E TRAJETÓRIAS DE APLICAÇÃO.....	51
<b>2.1 Paradigma dominante x Paradigma emergente: Compreendendo os princípios que regem a prática avaliativa.....</b>	<b>51</b>
<b>2.2 O Ensino Fundamental e o Ensino Médio.....</b>	<b>59</b>
<b>2.3 Avaliação em larga escala em foco: Prova Brasil e SARESP.....</b>	<b>63</b>
2.3.1 A Prova Brasil.....	63
2.3.2 O SARESP.....	70
CAPÍTULO III: PROVA BRASIL E SARESP NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES.....	81
<b>3.1 Análise do perfil dos sujeitos pesquisados.....</b>	<b>81</b>
<b>3.2 Análise dos índices (IDEB E IDESP) das escolas pesquisadas entre 2007 e 2013.....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 A voz das gestoras.....</b>	<b>88</b>
3.4 A voz dos professores.....	113
<b>3.5 Entrelaçando os olhares de gestores escolares e professores.....</b>	<b>133</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIA.....	140
APÊNDICES.....	151
<b>APÊNDICE 1- Questões elaboradas para as gestoras escolares.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE 2-Questões elaboradas para os professores.....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem sido amplamente discutida pelo seu potencial em diagnosticar dificuldades e fornecer subsídios para desencadear ações em prol da efetivação de melhorias. De acordo com Dias Sobrinho (2010), a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. O referido autor considera a década de 1990 como sendo a década da avaliação, cabendo destacar as avaliações em larga escala.

Visando à melhoria da qualidade educacional, a avaliação em larga escala busca gerar dados sobre o desempenho dos educandos nos diversos momentos da trajetória escolar, por meio de fatores como testes de proficiência e questionários na intenção de estabelecer um diagnóstico do sistema de ensino que está sendo avaliado, caracterizando-se, assim, como instrumento significativo com potencial para fornecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão educacional em nível de sistemas municipal, estadual e nacional. Dessa forma tais avaliações são de extrema importância, pois geram dados capazes de construir indicadores comparativos de desempenho que nortearão futuras decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional.

No contexto brasileiro do século XXI, com ênfase nas duas últimas décadas, as avaliações em larga escala, centradas no desempenho dos alunos, têm gerado indicadores de qualidade da educação básica. Ainda que os resultados das avaliações possam contribuir para reorientar e redefinir as políticas públicas em educação, há o risco de tais resultados polarizarem as práticas pedagógicas, desconsiderando-se as condições intra e extraescolares que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

As avaliações em larga escala se firmaram como política pública no Brasil desde os anos 1980. Na referida década, o Brasil passava pelo processo de redemocratização marcado pelo fim do regime ditatorial militar, com a promulgação da Constituição de 1988 e o aumento da preocupação com a qualidade do ensino

oferecido. Nesse espaço, cresce a importância da avaliação em larga escala quando o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu diversos estudos sobre avaliação educacional sob a influência de organismos internacionais. Assim, desde a década de 1980, a avaliação em larga escala passou a ocupar um papel de centralidade nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

Os desafios, em termos de educação no Brasil, teriam aumentado após a redemocratização intensificando-se no contexto de restrições orçamentárias que se instauraram no país após implantações de diversas políticas públicas de tendência neoliberal, principalmente durante a Reforma do Estado no país. Assim com o Estado Avaliador, cujo surgimento, de acordo com Neave (1988), deu-se no final dos anos 1980, com o aumento da autonomia institucional, fez com que a avaliação se tornasse cada vez mais importante, acentuando-se a regulação exercida pelo Estado. Pode-se dizer que o assim chamado Estado Avaliador surge como uma tendência internacional, instaurando-se também no Brasil associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade, além de apresentar uma função predominantemente técnico-burocrática, com uma finalidade economicista.

De acordo com Afonso (1999), a discussão recente sobre avaliação educacional estaria centrada na redefinição do papel do Estado com vistas à revalorização da ideologia mercadológica, por meio de uma avaliação estandardizada com publicização dos resultados, em contraposição a uma perspectiva menos reguladora e mais emancipatória, dada pela avaliação formativa. Afonso também afirma que o aparecimento do “Estado Avaliativo” não se constitui num fenômeno que pode ser atribuído exclusivamente às modificações do final do século XX. Esse fenômeno se fez presente desde o momento em que os governos assumiram a tarefa de financiar a educação, bem como definir as normas legais e administrativas dentro das quais se desenvolvem as instituições. Assim, pode-se dizer que os programas de avaliação na contemporaneidade se instauraram como um mecanismo importante e eficiente no que diz respeito ao controle e regulação, além de serem um instrumento indicativo da redefinição do papel estatal em termos educacionais.

A partir da década de 1990, com a crescente implantação de políticas neoliberais e ação massiva de organismos internacionais, ocorreram diversas

mudanças na conjuntura educacional como um todo, e o Estado se tornou mais centralizador em termos das políticas educacionais em todos os níveis de ensino, principalmente após a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em 1996, sendo a avaliação da qualidade de ensino pelo poder público um de seus pilares. Nesse período, a avaliação em larga escala passou a ser utilizada no contexto brasileiro em diferentes níveis como tentativa de encontrar soluções para problemas educacionais recorrentes, acreditando-se que tais processos avaliativos pudessem ajudar a elevar a qualidade do ensino. Por isso, Dias Sobrinho (2003) identifica a década de 1990 como sendo a década da avaliação.

Assim, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pelo Plano Nacional de Educação e por sucessivos decretos, observa-se um avanço no desenvolvimento e implementação de políticas de avaliação em larga escala que levam em conta os aspectos quantitativos da educação nacional.

No atual cenário do país, as avaliações em larga escala são consideradas geradoras de índices que estão, atualmente, entre os principais indicadores de qualidade da educação básica. Tais indicadores, no entanto, estão centrados no rendimento dos alunos, sem considerar outros aspectos que afetam a qualidade da educação. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) afirmam que a qualidade de educação como política pública implica em:

Aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc.

Sobre a implementação dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, destaca-se a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 1993 por parte do Ministério da Educação. De acordo com Gatti (2009), o SAEB compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); e o segundo eixo relativo à qualidade.

Com o desenvolvimento e evolução do SAEB no decorrer da década de 1990, em acordo com Gatti (2009), no ano de 2005, o MEC instituiu a Prova Brasil como avaliação em larga escala nacional integrada ao SAEB, buscando avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro, a partir da aplicação de testes padronizados e questionários de cunho socioeconômico aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, estendendo-se, posteriormente, às séries finais do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio. Dentre os principais objetivos da Prova Brasil, podem ser citados o oferecimento de subsídios que norteiam as diversas políticas públicas e programas de intervenção educacional voltados à melhoria da qualidade das diversas etapas do ensino público no país e a produção de informações sobre a realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar, que influenciam o desempenho dos alunos, criando um panorama do processo educacional brasileiro e de seus resultados.

Paralelamente à Prova Brasil, ainda nos anos de 1990 surgiram algumas iniciativas significativas no que diz respeito aos sistemas de avaliação externa em nível estadual. Em 1995, o governo do estadual paulista instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP). A prova do SARESP é aplicada atualmente ao quinto, sétimo e nono ano do Ensino Fundamental e à terceira série do Ensino Médio, buscando obter dados que permitam a elaboração de ações de intervenção pedagógica e o redirecionamento de subsídios em toda a rede estadual de ensino, em prol de se obter ganhos na qualidade educacional.

A escolha do tema deste trabalho reside no interesse da pesquisadora, que atua como professora do Ensino Médio em escolas da rede pública estadual paulista, em compreender a repercussão que as avaliações em larga escala (e os respectivos indicadores gerados por elas) têm sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica

Em busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados diversos trabalhos sobre as avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP entre os anos de 2010 e meados de 2014. Tal busca se deu com base nos títulos e resumos de teses e dissertações sobre a temática em questão. De acordo com Ferreira (2002, p. 262), normalmente os títulos “Anunciam a informação principal do trabalho ou indicam

elementos que caracterizam o seu conteúdo”. Sobre a dificuldade de se trabalhar com resumos, a autora (2002) salienta que esses muitas vezes nem sempre são transparentes na delimitação do objeto da pesquisa ou da metodologia empregada, o que pode levar a uma apreensão incompleta ou imprecisa acerca do conteúdo.

Nessa direção, optou-se por realizar buscas por trabalhos que contemplassem a relação dessas avaliações com os temas qualidade da educação, percepções de professores e gestores sobre Prova Brasil e SARESP, e as correlações que essas avaliações (ou respectivos índices indicadores de qualidade por elas gerados) possam ter com as práticas pedagógicas das escolas.

O Quadro 1 abaixo encerra as 33 pesquisas localizadas entre 2010 e 2014 que apresentaram as características citadas:

Quadro 1 – Pesquisas correlatas realizadas entre 2010 e 2014

<b>ANO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>MESTRADO/ DOUTORADO</b>	<b>TÍTULO</b>
2010	Andréia Melanda Chirinea	Mestrado	O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E AS DIMENSÕES ASSOCIADAS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
2010	Douglas Danilo Dittrich	Mestrado	IMPACTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA-PR SOBRE A MELHORIA DO IDEB DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
2010	Maria Anunciata Fernandes	Mestrado	DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) NO MUNICÍPIO DE JUARA-MT
2010	Soraya Rahal	Mestrado	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: O SARESP NO COTIDIANO ESCOLAR
2010	Melina Santana Alcântara	Mestrado	POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO E INDICADORES DE QUALIDADE: MECANISMOS DE CONTROLE NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS
2011	Ana Paula de Matos Oliveira	Mestrado	A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE REGULAÇÃO DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL
2011	Caio Augusto de Carvalho Alves	Mestrado	TÁTICAS DOCENTES FRENTE AOS EFEITOS DO SARESP
2011	Daltron Maurício Ricaldes	Mestrado	CONCEPÇÕES DE QUALIDADE EXPRESSA PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CÁCERES-MT: A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA PROVA BRASIL E O RESULTADO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REALIZADO PELA ESCOLA
2011	Eloisa Maria Weibusch	Mestrado	AVALIAÇÃO EXTERNA: UM CAMINHO PARA A BUSCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
2011	Márcio Alexandre Ravagnani Pinto	Mestrado	POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO: O SARESP E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE
2011	Marlene dos	Mestrado	INTENÇÕES E AÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE

	Prazeres Rosa		ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DO IDEB
2011	Mariangela Camba	Mestrado	“AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E AS INTERFACES NA ESFERA NACIONAL E ESTADUAL: ANÁLISE DO SARESP COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL”
2011	Rita de Cássia Bleichvel	Mestrado	ESTADO AVALIADOR E ESTADO FORMADOR A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE LAGES/SC NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
2011	Rodrigo Ferreira Rodrigues	Mestrado	USOS E REPERCUSSÕES DE RESULTADOS DO SARESP NA OPINIÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA
2011	Rodrigo Dias Franklin	Mestrado	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO IDEB: O CASO DE TRAJANO DE MORAES/RJ
2012	Andrea Maria dos Santos Matos	Mestrado	PROVA BRASIL: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE ARACAJU(SE)
2012	Cilene Alves da Silva	Mestrado	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: PERCORRENDO CAMINHOS EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR
2012	Cleudane Aparecida de Andrade Hornick	Mestrado	IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS POSSÍVEIS FATORES QUE INFLUENCIARAM OS RESULTADOS ELEVADOS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) APRESENTADO POR DUAS ESCOLAS PÚBLICAS
2012	Cláudia Oliveira Pimenta	Mestrado	AVALIAÇÕES EXTERNAS E O TRABALHO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ESTUDO DE UMA REDE MUNICIPAL PAULISTA
2012	Gisele Aparecida Ciparros Klauck	Mestrado	INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO: ESTUDO EM ESCOLA DESTAQUE NO IDEB
2012	Helaine Aparecida da Silva	Mestrado	UM ESTUDO SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): COMO AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA MELHORARAM O SEU DESEMPENHO
2012	Jociene da Silva Peixoto	Mestrado	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
2012	Mayra da Silva Moreira	Mestrado	PRÁTICAS DE SUCESSO: UM ESTUDO SOBRE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA QUE POSSUEM ÍNDICES SATISFATÓRIOS NO IDEB
2012	Mirtes Maria Lage Vieira	Mestrado	GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EXTERNA PARA A QUALIDADE DO ENSINO
2012	Regina Senger	Mestrado	OS DETERMINANTES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE COM DADOS DA PROVA BRASIL
2012	Rivaldo Alfredo Paccola	Doutorado	AS REPRESENTAÇÕES DA EQUIPE ESCOLAR FRENTE AOS RESULTADOS DO SARESP, QUANTO À LEITURA
2012	Sandra Cristin Lousada de Melo	Mestrado	IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC/ PROVA BRASIL) ENTRE OS ANOS DE 2007 A 2009 NA GESTÃO DO

			PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM MUNICÍPIO BAIANO
2012	Tânia Regina dos Santos Godoy Correa	Mestrado	OS REFLEXOS DO SAEB/PROVA BRASIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE COSTA RICA/MS
2012	Werica Priscila de Oliveira Valeriano	Mestrado	UMA ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DA REALIZAÇÃO DA PROVA BRASIL NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
2013	Daniela Cristina Menezes Cosso	Mestrado	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDESP
2013	Rafael Gabriel de Oliveira Jr	Mestrado	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2011)
2014	Pâmela Félix de Freitas	Mestrado	USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEPÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO
2014	Rúbia Mara Ribeiro Dias	Mestrado	IDEB, QUANTIFICAÇÃO E QUALIDADE: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ARAGUARI-MG.

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>  
<http://bdtd.ibict.br/>

Das 33 pesquisas em questão, a maior parte é referente à dissertações de mestrado realizadas entre os anos 2011 e 2012, chamando atenção o fato de que é escasso o número de teses de doutorado que contemplam as características pesquisadas, tendo sido encontrada apenas uma no referido período, considerando a busca realizada no Banco da Capes e na BDTD.

Em especial, observa-se que não foram encontradas nessa busca teses e dissertações que tratassem de ambos os sistemas de avaliação (Prova Brasil e SARESP), ou seja, que considerassem os sistemas em nível estadual e nacional em uma mesma pesquisa, conforme se buscou fazer no presente trabalho.

Nessa perspectiva, optou-se por atrelar os sistemas de avaliação externa em nível nacional (Prova Brasil) e em nível de estado de São Paulo (SARESP), e realizar uma investigação com o seguinte problema gerador: Que percepções possuem professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP) sobre as repercussões da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação?

Desse problema emergiram as seguintes questões de pesquisa: (i) Quais as políticas públicas de avaliação da educação básica das últimas décadas? (ii) Quais os princípios epistemológicos e qual a trajetória da Prova Brasil e do SARESP? (iii) Em acordo com as percepções de professores e gestores das escolas pesquisadas,

quais as implicações da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação? (iv) Como se articulam as percepções de professores e gestores das escolas pesquisadas com os fundamentos e práticas da Prova Brasil e do SARESP?

O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar quais são as percepções de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP) sobre as repercussões da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação.

São objetivos específicos deste estudo: (i) identificar as políticas públicas de avaliação da educação básica a partir da década de 1990; (ii) identificar os princípios epistemológicos que norteiam a Prova Brasil e o SARESP e como ambas vêm se desenvolvendo durante suas trajetórias de aplicação; (iii) analisar as implicações da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação, segundo as percepções de professores e gestores das escolas pesquisadas; (iv) articular as percepções de professores e gestores das escolas pesquisadas com os fundamentos e práticas da Prova Brasil e do SARESP?

#### Procedimentos metodológicos

A investigação sobre o olhar dos professores e gestores escolares sobre as avaliações em larga escala requer a utilização de uma abordagem de pesquisa mais próxima da realidade desses sujeitos. Uma abordagem que permita que o pesquisador observe a forma como tais sujeitos concebem o processo de avaliação em larga escala e suas repercussões no ambiente escolar. Por isso, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa sem se desprezar elementos quantitativos.

A pesquisa de abordagem qualitativa tem se constituído como uma eficiente e promissora possibilidade de obtenção de dados que vêm ganhando cada vez mais espaço na pesquisa educacional, bem como em outras áreas da pesquisa social tais como a psicologia e a sociologia. De acordo com Chizzotti (2006), o termo qualitativo pressupõe trabalhar com pessoas, fatos e locais, extraíndo significados perceptíveis por meio de minuciosa pesquisa, interpretados de uma forma zelosa e perspicaz. Na mesma direção, Flick (2009, p. 37) aponta que “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

Trata-se de uma abordagem de pesquisa que permite que o pesquisador obtenha dados descritivos de forma a buscar a compreensão de determinado fenômeno, levando-se em conta as próprias percepções dos sujeitos da pesquisa. A subjetividade e a flexibilidade também são características importantes da pesquisa qualitativa. Para Moreira (2002), flexibilidade significa que não há uma definição a priori das situações. Assim, por tais características, podemos conceber a abordagem qualitativa como uma abordagem que contempla o ambiente escolar e sua diversidade. Para Triviños (1987), as características da pesquisa qualitativa ampliam as possibilidades de entender melhor a situação do ambiente, provendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, chegando às conclusões ou inconclusões da pesquisa.

Dentre as técnicas da pesquisa qualitativa que oferecem subsídios para a compreensão das questões educacionais, bem como para a produção de material empírico, podem ser citadas as técnicas utilizadas na realização da presente pesquisa, a saber: análise documental, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. O lócus da pesquisa foram duas escolas públicas estaduais do município de Campinas e os sujeitos participantes foram os gestores escolares e os professores das escolas pesquisadas.

A análise documental incluiu relatórios do IDEB e do IDESP, e os projetos políticos pedagógicos de ambas as escolas. A entrevista semiestruturada foi realizada com os gestores escolares, com o propósito de analisar as percepções que têm sobre a Prova Brasil e o SARESP, considerando a qualidade da educação básica. Com os professores, com o mesmo propósito, optou-se pelo grupo focal, tendo em vista que essa técnica favorece a reflexão dos envolvidos, o que potencialmente, contribui para analisar as suas percepções sobre as avaliações estudadas.

#### Análise documental

Utilizando-se os dados e os relatórios do IDEB e IDESP das escolas estudadas entre os anos de 2007 e 2013 obtidos nos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo respectivamente, traçou-se um perfil de ambas as escolas quanto aos referidos indicadores. Também foi feita uma análise dos

respectivos projetos político pedagógicos das escolas pesquisadas, buscando identificar como está expressa a concepção de avaliação da aprendizagem e como estão referidas as avaliações em larga escala em tais documentos. É importante salientar que a análise desses documentos foi realizada de forma a estabelecer correlações entre eles e as respostas dos sujeitos pesquisados.

De acordo com Bravo (1991), são documentadas todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nessa concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto. Sob o mesmo ângulo, Figueiredo (2007) afirma que documentos escritos e não escritos, como filmes, vídeos, slides, fotografias, podem ser utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos, elucidando determinadas questões de acordo com o interesse do pesquisador.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Tal processo de análise inicia-se com a escolha do documento a ser analisado, sendo esse um passo de fundamental importância. De acordo com Godoy (1995), essa escolha não se dá por meio de um processo aleatório, se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Após identificar se o documento escolhido satisfaz tais condições, inicia-se um processo sistemático de codificação e análise desse material. Tal análise necessita ser feita de forma minuciosa, buscando-se durante esse processo a produção de material empírico que possa responder aos problemas que motivaram a pesquisa.

#### Entrevista semiestruturada

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas estudadas, visando identificar a visão desses profissionais sobre a repercussão da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação. A entrevista buscou identificar na fala dos gestores quais são as ações da escola para manter ou melhorar seus índices, quais são seus maiores desafios para melhorar os processos

de ensino e aprendizagem e qual é a percepção desses profissionais sobre o processo de avaliação em larga escala como um todo.

Sobre a entrevista, pode-se dizer que essa é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Em acordo com Triviños (1987), a entrevista fornece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e compreensão da sua totalidade.

Para a realização de uma entrevista semiestruturada, é preciso organizar previamente um roteiro contendo perguntas que forneçam subsídios sobre o tema, investigado. Conforme Triviños (1987) a técnica não se trata de um simples conjunto de perguntas fixas e pré-determinadas podendo haver a necessidade de formulação de novas questões durante a entrevista. O autor também salienta como características da entrevista semiestruturada os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Segundo Triviños (1987, p. 152), “a entrevista semiestruturada constitui uma técnica que permite a atuação do pesquisador durante o processo de coleta permitindo que ele explore com riqueza as palavras e perspectivas dos sujeitos envolvidos”.

#### Grupo focal

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal vem sendo empregado como técnica de pesquisa em marketing inicialmente nos anos 1920, e passou a ser utilizada mais amplamente entre os anos 1970 e 1980 em grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa, havendo, nesse período, a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica. Assim, em acordo com a autora, o grupo focal vem sendo cada vez mais utilizado em pesquisa científica, principalmente no campo das pesquisas sociais, com destaque especial para as pesquisas em educação, pois permite a compreensão da realidade de um grupo de sujeitos por meio de suas percepções sobre determinado tema. Nesse sentido, Melo e Araújo (2010) salientam que o grupo focal é uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada

questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Pode-se definir o grupo focal como uma técnica utilizada em pesquisa social que se assemelha a uma entrevista em grupo, permitindo a participação simultânea de um determinado número de sujeitos permitindo que exponham coletivamente suas opiniões concepções. Gomes (2005) afirma que as entrevistas em grupo pautam-se na facilidade de obtenção de dados com realtiva profundidade em um curto período de tempo. Ao se reportar ao Grupo Focal como técnica para a coleta de dados, faz-se menção de que ele é utilizado quando se querem compreender diferenças, divergências, contraposições e contradições, conforme aponta Gatti (2005). Pode-se dizer, ainda, que o grupo focal constitui um importante instrumento de reflexão e produção de saberes, proporcionando discussões pertinentes sobre a temática em questão, podendo até mesmo ser considerado uma técnica capaz de propiciar um momento de formação aos sujeitos envolvidos, pois privilegia o contato entre tais sujeitos durante todo o processo de participação deles.

Cabe ressaltar que o contato com as escolas pesquisadas foi realizado em 2013, atendendo aos prazos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em 2014, ano em que se realizaram as entrevistas e o grupo focal, vários contatos foram mantidos com os gestores escolares das escolas pesquisadas, a fim de lograr êxito e contar com a participação dos sujeitos na totalidade.

Os grupos focais a serem realizados com os professores de ambas as escolas estudadas, contudo, puderam se concretizar apenas em uma das escolas. Tal limitação se deu em função dos professores, sujeitos do grupo focal em uma das escolas, se recusarem a participar mesmo com a anuência e insistência da equipe gestora e da pesquisadora. Sendo assim, nessa escola, em face da disponibilidade de apenas um professor em participar, realizou-se uma entrevista semiestruturada. Na escola em que os professores se dispuseram a participar, o grupo focal foi estruturado de acordo com a disponibilidade dos sujeitos participantes.

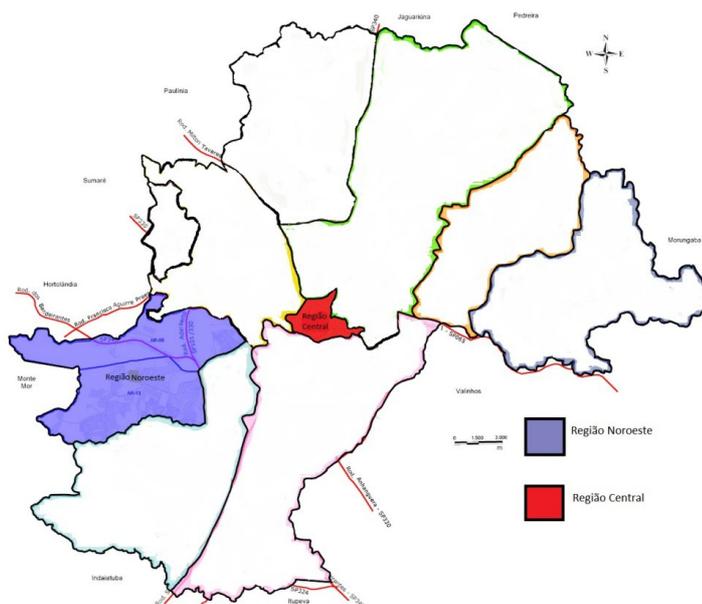
No grupo focal em questão, os professores responderam às perguntas organizadas em rodadas sobre as avaliações em larga escala em questão.

A fim de se respeitar a disponibilidade de horários das escolas e de seus professores, o grupo focal foi realizado no dia e horário agendado pela equipe gestora.

## Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais do município de Campinas, cidade localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo, que apresenta atualmente cerca de 1.080.113 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), caracterizando-se como a terceira cidade mais populosa do estado. Trata-se de um município fortemente urbanizado e industrializado, com sua população vivendo predominantemente em áreas urbanas. O município pode ser dividido em cerca de dez regiões com um total de aproximadamente trezentos bairros, caracterizando uma grande diversidade socioeconômica, típica dos grandes centros urbanos

Figura 1 – Regiões de Campinas nas quais se situam as escolas pesquisadas



Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br> (adaptado pela autora)

A seleção das escolas estudadas foi realizada a partir dos atuais indicadores de qualidade da educação básica, em nível nacional e estadual, a saber: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O critério de seleção das escolas estaduais pesquisadas considerou, em relação a totalidade das escolas estaduais localizadas no município de Campinas, uma escola com os maiores índices de IDEB e IDESP, identificada nesse trabalho por E1, e uma escola que se encontra entre as

que apresentam os menores índices de IDEB e IDESP, identificada nesse trabalho por E2.

A escola E<sub>1</sub>, que se refere a que apresenta os maiores índices - IDEB e IDESP - está situada em um bairro de elevado poder aquisitivo da região central de Campinas, densamente urbanizada e com grande concentração de estabelecimentos comerciais e serviços, apresentando um total de 750 alunos, 10 funcionários, 42 professores, e 4 membros de equipe gestora, sendo que a maioria desses profissionais é efetiva na referida escola. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, possuindo amplo e adequado espaço físico com cerca de 20 salas de aula, oferecendo as modalidades regulares do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Observa-se que a escola é frequentada por uma clientela homogênea oriunda de bairros das vizinhanças.

A escola E<sub>2</sub>, que se refere a que está entre as que apresentam os menores índices - IDEB e IDESP - está localizada em um bairro Região Noroeste de Campinas (região constituída por bairros distantes do centro), apresentando um total de 700 alunos, 16 funcionários, 68 professores e 6 membros de equipe gestora, sendo que a maioria desses profissionais não pertence ao quadro efetivo. A instituição de ensino funciona nos turnos matutinos vespertino e noturno, apresentando espaço físico adequado com cerca de 27 salas que oferecem as modalidades regulares do Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Ensino Médio, sendo frequentada em sua maior parte por alunos da própria região, que constituem uma clientela de aparente vulnerabilidade social.

O critério de escolha das escolas pesquisadas, com base no IDEB e no IDESP, intentou identificar a repercussão das avaliações em larga escala em nível nacional e estadual na construção da qualidade da educação básica de acordo com os gestores escolares e professores pesquisados.

### Sujeitos de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com gestores escolares e professores das escolas selecionadas, que participaram da entrevista semiestruturadas e do grupo focal, respectivamente.

A identificação dos sujeitos se deu de forma a garantir a preservação de suas identidades. Para isso, optou-se por identificar todos os sujeitos (assim como as

escolas) por índices e letras. Os gestores das escolas  $E_1$  e  $E_2$  foram identificados por  $G_1$  e  $G_2$ , respectivamente. Já o professor participante da entrevista semiestruturada, conforme anteriormente esclarecido, foi identificado por  $P_1E_1$ , e os professores participantes do grupo focal, por sua vez, foram identificados por  $P_1E_2$ ,  $P_2E_2$ ,  $P_3E_2$  e  $P_4E_2$ .

Sobre os gestores de ambas as escolas, pode-se dizer que apresentam um perfil semelhante. São profissionais com cerca de dez anos de experiência em cargos de gestão escolar, além de ampla experiência no magistério. Ambos são portadores de licenciaturas plenas e iniciaram suas carreiras docentes como professores da educação básica, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, posteriormente cursando faculdade de pedagogia para ingressarem na carreira de gestores. Outra característica em comum é que ambos apresentam oito anos de atuação em suas respectivas unidades escolares, sendo profissionais que demonstraram ter grande conhecimento sobre os processos pedagógicos e o funcionamento de suas escolas como um todo.

Os professores participantes do grupo focal atuam como professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e são portadores de licenciaturas nas diversas componentes curriculares da educação básica em suas diversas componentes curriculares, sendo que a maioria deles atua nas escolas pesquisadas, em média, há 3 anos.

### Análise dos dados

De acordo com Minayo (1994), o tratamento de material constitui um dos três momentos de um ciclo de pesquisa em si, juntamente com a fase exploratória e o trabalho de campo. Ainda para a referida autora, o tratamento de material pode ser dividido em fases como ordenação, classificação e análise.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores escolares e os grupos focais realizados com os professores das escolas estudadas, em horários de reuniões pedagógicas, garantindo-se a preservação das identidades desses profissionais, bem como a liberdade para que os mesmos pudessem expressar suas opiniões de acordo com seus valores.

As entrevistas e grupos focais foram gravados e, posteriormente, transcritos integralmente para garantir com fidedignidade as respostas dadas pelos sujeitos. Na

sequência, as respostas foram inseridas em quadros apêndices, acompanhadas das ideias centrais e da definição das categorias de análise.

A análise do material empírico foi feita com base no diálogo com os autores referenciados, considerando as categorias de análise e a análise documental. As categorias de análise emergiram das concepções dos sujeitos pesquisados sobre avaliação de aprendizagem e avaliações em larga escala; das ações que antecedem e sucedem as aplicações da Prova Brasil e do SARESP; e dos fatores intra e extraescolares que implicam a construção da qualidade de uma educação de qualidade.

### Estrutura da dissertação

A presente dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo discute o trajeto das políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir do período da redemocratização do país, no final da década de 1980, com ênfase na discussão sobre a implantação das políticas educacionais neoliberais no período da Reforma do Estado e na consolidação do Estado Avaliador. Apresenta também uma discussão sobre os conceitos de avaliação em larga escala e sua relação com a qualidade da educação.

O segundo capítulo está voltado para a discussão dos principais aspectos da Prova Brasil e do SARESP, apresentando os paradigmas que norteiam tais avaliações, suas trajetórias de aplicação, bem como suas estruturas e matrizes referenciais.

No terceiro capítulo, apresentam-se as análises do perfil dos sujeitos pesquisados, assim como do IDEB e do IDESP das respectivas escolas pesquisadas, tendo como foco principal a análise das entrevistas e dos grupos focais, que expressa a percepção dos professores e gestores escolares participantes da pesquisa, articuladas à análise documental.

As considerações finais apontam os principais achados da pesquisa e uma reflexão sobre a construção de uma educação básica de qualidade.

## **CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL**

As avaliações em larga escala podem ser utilizadas para acompanhar o desempenho das redes de ensino, redefinindo e reorientando as políticas públicas educacionais. Tais avaliações podem trazer informações importantes sobre as condições escolares referentes ao aprendizado dos alunos, dados sobre os professores, funcionamento das escolas, entre outros fatores, podendo ser consideradas um importante recurso de monitoramento da qualidade da educação.

Os estudos sobre avaliação educacional têm se expandido consideravelmente no Brasil nas últimas décadas do século XX, em função de transformações políticas e sociais desencadeadas nesse período, como a redemocratização do país e a instauração do modelo político neoliberal, o qual atribui grande centralidade às avaliações externas em suas políticas educacionais. No referido momento histórico, cresce a atuação de organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que estabeleceram ações para vincular a qualidade educacional ao desenvolvimento econômico. Seguindo essa lógica, as avaliações em larga escala se estabeleceram no país como um instrumento pedagógico de caráter economicista que acaba por determinar e direcionar a aplicação de recursos governamentais em educação, priorizando critérios econômicos em relação a critérios sociais e pedagógicos.

O presente capítulo apresenta o contexto da consolidação da avaliação em larga escala como instrumento avaliativo orientador das políticas públicas educacionais no Brasil, no cenário político da redemocratização do país que se seguiu com a implantação do modelo político neoliberal. Assim, iniciaremos uma breve discussão sobre as mudanças estruturais do sistema capitalista e discutiremos, posteriormente, a influência dos organismos internacionais, bem como a Reforma do Estado nos anos 1990, sendo essa década um marco no que se refere à avaliação em larga escala no país. Finalizaremos o presente capítulo com uma breve abordagem sobre as avaliações em larga escala no Brasil. O referencial teórico deste capítulo se apoia em autores que tratam os temas políticas públicas e

avaliação em larga escala sob uma perspectiva crítica, com destaque para Almerindo Afonso (2000; 2005), José Dias Dias Sobrinho (2002; 2003) e Luís Carlos de Freitas (2003).

### **1.1 Globalização econômica e influência dos organismos internacionais no contexto educacional.**

As últimas décadas do século XX caracterizam-se por um modelo capitalista baseado na expansão da globalização econômica. O vínculo entre Estado e capital se estreita consideravelmente nos anos 1980 e 1990, de forma que as funções do Estado passam a ser redefinidas frente ao surgimento de um grande império capitalista mundial no qual as grandes corporações e os organismos internacionais passam a ditar a nova ordem econômica, o que acabou por impactar, consideravelmente, questões de cunho político e social tais como a saúde e a educação. De acordo com Gentili (2001, p. 29), as agências internacionais:

Não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países.

O modelo neoliberal das décadas de 1980 e 1990 defendia a globalização econômica baseada na liberdade de mercado como fator propulsor do desenvolvimento econômico e social, alegando que assim os setores mais vulneráveis da sociedade seriam alcançados, diminuindo-se as grandes taxas de pobreza nos países latino-americanos, bem como em outras regiões com grandes taxas de pobreza ao redor do mundo. Porém, o que se pode observar foi que a pobreza na América Latina manteve-se consideravelmente elevada nos anos 1990 e que tal tendência se manteve nos primeiros anos do século XXI, conforme sinalizam os dados observado da Tabela 1, elaborada pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) .

Tabela 1 – Incidência de pobreza e indigência na América Latina entre 1980 e 2006

ANOS	POPULAÇÃO POBRE <sup>(1)</sup>		POPULAÇÃO INDIGENTE	
	Percentual	Pessoas	Percentual	Pessoas
1980	40,5	136,0	18,6	62,4
1990	48,3	200,2	22,5	93,4
1994	45,7	201,5	20,8	91,6
1997	43,5	203,8	19,0	88,8
1999	43,8	211,5	18,5	89,4
2000	42,5	207,1	18,1	88,4
2001	43,2	213,9	18,5	91,7
2002	44,0	221,4	19,4	97,4
2003	44,3	226,0	19,2	98,0
2004 <sup>(2)</sup>	42,0	217,0	16,9	90,0
2005 <sup>(2)</sup>	39,8	209,0	15,4	88,0
2006 <sup>(3)</sup>	38,5	205,0	14,7	79,0

Fonte: Panorama Social da América Latina - CEPAL (2006)

(1) Pessoas em domicílios em situação de pobreza; inclui a população em situação de indigência.

(2) Estimativa correspondente a 19 países da região.

(3) Dados estimados.

Entre as consequências do processo de globalização dos mercados capitalistas, pode-se destacar o novo padrão tecnológico de produção que acabou promovendo o aumento de a pobreza e precarização do trabalho nos países da periferia capitalista, aumentando as taxas de desemprego e contribuindo para o estabelecimento da informalidade. Druck (2011, p. 43) enfatiza que a dinâmica capitalista que se estabeleceu no mundo coloca o trabalho sob a égide da precarização:

A precarização do trabalho é como elemento central da nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, criando uma nova condição de vulnerabilidade social: um processo social que modifica as condições do assalariamento (estável) anteriormente hegemônico no período da chamada sociedade salarial ou fordista. A perda do emprego ou a perda da condição de uma inserção estável no emprego cria uma condição de insegurança e de um modo de vida e de trabalho precários, nos planos objetivo e subjetivo, fazendo desenvolver a ruptura dos laços e dos vínculos, tornando-os vulneráveis e sob uma condição social fragilizada, ou de “desfiliação” social.

Seguindo a mesma direção, Pochmann (2006, p. 60) comenta que a problemática do desemprego torna-se mais evidente em alguns grupos da sociedade.

O desemprego vem aumentando continuamente no Brasil desde 1990 e atinge atualmente níveis jamais vistos anteriormente. Além da crescente taxa de desempregados, constatam-se alterações substanciais também na composição do conjunto de trabalhadores que não têm emprego, sobretudo quando se consideram as variáveis de classes de rendimentos familiar, gênero, raça e escolaridade.

A adequação dos países periféricos ao capitalismo globalizado do final do século XX trouxe diversos problemas para a esfera social. Além da manutenção das taxas de pobreza e da precarização do trabalho, as mudanças na conjuntura capitalista também tiveram grande implicações sobre setores sociais como a educação. De acordo com Hill (2003 p. 25):

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a retificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional... resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.

Nesse cenário, as agências multilaterais capitalistas tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outros, passaram a promover encontros e reuniões para discutir os problemas desencadeados pelas próprias adequações ao modelo capitalista globalizado.

Deve-se destacar que a atuação dos organismos internacionais no Brasil no âmbito educacional se inicia na década de 1960, quando são registradas as primeiras negociações por parte do governo brasileiro, que procurava obter recursos e investimentos educacionais no país junto a tais instituições. De acordo com Silva (2002, p. 63),

[...] a política do Banco Mundial pode ser localizada nos anos de 1960 e 1970 quando houve uma acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrícula dos países devedores [...] e da disseminação da ideia de melhoria do status social, vinculado à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico.

No decorrer dos anos, a influência dessas instituições só aumentou nos países em desenvolvimento, tais como o Brasil e demais países da América Latina, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Não se podem tratar as transformações educacionais desse período sem considerar a grande influência política e econômica dos organismos internacionais no contexto de reestruturação do sistema capitalista. A educação passou a ser tomada cada vez mais como um fator político estratégico e os organismos internacionais passam a atuar nesse campo cada vez mais com ações pautadas no modelo neoliberal considerando a

educação básica como ponto-chave para que as nações em desenvolvimento se integrassem no novo cenário político-econômico global. De acordo com Nardi (2010, p. 206):

Os agentes internacionais têm se empenhado no delineamento e na promoção de um novo modelo de desenvolvimento, pautado na transformação produtiva e caracterizado como progresso técnico, sobre o qual recaem demandas por qualificação da força de trabalho. É um modelo de desenvolvimento que informa a emergência do mercado como regulador da economia e postula a redução do papel do Estado no campo social.

Correlacionando o trecho acima com a realidade econômica das duas últimas décadas do século XX, temos um forte contexto de acumulação das riquezas socialmente produzidas. De acordo com Palma Filho (2007, p. 10), “[...] o tipo de globalização que se opera nesse contexto neoliberal irá transformar radicalmente a ação do Estado no campo das políticas sociais [...]”.

Nesse contexto, pode-se admitir que a educação, sendo essa uma política social, foi diretamente impactada pelo novo papel assumido pelo Estado no imperante modelo neoliberal.

A disseminação e a consolidação de políticas neoliberais no Brasil e nos demais países da América Latina se deu após a formulação de um roteiro econômico elaborado a partir do Consenso de Washington<sup>1</sup>. Em tal evento, foi proposto um conjunto de regras básicas que deveriam ser seguidas para proporcionar o ajustamento econômico de tais países. De acordo com Negrão (1998), tais regras estavam pautadas na liberalização financeira.

Assim, os países latino-americanos deveriam adequar suas economias e redefinir o papel de seus governos de acordo com os pontos definidos durante o Consenso de Washington como condição necessária para obtenção de benefícios e empréstimos junto aos grandes organismos financeiros. Iniciava-se, portanto, um momento em que os países da periferia do continente americano seriam guiados pelos princípios de desregulamentação de seus mercados, abertura comercial, abertura financeira e a evidente redução do papel do Estado em tais aspectos. As políticas sociais passaram a ser fortemente influenciadas por essa nova conjuntura

---

<sup>1</sup> De acordo com Negrão (1998), o Consenso de Washington foi uma reunião que aconteceu em Washington em 1989, nos Estados Unidos, onde se reuniram diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, e funcionários do FMI, Banco Mundial e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano, para tratarem dos ajustes para uma reforma econômica dos países da América Latina.

política e econômica. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o Consenso de Washington acabou por balizar a doutrina do neoliberal ou neoconservadora que orientaram as reformas sociais nos anos 1990.

No que tange às políticas educacionais, nesse novo período temos a reforma dos sistemas educacionais. A educação voltou-se ao atendimento das demandas de mercado e os índices relacionados à produtividade dos sistemas educacionais passaram a ser vistos como principais parâmetros de qualidade, evidenciando assim, o forte caráter neoliberal que passou a ditar seus novos rumos.

### ***1.2 A Reforma do Estado e as políticas educacionais na década de 1990***

O período em questão compreende a emergência, no Brasil, de um modelo político e econômico pautado na doutrina neoliberal. Para Harvey (2008), os defensores desse tipo de doutrina exercem influência sobre a educação, meios de comunicação e instituições financeiras de regulação econômica global. Nesse contexto, têm-se os mandatos dos presidentes Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

Pode-se dizer que as políticas sociais nesse período se deram de forma elitista, proporcionando melhoras efetivas apenas a pequenos grupos e não à maior parte da população da brasileira. Tais reformas foram formuladas e difundidas sob expressiva influência de organismos internacionais no Brasil e nos demais países da América Latina de acordo com os preceitos do Consenso de Washington, conforme já discutido no item anterior.

As reformas liberais emergem em um contexto da crise do sistema capitalista, que foi desencadeada na década de 1970. Os principais pontos da crise nesse período foram o aumento do preço do petróleo e das taxas de juros em todo o mundo, inclusive nos países desenvolvidos, desencadeando, assim, um período de forte recessão econômica que impactaria fortemente os países latino-americanos, comprometendo suas exportações, uma vez que os países industrializados seriam seus principais parceiros comerciais e econômicos.

Nesse contexto, o Brasil e os demais países latino-americanos apresentavam-se em crescente situação de vulnerabilidade política. A crise vigente permitiu que as ideias neoliberais se fortalecessem. Tais ideias colocavam em xeque a atuação do

Estado como principal controlador econômico. Nesse sentido, diversos autores de perspectiva liberal passaram a defender a separação dos âmbitos político e econômico, reduzindo-se, dessa forma, o poder do Estado frente às decisões econômicas. A esse respeito, Friedman (1977, p. 25) afirma que:

A separação entre o poder político e o econômico remove a organização da atividade econômica da autoridade política, eliminando a fonte do poder coercitivo e permitindo, desta forma, que a força econômica se constitua num controle do poder político ao invés de um reforço.

Ademais, nos anos 1980, na América Latina, os regimes militares totalitários entraram em declínio, concedendo espaço à crescente influência estrangeira, principalmente no que se refere aos Estados Unidos e às agências multilaterais que passaram a defender propostas liberais as quais preconizavam que o Estado deveria agir com mínima participação no processo produtivo e de distribuição de riquezas, ou seja, passou a se defender a ideia de que a despolitização da economia e da acumulação crescente de capital seria estratégia capaz de evitar crises e instabilidade política. Tais teorias de separação entre economia e política deram origem a um processo de mudanças estruturais de caráter economicista liberal denominado Reforma do Estado, que se espalhou por vários países em todo o mundo e passou a ser encarado como uma estratégia de defesa frente à crise capitalista das últimas décadas do século XX. Percebe-se nesse processo a intenção dos países centrais de difundir um roteiro econômico preestabelecido aos países periféricos, aumentando os juros de suas dívidas externas e acentuando a estagnação de suas economias.

A implantação do modelo econômico neoliberal pautado na estabilização da economia acabaria por impactar em questões políticas e sociais, influenciando diretamente os rumos da política interna e, conseqüentemente, das políticas públicas brasileiras nos anos 1990.

O período de reestruturação democrática no Brasil deu-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tratando de questões como ampliação da educação básica em seus diferentes níveis, gestão democrática, entre outros. De acordo com Oliveira e Duarte (2001, p. 63), a principal característica desse processo foi:

A discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida e trabalho.

Fernando Collor de Mello foi eleito em 1989 assumindo o governo do país com o objetivo primordial de promover ajustes econômicos e crescimento dos índices de inflação. Collor tomou medidas drásticas logo nos primeiros dias do seu governo, implementando o Plano Collor I, confiscando poupanças e fundos de investimentos, o que gerou um grande descontentamento por parte das empresas e cidadãos em geral, que tiveram suas reservas confiscadas. Esse governo construiu um cenário para as Reformas Econômicas liberais, proporcionando a abertura do país ao capital estrangeiro, acreditando que a abertura econômica reduziria os índices de inflação mediante a concorrência, reduzindo alíquotas de importação de diversos produtos e iniciando o movimento de privatizações de empresas estatais.

No campo educacional, o governo Collor apresentou poucas medidas expressivas, sendo um governo marcado por grande insucesso tanto no âmbito econômico quanto no âmbito das políticas sociais. Dentre as medidas, podem ser destacadas o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), que visava à mobilização em prol de aumentar as taxas de alfabetização de crianças e jovens; o Programa Setorial de Ação do Governo Collor, que se iniciou em 1991, objetivando a inserção do Brasil no panorama tecnológico mundial daquele período; e Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional, também do ano de 1991, que colocava a educação como elemento necessário para a reestruturação e modernização econômica do país. Uma tendência observada nos programas do Governo Collor é o atrelamento entre o Estado e a iniciativa privada. De acordo com Yanaguita (2011), tal governo preconizava que a articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação. Ainda sobre as políticas públicas desse governo na área educacional, Velloso (1992) argumenta que não havia uma preocupação com a expansão de matrículas ou com melhorias na qualidade dos serviços ofertados.

Assim, em meio ao insucesso político e econômico atrelado a escândalos de corrupção, Fernando Collor foi deposto por meio de um processo de *impeachment* após dois anos de mandato.

Itamar Franco foi o sucessor de Fernando Collor de Melo e deu continuidade ao processo de reforma do Estado brasileiro em um governo conhecido pelas

medidas de controle inflacionário e pelos primeiros esforços em direção à implantação do Plano Real. As medidas de Itamar Franco obtiveram êxito quanto à popularidade no país, acabando por favorecer a eleição de seu sucessor, o presidente Fernando Henrique Cardoso em 1994, que posteriormente foi reeleito em 1998. Seu governo foi marcado por medidas em prol da estabilização econômica com o Plano Real e implementou uma série de medidas que consolidaram o neoliberalismo no Brasil. Para viabilizar as reformas, o referido governo criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, para viabilizar a governança do Estado, aumentando a sua eficiência na implementação de políticas públicas:

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

O Plano Real, parte fundamental do processo de Reforma do Estado, teve como objetivo central realizar o ajuste fiscal da economia, formalizado por acordos de pagamento de dívida externa, tornando a economia do país segura para a movimentação do capital. Para garantir o sucesso da estabilização econômica, o governo realizou uma série de reformas sob a égide da lógica do mercado, que acabaram por repercutir fortemente nos rumos dados às políticas públicas sociais, tais como as políticas públicas educacionais.

Contrariando a lógica eleitoral, a educação e os demais setores de interesse social, como a saúde e a previdência social, deixaram de estar em primeiro plano, passando a ser subsidiados principalmente por fundos de repasse criados pelo governo federal para atender aos estados e municípios. No caso da educação, podemos destacar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O governo FHC consolidou uma era de modernização do Estado pela utilização de medidas liberais de cunho mercadológico que priorizavam ajustes econômicos e financeiros. Isso acabou por impactar fortemente o setor social, produzindo aumento dos índices de pobreza e desemprego. Em meio a esse cenário, o atrelamento de políticas públicas à geração de dados que demonstrem a eficácia dos serviços oferecidos à população. Tal

característica passa a ser marcante nas políticas educacionais que se instauraram nos anos 1990, principalmente as políticas de avaliação educacional, que é o foco do presente trabalho.

Os primeiros anos do período em questão foram marcados pela massiva atuação dos organismos internacionais em prol de difundir suas medidas de reformas de caráter liberal, as quais acabariam por redefinir os rumos das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil e demais países da América Latina. A esse respeito, Krawczyk (2000, p. 2) afirma que:

A política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial.

Como já discutido, a ideologia liberal emergiu fortemente nas últimas décadas do século XX, desencadeando uma série de reformas de caráter economicista e financeiro, consolidando o que chamamos de neoliberalismo. A adoção desse sistema passou a ser encarada como fundamental para minimizar os efeitos da crise econômica que o Brasil atravessava nos anos 1990, acabando por adquirir prestígio e popularidade frente às elites nacionais. Nesse período histórico que as políticas educacionais brasileiras foram marcadas por privatizações, fragmentação de objetivos e por relativo clientelismo.

Em meio ao debate sobre a redemocratização e os novos rumos da gestão escolar, o Governo Collor manteve uma política conservadora frente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, apesar de carregadas de forte discurso político em torno das questões educacionais, trouxeram poucas mudanças significativas nesse setor. Entre as poucas medidas do governo Collor para a educação, pode ser citado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), programa voltado para a mobilização em prol da alfabetização massiva de crianças, jovens e adultos, que envolveria uma ação conjunta com Organizações Não Governamentais (ONGs) para reduzir drasticamente as taxas de analfabetismo brasileiras. Uma forte tendência observada no governo Collor era a de compartilhar responsabilidades entre governo, sociedade e iniciativa privada, reafirmando a ideia de que tal articulação de setores traria benefícios ao país nos âmbitos político, econômico e social. O programa acabou por se tornar pouco significativo, considerando as metas propostas de redução significativa do analfabetismo e da universalização da

educação fundamental no Brasil. Sobre o PNAC, Mello e Silva (1992, p. 3) comentam que:

Ao final do primeiro ano as promessas de mudança começavam a se desvanecer no ar e a gestão que se iniciara em março de 1989 iria ostentar, na área educacional, um padrão de intervenção governamental bastante semelhante ao do final dos anos 70, marcado por: ausência de centralidade da educação na agenda governamental – inteiramente tomada pela administração da economia de curto prazo, falta de um projeto educacional e por consequência de organicidade das ações e programas de governo.

No governo do presidente Itamar Franco, as diretrizes educacionais estavam definidas no Plano Decenal de Educação para Todos, que se iniciou em 1993, sendo esse um documento de grande importância principalmente para as políticas voltadas ao Ensino Fundamental. O Plano remodelou os novos padrões para as intervenções governamentais na educação, colocando também em evidência temas como descentralização e gestão educacional em busca de se obter estratégias eficazes de gerenciamento que levassem ao aumento da produtividade nas escolas. De acordo com Saviani (1999), o Plano Decenal de Educação para Todos foi formulado com o objetivo pragmático de atender a condições de obtenção de financiamentos educacionais, principalmente financiamentos ligados ao Banco Mundial.

Os eixos da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso visavam ao estabelecimento de um mecanismo de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas através dos estados e municípios, ou seja, preconizavam uma forte tendência à descentralização. Além da descentralização, temas como a avaliação e financiamento ganharam ênfase nesse governo. De acordo com Dias Sobrinho (2002), o governo FHC denota o momento de maior aplicação do neoliberalismo no Brasil.

Outros pontos importantes a serem destacados nos mandatos do presidente FHC são a criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a promulgação Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 (LDB); o estabelecimento dos sistemas de avaliação em larga escala, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). No Brasil, os impactos sobre os sistemas de ensino das mudanças introduzidas com as novas legislações do país, em especial a LDB de 1996, aprovadas no governo FHC estabeleceram importantes regras para a

implementação de parâmetros de gerenciamento da educação, de acordo com as propostas de descentralização fundamentadas no projeto de modernização da gestão pública brasileira. Porém, esse governo também foi marcado pela tendência a reduzir os custos em educação e pela tendência de redução da participação do Estado nesse setor, não contribuindo efetivamente para tornar a educação um elemento de redução de desigualdades. Sobre as reformas educacionais brasileiras desse período, Oliveira (2001, p. 75) afirma:

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns.

Em resumo, as reformas educacionais dos anos 1990 mostraram-se ineficientes no que diz respeito a proporcionar ganhos em termos de qualidade efetiva e transformação social, evidenciando, por parte das elites neoliberais, a clara intenção de minimizar a participação do Estado. Este deixaria de ser o principal executor, desenvolvendo um discurso pautado na descentralização, que pode ser percebido através da regionalização e municipalização dos sistemas de ensino, com base em modelos propostos pelos países centrais e suas agências multilaterais.

Ao mesmo tempo, o Estado passa a atuar em uma perspectiva coordenadora e controladora através de mecanismos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituindo-se, assim, um novo modelo de Estado atuando na educação, o qual podemos chamar de Estado Avaliador.

Constata-se que as políticas públicas voltadas para a avaliação de sistemas que foram desencadeadas no governo FHC, continuando a ter grande destaque nos mandatos subsequentes. O presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) instituiu por meio da Lei nº 10.861, de 2004, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que analisa as instituições de Ensino Superior quanto ao desempenho dos estudantes e quanto a aspectos como pesquisa, extensão, gestão e corpo docente das instituições. De acordo com o MEC, o SINAES considera informações obtidas no ENADE e as avaliações institucionais dos próprios cursos. As informações obtidas são utilizadas para a redefinição e reorientação das

práticas dos estabelecimentos de ensino superior, bem como para embasar as políticas públicas voltadas ao Ensino Superior.

Outro marco importante das políticas do Governo Lula atreladas às avaliações em larga escala foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual relaciona o desempenho dos estudantes em exames padronizados (Prova Brasil / SAEB), que passou a orientar as ações do MEC na Educação Básica. Consoante com o discurso oficial, o IDEB foi um índice criado com o objetivo de monitorar a evolução da educação no país (FERNANDES, 2007).

Seguindo tendências internacionais, o caso brasileiro evidencia que os programas de avaliação externa acabaram por se tornar um mecanismo de essencial importância no controle e regulação do processo de reestruturação do papel do Estado em matéria educacional. É cada vez maior a centralidade conferida às políticas públicas de avaliação, o que coaduna com a lógica dos governos neoliberais que preconizam a minimização das responsabilidades nas questões sociais.

Por meio das políticas de avaliação em larga escala, são redefinidas e reorientadas as práticas desenvolvidas nas instituições escolares, que se esforçam para se adaptar às regras imperantes, como se estivessem seguindo um verdadeiro roteiro educacional.

A consolidação de um modelo de governo de raiz neoliberal acabou por trazer a lógica gerencial do mercado para o serviço público, aumentando o controle estatal sobre a educação e estimulando práticas que promovem a competitividade nas diversas instituições escolares. Assim, emerge um novo modelo de regulação de políticas educacionais pautado na descentralização e no controle dos resultados, fazendo com que as políticas de avaliação externa ganhem um acentuado destaque. Tais ações políticas acabam por caracterizar o Estado Avaliador que, de acordo com Neave (1998), implica na sólida presença governamental à frente dos gastos e eficiência das instituições de públicas, garantindo eficácia e controle de um de seus padrões de qualidade. Na mesma direção, Almerindo Afonso (2000, p. 49) salienta que:

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através

da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Afonso (1999) ainda enfatiza que as discussões sobre avaliação educacional estariam centradas na redefinição do papel do Estado nos rumos da ideologia do mercado, dando-se uma grande ênfase às avaliações estandardizadas e à publicização de resultados delas. Nesse contexto, há um atrelamento entre a qualidade educacional e os índices gerados pelas avaliações externas tanto da educação básica quanto da educação superior.

Adota-se, assim, uma lógica de mercado na qual a avaliação externa passa a ser utilizada como um instrumento capaz de reorientar as políticas e investimentos em prol de ganhos na qualidade da educação, tornando-se assim um mecanismo de controle e responsabilização de seus profissionais, colocando-se o desempenho escolar como uma variável predominantemente quantitativa.

Dessa forma, estabelece-se um controle massivo sobre a ação das escolas e profissionais da educação, para que desenvolvam práticas que caminhem na direção de geração de dados que comprovem a eficácia do sistema educacional. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2002, p. 175) afirma que:

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. [...] O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase-mercado educacional e alimentar a competitividade quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo.

O Estado Avaliador exerce controle sobre os currículos e Afonso (2005, p. 113) vincula diretamente a padronização de currículos à implantação das avaliações externas padronizadas, citando: Estado “[...] limitado (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções), mas, ao mesmo tempo, forte (no seu poder de intervenção)”.

Nessa perspectiva, Afonso (2005, p.119) ainda salienta, em termos de política educativa, que avaliação é tratada pelos governos como fator estratégico de controle de resultados e de despesas públicas, como também de incentivo à competitividade no sistema educacional:

Trata-se agora de tentar conciliar o Estado avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados

(sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre as escolas. Sendo a avaliação um dos vertentes fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos.

O caráter de competição e responsabilização ditado pelo Estado Avaliador está diretamente associado às políticas neoliberais de *accountability*, perspectiva que vincula responsabilidade por direitos e serviços sociais à prestação de contas sobre o desempenho das instituições públicas e dos profissionais que nelas atuam. De acordo com Schneider e Nardi (2013, p.34), a *accountability* vinculada às avaliações tornou-se uma tendência expressiva nos países capitalistas:

A *accountability* tornou-se parte de um discurso transversal e neoconservador, com influência nas políticas nacionais. Com base nos argumentos da ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e da racionalização dos investimentos públicos, comumente têm sido adotadas políticas de responsabilização e prestação de contas sem a necessária correspondência com práticas democráticas de avaliação da educação.

As políticas educacionais nos países da periferia capitalista sofreram massiva atuação dos organismos internacionais, principalmente a partir da década de 1990, que impuseram determinações que visavam ampliar as relações capitalistas e competitivas, fazendo com que a exclusão social acabe emergindo dentro do processo educacional. Nas palavras de Almeida (2010, p.224), a conjuntura da desigualdade social é inerente ao processo de perda de autonomia dos Estados no Brasil e demais países da América Latina em seus sistemas escolares pelas dependências estruturais nos âmbitos econômicos e político:

Com o processo de (des) construção política e ideológica das instituições escolares, no qual a maioria dos países da América Latina está imersa, desde a virada do milênio, as oportunidades de diminuição da desigualdade social são irrisórias, porque estes Estados-Nação perdem, paulatinamente, a tão discutida soberania nacional, além da autonomia de decisão política-econômica, educacional e social; há um desmanche Institucional lento e gradual no processo de dependência econômica.

A conjuntura social e econômica que está por trás do contexto educacional de desigualdade implica em repercussões sociais que afetam especialmente as camadas populares, dependentes exclusivamente do ensino público.

Centradas no rendimento escolar dos alunos, as avaliações externas caracterizam um processo que implica a responsabilização dos alunos, professores e dos gestores pelo fracasso escolar associado a um possível insucesso profissional. Assim, os sistemas escolares atuam na direção de atingir cada vez mais resultados satisfatórios, que, impressos nos indicadores quantitativos, ofuscam condições intra e extraescolares as quais incidem nos processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de eficiência nos sistemas escolares na América Latina, por meio das formas de gestão e controle do trabalho, caminha na perspectiva da descentralização, autonomia e avaliação de resultados. Segundo Afonso (2001), a redefinição do papel estatal nas políticas públicas educacionais, tendo em vista os processos de globalização e trans-nacionalização do capitalismo, é marcada por ostensiva intervenção dos governos.

O que se questiona é que o Estado Avaliador propõe uma lógica voltada à verticalização dos currículos e priorização das avaliações em larga escala e dos resultados nelas obtidos juntamente com a criação de medidas que proporcionem privatizações terceirizações de serviços anteriormente intrínsecos à escola, como limpeza e merenda escolar, incorporando a lógica do mercado e da redução de custos. Outro fator é a transferência de responsabilidades para a comunidade escolar em meio ao discurso teórico de emancipação e participação. Todos esses elementos vão ao encontro de uma tendência de conjuntura mundial, em que a globalização estende seus preceitos às políticas educacionais. Nessa perspectiva, as avaliações externas transformam-se em um elemento de pressão nas escolas em que a face meritocrática prevalece sobre a democrática. Nota-se, por esses aspectos, que a avaliação externa e a regulação constituem-se cada vez mais como instrumentos de legitimação do Estado.

### **1.3 Avaliação em larga escala no Brasil**

A educação básica tem sido alvo de discussão, sobretudo dos educadores e pesquisadores. Essa discussão tem sido marcada, nos últimos anos, pela divulgação dos resultados obtidos nas avaliações externas, que se tornaram uma constante cada vez mais expressiva no âmbito das políticas públicas educacionais.

Tem-se em geral uma ideia equivocada de que os estudos sobre avaliação em larga escala tratam de uma temática recente que só passou a existir e a ser estudada em nosso país após os anos 1990. Porém, as primeiras iniciativas de utilização das avaliações em larga escala como instrumentos capazes de analisar o desempenho dos alunos, unidades escolares e seus profissionais, revelando os resultados à sociedade a partir de indicadores de desempenho de qualidade educacional em nível estadual e nacional, aconteceram no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, período no qual o Ministério de Educação (MEC) começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, impulsionado pelo incentivo de organismos internacionais, sob a égide de uma nova conjuntura política internacional que se instaurava tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina.

Outro ponto importante a ser destacado acerca dos anos 1980 e 1990 foi o processo de redemocratização do Brasil, marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo que, dentre as questões latentes nesse contexto, pode-se destacar a de aumento com a preocupação em relação à qualidade do ensino oferecido no país. Assim, as avaliações em larga escala adquiriram notável importância, passando a ser utilizada no Brasil em diferentes níveis como tentativa de encontrar soluções para alguns problemas educacionais mais recorrentes, criando-se uma ideia de que tais processos avaliativos pudessem ajudar a melhorar a qualidade do ensino.

Dias Sobrinho (2003) identifica a década de 1990 como sendo a década da avaliação. Em tal período, deram-se diversas mudanças na política brasileira,

fazendo com que o país emergisse no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, de acordo com Saviani (2007). Esse contexto de mudanças políticas fez com que emergisse um novo posicionamento do Estado com relação à educação, a exemplo da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (LDB), que coloca avaliações externas sob a égide das recomendações de organismos internacionais, embora tal característica não seja dada explicitamente. Em seu Artigo 9º, consta que:

A união incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Consoante com o discurso do Ministério da Educação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) teve início da década de 1990, quando foram desenvolvidos estudos sobre a avaliação educacional utilizando o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional. A trajetória inicial do SAEB foi marcada pela aplicação de provas a partir de uma amostra representativa de sujeitos e o levantamento de dados em nível nacional sobre a educação no país. Em 1993, a avaliação aplicada aos alunos das redes federal, estadual e municipal foi estruturada em três eixos para estudo, o primeiro referente ao rendimento do aluno, o segundo referente ao perfil e à prática docente, e o terceiro e último, sobre o perfil dos diretores e formas de gestão escolar. De acordo com o discurso oficial, essa avaliação tem como objetivo a geração e organização de informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, permitindo o monitoramento das políticas educacionais brasileiras, fornecendo subsídios para que gestores, professores, diretores efetuem modificações que se façam necessárias para garantir a melhoria da qualidade da educação e buscar a igualdade de oportunidades educacionais a toda a sociedade. Assim, a avaliação externa em larga escala se firmou no país ao longo do século XX e início do novo milênio, como um elemento de regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado Avaliador, na medida em que aumentou sua interferência e controle estatal por meio da avaliação sistêmica.

Sousa (2003, p. 187) define como características dos processos avaliativos externos a ênfase nos produtos ou resultados, bem como a atribuição de mérito para

as instituições e alunos e a utilização de dados de desempenho escalonados, resultando em classificação predominantemente quantitativa:

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios.

Na mesma direção de se considerar que as avaliações externas podem estar sob a égide dos processos discriminatórios, Freitas (2003, p.17) salienta que o tão divulgado conceito de equidade colocou a escola como um lugar que pudesse ensinar a todos, desprezando-se fatores intra e extraescolares que podem impactar no processo educacional:

Em resumo, para os que olham para eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer. Este é o sonho liberal: independentes do nível socioeconômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado.

Assim, pode-se dizer que o conceito de equidade está, na verdade, atrelado à meritocracia tão defendida pelos governos capitalistas, que tendem a utilizar as avaliações externas como medidas capazes de garantir eficiência. Nesse sentido, tais avaliações emergem nas escolas como fonte de responsabilização, gerando-se severas críticas às unidades escolares e aos seus profissionais, que passam a ser vistos como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição, desprestigiando a escola pública perante a sociedade em geral. De acordo com Gatti (2009), a ideia de *accountability* vem se consolidando na cultura de avaliação educacional no Brasil. Nessa direção, Martins e Sousa (2012, p. 23) afirmam que:

gradualmente, resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a

melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade.

Em contrapartida, as avaliações externas constituem um importante instrumento capaz de gerar dados que podem redefinir e reorientar as práticas pedagógicas, trazendo informações importantes sobre as condições escolares como um todo (aprendizado dos estudantes, dados sobre os professores, funcionamento das escolas etc.), sendo consideradas como um importante recurso de monitoramento da qualidade da educação. Para Dias Sobrinho (2010), a avaliação é a ferramenta principal da organização implementação das reformas educacionais capaz de produzir mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

Assim, a utilização dos resultados das avaliações em larga escala no sentido de contribuição pode ser uma fonte de dados para os professores e o coletivo da escola, um subsídio para a reformulação do Projeto Político Pedagógico. Freitas e outros (2009) afirmam que se faz necessário que as escolas, a partir de seus resultados, reflitam sobre o que podem fazer, bem como suas demandas e compromissos. Os autores salientam a importância de a escola desenvolver a autoavaliação institucional de modo que os resultados da avaliação interna, da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa sejam articulados e promovam a superação das dificuldades diagnosticadas. Assim, pode-se dizer que as referidas avaliações, quando não utilizadas com propósitos de gerar índices para estabelecer *rankings* comparativos, responsabilização e bonificação por resultados, podem ser utilizadas como um instrumento fundamental no processo de construção de uma educação de qualidade.

Em relação à contribuição que os índices indicadores de qualidade educacional podem propiciar sobre os indicadores de qualidade, Bondioli (2004, p. 18) entende que:

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se

empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade.

Qualidade educacional é um tema amplamente discutido no Brasil, estando ligado diretamente à avaliação e à gestão democrática. Diferentemente de uma variável quantificável que pode ser traduzida apenas por índices gerados nas avaliações em larga escala, a qualidade educacional envolve diversas questões, tais como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia de acesso à educação, além da gestão do trabalho educativo e condições de trabalho docente, entre outros. Schneider e Nardi (2013, p. 34) afirmam nesse sentido:

Na prática, os resultados destas avaliações em larga escala assumem o status de tradutores da qualidade, na medida em que a obtenção dos índices desejáveis pressupõe a melhoria educacional, sobretudo em nível de escola. Neste nível, em particular, não raro, a avaliação, como categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem e do projeto político-pedagógico da escola, é suplantada pela égide das avaliações centralizadas, através das quais as escolas são levadas a concentrar esforços na produção dos índices projetados externamente.

As reflexões sobre qualidade da educação devem se estabelecer no âmbito da dinâmica econômica e cultural. Definir o conceito de qualidade da educação envolve concepções e valores. De acordo com Bondioli (2004, p.14):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser.

Nesse contexto, a qualidade educacional deve transcender a imposição de políticas públicas verticalizadas que vêm sendo implementadas nas últimas décadas, ou seja, políticas que acabam por impor padrões de qualidade que desconsideram as peculiaridades do grupo avaliado.

Com possibilidades de serem utilizadas como instrumentos capazes de propiciar ganhos na esfera educacional, as avaliações em larga escala têm caminhado cada vez mais em uma direção de ranqueamento e responsabilização de escolas, professores e alunos, assumindo cada vez mais um papel central nas políticas públicas educacionais, por meio da geração de indicadores, a exemplo do IDEB e IDESP, foco desta pesquisa.

A tendência observada no atual panorama político e educacional brasileiro é que tais avaliações continuarão ganhando cada vez mais espaço no norteamento das políticas públicas educacionais, tendo em vista os autores referendados.

Nesse contexto, a leitura da qualidade da educação necessita transcender indicadores estritamente quantitativos, que desencadeiam políticas públicas verticalizadas à luz das que vêm sendo implementadas nas últimas décadas e que, por vezes, desconsideram as peculiaridades locais.

## **CAPÍTULO II - PROVA BRASIL E SARESP: BASES EPISTEMOLÓGICAS E TRAJETÓRIAS DE APLICAÇÃO**

O presente capítulo tem como foco central as avaliações em larga escala em nível nacional, no caso a Prova Brasil, e em nível do estado de São Paulo, o SARESP. Inicialmente, buscou-se contextualizá-las de acordo com os princípios epistemológicos que as norteiam, pois nesses paradigmas é que residem os fatores que possibilitam compreender toda a conjuntura por trás desses exames, que têm ganhado cada vez mais importância na educação básica nacional e paulista, respectivamente.

Para a compreensão do paradigma avaliativo em que se inserem as avaliações estudadas, abordam-se inicialmente as concepções e vertentes de avaliação. Na sequência, tendo em vista que a Prova Brasil e o SARESP envolvem o Ensino Fundamental e Médio, apresentam-se os objetivos de cada um desses níveis de ensino com base na fundamentação legal dos currículos, considerando-se a atual estrutura do sistema de ensino brasileiro. Posteriormente, apresentam-se os principais aspectos da Prova Brasil e do SARESP, no que se refere às suas estruturas e trajetória de aplicação.

### **2.1 Paradigma dominante x Paradigma emergente: compreendendo os princípios que regem a prática avaliativa**

As avaliações em larga escala têm, inegavelmente, ganhado papel de destaque nas práticas pedagógicas nas últimas décadas do novo milênio. Como todo o processo educacional, tais avaliações são norteadas por paradigmas, termo que, segundo Thomas Khun (1994), implica em uma estrutura geradora de novas teorias. Marcondes (2002) afirma que um paradigma é algo que pressupõe aceitação. Ainda, para o referido autor, de acordo com a óptica clássica platônica, “um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra num mundo abstrato, do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto”. (MARCONDES, 2002, p.15).

O paradigma dominante nasce ancorado no racionalismo da revolução científica do século XVI, em meio às teorias de cientistas como Descartes, Newton e Galileu, sendo que esse último, de acordo com Moraes (2003), foi quem introduziu a

descrição matemática da natureza e a abordagem empírica que se tornou uma das características mais predominantes do pensamento científico do século XVII. Nesse momento, a racionalidade assume papel central nas teorias, e a matemática passa a ser a ferramenta predominante de fundamentação. De acordo com Boaventura de Souza Santos (1999, p. 14), essa ciência “fornece não só o instrumento privilegiado da análise, mas também a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria”. A partir disso, o autor afirma que emerge uma tendência a quantificar e categorizar o que se deseja conhecer e ainda determinar relações sistemáticas com o que foi obtido.

Posteriormente à revolução científica do século XVI, outras correntes científicas contribuíram com valores que se associaram ao paradigma dominante tal como o Iluminismo e o Positivismo. Para Santos (1999), no Positivismo existem duas formas de conhecimento científico: a das disciplinas formais da lógica e da matemática e a das ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais, indicando também que as ciências sociais nasceram para ser empíricas. Particularmente no século XVIII, o Positivismo se instaura com o modelo de valorização do conhecimento, passando a estudar o comportamento humano sob a óptica da racionalidade e não mais apenas os fenômenos naturais. Conforme Santos (1999, p. 22),

O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais. Para investigação utiliza métodos qualitativos em vez de quantitativos.

Moraes (2006, p. 6) salienta que nesse período houve a adequação dos padrões das ciências naturais às ciências sociais, afirmando que:

A partir de uma sociologia mecanicista, compartimentada e reducionista, os indivíduos foram sendo divididos em classes e castas, regidos por estruturas sociais rígidas, com papéis e funções definidas, com regimentos e estruturas que tentavam por ordem no aparente caos, na complexidade, na efervescência e na ebulição. Constatase, portanto, que nessa época a complexidade e a multidimensionalidade do ser humano e da realidade social eram desconhecidas.

Ainda segundo a autora, os reflexos do paradigma tradicional na forma com que a educação se delineou ao longo dos anos são evidentes:

Na educação, inúmeras foram as influências do velho paradigma. Dentre elas, o prevaletimento de um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e a presença de uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a “boa conduta”, punindo os “erros” e as tentativas de liberdade e expressão.

É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. É uma educação “domesticadora”, “bancária”, segundo Paulo Freire, que “deposita” no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido. (MORAES, 2006, p.7).

As bases do paradigma dominante começam a ser questionadas, iniciando sua crise quando emergem, na ciência no final do século XIX e início do século XX, os estudos sobre a mecânica quântica, que constitui um ramo da Física dotado de grande prestígio na comunidade científica e que remodelou a forma como concebemos a ciência e a própria estrutura da matéria. Colocava-se em xeque as leis de Newton como verdades absolutas da Física Clássica e instituindo-a como uma ciência pautada em dados probabilísticos, o que causava diversos questionamentos aos cientistas mais vinculados à ideias religiosas, como o próprio criador da teoria da relatividade Albert Einstein. Para Santos (1988,p.54), o pensamento de Einstein constitui “o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna”. Na mesma direção, o autor (1999) trata a crise sofrida pelo paradigma dominante como profunda e irreversível, resultado de diversas consequências teóricas e sociais.

Dentre os principais nomes da mecânica quântica, estão Neils Bohr, Erwin Schroedinger e Werner Heisenberg. Assim, a mecânica quântica foi um fator que originou a criação do Paradigma Emergente, que, para Santos (1999), precisa transcender a dimensão científica e ser também um paradigma social. De acordo com o autor, o paradigma emergente se encontra apoiado em princípios básicos como a valorização dos estudos humanísticos, buscando superar a dicotomia entre as ciências naturais e sociais, e a valorização do conhecimento nas dimensões total e local, assim como também a valorização do autoconhecimento que se converte em sabedoria de vida.

Para Moraes (2006, p. 13), o paradigma emergente é um novo paradigma científico que:

Nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações.

No que tange à educação, a significativa contribuição do paradigma emergente é a visão de totalidade do ser humano, não se restringindo apenas à dimensão racional. Nesse modelo, a criatividade humana e a emoção são consideradas bases importantes para a construção do conhecimento. Não se pode negar que, mesmo com a nova configuração educacional embasada no paradigma emergente, essa continua a ser fortemente influenciada pelas ideias do paradigma dominante, explicando, assim, o conservadorismo e retrocesso ainda presentes na educação e nas práticas avaliativas como um todo que em muitos pontos continua a apresentar forte caráter positivista e tecnocrático.

A partir dos paradigmas científicos dominante e emergente, pode-se estabelecer a existência das vertentes avaliativas, a saber: a objetivista, a subjetivista e a crítico-dialética (indivíduo-sociedade).

Basicamente, as avaliações têm sido concebidas em uma perspectiva técnica objetivista que prioriza a obtenção de resultados e informações quantificáveis. Na educação, o impacto desse modelo fez aumentar a preocupação com o desenvolvimento de técnicas de avaliação (provas, exames, questionários padronizados), baseadas na psicometria (área da psicologia experimental). Epistemologicamente, a vertente objetivista está baseada no positivismo e, segundo Franco (1995), possibilita medir, quantificar os resultados em prol de se obter conhecimentos objetivos de modo que o avaliador se comporta com certa neutralidade frente ao que é observado no desenvolvimento dos alunos. Conforme Habermas (1982), não se pode tratar o conhecimento sob uma óptica da neutralidade, como algo objetivo e imparcial, pois o conhecimento não está livre de interesses externos. “Se presumimos uma conexão inconfessada de conhecimento e interesse, não é porque as ciências se tenham desprendido do conceito prático da

teoria, mas porque dele se não libertaram ainda inteiramente”.(HABERMAS,1968, p.136).

A avaliação na abordagem objetivista é dotada de forte caráter formal. São priorizados os instrumentos avaliativos que visam à mensuração com critérios e escalas de valores definidas, ou seja, é evidente a finalidade classificatória. Com base nessa abordagem há uma preocupação excessiva com a transmissão de conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos de forma generalizada sem levar em conta as peculiaridades de suas realidades sociais e interesses, tornando, assim, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem nitidamente excludentes, principalmente quando se trata de alunos oriundos das camadas populares, pois é como se a escola e o currículo estivessem voltados a atender os interesses do mercado e das classes economicamente mais privilegiadas.

Na vertente objetivista, o caráter somativo, tecnoburocrático e de controle são aspectos muito fortes em termos de avaliação. O controle, em especial, é muito marcante no que se diz respeito às avaliações em larga escala e às políticas públicas educacionais, foco central deste trabalho. Dias Sobrinho (2004, p. 712) vincula o aspecto técnico das avaliações dessa vertente e sua utilização nas políticas de raiz neoliberal:

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela ideia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévios e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e rankings, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme a crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico.

Assim, as avaliações em larga escala são norteadas pela lógica objetivista do mensurável, ou seja, a produção de *rankings* e os sujeitos do processo educativo estão submetidos a instrumentos avaliativos quantificadores previamente elaborados e categorizações pautadas em dados estatísticos, não participando de forma proativa desse processo. Sobre a utilização massiva de dados estatísticos nos

sistemas de avaliações em larga escala, Freitas (2007) alerta que o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que priorizam tendências globais dos sistemas de ensino a partir da proficiência média dos alunos.

Dessa forma, a desconsideração da interatividade dos sujeitos e das demais circunstâncias envolvidas. A avaliação ultrapassa as barreiras da sala de aula e chega ao âmbito governamental como uma forte ferramenta de controle na prestação de contas à sociedade consoante às políticas públicas do Estado Avaliador. Segundo Dias Sobrinho (2004) a avaliação adotada pelo “Estado Avaliador” está baseada na vertente “objetivista/tecnocrata” com um direcionamento normativo que impõe punições de caráter economicista, as quais podem levar ao enfraquecimento do caráter formativo da educação e, além do controle, favorecem o individualismo e a competição institucional.

Na década de 1970, mediante ao modelo avaliativo objetivista não responder mais às questões atinentes aos processos de ensino e aprendizagem, emergem estudos direcionados a “contrapô-lo a uma postura técnico-metodológica radicalmente oposta” (FRANCO, 1995, p. 19), dando origem à vertente subjetivista. Nesse modelo, o indivíduo é trazido para o processo, bem como seus valores e experiências de vida passam a ser considerados elementos-chave na construção de seu conhecimento. O aluno, sujeito dos processos de ensino e aprendizagem, deixa de ser apenas um receptor passivo de conhecimentos, passando a interagir mais consideravelmente com o professor em seu processo de aprendizagem. É dessa interação que surge a necessidade e o desafio de se repensar a avaliação em si, propondo instrumentos avaliativos mais abrangentes, tais como questões discursivas e produção de textos, entre outras atividades que valorizem a criticidade do estudante. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2012, p. 3) afirma que a avaliação:

Não é simplesmente uma questão técnica que se aquieta com o uso adequado de bons instrumentos. Mais que isso, ela se refere a um fenômeno social que tem enorme interesse público e, portanto, pertence às esferas da ética e da política. Por isso, a avaliação requer debates públicos, participação das comunidades concernidas buscando a construção social de significados.

A ênfase avaliativa no modelo subjetivista é completamente repensada em relação aos instrumentos padronizados e à mera assimilação de conteúdos do modelo anterior, como afirma Franco (1995, p. 20):

Enquanto no modelo “positivista” a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se agora de captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos.

A vertente subjetivista, porém, mostrou suas fragilidades em relação a resolver os problemas da realidade educacional vigente. Nela, há uma grande inclinação intimista que acaba por gerar uma fragmentação, deslocando o sujeito do contexto histórico e social. Outro fator a ser observado é o fato de a vertente subjetivista desconsiderar os elementos quantitativos do processo educacional. Isso ocorre como uma negação ao modelo objetivista e, segundo Franco (1995), acaba ganhando um caráter dogmático.

Deve-se levar em conta também que a sociedade contemporânea, nos âmbitos político, histórico e social, está fortemente ancorada em valores que vão ao encontro dos valores dominantes, ou seja, positivista/objetivista, e, por mais que surjam propostas de vanguarda a respeito dos processos avaliativos e educacionais como um todo, a imagem da escola e das avaliações ainda está fortemente associadas à obtenção de resultados. Desse modo, a avaliação em larga escala é vista como o ápice do processo, ou seja, a geradora de indicadores que demonstram a eficiência do sistema de ensino e de um conjunto de políticas educacionais, por expressarem a qualidade da educação.

Acerca da prevalência da lógica dos indicadores oficiais, o que se observa é uma crescente polarização das escolas na direção de obtenção de resultados, ou seja, currículos verticalizados, avaliações em larga escala e suas matrizes de referência preestabelecidas que priorizam, cada vez mais, os resultados quantificáveis. Nesse processo, diversos fatores intra e extraescolares são desconsiderados, como a dimensão afetiva e criativa e sociocultural dos estudantes. De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 205), os fatores intra e extraescolares repercutem diretamente na qualidade da educação:

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Constata-se que há um distanciamento entre os dois modelos apresentados, objetivista e subjetivista, quando se consideram as avaliações em larga escala, há uma supervalorização dos elementos objetivistas. Dias Sobrinho (2004, p. 720) afirma que é um erro polarizar o processo avaliativo para apenas um dos dois modelos.

O paradigma objetivista tem sido largamente utilizado pelos governos e por agências multilaterais. Evidentemente, a quantificação, a objetividade, a comparabilidade são aspectos importantes de um processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista. Porém, também é um grande equívoco utilizá-los exclusivamente, como únicos, incorrendo-se então numa extrema quantofrenia ou erro de equiparar a ciência à verdade.

Dessa forma, faz-se necessária a construção de vertentes avaliativas que contribuam efetivamente para que mudanças sejam realizadas em prol da melhoria da qualidade da educação. Nessa direção, a vertente crítico-dialética (indivíduo-sociedade) surge à medida em que os paradigmas objetivista e subjetivista tratam o indivíduo sob uma perspectiva abstrata de acordo com Franco (1995), havendo portanto a necessidade de conceber a avaliação como um instrumento que considere o vínculo indivíduo-sociedade em sua dimensão histórica.

Tal paradigma aponta para uma tendência de avaliação de cunho emancipatório, que possibilite a inserção do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo que haja a construção e reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, para Romão (1998) a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está em suas propostas de capacitar os estudantes para construir seus instrumentos de intervenção na realidade, transformando-a.

Assim, pode-se observar que, ao se conceber a avaliação dentro de um paradigma crítico, essa seria uma importante ferramenta de inserção de alunos e professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento e uma forma autônoma e criativa que permita a apropriação de saberes, em prol de possibilitar transformações na vida desses sujeitos.

Porém, a lógica vivenciada nos dias atuais, em que há uma supervalorização das avaliações de sistemas e dos índices gerados por elas, parece, de certa forma, desconsiderar os elementos do paradigma crítico, ou seja, caminha na direção oposta a ele. De acordo com Freitas (2011, p. 78), “a avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um ‘dado’ para o sistema”.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar as avaliações em uma dimensão que privilegie os sujeitos do espaço intraescolar e que tenha as avaliações em larga escala como um instrumento de amparo que fomente o desenvolvimento da escola, não sendo apenas um gerador de dados para o poder público.

## **2.2 O Ensino Fundamental e o Ensino Médio: revisitando a estrutura e os objetivos**

Antes de tratar das avaliações em larga escala, Prova Brasil e SARESP, alvos deste estudo, faz-se necessário salientar a estrutura e os principais objetivos do Ensino Fundamental e Médio.

A estruturação da educação brasileira está regulamentada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que propõe que essa esteja dividida em educação básica e educação superior. A educação básica é composta pelas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contando ainda com as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. Já a educação superior abrange os cursos de graduação e diversas modalidades de pós-graduação.

Com base no artigo 32 da LDB, o Ensino Fundamental configura-se como etapa de ensino oferecida de forma obrigatória e gratuita, devendo subsidiar a formação básica dos cidadãos brasileiros. Ficam explicitados nesse artigo os seguintes objetivos do Ensino Fundamental:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Sobre o oferecimento e a gratuidade do Ensino Fundamental, fica posto na LDB (artigo 4º) que é dever do Estado oferecer tal etapa de forma gratuita, com qualidade e sem requisito de seleção.

Assim, o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, deve assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis ao desenvolvimento cidadão, independentemente das diversidades socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Usualmente, nas escolas brasileiras, o Ensino fundamental tem sido dividido em dois ciclos: o ciclo I que abrange do primeiro ao quinto ano; e o ciclo II, que compreende do sexto ao nono ano. Porém, de acordo com o artigo 23 da LDB, existem outras possibilidades de organização, permitindo a criatividade e a flexibilidade do percurso escolar:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Porém, pode-se observar que a legislação brasileira preconiza que, para que o processo de aprendizagem na educação básica se desenvolva com qualidade, é necessário que se integrem as suas diferentes etapas - a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio - como um contínuo e não como ciclos isolados e independentes.

Quanto à aprendizagem, de acordo com os documentos do MEC fica posto que as concepções e propostas pedagógicas norteadoras do Ensino Fundamental devem considerar aspectos contemplados na Educação Infantil, destacando-se que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 17).

Sobre o currículo do Ensino Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>2</sup> fica definido que esse deve ser constituído pelo desdobramento de experiências do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados. É necessário, ainda, contribuir para a construção das identidades dos estudantes e, desse modo, tais experiências e o envolvimento dos alunos

---

<sup>2</sup> Trata-se da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

necessitam ser considerados nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação do cidadão, considerando-se suas experiências de vivência escolar e cotidiana para o desenvolvimento de valores, atitudes, sensibilidade, entre outros aspectos socialmente relevantes. Ainda sobre os conhecimentos escolares, fica posto no parágrafo 3º do artigo 9º da presente Resolução que:

Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2010).

Sobre as bases do currículo, fica definido, no artigo 11 da resolução citada, que deve haver uma base nacional comum a todos os sistemas de ensino, assegurando que os estudantes das mais diversas regiões e realidades socioculturais tenham acesso aos mesmos pontos fundamentais do conhecimento necessários para sua formação. Além da base comum, a resolução preconiza o direito às escolas de implementar a parte diversificada que esteja atrelada ao currículo e, ao mesmo tempo, se relacione com as peculiaridades de cada sistema de ensino e de suas diferentes unidades escolares.

Os conteúdos ministrados no Ensino Fundamental necessitam contemplar as diferentes disciplinas científicas, linguagens, cultura, artes, esportes etc., incorporando tais saberes ao desenvolvimento e exercício da cidadania. Nos artigos 13 e 14 da Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, fica definido sobre as disciplinas do currículo:

Os conteúdos [...] são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

O Ensino Médio é a última etapa da escolarização básica do sistema de ensino brasileiro. A legislação brasileira preconiza que ele deve estar articulado ao Ensino Fundamental de forma a assegurar a trajetória escolar com qualidade quanto

aos conteúdos e quanto à formação cidadã. Na LDB, fica explicitado que o Ensino Médio é uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo (complementando a formação cidadã proporcionada pelo Ensino Fundamental), assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo aos estudantes os subsídios necessários para dar prosseguimento nos estudos nas próximas etapas da escolarização, tais como o Ensino Superior e para se integrar na dimensão no mundo do trabalho, a partir de elementos da educação tecnológica básica, das linguagens e da compreensão dos processos históricos e sociais em uma perspectiva de complemento à formação cidadã.

Ficam definidas como finalidades do Ensino Médio no artigo 35 da LDB:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Assim como a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o currículo do Ensino Médio também contará com a base nacional comum e a parte diversificada, conforme define o artigo 36 da LDB:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
  - II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
  - III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
  - IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.
- § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
  - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996).

Além das diretrizes propostas pela LDB, a legislação brasileira conta com diversos outros documentos a respeito do Ensino Médio. De acordo com Silva (2013), entre os anos 1995 e 2000 são produzidos vários documentos políticos de caráter normativo que visavam promover mudanças significativas nos currículos do Ensino Médio. Para a autora, estão entre esses documentos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (SILVA,2013,p.2).

Pode se observar, a partir da própria LDB, que há uma concepção de Ensino Médio em um sentido pragmático como modalidade de educação que precisa estar, em parte, norteadas pelas demandas de formação de trabalhadores para atender às necessidades do mercado fortemente presente na educação brasileira. Ainda de acordo com Silva (2013), a própria organização curricular com base na definição de competências e habilidades é parte de um movimento que visa atrelar o Ensino Médio às demandas econômicas.

Os objetivos legalmente estabelecidos para o Ensino Fundamental e para Ensino Médio, bem como os fatores de demandas relacionadas ao sistema produtivo que influenciam a elaboração dos currículos na educação brasileira, acabam por repercutir na forma como se estabelecem as avaliações em larga escala da educação básica e, em uma via de mão dupla, as avaliações em larga escala repercutem no currículo escolar da educação básica.

## **2.3 Avaliação em larga escala em foco: Prova Brasil e SARESP**

### **2.3.1 A Prova Brasil**

As primeiras iniciativas na direção da criação de um sistema de avaliação em larga escala em nível nacional no Brasil se deram no final dos anos 1980, visando-se obter subsídios que pudessem reorientar e monitorar as políticas educacionais no país. Castro (1999) afirma que esse período foi marcado pela busca de estratégias as quais visavam à melhoria na qualidade dos sistemas de ensino no Brasil, entre

outros países em desenvolvimento. É nesse contexto que as ações do MEC se dirigiram em prol da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) em 1988. De acordo com Bonamino e Franco (1999), a criação desse sistema se deu com uma aplicação experimental de nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos avaliativos.

Pode-se considerar o SAEP como sendo o sistema avaliativo precursor do SAEB, que se estabeleceu efetivamente da década de 1990 com ciclos trienais de avaliações por amostragem, sendo posteriormente aprimorado. Especificamente, o desenvolvimento e a implementação efetiva do SAEB ocorreram em 1993, quando o MEC, com o Plano Decenal de Educação para Todos, sendo que a avaliação de sistemas seria uma de suas medidas para propiciar melhorias na educação em nível nacional. Para o referido ministério, o SAEB poderia “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (Brasil, 1993, p. 51).

De acordo com Ferrão e outros (2001, p. 112), “O SAEB pretende contribuir, por um lado, para a universalização do acesso à escola e, por outro, para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro”.

De acordo com Silva (2010), a partir de 2001 as ações do MEC se deram em prol de um rigoroso planejamento no funcionamento do SAEB, sendo repaginado e aprimorado. Nesse movimento de aprimoramento é que, em 2005, surge a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, sendo uma avaliação censitária aplicada a cada dois anos para avaliar os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e federais do país, que apresentem ao menos 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, tornando-se posteriormente, a principal referência no que se diz respeito às avaliações em larga escala no país. Juntamente com a Prova Brasil, integram o SAEB, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), abrangendo alunos da rede pública e privada matriculados, na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, e que, segundo o INEP, tem como objetivo central avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

Regulamentada pela Portaria [nº 482, de 7 de junho de 2013](#), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é a mais recente avaliação em larga escala a integrar o SAEB, tendo caráter censitário e abrangendo alunos da 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, avaliando o desempenho destes alunos quanto à alfabetização e letramento, bem como a alfabetização matemática e questões relacionadas ao oferecimento da etapa de alfabetização nas escolas da rede pública. Para Ramos (2008), o desempenho é a expressão dos recursos articulados por um indivíduo quando este realiza uma atividade. A autora afirma que uma formação que priorize o desenvolvimento de competências para o desempenho, deve selecionar conhecimentos necessários para aplicarem esquemas operatórios, entendendo seus significados e facilitando a ação nas diferentes situações.

A figura abaixo, obtida no site do INEP, evidencia as avaliações que integram o SAEB.

Figura 2 – Saeb e suas avaliações integrantes



Fonte: INEP. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br>.

Paralelamente às provas de desempenho, as avaliações do SAEB contam com a aplicação de questionários que objetivam traçar um perfil socioeconômico dos estudantes, bem como das condições de trabalho dos docentes e gestores escolares e de questões intrínsecas à escola, como sua organização, projeto pedagógico e instalações. Assim, pode-se dizer que o SAEB objetiva subsidiar os estados e municípios em prol de se obter dados para se traçar um panorama do sistema educacional vigente, apontando seus ganhos e dificuldades.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado, passando a ser constituído de duas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os parâmetros anteriores do SAEB de avaliação amostral aplicada a um determinado número de alunos por turma das diversas redes de ensino avaliadas.

A Prova Brasil, por sua vez, é uma avaliação de caráter diagnóstico e censitário, tendo sido idealizada pelo governo federal para subsidiar os estados, municípios e Distrito Federal em relação a dados sobre seus sistemas de ensino e na definição de ações voltadas para minimizar as principais dificuldades identificadas nos processos de Ensino e aprendizagem, de modo a direcionar o suporte técnico e financeiro, em prol da melhoria da qualidade educacional. De acordo com Bonamino e Souza (2012, p. 378), a Prova Brasil

Foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros no estabelecimento de metas e implementação de ações pedagógicas e administrativas visando a melhoria da qualidade de ensino.

Essa avaliação em larga escala teve sua primeira edição no ano de 2005 para as 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental (atualmente denominados 5<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos, respectivamente), avaliando-se as componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Além da aplicação dos testes voltados para as habilidades de leitura em Língua Portuguesa e para a resolução de problemas em Matemática, a Prova Brasil é acompanhada de questionários dirigidos a alunos, professores e diretores, permitindo também o acompanhamento e monitoramento de fatores intra e extraescolares que podem estar associados à qualidade do ensino ministrado nas escolas do país, abrangendo alunos de todas as regiões e realidades socioculturais.

A Prova Brasil foi regulamentada através do artigo 1º da portaria 931, de 21 de março de 2005, sendo seus principais objetivos:

- a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

d) Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam. (BRASIL, 2005a).

O INEP ainda estabelece, para 2005, como objetivos específicos da Prova Brasil, por meio do artigo 2º da Portaria 69, de 4 de maio de 2005:

I - aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas;

II - a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental;

III - serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

IV - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas. (BRASIL, 2005b).

A Prova Brasil é uma avaliação elaborada a partir de matrizes de referência, as quais descrevem as habilidades a serem avaliadas, bem como o conteúdo a ser avaliado em cada uma das disciplinas e séries. Como qualquer matriz de referência atrelada a uma avaliação em larga escala, as matrizes da Prova Brasil descrevem o que se pretende avaliar nas questões a serem realizadas pelos alunos ancorando-se em competências cognitivas e habilidades preestabelecidas que se relacionam aos grupos de conteúdos, tais como reconhecimento e medidas, grandezas, realização de operações matemáticas, construções textuais etc., contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (BRASIL, 2007).

Perrenoud (1999) afirma que as competências e habilidades mobilizam um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes para solucionar eficazmente situações. Na mesma direção, Ramos (2008) afirma que o fundamento do currículo por competências:

É a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas.

Nos documentos do INEP (BRASIL, 1999, p. 9), admite-se em nível de competências e habilidades:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre

objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

No decorrer de suas cinco edições, iniciando-se em 2005, o público-alvo da Prova Brasil foram as escolas públicas de áreas urbanas com no mínimo 30 alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Estruturalmente, a prova é composta de testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco principal em leitura e resolução de problemas. Sobre a grande abrangência da primeira edição da Prova Brasil, Bonamino e Souza (2012), destacam que foram avaliados mais de 3 milhões de alunos em cerca de 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios.

A edição de 2007 da Prova Brasil teve como quesito inovador a participação dos alunos dos 5º anos de escolas públicas rurais e a redução do número de alunos matriculados de trinta para vinte. A partir desse ano, a Prova Brasil passou a ser realizada concomitante a ANEB.

No ano de 2007, ocorre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por parte do Ministério da Educação como medida associada à elevação dos níveis de qualidade da educação brasileira. O IDEB fica regulamentado partir do “Plano de Metas e Compromissos Todos Pela Educação”, regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece no artigo 3º:

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

Para se realizar o cálculo do IDEB, são consideradas as notas de desempenho dos alunos nas questões de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com outros dois fatores de fundamental importância, que são as taxas de aprovação e a frequência escolar dos alunos. Vale ressaltar que o IDEB é um índice divulgado a cada período de dois anos. O IDEB está definido em uma escala de zero

a dez, caracterizando-se, como um indicador passível de comparação com indicadores internacionais de qualidade da educação.

Está previsto como meta para as escolas brasileiras, levando-se em conta os anos iniciais do Ensino Fundamental, atingir a nota seis (BRASIL, 2009) até o ano de 2021, a fim de se equiparar minimamente aos índices estabelecidos pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) para os países mais desenvolvidos. Sobre a importância do IDEB no aspecto técnico, Saviani (2007, p. 1.246) julga importante:

Reconhecer que o IDEB representa um avanço importante ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola.

Em contrapartida, pode-se observar que a criação de elementos de políticas públicas, como a Prova Brasil e o IDEB, consolidam no país uma tendência de se polarizar os processos educacionais pelas avaliações em larga escala e pelos indicadores de qualidade por elas gerados. Rostirola, Schneider e Sartorel (2013, p. 3) afirmam que a criação do IDEB:

Representa, atualmente, a consolidação de um sistema nacional de avaliação e implantação de mecanismos de regulação estatal inaugurados pelo Estado brasileiro. Aliás, é com a consolidação de uma política de avaliação de escolas, redes e sistemas, que a temática da regulação tem garantido forte espaço nos principais estudos de políticas educacionais, dado ser pela via dessas avaliações que as agências governamentais vêm implantando em seus sistemas de ensino políticas de responsabilização educacional.

Sobre responsabilização educacional, a utilização de variáveis, como a frequência e o rendimento escolar na composição do IDEB, podem criar um movimento dentro das escolas e redes de ensino em prol de se utilizar estratégias que permitam obter um IDEB mais elevado. Schneider e Nardi (2013) alertam que a utilização do rendimento escolar pode incentivar as escolas a trabalharem com baixas taxas de reprovação, afetando o desempenho médio dos estudantes. Assim, um elevado IDEB pode não significar necessariamente avanços significativos em nível de rendimento escolar.

Sequencialmente, a edição do ano de 2009 trouxe como novidade o fato de passar a avaliar os alunos concluintes do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano) das escolas rurais. Essa edição foi regulamentada pelo artigo 1º da Portaria nº 87, de 7

de maio de 2009, que enfatiza a ampliação do universo de aplicação da avaliação por meio da inclusão das escolas rurais devido à demanda dos municípios em obterem seus valores de IDEB. Outro fator importante a ser observado na referida Portaria é a ênfase dada ao vínculo entre a elaboração dos testes de Português e Matemática às Matrizes de Referência de Avaliação, que passam a funcionar como elemento norteador quando na elaboração dessa avaliação.

Sobre as edições posteriores, pode-se apreender do site do INEP que a principal contribuição da edição de 2011 foram os expressivos números de adesão com 55.924 escolas públicas participando da parte censitária e 3.392 escolas públicas e particulares da parte amostral. Já a mais recente edição (2013) trouxe além da incorporação da ANA como avaliação integrante do SAEB, a aplicação da avaliação de Ciências em caráter experimental para alunos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.

Pode-se dizer que a implementação e o desenvolvimento do SAEB constituem um marco importante na utilização e valorização das avaliações em larga escala e dos índices por elas gerados como instrumentos norteadores das políticas públicas educacionais no Brasil. Nos anos 1990 e 2000, temos uma expansão de iniciativas estaduais em prol de implementar seus próprios sistemas de avaliação. Entre essas iniciativas, podem ser citados os estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, sendo que nesse último a avaliação em larga escala (SARESP) e o respectivo índice gerado por ela (IDESP) constituem um dos principais pilares da política educacional do estado.

### **2.3.2 O SARESP**

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi implantado pelo governo do Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 27 de 29 de março de 1996, da Secretaria de Estado da Educação São Paulo (SEE), durante a gestão do governador Mário Covas (SÃO PAULO, 1996). Nesse período, o SARESP constituiu um dos principais pilares das políticas educacionais, visando obter um panorama das escolas paulistas, bem como fornecer informações que norteiem o direcionamento de verbas públicas educacionais às escolas da rede estadual.

De acordo com o discurso oficial da SEE tal avaliação objetiva subsidiar a Secretaria de Estado da Educação na elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino para melhorar a qualidade e também corrigir distorções. Ao se observar os documentos da referida secretaria relacionados ao SARESP, pode-se concluir que a referida avaliação se dá em prol da verificação do rendimento escolar dos alunos, bem como de obter informações relevantes que subsidiem o trabalho dos professores, gestores escolares e equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino, em prol melhoria da qualidade de ensino da rede pública estadual paulista. Os resultados do SARESP, em acordo com a SEE, buscam oferecer informações sobre cada escola, apontando as principais dificuldades dos alunos e os aspectos pontuais do currículo que necessitam ser aprofundados. Assim, o SARESP se constitui ferramenta do governo do Estado de São Paulo, no que tange à prestação de contas à sociedade sobre a qualidade de suas escolas e a obtenção de dados norteadores de suas políticas públicas educacionais. De acordo com Arcas (2009, p. 475), a introdução do SARESP consolidou o papel de grande importância das avaliações em larga escala nas políticas educacionais de São Paulo:

Em relação à avaliação externa esta se consolidou no Estado de São Paulo com a introdução, na rede pública, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Em 1996, o Saresp foi implantado e, desde então, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) tem feito avaliações quase que anuais em todas as escolas de sua rede.

Podem ser definidos como principais objetivos do SARESP, de acordo com a legislação, mais especificamente os artigos 1º ao 5º da Resolução nº 27 de 1996.

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.

Artigo 2º - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo abrangerá todas as escolas da rede estadual e as redes

municipal e particular que aderirem à proposta, contemplando, de forma gradativa e contínua:

I – todas as séries do ensino fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia;

II – todas as séries do ensino médio nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

Artigo 3º - Competirá à Assessoria Técnica de Planejamento Educacional – ATPCE a coordenação geral do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, promovendo a integração das necessidades e demandas com a política educacional da Secretaria de Educação e a articulação entre os vários órgãos envolvidos.

Artigo 4º - Caberá à Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação o gerenciamento do Sistema de Avaliação.

Artigo 5º - A Assessoria de Planejamento e Controle Educacional baixará instruções que se fizerem necessárias para o cumprimento da presente resolução (SÃO PAULO, 1996).

Sobre a trajetória de aplicação do SARESP, observa-se que a presente avaliação passou por diversas mudanças e adequações quanto aos perfis avaliativos, técnicos procedimentais, bem como quanto às séries a serem avaliadas. De acordo Oliveira Jr. e Calderón (2014, p. 940), trata-se de uma política educacional que:

Passou por uma série de estratégias de aprimoramento, rupturas, resistências, impactando nas unidades escolares e contribuindo para a instauração da cultura da avaliação nas políticas educacionais paulistas, em consonância com as tendências da avaliação na educação brasileira, especialmente a partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado.

Desde o seu ano de implementação (1996) até o presente momento (2014), o SARESP foi aplicado anualmente, excetuando-se os anos de 1999 e 2006. Quanto ao perfil avaliativo, pode-se dizer que o SARESP evoluiu de avaliação diagnóstica em seus primeiros anos, para posteriormente tornar-se uma avaliação de perfil certificador e censitário, abrangendo todos os alunos da rede pública estadual paulista, bem como a participação menos expressiva de alguns municípios e escolas da rede particular sob adesão.

Entre 1996 e 1998, o SARESP foi implantado com caráter diagnóstico para as 3<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, sendo que, em 1996, priorizou-se principalmente, as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática. Em 1997, as séries em foco eram as 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental e, em 1998, além das 5<sup>as</sup> séries, o Ensino Médio foi avaliado pela primeira vez (no caso, apenas

os alunos da 1ª série), sendo que, nesse ano, parte dos alunos respondeu à prova de Língua Portuguesa, e parte, à prova de Matemática.

Outro aspecto importante dos anos iniciais do SARESP foi a aplicação de questionários, destinados aos alunos e aos professores, sendo que tais instrumentos buscavam auxiliar na determinação de fatores que influenciavam no desempenho dos alunos. Sobre os questionários do primeiro triênio do SARESP, Espósito (2000) salienta ainda que eram enviados boletins personalizados às escolas constituindo-se como fontes importantes tanto para subsidiar a tomada de decisão como para orientar o planejamento educacional em diferentes esferas do sistema de ensino, além de informar a sociedade mais ampla a respeito da eficácia da escola.

De acordo com os documentos da própria SEE-SP, a fase inicial do SARESP era caracterizada como uma avaliação de entrada, sendo aplicada no início do período letivo, oferecendo informações aos docentes e gestores sobre o desempenho dos alunos no ano anterior letivo anterior (SÃO PAULO, 2008).

No ano de 1999, o SARESP não foi realizado, pois, de acordo com Rahal (2010), esse seria um projeto da gestão Mário Covas, e, como sua reeleição não estava prevista, a aplicação SARESP conseqüentemente ficou suspensa nesse período. Para Calderón e Oliveira Jr. (2012, p. 4), “a não realização do SARESP em 1999 apresentou uma ruptura de gestão bastante significativa na política educacional paulista”.

O ano de 2000 é marcado pela mudança de período de aplicação, visto que o SARESP passou a ser aplicado ao final dos anos sobre os conteúdos do próprio ano letivo. A avaliação abrangeu cerca de 1,5 milhão e alunos das 5<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, abrangendo Língua Portuguesa, Matemática Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio). Foi também no ano de 2000 que o governo de São Paulo instituiu a controversa política de bonificação por resultados aos professores e gestores através da Lei Complementar Nº 891, de 28 de dezembro de 2000, que se baseava nos resultados obtidos pelos alunos no SARESP, bem como no fluxo escolar, ou seja, a taxa de reprovadas e evasão obtidas por cada escola.

No ano de 2001, sob a gestão da então secretária da educação de São Paulo, Rose Neubauer, ganhou um caráter de avaliação certificadora do desempenho dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup>). Esse modelo, que

classificava as escolas por cores que retratavam o desempenho das escolas e que também tinha a finalidade de promover ou não os alunos no final dos ciclos avaliados, acabou sendo alvo de muitas críticas. De acordo com Oliveira Júnior e Calderón (2012), a classificação das escolas gerou profunda resistência e críticas, pois, na prática, segundo muitos dos professores, contribuía para o surgimento de um ambiente de competitividade entre as unidades escolares.

Entre os anos de 2003 a 2005, o SARESP configura-se como avaliação de caráter censitário, abrangendo todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual paulista, não sendo mais aplicada por amostragem como nas edições anteriores, avaliando cerca de 4 milhões de alunos das diversas diretorias de ensino do Estado, buscando assumir um acompanhamento efetivo do desempenho dos estudantes da rede. Foram também instituídos questionários socioeconômicos que, de acordo com a SEE-SP, objetivavam traçar o perfil dos estudantes e avaliar os principais programas que compunham a política educacional (SÃO PAULO, 2004). Nesse período, a secretaria também passou a emitir boletins personalizados por escola e do rendimento individual por aluno. Esse período foi marcado pela ênfase nas habilidades de Leitura e Escrita (2004), sendo que, em 2005, as habilidades de Matemática também foram retomadas.

No ano de 2006, não houve a aplicação do SARESP. De acordo com Oliveira Jr. e Calderón (2012), isso se deu devido ao fato de não ter havido tempo por parte da SEE em avaliar os resultados de 2005 e nem para estruturar o SARESP 2006. Os referidos autores classificam os anos de 2005, 2006 e 2007 como um período de instabilidade na trajetória do SARESP, período em que o governo paulista passou por troca sucessiva de governadores e secretários de educação.

A partir do ano de 2007, o SARESP sofreu significativas alterações no âmbito técnico-estrutural, configurando-se propriamente como um sistema de avaliação em larga escala em si. A própria dinâmica organizacional foi alterada, com exigências como presença de fiscais externos e migração de professores entre as distintas unidades escolares, para garantir a lisura dos procedimentos de aplicação. As alterações propostas se consolidaram efetivamente a partir de 2008 e acabaram por nortear o SARESP até os dias atuais.

As mudanças que ocorreram a partir desse período se deram sob a justificativa de proporcionar um acompanhamento mais incisivo acerca do desenvolvimento das escolas da rede estadual paulista ao longo dos anos.

Entre as alterações mais importantes, podem ser citadas a comparação dos resultados com a edição de 2005 do SARESP e com a Prova Brasil, adotando-se como parâmetro as próprias escalas de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB e a aplicação de questionários para a equipe gestora, professores e alunos, visando levantar dados que possam auxiliar na construção dos perfis intra e extraescolar. Quanto aos componentes curriculares avaliadas, estão as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alternando-se anualmente as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Além dos fatores citados, os novos moldes do SARESP que se instauraram a partir de 2007 visavam ao acompanhamento das escolas quanto às metas de desempenho propostas para elas no decorrer dos anos. Outro ponto importante da reformulação do SARESP que se deu em 2007 é seu atrelamento com a métrica do SAEB, conforme descrito nos documentos da SEE (SÃO PAULO, 2009a, p. 11):

A Escala de Proficiência do Saresp, a partir de 2007, está na mesma métrica utilizada pelo Saeb, que é o exame nacional de referência para a Educação Básica do Brasil desde 1996. A partir de 2007, portanto, os resultados obtidos pelos alunos paulistas nos dois exames ao longo dos anos tornaram-se passíveis de comparação.

Já sobre a política de bonificação por resultados atrelados ao SARESP, que se instaurou a partir de 2007, Rahal (2010, p. 59) afirma que:

Quanto ao pagamento do bônus, vale ressaltar que não foi interrompido, porém seus critérios sofreram modificações, assim como o SARESP, alterando o caráter de premiação para o de responsabilização inicialmente proposto. Nesse ano de 2007, a Secretaria da Educação voltou a dar ênfase para o pagamento do bônus atrelado ao rendimento escolar, permanência do aluno na escola e ao não absenteísmo dos professores, aumentando, assim, a responsabilização da unidade escolar e órgãos intermediários – diretorias regionais – pelo sucesso dos alunos.

A partir de 2008, o SARESP consolida-se como política de avaliação externa e instrumento de fundamental importância nas políticas públicas educacionais de São Paulo. Associada ao SARESP nesse período, pode ser citada a criação do Programa de Qualidade da Escola (PQE), sendo esse um programa voltado para

questões de qualidade educacional e equidade do sistema de ensino estadual paulista (SÃO PAULO, 2012).

Também, no ano de 2008, ocorreu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), um indicador de qualidade educacional com características semelhantes ao indicador nacional (IDEB), que, de acordo com os documentos da SEE, visa estabelecer um diagnóstico dos resultados alcançados pelas escolas da rede, bem como monitorar o alcance das metas de desempenho estabelecidas para cada escola. De acordo com a SEE, o IDESP é composto pela nota dos estudantes nas provas de Português e Matemática juntamente com o fluxo escolar, ou seja, são consideradas também as variáveis frequência e taxas de aprovação.

É importante salientar que, no caso do IDESP, o índice atingido por cada escola está diretamente atrelado ao pagamento da bonificação por resultados e é utilizado como um instrumento determinante para redefinir e reorientar suas ações em educação, por parte da SEE-SP. Segundo Oliveira Jr. e Calderón (2012), o período que se inicia em 2008 é um período de estabilidade na trajetória do SARESP. Assim, pode-se observar que o perfil do SARESP, a partir desse período (mesmo sendo alvo de críticas por parte de professores, gestores e estudiosos em educação), vem se mantendo até essa segunda década do século XXI, deixando evidente o caráter meritocrático de supervalorização dos resultados obtidos pelas escolas, em função do IDESP, sendo esse índice, indicador de qualidade, considerado como um ponto-chave nas políticas educacionais do governo paulista.

Além da trajetória de aplicação do SARESP, faz-se necessária uma breve apresentação dos aspectos gerais das matrizes referenciais desse sistema de avaliação. De acordo com os documentos da SEE-SP, a matriz de referência do SARESP é baseada na proposta curricular da rede estadual de São Paulo e têm como papel sinalizar o que deve ser construído em nível de conhecimento nos diversos componentes curriculares, considerando em cada conteúdo as respectivas competências e habilidade a eles relacionadas para cada série e disciplina, levando-se em conta as diferentes fases da vida educacional dos estudantes das escolas públicas estaduais de São Paulo. Tais matrizes concebem um recorte representativo das diferentes áreas do conhecimento que se traduzem em habilidades operacionais importantes para os processos de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2010).

Outro ponto importante sobre as matrizes referenciais do SARESP é o cruzamento dos conteúdos com as competências, gerando as operações mentais em diferentes níveis de complexidade e habilidades que são tomadas como importantes indicadores de desempenho no que se refere à aprendizagem efetiva por parte dos alunos. Quando se trata das habilidades nos documentos do SARESP, pode-se observar que essas estão diretamente relacionadas à ideias de mensuração e ranqueamento dos alunos e das escolas:

Elas funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se espera os alunos terem realizado no período avaliado. Possibilitam, igualmente, pelo nível alcançado, ordenar posições e localizar cada escola, por intermédio do desempenho de seus alunos, no conjunto das escolas ou sistema educacional do Estado de São Paulo. Por essa razão, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável. Elas possibilitam saber o que é necessário que o aluno faça para dar conta e bem do que foi solicitado em cada questão ou tarefa (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

Macedo e Fini (2008, p. 4), conforme já afirmado, apontam que as matrizes referenciais do SARESP estão diretamente ligadas aos conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

As provas da 4ª, da 6ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e a da 3ª. série do Ensino Médio serão construídas com base na especificação das competências e habilidades das matrizes de referências da avaliação que representam as expectativas de desempenho dos alunos.

Nas matrizes de referências do SARESP, pode-se observar a existência de três grupos funcionais de assimilação que sintetizam as competências cognitivas a serem avaliadas.

No grupo I ou grupo dos esquemas representativos estão as ações e operações mentais capazes de possibilitar que os alunos possam ler a prova registrando de forma perceptiva diversos elementos (textos, imagens, tabelas ou quadros, por exemplo), interpretando tais registros como informações que possam permitir a assimilação, decidindo sobre a alternativa que o estudante considera como correta.

De acordo com os documentos da própria SEE, associam-se a esse grupo as habilidades de:

observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar. Graças a elas pode-se avaliar o nível de desenvolvimento de uma forma de abstração fundamental aos processos de conhecimento (SÃO PAULO, 2009b, p. 16).

Ainda de acordo com a Secretaria:

Esta forma compõe o Grupo I de habilidades, pois ela é, de fato, a condição primeira para a produção de uma resposta em face de um problema ou questão. As habilidades que lhe correspondem possibilitam verificar o quanto e o como o aluno pôde considerar, antes de decidir por uma melhor resposta, informações propostas na pergunta (SÃO PAULO, 2009b, p. 16).

Já o grupo II ou de esquemas procedimentais trata das habilidades adquiridas pelos alunos no reconhecimento dos instrumentos e procedimentos que possibilitam a realização de atividades. De acordo com a SEE, as habilidades do grupo II estão diretamente relacionadas às transformações. São habilidades relacionadas ao saber observar, identificar, diferenciar, ou seja, implicam em traduzir ações em procedimentos relativos aos conteúdos e ao contexto singular de cada questão (SÃO PAULO, 2009). Assim, pode-se observar que as atividades do grupo II estão voltadas para a forma como os alunos procedem na realização de tarefas, como, por exemplo, medir, interpretar, observar e calcular.

O último grupo (grupo III ou de esquemas operatórios) trata de competências e habilidades relacionadas à própria compreensão do aluno ao que foi proposto na questão e à tomada de decisões, planejamento e escolhas para solucionar problemas. Nesse grupo estão operações mentais complexas, reflexivas e abstratas que, de acordo com os documentos da SEE (SÃO PAULO, 2009), necessitam de raciocínio hipotético-dedutivo. Entre as principais habilidades desse grupo, podem ser citadas a análise de objetos e fatos, criticar, julgar com base em valores e experiências próprias, bem como com base em textos ou situações propostas, estabelecendo conclusões e justificativas.

A Figura 3, a seguir, representa uma síntese do que está posto nos Grupos das competências avaliadas no SARESP, bem como as funções correlacionadas a essas competências tais como observar, realizar e compreender.

Figura 3 – Grupos das competências avaliadas no SARESP



Fonte: São Paulo, 2009 p. 15 (Matrizes Referenciais para a Avaliação – Documento Básico).

Em suas dimensões técnica e estrutural, o SARESP pode ser considerado uma avaliação bem elaborada e capaz de fornecer dados importantes que retratem a situação da aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos nessa avaliação podem apontar ganhos e dificuldades relacionados a tal aprendizagem a serem trabalhados pelas escolas em prol de aprimorar suas práticas pedagógicas e auxiliar na construção da qualidade da educação. Entretanto, ao se observar a dimensão política que o SARESP e seu respectivo índice, IDESP, têm tomado nas últimas décadas, nota-se que eles têm sido utilizados cada vez mais como ferramentas de julgamento, classificação e prestação de contas, em um caráter cada vez mais quantitativo. Paro (2001, p. 37) afirma:

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados.

Na direção das políticas de responsabilização, não se pode desconsiderar que a controversa política de bonificação por resultados que o governo do estado de São Paulo atrelou ao SARESP é um fator que pode influenciar e contribuir negativamente na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas públicas estaduais paulistas na busca de se atingir índices cada vez mais elevados.

Os resultados do SARESP e de seu respectivo índice, IDESP, têm se mostrado, muitas vezes, descontextualizados perante as escolas, ou seja, parecem estar postos para as escolas como índices de premiação ou punição da comunidade escolar, desconsiderando diversos fatores, como as análises pedagógicas dos resultados obtidos, além de fatores extraescolares e o respeito às aprendizagens individualizadas dos estudantes. Tais aspectos demonstram que o principal problema relacionado ao presente sistema de avaliação é a forma como ele tem sido utilizado, ou seja, a dimensão punitiva e meritocrática que ele tem alcançado dentro das escolas públicas estaduais de São Paulo.

### **CAPÍTULO III - PROVA BRASIL E SARESP NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES**

Analisamos, no presente capítulo, os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal realizados com as gestoras escolares e os professores. Optamos por apresentar a análise da percepção das gestoras escolares e na sequência apresentar a percepção dos professores, tendo em vista os diferentes lugares de onde falamos. A partir das análises, apresentamos as convergências e divergências das suas percepções. Às referidas análises articulamos os resultados da análise documental dos projetos políticos pedagógicos e a análise do IDEB e do IDESP das escolas pesquisadas.

Conforme descrito na introdução, a pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais do município de Campinas – SP, tendo como alvo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A coleta do material empírico deu-se entre os meses de fevereiro e abril de 2014, nos horários pré-agendados com a equipe gestora de ambas as escolas.

Foram entrevistados dois membros da equipe gestora e um professor. A entrevista com o professor, na escola E1, deu-se como adaptação, tendo em vista a recusa dos demais professores presentes para a participarem do grupo focal.

Na escola E2, foi realizado um grupo focal com um total de quatro professores.

É importante salientar que a pesquisa foi feita de modo a garantir a preservação da identidade dos sujeitos, atendendo a todas as recomendações propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Apresentaremos na sequência a análise da percepção dos sujeitos pesquisados precedida da análise do perfil e dos índices IDEB e IDESP entre os anos de 2007 e 2013.

### 3.1 Análise do perfil dos sujeitos pesquisados

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos pesquisados

Escola	Sujeito	Sexo	Faixa Etária (anos)	Função	Escolaridade	Disciplinas e Etapas Fundamentais (EF) Médio (EM)	Tempo na função	Tempo na Unidade Escolar
E <sub>1</sub>	G <sub>1</sub>	F	45-50	Diretor	Especialização	Educação Física /Pedagogia	12 anos	8 anos
E <sub>2</sub>	G <sub>2</sub>	F	45-50	Vice-Diretor	Especialização	Geografia/ Pedagogia	11 anos	8 anos
E <sub>1</sub>	P <sub>1</sub> E <sub>1</sub>	M	30-35	Professor	Mestrado incompleto	Sociologia (EM)	5 anos	3 anos
E <sub>2</sub>	P <sub>1</sub> E <sub>2</sub>	M	25-30	Professor	Superior completo	Geografia (EF e EM)	2 anos	1 ano
E <sub>2</sub>	P <sub>2</sub> E <sub>2</sub>	M	55-60	Professor	Superior completo	Matemática (EF e EM)	6 anos	2 anos
E <sub>2</sub>	P <sub>3</sub> E <sub>2</sub>	M	30-35	Professor	Mestrado incompleto	Português/Inglês (EF e EM)	5 anos	1 ano
E <sub>2</sub>	P <sub>4</sub> E <sub>2</sub>	F	45-50	Professor	Superior completo	Matemática (EF e EM)	10 anos	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 2 mostra o perfil dos sujeitos pesquisados quanto ao sexo, faixa etária, formação e tempo de atuação na função e na unidade escolar na qual atuam.

Em relação ao sexo, observa-se que entre os participantes da pesquisa três são do sexo feminino, sendo duas gestoras e uma professora, ao passo que quatro, professores, são do sexo masculino.

Dentre os sujeitos, considerando os membros da equipe gestora (G<sub>1</sub> e G<sub>2</sub>), observa-se que ambas são do sexo feminino. Para exercer o cargo de gestor escolar na rede pública estadual paulista, há a necessidade de ser portador do diploma de Pedagogia, o que indica a feminilização do magistério, principalmente no que tange ao curso de Pedagogia, constatação que se faz a partir de outras pesquisas, como a exemplo de Jacomini (2014).

Entre os professores pesquisados (totalizando quatro sujeitos), chama atenção o fato de quatro serem do sexo masculino e uma do sexo feminino, considerando-se a feminilização do magistério, conforme exposto acima.

Esse dado pode indicar que a atuação de professores do sexo masculino na educação básica esteja mais concentrada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No que se refere à faixa etária, houve um predomínio de sujeitos acima de 45 anos. Desses sujeitos, que totalizam quatro, três têm entre 10 e 12 anos de tempo nas respectivas funções, o que sinaliza a possibilidade de mobilização de saberes da experiência docente. Três sujeitos têm entre 25 e 35 de idade e atuam entre dois e três anos como professores, caracterizando um curto período de experiência docente. Para Tardif (2008), os saberes da experiência docente são provenientes da história de vida do professor, bem como são produzidos no cotidiano de suas práticas. Nessa direção, o autor ainda salienta que os saberes docentes implicam também os saberes partilhados com o grupo de professores ao longo dos anos de sua trajetória profissional.

Entre os professores participantes da pesquisa, excetuando-se as diretoras que atuam há 8 anos e um professor (P<sub>4</sub>E<sub>2</sub>) que atua há cinco anos nas respectivas unidades escolares, o que revela tempo para apropriação da cultura da comunidade escolar, os demais professores apresentam tempos de atuação entre um e três anos.

Sobre a escolaridade dos sujeitos participantes, observa-se que duas, sendo ambas as gestoras, apresentam pós-graduação completa em nível de especialização, dois professores apresentam pós-graduação incompleta (no caso, mestrado em andamento), e três professores apresentam nível superior completo. O fato de a maioria dos sujeitos (quatro) ter buscado cursar a pós-graduação (especialização ou mestrado) demonstra que os pesquisados valorizam a formação continuada, o que sinaliza possibilidades de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

### 3.2 Análise dos índices (IDEB E IDESP) das escolas pesquisadas entre 2007 e 2013

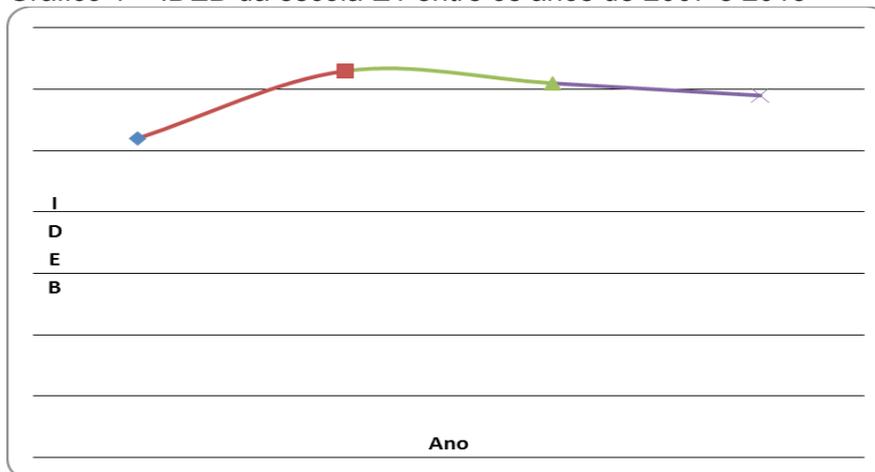
As Tabelas 2,3,4 e 5 e Gráficos 1, 2, 3 e 4 mostram os valores dos respectivos índices IDEB e IDESP obtidos entre os anos de 2007 e 2013 pelas escolas E1 e E2. Em todas as tabelas apresentam-se os respectivos indicadores obtidos (O) e as metas (M) estabelecidas no período analisado.

Tabela 2- Valores de IDEB da escola E1

Ensino Fundamental II	2007		2009		2011		2013	
	O	M	O	Meta	O	M	O	M
	5,2	-	6,3	5,3	6,1	5,5	5,9	5,8

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br>

Gráfico 1 – IDEB da escola E1 entre os anos de 2007 e 2013



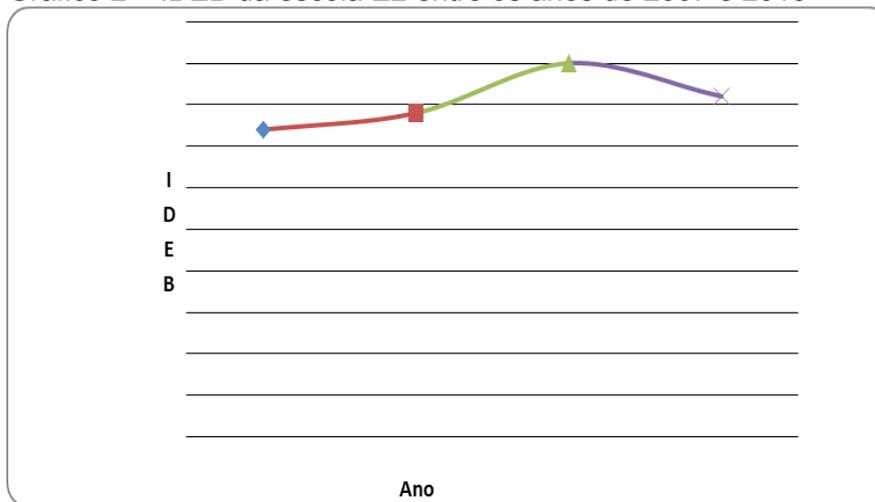
Fonte: Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br>.

Tabela 3- Valores de IDEB da escola E2

Ensino Fundamental II	2007		2009		2011		2013	
	O	M	O	M	O	M	O	M
	3,7	-	3,9	3,6	4,5	4,1	4,1	4,1

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br>

Gráfico 2 – IDEB da escola E2 entre os anos de 2007 e 2013



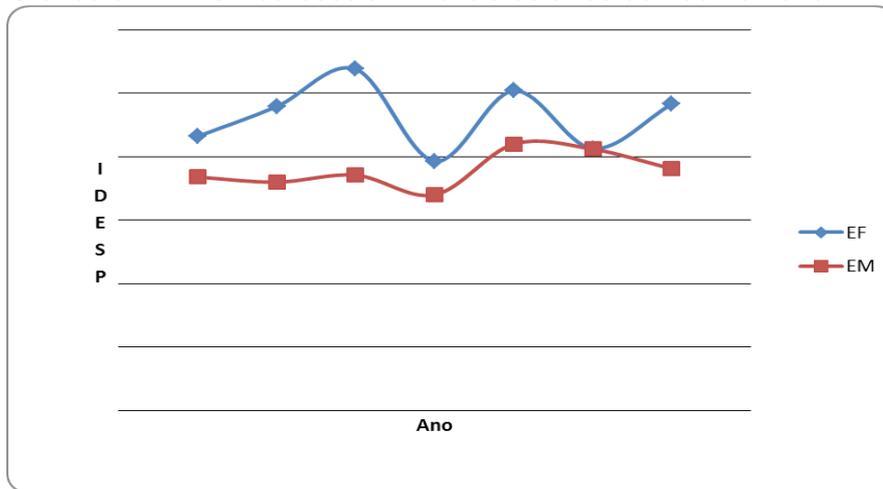
Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br>.

Tabela 4- Valores de IDESP da escola E1

Ensino	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M
Ensino Fundamental I II	4,32	-	4,79	4,39	5,38	4,85	3,93	5,41	5,04	4,08	4,13	5,15	4,83	4,22
Ensino Médio	3,68	-	3,6	3,73	3,71	3,66	3,40	3,77	4,20	3,57	4,12	4,13	3,81	4,16

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

Gráfico 3 – IDESP da escola E1 entre os anos de 2007 e 2013



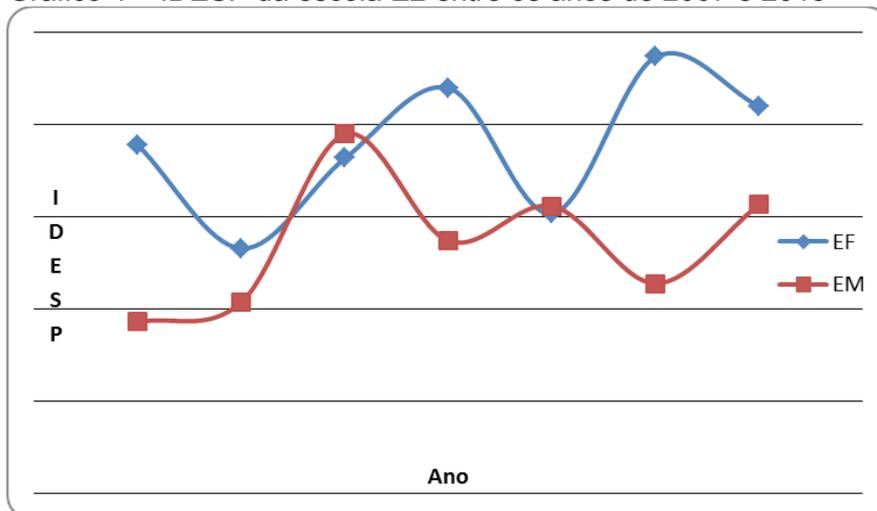
Fonte: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim\\_escola](http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola).

Tabela 5 – Valores de IDESP da escola E2

Ensino	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M
Ensino Fundamental II	1,89	-	1,33	2,02	1,82	1,46	2,20	1,96	1,52	2,39	2,37	1,70	2,1	2,51
Ensino Médio	0,93	-	1,04	1,02	1,95	1,14	1,37	2,06	1,56	1,54	1,14	1,74	1,57	1,24

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

Gráfico 4 – IDESP da escola E2 entre os anos de 2007 e 2013



Fonte: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim\\_escola](http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola).

A escolha da escola E1 deu-se em função de essa escola estar entre as que apresentam os índices IDEB e IDESP mais elevados entre as escolas públicas estaduais do município de Campinas entre os anos de 2007 e 2013. Já a escola E2

foi escolhida para participar da pesquisa em função de estar entre as que apresentam os menores índices no período analisado.

A análise do IDEB da escola E1 entre os anos de 2007 e 2013 demonstra que houve uma elevação do índice entre os anos de 2007 e 2009, seguida de um decréscimo nos anos de 2011 e 2013.

Para a escola E2, observa-se que o IDEB manteve-se ascendente de 2007 a 2011, apresentando decréscimo no ano de 2013.

Em relação ao IDESP, observa-se que em ambas as escolas (E1 e E2) há oscilação do índice tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A análise da tabela referente a E1 demonstra que há similaridade da elevação e da diminuição do IDESP do Ensino Fundamental e do Ensino Médio à exceção dos períodos que compreendem os biênios 2007-2008 e 2012-2013, nos quais houve elevação do IDESP do Ensino Fundamental e diminuição desse no Ensino Médio.

A oscilação do IDESP identificada na análise dos gráficos e tabelas da escola E1 também se confirma para a escola E2, conforme demonstra o Gráfico 4.

À exceção do biênio 2008-2009, no qual houve elevação do IDESP do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos outros anos observa-se uma disparidade no que se refere à elevação e diminuição do índice em ambas as etapas da escolarização.

Se os índices IDEB e IDESP forem considerados indicadores de qualidade, é possível afirmar que, em ambas as escolas, em relação ao IDEB a qualidade decaiu, e, em relação ao IDESP, a qualidade está oscilante.

No entanto, pode-se considerar que a qualidade da educação não se restringe a índices provenientes de provas que se baseiam no desempenho dos estudantes. De acordo com Hadji (2001), a medida não consolida um processo de avaliação, mas apresenta somente um conjunto parcial de informações sobre os processos educativos. O autor alerta que a lógica de exames como fator determinante da avaliação da escola ou do desempenho dos alunos é discutível. De todo modo, essa constatação, seja em função do IDEB, seja em função do IDESP, sinaliza que há necessidade de esses dados serem problematizados no interior das respectivas escolas pesquisadas.

### **3.3 A voz das gestoras**

Conceder voz às gestoras escolares constituiu espaço fundamental para a reflexão sobre concepções e estratégias desencadeadas, em prol da qualidade da educação, e suas possíveis articulações com as referidas avaliações em larga escala.

Foco: concepção de avaliação da aprendizagem expressa nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Ao serem questionadas sobre a concepção de avaliação da aprendizagem expressa nos projetos político - pedagógicos de suas escolas, as gestoras referiram-se à avaliação a serviço das aprendizagens (G1) e à avaliação diagnóstica (G2).

Embora G1 não tenha explicitado a concepção de avaliação propriamente dita, em sua fala aponta articulação com a concepção expressa na proposta curricular do estado de São Paulo. No referido documento (2010, p. 13), consta:

Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidade nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação de cada uma delas.

A análise documental do projeto político pedagógico da escola E1 possibilitou constatar que a avaliação da aprendizagem precisa apresentar articulações entre as avaliações internas e externas, o que coaduna com Freitas entre outros (2009).

Conforme consta no documento analisado, a avaliação é contínua, cumulativa e emancipatória, além de ter função diagnóstica. Apreende-se também do documento de E1 que a avaliação deve considerar os progressos e as limitações, bem como as possibilidades de aprendizagem dos alunos e sua evolução, mostrando indícios de concepção de avaliação atrelada à avaliação formativa. De acordo com Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações que contribuem para a efetivação da atividade de ensino.

Sobre as avaliações externas, fica evidente no projeto político pedagógico de E1 a influência que os resultados obtidos no SARESP apresentam na tomada de decisões para nortear o trabalho pedagógico dos professores sobre os pontos que necessitam ser mais ostensivamente trabalhadas com os estudantes. O documento

propõe claramente a utilização desses resultados no planejamento pedagógico anual da escola.

Assim, pode-se observar que no projeto político pedagógico de E1 há um posicionamento em prol da busca da superação das dificuldades dos alunos, o que possivelmente estaria atrelado à função diagnóstica da avaliação explicitada no documento.

Na resposta de G2, ficou evidenciado que a avaliação diagnóstica é o cerne da concepção de avaliação da aprendizagem. G2 referiu-se ao rendimento escolar dos alunos de forma que esse precisa implicar o diagnóstico do trabalho a ser realizado pelo professor.

Em acordo com Afonso (2000), a avaliação tem função diagnóstica, formativa e somativa. Assim, assumir a função diagnóstica como concepção de avaliação da aprendizagem indica que essa necessita ser ampliada à medida que, ao diagnosticar, cabe ao professor intervir a serviço das aprendizagens.

Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), ao fazerem uma analogia entre a função diagnóstica da avaliação e o diagnóstico realizado por um médico, esclarecem que o diagnóstico em si não é gerador de aprendizagens ou de cura. Assim, em face do diagnóstico de uma dificuldade de aprendizagem ou de uma patologia, cabe uma decisão, uma ação de intervenção, por parte do professor ou do médico que esteja a serviço da aprendizagem ou da cura, respectivamente.

Para Esteban e Afonso (2010), a avaliação diagnóstica e formativa caminham na mesma direção e apresentam natureza processual, podendo, quando bem realizadas, dispensar a avaliação somativa, essa centrada nos resultados.

A análise do projeto político pedagógico da escola E2 demonstra que a avaliação da aprendizagem realizada no cotidiano da escola, identificada como interna, tem função diagnóstica e formativa, considerando os progressos individuais, sendo mencionada a autoavaliação. No referido documento, está expresso que a avaliação constitui elemento que busca a superação do fracasso escolar.

Em relação à avaliação externa, o documento da E2 afirma que os resultados de tais avaliações norteiam o planejamento e replanejamento das atividades pedagógicas, possibilitando o processo de tomada de decisões, embora não haja menção específica sobre a articulação entre as avaliações internas e as avaliações em larga escala.

Outro ponto a ser destacado no projeto político pedagógico da E2 é a importância da avaliação institucional, com vistas à contribuição nos âmbitos administrativo, didático e pedagógico.

As análises das respostas das gestoras escolares G1 e G2 escolares e a análise documental dos respectivos projetos político-pedagógicos das escolas E1 e E2 demonstram que, apesar das restrições conceituais apontadas, há clareza sobre a necessidade da avaliação contínua e processual a serviço das aprendizagens, consoante o paradigma avaliativo emergente. É necessário enfatizar, porém, conforme aponta Afonso (2000), que nem toda avaliação contínua é formativa, ou seja, acompanha os alunos em seu desenvolvimento. Assim, o professor pode se utilizar de diversos instrumentos de avaliação sem necessariamente intervir na direção da superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que descaracterizaria a avaliação formativa.

A apropriação da concepção de avaliação da aprendizagem com caráter formativo é fundamental para que os resultados das avaliações externas não acabem por polarizar as práticas pedagógicas das escolas, tendo em vista que essas avaliações, como a exemplo da Prova Brasil e do SARESP, alvos deste estudo, são avaliações em larga escala pontuais centradas no desempenho dos alunos.

#### Foco: concepção das avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP.

Ao serem questionadas sobre suas concepções das avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP, as gestoras apontaram em suas falas a utilização dessas como instrumento de controle e redirecionamento das práticas pedagógicas (G1), bem como as repercussões da condição socioeconômica de seus estudantes sobre os resultados das avaliações.(G2)

Em sua resposta, a gestora G1 reconhece explicitamente a importância das referidas avaliações:

*Eu acredito que essas avaliações externas ajudem a gente a redirecionar o trabalho.(G1)*

Fica latente na fala da gestora G1 o fato de a profissional considerar que as avaliações em larga escala podem contribuir para o redirecionamento do trabalho pedagógico. Além da reorientação do trabalho pedagógico, Freitas e outros (2009, p. 47) esclarece que tais avaliações são:

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

Contudo, nos trechos a seguir, a importância atribuída à repercussão das avaliações em larga escala, para a entrevistada, parece estar atrelada ao controle/prestação de contas exercido atualmente pela esfera pública:

*Eu acho que durante muitos anos as escolas públicas ficaram soltas em relação a isso... Então, ninguém sabia para onde estava indo, ninguém tinha uma cobrança e ninguém.(G1)*

De acordo com Afonso (2000), as avaliações em larga escala permitem ao Estado reforçar seu poder de regulação sobre o currículo escolar. Na mesma direção, Sousa e Oliveira (2010, p. 30) afirmam que os governos passam a exercer por meio das avaliações:

Uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações. Desse modo, os diferentes mecanismos de avaliação permitiram uma nova centralização do sistema, implementando um padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados.

Cabe ainda observar que há na fala da gestora um silêncio no que tange ao olhar interno da escola sobre as avaliações em larga escala. Sem desconsiderar as possibilidades de contributo das avaliações externas para o repensar do trabalho pedagógico, é necessário articular o olhar externo ao olhar interno, por meio da avaliação de aprendizagem e avaliação institucional. Conforme aponta Freitas e outros (2009), os dados gerados pelas avaliações externas servem como instrumentos para a análise e o redimensionamento de ações, nos âmbitos

pedagógico e administrativo das escolas, como também no nível de envolvimento da comunidade escolar. Para os autores (2009, p. 35):

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Na resposta da gestora G2, observa-se uma analogia feita pela entrevistada a respeito da Prova Brasil e do SARESP, quando afirma que ambas as avaliações não consideram devidamente as peculiaridades locais e a influência dos fatores extraescolares em seus resultados, a exemplo do nível socioeconômico, conforme ilustrado pelos trechos que seguem:

*Porque, por exemplo, na região Sudeste é um resultado, na região Norte é um outro resultado.(G2)*

*Porque, no caso do SARESP, uma escola, por exemplo, aqui na nossa região, comparando com uma escola do Cambuí, são realidades completamente diferentes, então não dá para a gente colocar numa balança. (G2)*

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), as condicionantes extraescolares que afetam os processos de ensino e aprendizagem correspondem aos fatores econômicos, socioculturais e às obrigações do Estado como provedor público da educação e na viabilização de condições de formação e valorização docente.

Fica explícita, na fala de G2, a ênfase dada à condição socioeconômica de sua clientela escolar, como aspecto fundante que implica os resultados insatisfatórios da avaliação em larga escala:

*Aqui a gente vai perder, porque aqui entra o fator socioeconômico, entra a estrutura familiar, enfim... Aqui eles não são pobres, eles são miseráveis, então entra tudo isso também. Isso tudo afeta na avaliação. E o SARESP está avaliando assim por igual, é igualitário, ele igualou, só que, na verdade, o patamar de níveis quando ocorre essa avaliação o resultado desses fatores aparece. (G2)*

A fala da gestora se relaciona com o que é posto por Freitas (2007, p. 979) quando afirma que existe dentro das escolas um tipo de conformidade em relação ao fato de que os alunos oriundos das camadas populares passarão pela escola sem obter um bom desempenho nas avaliações externas:

Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso.

Um ponto de convergência entre as falas de G1 e G2 refere-se à avaliação em larga escala estar vinculada à padronização dos currículos. G2 menciona que a avaliação externa também avalia o material trabalhado pelas escolas, que, no estado de São Paulo, é apostilado, o que implica a valorização dos conteúdos trabalhados, em prol dos resultados decorrentes das avaliações em larga escala.

*Aí acaba avaliando também em nível de material enviado para as escolas.*  
(G2)

Outro ponto interessante da fala de G2 converge com o que aborda Gatti (2012), quando afirma que reconhece a importância das avaliações em larga escala, porém observa que elas não têm sido utilizadas de forma a solucionar de forma real os problemas detectados nas escolas.

*E é assim, é igual um pensador aí, ele fala, ele fala o seguinte, é igual um pensador fala, ele vê a avaliação, essas avaliações externas aí, como a Prova Brasil, o SARESP, ele compara com um exame de sangue, é bem legal o pensamento dele, então ele fala assim, que você vai e aplica, é que nem o exame de sangue, você vai e faz, você tem uma doença, você não vai tratar essa doença. Você detecta essa doença, aqui o que ele faz?, ele vai lá e repete o exame de sangue, só que isso não é tratar. É o que acontece com a avaliação externa... É isso, é um exame de sangue repetitivo, sem tratamento, sem remédio. Cadê o remédio? A Secretaria da Educação sabe dessa doença, mas ela não trata.* (G2)

Conforme afirmado com base em Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), a função diagnóstica da avaliação necessita estar articulada à função formativa, o que implica ações em prol das aprendizagens dos alunos. Daí a necessidade de

desencadear intervenções geradoras de transformações qualitativas conforme aponta Capelletti (2002, p. 32-33):

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e re-significação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

A repercussão das avaliações em larga escala deve transcender a perspectiva classificatória, bonificativa e de controle, implicando orientação e acompanhamento a serviço da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Foco: preparação específica dos alunos para a realização das avaliações em larga escala.

Ao serem questionadas sobre a preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil e do SARESP, as gestoras não reconheceram textualmente em suas respostas essas ações, porém sinalizaram práticas na direção de preparação dos alunos por meio da realização de simulados (G1), articulando trabalho pedagógico ao Currículo Oficial do estado de São Paulo (G2). A gestora G2 também realizou apontamentos sobre a realidade dos alunos, que dificulta tal tipo de preparação.

De acordo com G1, os alunos não são exatamente preparados para realizar o SARESP no ano em que eles o farão (no caso, nonos anos do Ensino Fundamental e terceiras séries do Ensino Médio), porém, nas séries anteriores, eles realizam um simulado, o qual denominam de “Sarespinho”. Observa-se na fala de G1 que ela não reconhece esse tipo de ação como uma preparação específica para a avaliação:

*Não. Ninguém faz. A única coisa que a gente tem por coincidência é que quando os alunos têm é... no ano que existe a avaliação, por exemplo, o SARESP, nonos anos, terceiros anos e o sexto ano que é só para ter uma noção do que eles fizeram, não vale como nota. A gente acredita que... a gente aproveita nesse dia e dá uma prova similar para os alunos das outras séries, aproveita o momento para os alunos das outras séries fazerem uma prova, uma preparação para o outro ano. Por isso que a gente precisa ter silêncio na escola. Então, ao invés deles estarem tendo*

*aula, porque eles têm aula suspensa, a gente tem uma prova que a gente chama “Sarespinho”.*(G1)

Constata-se que o tipo de prática que vem sendo realizada pela escola, expressa pela aplicação do simulado, sinaliza preparação para o SARESP. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), o SARESP vem induzindo uma ênfase na aplicação de provas e exames simulados como meios de preparar os alunos para se saírem bem na avaliação estadual. Nessa direção, as autoras afirmam que a necessidade de se obter bons resultados no SARESP tem influenciado cada vez mais as práticas pedagógicas nas escolas paulistas.

Pode-se afirmar que o SARESP vem-se fazendo presente gradualmente, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico. Outra revelação importante sobre as implicações de tal avaliação no contexto escolar é que ela tem incidido sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. O Saresp vem induzindo uma ênfase na aplicação de provas e exames simulados como meios de preparar os alunos para se saírem bem na avaliação estadual (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

Outro ponto importante a ser apreendido da fala de G1 é o fato de que a gestora pouco fala sobre a Prova Brasil, mencionando não haver qualquer preparação para tal avaliação:

*Na Prova Brasil não. Na Prova Brasil, a gente não faz nenhuma preparação...*  
(G1)

Esse silêncio na fala de G1 evidencia a polarização pelo SARESP constatada nas escolas da rede pública estadual paulista, revelando que a Prova Brasil é considerada como uma avaliação em larga escala de menor relevância, ainda que o seu resultado implique o IDEB. Esse fator pode estar atrelado às políticas de bonificação implantadas pelo governo do estado de São Paulo, que passa a apresentar forte influência nas escolas por ser uma maneira de os profissionais da educação obterem algum tipo de remuneração adicional. Para Barboza e Fernandes (2013, p. 48), os programas de pagamento por incentivo:

Quando consideram a possibilidade de melhorias salariais para impulsionar a melhoria da prática docente, elas o fazem por meio de propostas de pagamento por desempenho e não pela definição de um programa de carreira e salários que envolva também a melhores condições de trabalho.

As autoras ainda salientam que tal tipo de iniciativa se alinha à nova forma de gestão pública praticada pelo Estado, buscando evitar despesas por meio de aumentos salariais indiscriminados, restringindo-se assim a folha de pagamento e monitorando a qualidade da educação por meio da elevação de indicadores.

Entende-se, assim, que a política de bonificação no estado de São Paulo não tem implicações na carreira docente e tampouco provoca alterações significativas na qualidade do ensino ofertado pelas escolas estaduais, tendo em vista que os condicionantes intra e extraescolares não são considerados nesse processo.

Na mesma direção, a gestora G2 também afirma em sua resposta que a escola E2 não realiza nenhum tipo de preparação com seus alunos para a realização da Prova Brasil e do SARESP:

*Não... só trabalhamos os tópicos da proposta curricular do estado de São Paulo, mas simulados etc... A gente não faz... nem tem condição disso com nossos alunos.(G2)*

Apreende-se da fala expressa acima que G2 não atenta que trabalhar os tópicos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (outrora chamado de Proposta Curricular) é, indiretamente, uma forma de preparação para o SARESP.

Observando-se os discursos de diversos autores, não há como negar que há uma relação direta entre avaliação em larga escala e currículo. Para Arcas (2009), a influência exercida pelo SARESP reflete-se nos conteúdos e habilidades trabalhados em sala de aula redefinindo de alguma forma o currículo escolar. Destaca-se, conforme algures citado, que no estado de São Paulo o uso de Caderno do Aluno, o qual cumpre o papel de apostila, contempla os tópicos do currículo oficial que devem ser trabalhados pelos professores. Assim, estão atrelados os conteúdos do Caderno do Aluno e do SARESP, o que supõe, em princípio, que o desempenho dos alunos seja otimizado, sendo reflexo do processo de preparação que, potencialmente, implica distorção do currículo.

Vale ressaltar que, apesar de haver correlação entre os conteúdos do Caderno do Aluno e os conteúdos do SARESP, há, conforme anteriormente analisado, uma oscilação no que se refere à elevação e diminuição do IDESP das escolas pesquisadas, como demonstrado nos Gráficos 3 e 4.

Nessa lógica, o IDESP, que integra os resultados do SARESP, não necessariamente, se elevado, indica aprendizagem dos alunos, pois pode ser decorrente da intensa preparação para a prova que se dá por meio de simulados e/ou abordagem de conteúdo presente nessa. Se assim se confirma, a realidade é ofuscada e a possibilidade dos resultados das avaliações em larga escala contribuírem para definição e redefinição de políticas públicas em educação fica restringida.

Na mesma direção, Sousa e Oliveira (2007, p. 187) afirmam que:

Há referências a que a avaliação deva iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais, em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, currículo e infraestrutura, assim como nas propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos relativos ao desenvolvimento do currículo.

A repercussão da avaliação em larga escala não se restringe apenas às ações que se dão no interior da escola, mas incidem também em nível de estado e municípios, no que tange às políticas educacionais. Afonso (2000) salienta que o Estado Avaliador utiliza a avaliação em larga escala como dispositivo de gestão para conhecer e gerenciar a educação, controlando seus resultados, determinando objetivos e currículos, consolidando, assim, uma “cultura do resultado”.

Novamente, constata-se pela fala de G2 que essa atribui os baixos índices obtidos pela escola ao nível socioeconômico dos alunos:

*Nem tem condição disso com nossos alunos.(G2)*

Para Freitas (2007, p. 979), “A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada”.

Superar esse pensamento excludente que reconhece a possibilidade de êxito de alguns e que outros estão fadados ao fracasso como um processo natural

poderia, em princípio, ser uma contribuição dos resultados das avaliações em larga escala, se problematizados no interior das escolas, considerando o IDESP e o IDEB, decorrentes do SARESP e da Prova Brasil, respectivamente, como um dos indicadores da qualidade da educação básica.

Observa-se que, assim como G1, a gestora G2 também omitiu-se em relação à Prova Brasil, não fazendo qualquer menção direta a essa. A reiteração desse silêncio, mais uma vez, indica a subordinação das escolas pesquisadas ao SARESP e ao currículo oficial do estado de São Paulo. Essa afirmação encontra respaldo quando constatamos que em estados a exemplo de Santa Catarina, que não possuem sistemas estaduais de avaliação, o IDEB é expressivo e desencadeador de estratégias e ações dos gestores escolares, conforme aponta estudo de Nardi, Schneider e Rios (2014).

Foco: influência das avaliações em larga escala (Prova Brasil e SARESP) nas práticas curriculares das escolas estudadas.

Ao serem instadas a refletir sobre as influências das avaliações em larga escala nas práticas curriculares das escolas pesquisadas, as gestoras (G1 e G2) destacaram o direcionamento do trabalho pedagógico com base no currículo oficial do estado de São Paulo. Nas suas falas, evidenciaram, ainda, as habilidades e competências a serem desenvolvidas e os cadernos dos alunos que necessitam ser trabalhados em conformidade com o currículo oficial do estado. Fica explícito, nas manifestações das gestoras pesquisadas, que há uma polarização do currículo escolar que tem como ditame o SARESP.

A gestora G1 não reconhece textualmente a incidência das avaliações em larga escala nas práticas curriculares, quando afirma que:

*A gente tem aí um olhar para a prova. Então nos planejamentos nas reuniões pedagógicas. Em algum momento se trata disso mas não é a tônica disso aí.(G1)*

Porém, a sua fala subsequente é indicativa de que há um direcionamento do currículo com ênfase nas respectivas competências e habilidades, ao explicitar que:

*A gente tem que direcionar o trabalho para as habilidades e competências que são contempladas no currículo do estado de São Paulo. Então, eu acho que, naturalmente, acaba-se dando uma ênfase maior.*(G1)

Outro ponto importante a destacar é que o silêncio antes anunciado a respeito da Prova Brasil não se repete, pois G1 faz referência à Prova Brasil em uma possível correlação com o SARESP:

*[...] o currículo do estado de São Paulo já está muito próximo da Prova Brasil.*  
(G1)

Apreende-se dos trechos em questão extraídos da fala de G1 que a gestora pauta o trabalho pedagógico de sua escola na lógica já defendida pela SEE, de que o currículo oficial seguido nas escolas paulistas deve caminhar conjuntamente com o SARESP, valorizando o atrelamento dessa avaliação às matrizes curriculares utilizadas no Saeb/Prova Brasil.

De acordo com Castro M. (2009, p. 14), para que o SARESP se configurasse de acordo com as prioridades do Plano de Metas implementado pelo governo estadual paulista:

Era necessário que o Saresp fosse totalmente reformulado e passasse a adotar a mesma métrica do Saeb/Prova Brasil, de modo a produzir resultados comparáveis com as avaliações nacionais [...]. Era preciso implantar uma base curricular comum nos ensinos fundamental e médio, inspirada pelas diretrizes curriculares nacionais e apoiada na Matriz Curricular do Saeb para que professores e alunos conhecessem os conteúdos, competências e habilidades que seriam objeto da avaliação anual de todas as escolas estaduais.

Na mesma direção, G2 considera que a Secretaria da Educação do estado de São Paulo nivelou o currículo, ao adotar o Caderno do Aluno em toda a rede. Na sua percepção, há dificuldade de os professores entenderem que precisam trabalhar esses conteúdos articulados ao SARESP, na sequência proposta pela SEE-SP.

Conforme sinalizado, a avaliação não pode ser restrita à produção de resultados que implique a definição dos currículos escolares, sob o risco de se negar as peculiaridades locais e a realidade dos alunos, o que compromete os processos de ensino e aprendizagem.

Na fala de G2, fica latente, mais uma vez, conforme apontado nas questões anteriores, a responsabilidade atribuída a algo ou alguém. Se antes fora atribuído o baixo resultado no SARESP à condição socioeconômica dos alunos, dessa vez, no que se refere ao currículo, tal responsabilidade é atribuída ao corpo docente da escola. G2 expressa que intenciona articular as práticas curriculares às avaliações em larga escala, porém, na sua opinião, isso não é possível de se desenvolver na escola E2 devido ao descompromisso dos professores.

*Especificamente... não sei... olha, a gente até tenta usar isso, mas... O problema é usar, porque nós temos aí um índice alto de professores abaixo do básico que se negam a aprender, a fazer alguma coisa diferente para uma aula mais colaborativa. Aí eu vejo assim, a falta de comprometimento de alguns profissionais, que tem ocorrido muito e acaba atrapalhando até o grupo a trabalhar. Porque, quando pega uma equipe boa, “vamos, vamos, vamos”, muda até a cara da escola. Agora, quando se pega pouquíssimos que querem e a grande parcela, por “N” razões, não querem, fica complicado.(G2)*

De fato, há, por vezes, um descompromisso dos professores decorrente, entre outros motivos, dos processos formativos, considerando a formação inicial e a continuada, além da desvalorização dos professores e profissionais do magistério. Essa realidade aponta para a necessidade de se reverter esse quadro instaurado na educação, em prol da construção de uma educação de qualidade.

Contudo, é preciso considerar que o papel do gestor escolar nesse processo é imprescindível, não só na criação de espaços formativos, mas, sobretudo, no exercício da gestão democrática que implica a participação de todos os envolvidos no processo educativo com potencial para a geração de compromisso e sentimento de pertença, inclusive dos professores, que pode vir a minimizar as resistências. Teixeira (2007) afirma que a gestão escolar está se tornando elemento essencial no que tange às reflexões que buscam mudanças significativas na escola. Na direção de se obter mudanças significativas na esfera escolar, Nóvoa (1992, p. 15) salienta que a formação de professores:

É concebida com um dos componentes de mudança da escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Em sua fala, G2 aponta, ainda, uma resistência dos professores em trabalhar os conteúdos elencados no currículo e uma resistência desses profissionais em se atualizar.

*O que tem um pouco de dificuldade é o professor entender que ele tem que trabalhar esse currículo e o SARESP, na sequência que vem. Os professores mais antigos que já estão saindo da rede, que já estão para aposentar. Então ele acha que ele tem aquele caderno dele lá da faculdade de Letras e da Pedagogia e que ele tem que seguir aquilo, ele tem que seguir aquela gramática lá do Bechara, do Celso Cunha e vai, e nada de uma aprendizagem significativa.(G2)*

Sobre a profissionalização e atuação do professor, Gatti (2010, p. 6) afirma que:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

É importante observar na fala de G2, que mesmo que a profissional reconheça e valorize a importância da formação continuada, principalmente com vistas à atualização das práticas dos professores de sua escola, há de se observar em sua fala que a gestora acredita que parte do compromisso dos professores implica em articular as práticas curriculares ao SARESP, denotando que em seu ideário há concordância com a polarização do trabalho pedagógico pelas avaliações em larga escala.

Concebendo a formação dos professores em uma articulação teoria/prática, é inegável que as suas vivências relacionadas às práticas avaliativas oriundas das políticas públicas de avaliação constituem determinantes em seu processo de vir a ser professor. Se essas vivências divergirem do que discorrem os autores consagrados em avaliação, vários deles integrantes das referências dessa pesquisa, ao certo constituirão ponto de reflexão, podendo servir para problematização, ou, simplesmente, para a adequação do que a rede pública de ensino apregoa.

Foco: uso dos resultados obtidos no IDEB e IDESP e estratégias desenvolvidas em prol da construção da qualidade da educação.

Ao serem convidadas a refletir sobre o uso dos resultados obtidos no IDEB e no IDESP e sobre as estratégias de ação desencadeadas a partir desses, as gestoras pesquisadas destacaram: o momento em que são realizadas as discussões dos resultados, tendo sido mencionados o planejamento, o replanejamento e as reuniões pedagógicas (G1 e G2); a problematização das competências e habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas (G1); e a tomada de decisão referente aos níveis de proficiência alcançados pelos alunos (G1). Ambas as gestoras mencionaram que o intervalo de tempo entre a data de aplicação das avaliações em larga escala e a divulgação dos respectivos resultados constitui fator limitante para os usos desses, tendo em vista a discussão e as ações a serem desencadeadas, perspectivando a qualidade da educação.

A gestora G1 admite que os resultados alcançados pela escola têm sido foco de discussões. Observa-se em sua fala uma preocupação com as metas obtidas e as metas a serem alcançadas e, por consequência, integrar os novos professores nesse processo, sobretudo por meio das reuniões de planejamento pedagógico que ocorrem no início do ano letivo:

*Sim. A gente faz no início do ano letivo, no planejamento a gente tem essa preocupação. Principalmente porque a gente recebe outros docentes, então eles precisam saber o que que acontece com a escola, qual foi a avaliação toda da escola e o que que a escola precisa fazer, se a escola caiu, se não caiu, qual que é a meta da escola. Todas as escolas têm uma meta, apesar de que esse ano nós não sabemos a meta; nós ficamos sabendo depois a meta.(G1)*

A gestora salienta, ainda, que há por parte da equipe de gestão um trabalho em prol de melhorar os índices da escola que implica discutir com os professores as competências e habilidades que os alunos apresentaram maiores dificuldades.

*A gente tem esse cuidado de trabalhar algumas competências, algumas habilidades que não foram adquiridas.(G1)*

Outro fator importante explícito na fala da profissional G1 é a preocupação com a classificação dos alunos nos diferentes níveis preconizados nos documentos oficiais.

*A questão que é importante é a questão de quantos alunos estão num nível básico, abaixo do básico. Então, a gente se preocupa muito nessa questão de nosso aluno sair do nível que ele está para um nível superior. Então, acho que em nível abaixo do básico a gente não tem mais nenhum aluno, mas ele tem que sair do básico para o avançado. Essa é a nossa preocupação, de pensar nesses alunos que continuam no básico, quantos alunos saíram do básico e foram para o avançado.*  
(G1)

Essa fala expressa um foco no aspecto quantitativo em que se objetiva que o maior número de alunos possível atinja o nível avançado e instiga ao questionamento sobre qual o critério para se classificar os alunos nos níveis citados. Seria somente o resultado alcançado nas avaliações externas o determinante para essa classificação? A possível definição desses critérios estaria contemplando ações a serviço das aprendizagens dos alunos, para além da obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala? Para Luckesi (2011), a verificação da aprendizagem, centrada no desempenho do aluno, não auxilia o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois constitui um instrumento estático e frenador de todo o processo educativo.

Na fala de G1, fica evidenciada a valorização do SARESP em detrimento do IDEB, tendo como argumento a periodização de aplicação das provas, pois o SARESP é aplicado anualmente e a Prova Brasil, bianualmente.

*O IDESP é todo ano o IDEB já não, já é a cada dois anos. Então, por isso que eu acho que acaba sendo focado mais no IDESP, mas o IDEB é muito importante. O IDEB, principalmente para os nonos anos, eu acho que é fundamental, porque é onde você... é um ciclo de que você sabe se seu aluno foi alfabetizado ou não, na verdade alfabetizado em um sentido mais amplo. Então, a gente considera o IDEB importante, só que numa escala menor.*(G1)

Já a gestora G2 salienta que trabalha os resultados obtidos nas avaliações em larga escala com os professores nos planejamentos pedagógicos e no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC, atualmente denominado ATPC nas escolas estaduais paulistas.

*No planejamento, no replanejamento.(G2)*

E também afirma que:

*A gente também tenta trabalhar tudo isso em HTPC com os professores ao longo do ano.(G2)*

Outro ponto importante levantado por G2 é a questão das datas da divulgação de resultados, por parte do governo do estado de São Paulo. Na sua visão, a divulgação tardia dificulta que a escola trabalhe os resultados do SARESP.

*Só que não dá tempo, tipo, a avaliação diagnóstica está sendo aplicada agora, então já foi o planejamento. Não deu pra fazer o levantamento das habilidades, então isso agora tem que ser feito em HTPC, em alguma reunião pedagógica, mas no planejamento não, porque vem tudo fora de época, aí você tenta fazer isso no replanejamento. Só que eu, como coordenadora do Ensino Médio, vejo que é tarde. Por quê? Porque lá em agosto você vai rever as habilidades que os alunos não atingiram? Tá errado. Então, deveria haver uma inversão de datas, enfim.(G2)*

A fala de G2 remete-nos ao fato das avaliações em larga escala terem um fim em si mesmas, ou seja, avalia-se por avaliar. Essa assertiva se justifica pelo que afirma a entrevistada acima. À medida que não se concede tempo para a escola problematizar os resultados e encontrar caminhos para a superação das dificuldades em um esforço coletivo, proveniente de reflexão e diálogo, coloca-se em prova a finalidade das avaliações em larga escala, seja em nível estadual ou nacional. Assim, o questionamento da coordenadora pedagógica, integrante da equipe de gestão, tem fundamento nas concepções de avaliação. Afinal, avaliar para quê? Parece que, nessa lógica, há necessidade sim de se repensar o cronograma aplicado pelo estado de São Paulo, considerando a data de realização do SARESP e a divulgação dos seus resultados.

Ao mencionar a periodização em que são aplicadas as provas, SARESP e Prova Brasil, G1 considera que a aplicação anual é mais adequada, tendo em vista as possibilidades de diagnóstico, porém a manifestação de G2 necessita ser considerada se, de fato, tais resultados estiverem em acordo com uma perspectiva emancipatória de avaliação que implica desencadear intervenções a serviço das aprendizagens. Para Saul (1995, p. 61), a avaliação emancipatória:

Caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

Nessa perspectiva, o uso dos resultados do IDEB e do IDESP e as ações desencadeadas pelas escolas, a partir desses e/ou para além desses, têm potencial transformador na comunidade escolar por meio de discussões, reflexões e intervenções na realidade pelos envolvidos no processo educativo.

#### Foco:fatores intra e extraescolares que repercutem na qualidade da educação.

Ao serem solicitadas a refletirem sobre os fatores intra e extraescolares que repercutem na construção da qualidade da educação, as gestoras (G1 e G2) mencionaram o trabalho em equipe, a articulação família-escola (G1 e G2), o nível socioeconômico (G2) dos alunos e o acompanhamento dos alunos (G1).

A resposta da gestora G1 evidencia que essa profissional acredita que o trabalho em equipe dentro da escola é de suma importância no processo de construção da qualidade educacional, tendo destacado a atuação da coordenação pedagógica:

*Eu acho que primeiro é o trabalho em equipe; não existe mais trabalho isolado, de professor ou de diretora. Eu acho que a coordenação é fundamental junto aos professores... coordenação pedagógica.(G1)*

Para G1, deve haver uma articulação entre o trabalho do corpo docente e da equipe gestora (diretor e coordenação pedagógica), objetivando a aprendizagem dos

educandos. Na mesma direção, Ribeiro e Santos (2007, p.16) defendem a importância articulação do trabalho dos diversos segmentos:

É importante se ter clareza do papel dos diversos segmentos da comunidade escolar: Conselho Escolar, APMF, Grêmios Estudantis, Equipe Pedagógica, Direção, Corpo docente, Corpo discente, Pais, Conselho de Classe. Todos estes segmentos possuem a responsabilidade da construção de uma escola de qualidade, e para isso é preciso participação ativa de todos.

A utilização do termo “fundamental” pela gestora para se referir ao trabalho da coordenação pedagógica pode ser interpretada como o reconhecimento de que o trabalho desses profissionais junto aos professores é um elemento norteador do planejamento educacional. Para Gadotti (2004), o ato de planejar a educação é de extrema relevância no que se refere às melhorias na organização do trabalho no interior da escola.

Na fala de G1, não apenas o trabalho dos diversos profissionais no âmbito da escola é apontado como fator importante na construção da qualidade da educação. Para ela, a articulação entre escola e família também aparece como um ponto determinante nesse processo:

*Eu acredito que é trazer a família para a escola. Você tem que insistir... tudo bem, você pode não ter o número que você acredita que seja satisfatório, mas você tem que insistir [...]. Então, eu acho que trazer a família para a escola, eu acho que é importante, aproximar pai, aluno, de professor... porque é uma cumplicidade entre os envolvidos... Eu considero extremamente importante essa aproximação.(G1)*

Fica explícito no trecho acima que G1 reconhece que há resistência em se alcançar uma integração satisfatória entre família e escola. No entanto, a sua fala expressa os princípios da gestão democrática, em que a articulação entre a família e a escola constitui fator preponderante, ainda que implique desafios a serem superados. A fala da gestora dialoga com as afirmações de Paro (2006, p. 18):

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

A relevância da interação da comunidade escolar fica explícita inclusive em documentos oficiais como os PCNs:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Outro aspecto destacado por G1 acerca dos fatores intra e extraescolares que repercutem na construção da qualidade da educação é o acompanhamento da aprendizagem dos alunos realizado pela coordenação pedagógica.

*A gente tem uma coisa que eu acho que ajudou muito, que foi o caderno pedagógico. Nesse caderno pedagógico, os professores elencam alguns exercícios que eles acham importantes para o aluno fazer em casa. E a cada quinze dias, aleatoriamente, a coordenação pega esses cadernos e vista esses cadernos. Ela sabe o que professor deu, então não que ela corrija os exercícios, porque isso é impossível, mas ela consegue perceber se o aluno está fazendo ou não o que foi elencado pelo professor, de todas as disciplinas. É uma forma que eu acredito que é de cobrar do aluno, do adolescente, uma certa disciplina que alguns têm e outros não têm, né? Mas a gente precisa aproximar todos do objetivo que é criar a disciplina para o estudo.(G1)*

Observa-se que essa fala sinaliza um ponto de convergência com a articulação família-escola citada por G1 anteriormente, pois nota-se que há um trabalho conjunto por parte dos professores e da equipe pedagógica em acompanhar as atividades citadas por G1 como “lições de casa”, para que os alunos desenvolvam hábito de estudo. De acordo com Carvalho (2001), o dever de casa é um fator defendido por vários autores como o principal meio de interação entre a família e a escola.

*Se ele [o aluno] não faz três vezes [as lições de casa], tem uma pasta pedagógica que o professor coloca lá, então ele não fez História, mas também não fez em Português, também não fez em Matemática, então a coordenação já chama*

*esse aluno e já conversa. Aí, em uma nova situação de ocorrência, a gente chama os pais, pra coisa não desandar.(G1)*

Na mesma direção, a gestora G2 enfatiza a interação entre a escola e a família como sendo um fator determinante na construção da qualidade da educação:

*Nessa escola não temos participação da comunidade, dos pais, sabe, um compromisso maior por parte dos pais. Porque, às vezes, a gente manda até atividade, coisa mínima, o pai não se dá ao trabalho de olhar o caderno do filho para ver um bilhete...(G2)*

Em consonância com a sua fala em questões anteriores, G2 ainda coloca a situação socioeconômica de seus estudantes como fator extraescolar de repercussão determinante:

*Socioeconômico... eles não são pobres...eles são é miseráveis... É a família, os valores, uma inversão. Nós que temos uns valores, porque você vê que hoje as crianças na escola não têm valores nenhum.(G2)*

A fala de G2 indica uma visão de fatalidade anunciada por Freire (1996), que não considera a realidade como “estando sendo”, podendo, por isso, vir a ser diferente. Ao considerar a condição socioeconômica de seus alunos, referindo-se à pobreza e à inversão de valores como obstaculizadores da aprendizagem, fica implícita em sua fala a ausência de um movimento pedagógico que supere o fracasso escolar, esse na contramão da construção de uma educação de qualidade social para todos.

Para Pinheiro e Alves (2009, p. 2), as condições sociais e familiares ainda são tratadas no ambiente escolar como fatores relacionados ao fracasso dos estudantes:

O que se percebe no ambiente escolar é uma grande seletividade social do sistema de ensino público que identifica os alunos “fracassados” como aqueles portadores de um determinado perfil socioeconômico e cultural, ou classifica-os a partir de determinadas características familiares, psíquicas, cognitivas ou orgânicas, no sentido de negar a falta das reais condições justas e iguais.

Essa concepção que rotula os alunos e os considera inevitavelmente fadados ao fracasso sustenta a lógica excludente e seletiva presente nos sistemas de avaliação classificatórios que, de acordo com Perrenoud (1999, p. 11), criam hierarquias de excelência:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Com efeito, as avaliações em larga escala, se continuarem a acentuar essa visão fatalista, apenas intensificarão a lógica vigente que concede possibilidade a alguns e determina o fracasso de outros, em função de condicionantes extraescolares.

Cabe problematizar essa lógica, a fim de que não se perpetue, sem o que a escola elitista não será superada.

Considerar a realidade das camadas populares é condição para agir na superação de desafios que eventualmente possam emergir, e, não de forma simplória, encontrar nessa realidade justificativa para resultados não satisfatórios, seja do IDESP ou do IDEB.

Foco: Elevação do IDEB e IDESP como consequência do trabalho pedagógico.

Decorrente das considerações feitas pela gestora G1 na questão anterior, acerca dos fatores intra e extraescolares que repercutem na construção da qualidade da educação, na qual ela mencionou o trabalho em equipe e o destaque para o acompanhamento dos alunos, foi questionado a ela se em sua percepção os elevados índices alcançados por sua escola, tanto no IDEB quanto no IDESP, seriam consequência e reflexo das práticas mencionadas por ela.

Na fala de G1, observamos que a entrevistada reiterou a ideia já defendida anteriormente de que o trabalho em equipe e o acompanhamento constante dos alunos, durante o período das aulas, constituem os principais fatores que justificam o bom desempenho da escola nas avaliações em larga escala:

*Ah, eu acho que sim. É aquele todo dia, sabe aquela goteira de todo dia? Todo dia, passa na sala de aula, olha quem está sentado, todo dia olha se ele está com o celular, se ele [aluno] não está com o Ipod, se ele [aluno] está olhando para a parede. Então, eu e a coordenação... eu subo com eles [alunos] para dar uma olhada. Mas a coordenação, especificamente, entra em todas as salas, olha todos os alunos, já tem uma percepção de como eles estão sentados, de como estão observando a aula, qual a atenção que estão tendo na aula, sistematicamente isso. Se viu alguma coisa diferente, já pega, traz o aluno, conversa. Eu acho que isso é um trabalho sistemático, de todo dia ter uma rotina de trabalho, eles [alunos] têm uma rotina e a gente tem uma rotina. É fácil? Não vou dizer que é fácil. Não vou ser hipócrita que isso seja cem por cento eficiente, mas eu acredito que é muito eficiente.(G1)*

Apreende-se da fala de G1 que o trabalho em equipe da gestão é articulado e que o acompanhamento diário é voltado para a aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, para efeito dessa dissertação, questionar-se a concepção de aprendizagem que está posta.

Nessa perspectiva, G1 reiterou a valorização do dever de casa como prática atrelada aos bons resultados:

*O caderno pedagógico... eles ficam muito bravos de ter que fazer, então, quando a gente colocou o caderno pedagógico, eles ficavam revoltados, porque “imagina que eu tenho a obrigação de fazer a lição”, porque aí é Ensino Médio. Mas a gente não tinha outra opção, porque o que o professor dá em sala não é suficiente para o aluno, ele fica perdido se ele não fizer a lição, não consegue dar continuidade na construção da aprendizagem dele na sala de aula.(G1)*

O dever de casa é descrito por Franco (2002) como toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores e destinada ao trabalho dos estudantes fora do período regular de aulas. Percebe-se, na fala de G1, uma preocupação com a verificação das aprendizagens que Luckesi (2011) diferencia de avaliação. Para o autor, verificação é um ato estático ao contrário da avaliação que implica em tomada de decisão em intervenção em favor das aprendizagens dos alunos.

Percebe-se, ainda, na fala de G1, preocupação com a produtividade dos alunos, seja nas atividades de aula ou nos deveres de casa.

Assim, observa-se na fala de G1 que, mesmo havendo uma forte preocupação com a aprendizagem dos alunos, não se pode negar a polarização das atividades de sua escola, em prol de se obter bons resultados nas avaliações em larga escala.

Foco: Desafios para a construção de uma educação de qualidade.

Ao refletirem sobre os desafios das respectivas escolas para a construção de uma educação de qualidade, as gestoras entrevistadas citaram a valorização do trabalho do professor (G1 e G2), o interesse dos alunos pelos estudos (G1) e a questão socioeconômica e familiar dos alunos (G2).

Há concordância entre diversos setores da sociedade, com destaque ao meio acadêmico e científico, que a valorização do trabalho do professor implica um desafio para a construção de uma educação de qualidade. Entre os planos relacionados com a qualidade apontados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), destaca-se o plano do professor que inclui formação, profissionalização e ação pedagógica. Nesse plano, os autores, entre outros, citam as políticas de formação e valorização do pessoal docente e as condições adequadas de trabalho. Na fala da gestora G1, fica explícita a necessidade de se reconstruir a visão que a comunidade e o aluno têm em relação à escola pública e ao professor.

*Eu acho que o desafio da escola pública é em ser escola pública. O desprestígio que a escola pública tem, e o professor, o profissional da educação tem. Então, eu acho que o desafio maior é o aluno entender que aquele profissional é importante para a vida dele e que faz a diferença, que a escola é um diferencial [...] que o professor é muito importante para mediar essa aquisição de conhecimento.(G1)*

Na mesma direção, a gestora G2 reforça a questão do desprestígio da carreira, mencionando o desinteresse dos professores, atrelado ao fator salarial:

[...] *Falta de interesse do professor... se bem que o professor desanima por causa do salário que não muda...* (G2)

Gatti (1997, p. 63) salienta a relação remuneração/desempenho profissional:

Embora não linear, É questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a aspectos de autoestima e valor social, tendo, com isso, impacto direto na autoestima e, portanto, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente. Interfere nas relações professor-alunos e professor-comunidade. Criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagens é uma das funções dos professores. Em clima de alta frustração e baixa estima, isto se torna quase impossível.

Outro ponto importante apontado pela gestora G1 como desafio para a construção de uma educação de qualidade é o desinteresse dos estudantes pelos estudos, o que implica desafio para o trabalho docente:

*Eu acho que esse é o desafio maior: eles são críticos, eles não querem fazer as vezes, e você tem que se impor em alguns momentos, como os pais faziam antigamente: “Você tem que fazer e pronto, acabou”. Você tem uma primeira explicação do motivo e depois você tem que fazer cumprir, e é o que é difícil para a escola pública, fazer o aluno cumprir. Então, corrigir e se impor, eu acho que o aluno tem um pouco de dificuldade de conhecer autoridade, eu acho que o desafio maior é esse [...] indisciplina para o estudo.* (G1)

Como apontado anteriormente pelas gestoras entrevistadas, em face da desvalorização dos professores, entre outros aspectos que implicam os processos de ensino e aprendizagem, estimular o interesse dos alunos pelos estudos constitui um grande desafio para os profissionais da educação. Para Tapia e Fita (2003, p. 88), a ausência de condições de trabalho favoráveis aos professores acaba por repercutir de forma comprometedoras na aprendizagem dos alunos. Para os autores, se o professor:

[...] Não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los.

Entre os desafios mencionados pelas gestoras entrevistadas, G2 reitera a questão familiar e socioeconômica, enfatizando que a baixa participação das

famílias e a realidade social dos estudantes oriundos das camadas populares constituem fatores limitantes para a construção da qualidade da educação.

### **3.4 A voz dos professores**

Conceder voz aos professores, por meio do grupo focal e da entrevista realizada, possibilitou a reflexão sobre concepções e questões vivenciadas no cotidiano da sala de aula e sobre como as avaliações em larga escala, Prova Brasil e Saesp, e os respectivos indicadores implicam a qualidade da educação básica.

#### Foco :Concepção de avaliação da aprendizagem.

Ao serem questionados sobre suas concepções de avaliação da aprendizagem, os professores participantes da pesquisa referiram-se ao fato de que a avaliação pode ser vista como medida de conhecimento, mencionando-a também como instrumento de identificação de ganhos e dificuldades relacionados à aprendizagem. Os professores também esboçaram preocupação em relação à diversificação dos procedimentos avaliativos, bem como a avaliação contínua.

Para se discutir concepção de avaliação da aprendizagem, faz-se necessário pensar que as avaliações, no atual contexto educacional, transitam entre os paradigmas dominante e emergente, sendo que alguns elementos da avaliação privilegiam mais a um do que ao outro paradigma. Tal coexistência pode ser observada nas falas dos sujeitos pesquisados, pois algumas das categorias apreendidas dessas falas remetem-se às concepções mais voltadas à medida, evidenciando uma prevalência da lógica racional. No entanto, há falas que convergem para uma visão que prioriza a totalidade do ser humano na construção do conhecimento.

No que se refere à avaliação como medida de conhecimento, o aluno é considerado como receptor de informações nos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação é reduzida a um instrumento que objetiva “mensurar” de forma quantitativa o conhecimento transmitido pelo professor a ser reproduzido pelo aluno. Freire (1996, p. 25) posiciona-se contrariamente a esse pensamento, quando afirma que “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Essa prática avaliativa centrada na mensuração dos resultados se insere na primeira geração de avaliação que predominou por excelência no século XX, até a década de 1930, conforme apresenta Penna Firme (1998). Para a autora, o novo milênio caracteriza-se pela potenciação que possibilita ao avaliado a desenvolver suas possibilidades.

Em geral, observa-se o atrelamento entre avaliação e medida de conhecimento nos seguintes trechos das falas dos sujeitos pesquisados. P1E1 refere-se à avaliação como medida apresentando crítica a essa prática reducionista. Já P2E2, quando menciona a avaliação como medida, refere-se a trabalhar com o aluno que apresenta dificuldades, o que enseja movimento em prol da aprendizagem:

*Bom, a avaliação da aprendizagem necessariamente não é um teste ou um grupo de questões, eu acho que significa que a aprendizagem é uma coisa muito mais ampla Na verdade o que nós temos atualmente na educação, não só pública, mas particular também, é uma medição. Nós... [os professores] mais medem do que, na verdade, avaliam. (P1E1)*

*Avaliar, na minha concepção, é uma forma de medir o conhecimento e trabalhar a dificuldade do aluno.(P2E2)*

Embora os sujeitos pesquisados mencionem a medida quando expressam suas concepções de avaliação da aprendizagem, à exceção de P3E2, a referência à medida não indica a redução da avaliação a essa.

*Avaliar pra mim é medir o que o aluno sabe ou a defasagem que ele tem daquele conhecimento. (P3E2)*

Luckesi (2008, p. 73) afirma que colocar a avaliação como medida de conhecimento não implica necessariamente em ganhos em relação à qualidade educacional:

A medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando [...]. A atribuição de pontos às questões, e seus correspondentes acertos, não muda a qualidade da prática; ela continua sendo medida.

Para além do simples ato de medir o conhecimento e, conseqüentemente, quantificar o número de acertos e erros obtido pelos alunos, a avaliação necessita ser utilizada como um instrumento importante na sinalização de ganhos e dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem, como se observa na fala do professor P1E2:

*Avaliar pra mim é algum tipo de mecanismo onde você vai conseguir perceber em detalhes qual que é a dificuldade de cada aluno, onde ele evoluiu mais, onde ele evoluiu menos. (P1E2)*

A detecção de possíveis dificuldades de aprendizagem solicita que o professor atue na direção da superação, o que requer um trabalho, por vezes, individualizado, considerando que as dificuldades de aprendizagem possam ser específicas de cada aluno.

Para que a avaliação seja concebida e utilizada não como uma simples prática de aplicação e provas e exames padronizados que objetivem medir o conhecimento transferido aos alunos, e sim passe a ser encarada como prática democrática que objetive obter ganhos e superar dificuldades no processo de construção do conhecimento, é necessário promover a abertura de espaço para que os diferentes integrantes da comunidade escolar envolvidos no processo educativo proponham ações a partir de diferentes olhares. Para Loch (2000, p. 31), é preciso compreender que:

[...] avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

Na perspectiva de não se deter apenas à aplicação de provas e testes para avaliar seus alunos, P3E2 enfatiza a importância de se diversificar os procedimentos de avaliação:

*Eu normalmente costumo trabalhar com várias maneiras de avaliar o aluno, não só uma prova ou duas. Eu acho que a gente tem que levar em conta também aquela prática que o aluno faz em sala de aula. Então, a gente não pode avaliar o*

*aluno só por uma prova. Eu acho que isso é muito injusto, porque, às vezes, é um conhecimento muito limitado e muito quebrado.*(P3E2)

Nessa direção, Depresbiteris (1998, p. 166) afirma que:

É importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir. É, também, fundamental que se ofereça ao aluno oportunidades diversas de mostrar seu desempenho, evidentemente evitando fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação.

O professor P3E2, ainda, considera que é necessário se levar em conta as peculiaridades dos alunos, quando afirma:

*Eu acho que a gente tem que pensar em várias maneiras de avaliar. Uma sala não é igual à outra, então a gente tem que preparar avaliações diferentes para cada sala específica.*(P3E2)

Essa consideração de P3E2 remete às avaliações em larga escala, focos deste estudo, centradas no desempenho dos alunos cujo instrumento é uma única prova que não considera as peculiaridades locais e a realidade dos alunos de cada unidade escolar.

Conforme Hadji (2001), a avaliação contínua e processual com propósito formativo implica acompanhamento individualizado do professor, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A fala de P4E2 salienta a importância de se trabalhar com a avaliação contínua:

*Avaliar [...] demonstra algo em que o aluno trabalha, o que ele fez durante a aula, olhar para ver se... porque, às vezes, mesmo no dia da prova [...], ele [o aluno] fica acuado: “Nossa, tudo que vai testar”. Então, se você avaliar a pessoa no dia a dia, todos... durante o dia, aula, ver o que ele fez, como que ele está desenvolvendo.* (P4E2)

Há, ainda, que se considerar o exposto sobre a avaliação contínua na Lei 9.394/96, em seu artigo 24º, quando esclarece que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Assim, analisando-se as respostas dos sujeitos pesquisados, cabe pensar no processo de avaliação da aprendizagem não apenas na perspectiva de uma medida com função classificatória que favorece a lógica excludente, e sim abrir espaço para a reflexão na direção de se evoluir para um modelo que privilegie a avaliação a serviço das aprendizagens dos alunos.

#### Foco: Concepção dos professores sobre as avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP.

Ao serem questionados em relação às suas concepções sobre as avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP, os professores citaram a redução desses exames às provas de múltipla escolha, além de mencionarem a padronização da educação, a criação de modelo avaliativo e a geração de índices indicadores de qualidade da educação. Os professores, também, fizeram menção ao período de aplicação das provas, que, por se darem no final do ano letivo, acabam por dificultar o uso dos resultados.

Sobre o fato de as avaliações em larga escala acabarem por se reduzir a testes de múltipla escolha, observa-se que os professores se posicionam contrariamente a esse aspecto, conforme ilustram as falas que seguem:

*Acho que essa concepção, essa avaliação não pode ser feita simplesmente como faz uma prova de múltipla escolha, envolve muitas outras coisas. Uma prova, simplesmente, de alternativa isso não mostra; o aluno pode ter chutado tudo e acertar tudo.*(P1E2)

*Da forma como é a avaliação ela não pode, não representa realmente a aprendizagem do aluno, uma vez que não existe raciocínio para responder as questões. Muitas vezes, o aluno chuta e erra, ele não se preocupa em resolver na matéria de Matemática, que é a minha área; não se preocupa em seguir um raciocínio, aí não tem uma base para saber como ele chegou naquele resultado.*  
(P2E2)

*Acho que é uma avaliação que não infere exatamente o conhecimento do aluno. Não é só uma questão de múltipla escolha para verificar realmente se o aluno sabe ou não sabe.(P3E2)*

Pode se observar que, ao considerarem que as avaliações em larga escala se reduzem a testes de múltipla escolha, os sujeitos pesquisados entendem que essas não fornecem dados acerca da aprendizagem dos alunos, havendo uma correlação com o que expressaram os sujeitos a respeito da concepção de avaliação da aprendizagem na questão anterior, que não se reduz à medida de conhecimentos transferidos aos estudantes.

Como afirmado anteriormente, reduzir o processo de avaliação apenas a provas e testes de múltipla escolha é algo ainda muito presente no modelo educacional atual. Para Luckesi (2002), o que usualmente denomina-se avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar pouco tem a ver com avaliação, posto que se refere a práticas restritas à aplicação dos instrumentos de avaliação e à aplicação de provas e exames por serem de mais fácil execução, incluindo formulação, aplicação e correção.

Na direção da padronização da educação e criação de modelos avaliativos, P1E1 afirma que:

*Eu acredito que tanto o Saresp, que é no Estado de São Paulo, como as avaliações nacionais pecam exatamente por padronizar a educação, ou seja, criar um modelo de avaliação que seja igual para todos. E como que a gente avalia todos, se todos... a maioria é diferente?(P1E1)*

Para P1E1, essa tendência está ligada à atuação dos organismos internacionais no que tange às políticas educacionais e avaliações em larga escala:

*Bom, na verdade essas avaliações são obrigações. Na verdade, o país segue em função de demandas de organizações internacionais, como a ONU, UNESCO, por exemplo, que têm uma exigência de saber como que está sendo desenvolvida a educação no país, já que eles demandam recursos para o país em função .. e exigem automaticamente uma melhora. E nessa busca por melhoras eles estão,*

*teoricamente, muitas vezes manipulando resultados com esse tipo de avaliação.*  
(P1E1)

Sobre a atuação dos organismos internacionais no controle das políticas educacionais, Freitas (2004, p. 8) destaca que:

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções pré-concebidas além fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar o papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais.

Na mesma direção, o professor reconhece em sua fala a relação existente entre as políticas públicas educacionais e a atuação dos organismos internacionais no que tange a criação de índices indicadores de qualidade.

*São avaliações apenas voltadas para a geração de índices, de políticas governamentais.*(P1E1)

A fala de P1E1 remete à finalidade da avaliação. No que se refere à melhoria da qualidade da educação no Brasil, fica evidenciado que não é qualquer avaliação que tem potencial transformador, conforme afirmam Rios e Souza (2011).

Sendo assim, se os resultados das avaliações em larga escala centradas no desempenho dos alunos foram utilizados para a geração de indicadores de qualidade à luz do IDEB e IDESP desconsiderando os condicionantes intra e extraescolares, há necessidade de serem problematizados a fim de redefinir políticas públicas de avaliação que, de fato, contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

Castro A.(2009, p. 31) afirma que as avaliações externas baseadas em indicadores:

Mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassam o nível instrumental. Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam.

Em contrapartida, os indicadores de qualidade gerados pelas avaliações externas articuladas a processos de avaliação institucional e resultados de avaliação da aprendizagem realizados no cotidiano escolar podem ser, como afirma Freitas (2003), um caminho para que a avaliação implique em transformação.

Outro aspecto importante ressaltado pelos professores refere-se ao período de aplicação das avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP, que se dá no final do ano letivo, o que dificulta que se faça o uso dos resultados, principalmente porque a devolutiva deles se dá apenas no ano seguinte:

*Eu só acho que essa avaliação é feita em um período errado, deveria ser feita ou no começo do ano ou no meio do ano, não no fim do ano.*(P3E2)

*Eles avaliam tanto o aluno, no final do ano, pra saber o que é pra fazer. E pra gente trabalhar com o aluno? Como que nós vamos trabalhar? Já é no final do ano, não tem tempo pra gente trabalhar, já chegou o final do ano, e aí?* (P4E2)

Mais uma vez, a fala de um sujeito pesquisado, no caso de P4E2, remete à finalidade de avaliação que põe em questão o uso que se faz dos resultados.

Se os resultados da avaliação em larga escala implicarem problematização e reflexão no interior da escola, articulados aos processos de avaliação internos, conforme mencionado com apoio em Freitas e outros (2009), há possibilidade de, no coletivo, se pensar em estratégias de ação que impliquem em superação de possíveis dificuldades diagnosticadas as quais afetam os processos de ensino e aprendizagem. Tais ações incluem as dimensões de qualidade relacionadas à infraestrutura física, recursos pedagógico, gestão escolar, formação de professores, práticas pedagógicas, entre outros. Do contrário, se os resultados não ensejam ações ou se restringem à verificação do aluno ou das metas definidas para a escola, as avaliações em larga escala acabam por assumir fim em si mesmas.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, assim como na fala das gestoras, há novamente um silêncio referente à Prova Brasil:

*A Prova Brasil eu não conheço. Eu falei mais do Saresp, a Prova Brasil eu não conheço...* (P4E2)

Tal aspecto pode indicar uma prevalência do SARESP sobre a Prova Brasil na rede pública estadual paulista, e essa polarização pode estar atrelada à cobrança massiva que há nessa rede a respeito de se obter bons resultados no SARESP, a fim de que as metas do IDESP para as diferentes escolas sejam atingidas, possivelmente pela política de bonificação. Segundo Ravitch (2010), as políticas de responsabilização que estabelecem premiações e punições podem levar ao aumento da desigualdade intraescolar, treinamento dos alunos para a resolução das provas em detrimento da aprendizagem, tratamento diferenciado aos alunos que têm e aos que não têm chances de alcançar as metas estipuladas nas avaliações. Assim, a política de bonificação aplicada pelo governo estadual paulista também pode ser considerada um fator que influencia essa realidade de polarização pela avaliação em nível estadual.

Foco: Impacto do IDEB e o IDESP nas práticas curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores participantes.

Ao serem questionados sobre de que forma o IDEB e o IDESP impactam nas práticas curriculares e em suas práticas pedagógicas, os professores fizeram apontamentos sobre o engessamento dos currículos que implicam a limitação dos conteúdos trabalhados aos PCNs e ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O foco na obtenção de metas relacionadas às avaliações em larga escala também é uma categoria observável nas respostas dos sujeitos pesquisados.

Em primeiro plano, o professor P1E1, quando questionado, mencionou que os índices acima citados não teriam impacto nas práticas curriculares e em suas práticas pedagógicas:

*Eu acredito que não.(P1E1)*

Porém, no decorrer de sua resposta, o professor sinaliza a influência que os respectivos índices apresentam em suas práticas pedagógicas:

*Eu sigo à risca os parâmetros curriculares e também o conteúdo que o estado fornece que nós... teoricamente, todos deveriam seguir... alguns professores não*

*seguem, isso é normal. Eu, por escolha, resolvi seguir e, aqui na escola, a maioria dos professores mantém o padrão.*(P1E1)

O fato de seguir os conteúdos dos parâmetros curriculares nacionais e o Currículo oficial do Estado de São Paulo pode indicar uma forma de preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, pois observa-se que há atrelamento direto entre os conteúdos dos currículos e o que é cobrado na Prova Brasil e no SARESP, havendo uma tendência ao “engessamento” de do currículo escolar.

É necessário considerar o currículo não como uma mera sequência de conteúdos a serem transmitidos ao aluno. Ao contrário do engessamento, os currículos precisam considerar as peculiaridades locais, tendo o envolvimento dos diferentes agentes participantes do processo educacional. De acordo com Sacristán (2000, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

A lógica de se preparar os alunos para as avaliações citadas e a tendência de engessamento do currículo ficam explícitas no trecho a seguir, bem como o fato de o professor afirmar em seu discurso que tais práticas implicam em bom desempenho por parte dos alunos nas referidas avaliações:

*Acho que, talvez, isso teoricamente justificaria os bons desempenhos da escola, já que as provas, em geral, são feitas a partir desses parâmetros curriculares. Então, acaba que nós passamos aos alunos e eles acabam reproduzindo nas avaliações. Então, quando você segue o que é imposto (se você pensar no modelo de conteúdo que é passado pra nós, ele é um conteúdo imposto), automaticamente acaba moldando os alunos exatamente para fazer essas avaliações.* (P1E1)

A preparação dos alunos para a realização das avaliações em larga escala é uma prática que pode vir a ilustrar uma distorção no que seria qualidade

educacional. De acordo com Perrenoud (1999), esse tipo de prática pode induzir os professores a utilizar didáticas conservadoras e os alunos a praticarem estratégias utilitaristas em função de bons resultados nos exames.

O engessamento dos currículos e a preparação dos alunos para os exames é um fator diretamente ligado ao foco dado pelas escolas na direção de se atingir as metas propostas, ou seja, na obtenção de resultados que levem a elevação de índices (IDEB e IDESP). Essa forte tendência das políticas públicas de avaliação pode ser observada nos seguintes trechos das falas dos sujeitos pesquisados:

*Agora, o que eu acho que acontece no geral nas escolas é que esses dados que saem do Saesp e da Prova Brasil viraram meio que uma coisa assim, é... eu vejo uma preocupação muito grande, uma pressão em cima da direção, da coordenação da escola em bater essa meta. Parece até que é uma coisa de comércio: "Tem que bater meta". (P1E2)*

*A gente procura seguir o currículo focando sempre no desenvolvimento do aluno, né?! Se preocupando, é claro, com o IDESP e o IDEB, e também trabalhando na escola como... pra seguir corretamente os critérios de avaliação. Mas eu acredito que, como o P1E2 falou, muitas escolas trabalham pensando no alto IDEB como retorno financeiro, então eu acredito que, enquanto tiver esse pensamento de trabalhar... maquiagem a aprendizagem em prol do retorno, eu acho que isso aí não é legal. (P2E2)*

*Eu acho que acaba afetando a nossa prática. A escola inteira é afetada pela nota positiva ou negativa dessas provas que são realizadas [...] e eu concordo que hoje virou muito mais uma maneira de você alcançar uma nota positiva, há uma preocupação muito grande... eu conheço escolas que chegam a premiar alunos que vão bem nessas provas, eu conheço escolas que fazem isso. (P3E2)*

*Eu concordo com o que o professor falou e tem mais que, às vezes, o governo implanta isso. Ele incentiva, faz dessa maneira, porque diz: "A escola fulano de tal atingiu, a escola sicrano não atingiu". Então, com isso, nós, professores, a gente escuta: "Nossa, a escola tal não atingiu", e o governo muitas das vezes não*

*está nem preocupado com o aluno. Eles só se interessam em dizer: “Ah, aquela escola atingiu, essa escola subiu de posição, aquela outra não atingiu”.* (P4E2)

Cria-se nas escolas uma lógica de que a produtividade expressa por elevados índices educacionais está diretamente relacionada ao mérito dos docentes. A competição, a ansiedade pela divulgação das metas e resultados e o desapontamento caracterizam um quadro de atitudes e sentimentos que passam a ser observados com frequência nas escolas públicas brasileiras, principalmente quando se há grande cobrança e políticas de bonificação por resultado como no caso das escolas públicas estaduais paulistas. De acordo com Ball (2001 p. 110):

[...] o que está em jogo não é a possível certeza de ser vigiado, e sim, a incerteza e a instabilidade de estar sendo avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da *performance* – o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados

Na direção da obtenção de índices educacionais elevados, principalmente em nível das políticas públicas do governo do estado de São Paulo, cabe ressaltar que há movimentação por parte das escolas em busca de se atingir metas que impliquem o recebimento da bonificação por resultados. Em sua fala, P1E1 faz menção à política de bonificação e às implicações que ela traz em relação aos conflitos no ambiente intraescolar:

*Acredito que... esses dados servem mais como um, digamos, um veículo classificatório e também como, digamos, um gerador de desigualdades. Porque, na verdade, o Saresp é usado para pagamento de bonificações no Estado de São Paulo e isso gera muito conflito entre professores: uma escola recebe, outra escola não recebe... Então, gera mais competição entre as pessoas, entre os próprios professores, e isso acaba, digamos, fragmentando o conceito de aprendizagem, de pedagogia, que deveria ser aplicado nas escolas.* (P1E1)

Esse clima competitivo apontado por P1E1, de natureza classificatória, é gerador de desigualdades, o que fortalece a lógica excludente.

Parece que o que menos passa a importar são os processos de ensino e aprendizagem. Almejam-se bons resultados em função da política de bonificação,

descaracterizando-se a finalidade das avaliações em larga escala preconizada nos documentos oficiais.

Na mesma direção, o professor P3E2 mencionou o surgimento de conflitos entre professores e alunos, pois é sabido que o bom desempenho dos alunos no SARESP implicará aumento salarial para os professores, como fica sinalizado na fala de P3E2:

*Porque os alunos sabem, eles não são bobos, que nós, professores, ganhamos, dependendo da nota... que a gente ganha um certo bônus no começo do ano, eles sabem disso. E tem aluno que, tipo, faz de propósito, vai mal na prova de propósito.*(P3E2)

Ainda há um aspecto na fala dos professores sujeitos da pesquisa que é importante ser ressaltado: o fato de alguns deles terem citado que não se mantêm estritamente presos aos parâmetros curriculares em suas práticas:

*E aí eu confesso que eu não mudo minha prática como professor por causa das notas.*(P3E2)

*Eu acho que, assim, educação não é simplesmente você passar o que está ali no currículo, então, no cotidiano, dentro da sala de aula, a gente tem várias coisas: educar o aluno, pra educar ele sobre como se comportar em cada local, o jeito correto de falar.*(P1E2)

Esses trechos mostram que, mesmo dentro do contexto de polarização das ações educacionais na direção das avaliações em larga escala e dos índices por elas gerados, há menções nas falas dos professores que sinalizam a importância da autonomia docente e de se caminhar em outras direções pedagógicas que não se restrinjam ao mero engessamento de currículos e transmissão de conteúdos, como também em valorizar a dimensão humana da formação dos educandos. Nóvoa adverte que questões relativas à autonomia do exercício docente são imprescindíveis. “O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.(Nóvoa,1995,p.15).

Pode-se observar, na fala dos professores pesquisados, que há uma predominância de políticas que priorizam a consonância do currículo com as avaliações em larga escala em detrimento das práticas pedagógicas que tenham como foco a aprendizagem dos alunos. Na fala dos participantes, também é possível identificar quem se adéque às pressões pelo alcance dos resultados e quem caminhe na contramão dessas pressões.

Foco: preparação do aluno para realização da Prova Brasil e do SARESP.

Ao serem questionados sobre a prática de preparar os alunos para a realização de avaliações em larga escala, os professores admitem que existe esse tipo de preparação. O atrelamento do material didático fornecido pelo governo estadual (Caderno do Aluno) com o SARESP também foi um ponto importante apontado pelos sujeitos.

O professor P1E2 enfatiza em sua resposta o vínculo existente entre o Caderno do Aluno e o SARESP:

*Ah sim... o próprio negócio do caderninho do aluno... é amarrado com o SARESP... é velado, mas, na prática, é isso... preparação.(P1E2)*

O trecho acima demonstra uma correlação com o que já foi dito anteriormente pelos sujeitos da pesquisa, em relação ao engessamento dos currículos e à reprodução dos conteúdos na prova, que aqui também aparece interligada ao material didático. Valente (2008, p. 37) afirma que treinar os alunos para a realização dos exames é uma prática que denota o retorno aos preceitos do antigo sistema educacional:

Mais recentemente, assistimos a uma espécie de retorno do controle da avaliação escolar pelo Estado. O professor, assim, volta à sua condição de preparador dos alunos para os exames, de espectador do processo avaliativo, que passa a ser realizado fora do âmbito de suas práticas didático-pedagógicas.

Nessa direção, a fala de P2E2 sugere que essas práticas caminham para a obtenção de índices educacionais elevados preconizada pelo governo, o que está de acordo com o que afirma Dias Sobrinho (2003), ao se referir às avaliações no

sentido de regulação e controle por parte do Estado, constituindo-se como um elemento de manipulação governamental:

*Ah, eu concordo sim... também com ele....pois na verdade é o que o governo, a diretoria de ensino, quer... o aumento de IDESP.(P2E2)*

A implicação das condições socioeconômicas dos alunos da escola E2, que já fora apontada pela gestora G2 anteriormente, aparece novamente como determinante para o baixo desempenho nas avaliações em larga escala na fala de seus professores:

*Depende da escola porque aqui eles não são nem alfabetizados direito, às vezes. É uma clientela que não responde a esse tipo de preparação por causa da situação de carência deles. Aqui é impossível se fazer isso.(P3E2)*

*Não acho que é fácil conseguir isso com nossos alunos nas condições que eles tem. (P4E2)*

Observa-se que há uma lógica de estigmatização sobre o aluno pobre e suas condições de aprendizagem, conforme apontam as falas dos sujeitos pesquisados, professores e gestores da escola E2. De acordo com Connel (2002 p. 11).

Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado as que mais dependem da escola para obter sua educação.

Na mesma direção, Afonso (2000) afirma que a avaliação pode ser vista como relação de dominação, contribuindo para a fabricação de imagens e representações sociais que levam à promoção ou à estigmatização dos alunos, o que implica distribuição diferencial na hierarquia escolar.

Assim, pode-se dizer que, independentemente de concordarem ou não com a realização de ações em prol da preparação dos alunos para o SARESP, a equipe gestora e os professores da escola E2 esboçam percepções que partem do princípio que seus estudantes estão fadados à aprendizagem inexpressiva e a um baixo

rendimento nas avaliações em larga escala. Tal percepção revela uma visão fatalista do fracasso escolar que, conforme Perrenoud (1999), contribui para a criação de hierarquia de excelência.

#### Foco – Uso dos resultados obtidos na Prova Brasil e no SARESP.

Ao serem questionados sobre a existência de ações por parte da equipe gestora de suas escolas em trabalhar os resultados obtidos nas avaliações em larga escala estudadas, os professores participantes afirmaram que a equipe gestora estabelece ações no planejamento escolar. Em suas respostas, os sujeitos também reiteraram a ideia de engessamento dos currículos e o foco na obtenção dos respectivos índices (IDEB e IDESP) elevados.

O uso dos resultados das avaliações em larga escala, conforme anteriormente abordado, pode contribuir para desenvolver ações e estratégias em prol da qualidade da educação.

O fato de todos os professores, sem exceção, afirmarem que as equipes gestoras de suas escolas trabalham o resultado das avaliações em larga escala em seus planejamentos, pode indicar um movimento de grande preocupação com esses resultados por parte dos gestores escolares. As falas de P1E2 e P4E2 sugerem uma forte influência e cobrança por parte dos governos na direção de alinhar, no entanto, o trabalho pedagógico das escolas com as políticas de avaliação vigentes:

*É trabalhado, apesar de que os resultados dessas avaliações não são divulgados de forma transparente por parte do governo.(P1E2)*

*A escola é meio que obrigada a trabalhar; eles(governo, diretoria de ensino) colocam uma pressão. Ela tem que trabalhar isso com todo o corpo docente. (P4E2)*

Sobre a utilização das avaliações como instrumentos de controle, Afonso (2000, p. 28) afirma que:

[...] nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho [...] a avaliação é também um instrumento importante de controlo e de legitimação organizacional.

Na direção das políticas de avaliação centradas na obtenção de índices elevados, a resposta de P3E2 indica a preocupação vigente nas escolas públicas em se atingir as metas estabelecidas:

*Eu acho assim também. Isso afeta todo mundo, não adianta dizer que não. Eu concordo também que eu desconheço um pouco com relação às metas que a gente tem que atingir e como isso é avaliado de maneira consciente... (P3E2)*

A questão do encadeamento “Currículo Oficial – Caderno do Aluno – SARESP” é algo que tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano das escolas públicas, visando que os professores direcionem cada vez mais as suas práticas para os conteúdos contemplados nos currículos:

*Sim, os resultados são divulgados... pelo menos internamente. São divulgados e a gente procurar trabalhar pelo menos de modo a atender a proposta do currículo pedagógico.(P2E2)*

O uso dos resultados das avaliações em larga escala, conforme anteriormente abordado, pode contribuir para desenvolver ações e estratégias em prol da qualidade da educação. Quanto às ações a serem desenvolvidas, no que se referem às práticas pedagógicas dos professores, essas podem ser repensadas tendo como foco as aprendizagens para além dos resultados.

Foco: desafios para a construção de uma educação de qualidade.

Ao serem questionados sobre quais são os maiores desafios para se construir uma educação de qualidade, os professores apontaram aspectos relacionados à infraestrutura das escolas, aos recursos e à gestão escolar. A redefinição das políticas públicas educacionais também foi um ponto de destaque nas respostas dos sujeitos no que se refere às dificuldades de se construir uma educação de qualidade. Fatores já apontados anteriormente pelas gestoras entrevistadas, como a valorização do trabalho dos professores e a articulação família/escola, também foram mencionados nas respostas dos professores.

No que tange à questão da infraestrutura das escolas, a resposta de P1E1 sinaliza que o número excessivo de alunos nas salas de aula constitui um desafio no que se refere à atenção que os professores podem dispensar aos alunos:

*É...basicamente, a questão estrutural da escola. Tem salas com quase quarenta alunos. Você fala: “Ah, mas isso não impede que ocorra o aprendizado”. Mas dificulta, porque o professor não pode dar uma atenção específica para cada aluno... Então, não é apenas um problema, mas vários problemas de ordem estrutural. Aqui na escola não necessariamente, mas muitas escolas não têm, digamos, uma estrutura administrativa. Isso acaba atrapalhado muito o desempenho das escolas, o desenvolvimento das escolas.(P1E1)*

Os trechos da fala do professor P1E1 remetem a questões de estrutura e gestão. Para Dourado, Oliveira, Santos (2007), a gestão escolar deve objetivar contribuir para a construção da qualidade social da educação necessita de meios que valorizem os sujeitos envolvidos no processo educativo e os aspectos pedagógicos contemplando as expectativas desses sujeitos em prol da aquisição de saberes escolares.

A necessidade de redefinição de políticas públicas com implicações na construção da qualidade da educação é observada nos trechos das falas dos professores.

*É construir uma escola totalmente diferente, já que, em geral, eu acho que o governo não dá condições para que se desenvolva uma boa educação. (P1E2)*

*Pra mim parece que as políticas públicas do governo são de quantidade e não de qualidade.(P3E2)*

Gentili (1995, p.177) pressupõe a qualidade educacional como fator que está diretamente relacionado com quantidade, quando afirma que: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

A valorização do professor é um desafio para a construção da qualidade da educação pública atrelada à sua formação.

*Eu acho que a gente tem que pensar muito em motivação, tem que motivar o aluno. Mas quem motiva o professor? Então, isso pra mim é o que me afeta bastante. Tem professores que dão aula de maneira triste, estão completamente desmotivados; e ele é obrigado a motivar o aluno, mas ele não está motivado. Para mim, isso seria... pra mim, o ponto principal para a educação no Brasil é você ter um professor feliz, satisfeito com o que ele faça, senão você não vai ter um aluno motivado também.(P3E2)*

A fala do professor P3E2 coaduna com Gatti (1997) quando diz que, para ocorrer uma melhoria na qualidade da educação, é necessário que os professores tenham melhora em sua qualidade de vida.

*Na minha opinião, também, essa motivação do professor não vem somente através do salário. Hoje em dia, a gente vê muito uma coisa assim, por parte dos alunos e das famílias dos alunos: o professor de escola pública não sabe ensinar. Então, o professor se sente um fracassado. E eu não sei de onde veio esse valor de o professor não ser respeitado em sala de aula. Muitas vezes, o aluno faz o que quer, e, quando o professor pede a colaboração, o professor é que é tratado como se tivesse feito algo errado. Então, eu acho que, se alguém tiver essa resposta de o que foi que aconteceu com essa geração para acontecer isso, ter essa desvalorização tão grande do professor, eu acho que seria uma resposta muito bem-vinda.(P3E2)*

Atualmente, existe uma intensa argumentação no meio acadêmico, mídia, entre outros setores da sociedade que depositam grande parte da culpa do insucesso da educação pública no professor e em sua formação. Não se pode negar a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada para a carreira docente, porém a excessiva culpabilização e desvalorização dos profissionais da educação é um equívoco, pois pode “desviar a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino” (GHEDIN, 2004, p. 399).

O professor P2E2, assim como já ocorreu nas respostas da gestora G2, fez considerações mencionando a valorização e o envolvimento das famílias com a escola:

*O envolvimento social, inclusive da família, a valorização, isso também pode ajudar bastante na construção de uma nova escola.(P2E2)*

A fala do professor P2E2 coaduna com o que afirma Dourado (2007, p. 11) quando menciona o envolvimento de alunos, pais e professores para que se desenvolva uma educação de qualidade:

[...] Os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem.

Na direção da articulação entre a família e a escola, de acordo com Leite e Tassoni (2002), pais e professores devem ser estimulados a buscarem estratégias conjuntas que resultem em opções e condições de ajuda mútua em prol da aprendizagem dos alunos.

Seja em relação à redefinição de políticas públicas, aos recursos à valorização profissional e ao envolvimento das famílias e às práticas pedagógicas, a fala dos professores converge para implicações desses aspectos no que se refere à qualidade da educação.

P1E1, P1E2 e P2E2 fizeram referências, também, à necessidade de se repensar a prática pedagógica e de se construir uma nova escola.

*A questão da mudança de metodologia também seria necessária para se desenvolver de uma melhor maneira .(P1E1)*

*É construir uma escola totalmente diferente [...]. E as gerações vão mudando e a educação continua sempre a mesma. Então, o desafio, realmente, na minha opinião é construir uma coisa totalmente nova.(P1E2)*

*Eu também concordo com ele, inclusive também na identificação de uma prática pedagógica, pode ajudar bastante no desenvolvimento.(P2E2)*

Problematizar a construção de uma educação de qualidade, de fato, coloca em pauta a escola que temos e a escola que necessitamos construir em face das mudanças e transformações que se efetivam na sociedade.

O modelo de escola centrado no professor que tem o aluno como mero ouvinte e receptor de informações está superado se considerarmos um projeto societário emancipatório. Em uma sociedade em que o aluno tem contato com informações por meio de mídias diversificadas, cabe à escola e aos professores assumirem o compromisso de transformar as informações em conhecimento, o que implica a ressignificação das práticas pedagógicas.

### **3.5 Entrelaçando os olhares de gestores escolares e professores:**

As falas de gestoras escolares e professores participantes da pesquisa permitem apreender que há uma coexistência de paradigmas educacionais no que tange às concepções de avaliação da aprendizagem e das avaliações em larga escala. De um lado as falas dos sujeitos parecem caminhar em direção a um consenso de que é preciso haver mudanças tanto nas políticas públicas educacionais quanto nas práticas pedagógicas para a construção de uma educação de qualidade, a serviço das aprendizagens, o que vai ao encontro do paradigma crítico-dialético. Por outro lado, a avaliação de caráter mensurador, classificatório e polarizada pelos resultados nas avaliações em larga escala, inserida no paradigma tradicional, ainda está presente nas escolas públicas estaduais paulistas.

A percepção das gestores escolares articulada a dos professores pesquisados, aponta para a valorização da aprendizagem e um compromisso com a construção de uma educação de qualidade. Tanto as gestoras escolares quanto os professores expressam em seus discursos uma preocupação com a organização do trabalho pedagógico, com as metodologias de ensino, com a avaliação da aprendizagem e com o envolvimento da comunidade escolar como um todo, em prol da educação de seus alunos.

As percepções dos entrevistados aponta para a avaliação diagnóstica, contudo, refletem preocupação da utilização da avaliação muito mais como um instrumento de mensuração dos saberes dos alunos do que com a utilização dos resultados para desencadear intervenções a favor da superação de dificuldades diagnosticadas.

Outro fator importante a ser destacado é que os participantes da pesquisa reconhecem que a Prova Brasil e o SARESP como instrumentos de regulação,

controle e geração de índices por parte do poder público o que coaduna com o que afirma Afonso (2000) e Dias Sobrinho (2003) sobre as avaliações em larga escala em geral. Há, no entanto, de se considerar que, apesar de manifestarem uma postura crítica a esse respeito, as falas dos sujeitos indicam que o que se pratica nas escolas pesquisadas implica o direcionamento do currículo pelos resultados das avaliações em larga escala.

Observa-se, em acordo com a percepção dos pesquisados, que em ambas as escolas há uma nítida polarização das práticas pedagógicas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, os conteúdos contemplados no SARESP. Assim, esta avaliação se caracteriza como determinante das práticas curriculares, estando implícito, nas falas dos sujeitos pesquisados, que há sim um movimento interno de ações em prol de se obter bons resultados no SARESP/IDESP.

Nota-se, ainda, como ponto de convergência entre as falas das gestoras e professores entrevistados que esses sujeitos não concebem o fato de que pautar o trabalho pedagógico prioritariamente no Currículo Oficial do Estado de São Paulo é uma forma de preparação para que os alunos tenham um bom desempenho no SARESP. Essa constatação sinaliza a necessidade de se problematizar a avaliação educacional e o currículo escolar no âmbito das escolas pesquisadas.

Outro ponto importante a ser citado é o relativo silêncio dos entrevistados em relação à Prova Brasil, avaliação essa que é geradora do IDEB, um indicador de qualidade em nível nacional. Tal fato poderia ser justificado pelo fato de o SARESP/IDESP estar relacionado com a política de bonificação por resultados promovida pelo governo do Estado de São Paulo, o que faz com que a avaliação em nível estadual acabe por ter maior prestígio entre os profissionais das escolas públicas estaduais paulistas.

Quanto aos fatores que contribuem para a construção de uma educação de qualidade, as falas de ambos os grupos ressaltam aspectos como a valorização da carreira do magistério, a questão organizacional das escolas, a motivação e interesse dos alunos pelos estudos e a participação familiar junto aos profissionais da escola. De acordo com Freire (2001, p.16) a participação da comunidade junto à escola faz-se necessária a medida que a torna “um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.” Assim, pode-se dizer que há indícios de convergências entre as falas

de ambos os grupos que apontam para a necessidade de reformulação de políticas públicas, práticas pedagógicas e ações que envolvam a comunidade escolar para que se conquiste mudanças significativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil se consolidaram como elementos norteadores das políticas públicas educacionais, principalmente a partir da década de 1990. Sua utilização se faz necessária para monitorar o funcionamento de redes de ensino, fornecendo subsídios para os diversos níveis de gestão na formulação e reformulação de políticas educacionais, a partir de dados recorrentes da aprendizagem dos alunos, objetivando diagnosticar as possíveis insuficiências na aprendizagem, assim como direcionar as ações pedagógicas e administrativas em prol de se obter ganhos na qualidade do ensino brasileiro.

Nesse contexto a Prova Brasil e o SARESP têm se consolidado como os principais instrumentos de monitoramento do processo educacional das escolas da rede pública estadual paulista e os respectivos índices gerados por tais sistemas de avaliação têm sido tomados como principais indicadores de qualidade da educação básica no estado de São Paulo, desconsiderando-se, muitas vezes, fatores ligados às condições internas e externas das escolas e às peculiaridades locais.

O objetivo da presente pesquisa foi conhecer as percepções de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP) sobre as repercussões da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação.

Buscou-se compreender como as políticas públicas educacionais voltadas à avaliação se consolidaram no Brasil a partir da década de 1990, identificar as trajetórias da Prova Brasil e do SARESP como avaliações em larga escala, e, posteriormente, analisar suas repercussões em duas escolas públicas estaduais paulistas situadas no município de Campinas, a fim de se observar como os profissionais dessas escolas concebem tais avaliações e como as mesmas se inserem nas práticas pedagógicas dessas escolas.

Constatou-se que, a partir da década de 1990, no contexto da Reforma do Estado brasileiro, houve uma crescente implementação de políticas de caráter economicista e neoliberal sob a égide da influência dos organismos internacionais. Deram-se, nesse período, diversas mudanças na conjuntura educacional brasileira, passando o Estado a assumir um papel mais centralizador no que tange às políticas públicas educacionais em seus diferentes níveis. É nesse cenário que os sistemas de avaliação em larga escala tanto em nível nacional

quanto em iniciativas estaduais começam a emergir como ferramentas de grande notoriedade, na tentativa de se buscar soluções para problemas educacionais recorrentes na realidade brasileira, contribuindo para se criar uma cultura avaliativa baseada em índices quantitativos tomados como indicadores de qualidade da educação, tendo como consequência o ranqueamento de escolas das diferentes redes de ensino. Assim, tais sistemas de avaliação passaram a ser encarados como fatores de essencial importância na obtenção de ganhos em relação à qualidade educacional, assumindo papel de centralidade.

Entre os achados da pesquisa, constatou-se que a avaliação da aprendizagem transita entre os elementos dos paradigmas dominante e emergente e que as avaliações em larga escala se inserem, predominantemente, no paradigma dominante, pois estão ancoradas no racionalismo tecnocrático, privilegiando a geração de índices que comprovem a eficiência dos sistemas de ensino. Verificou-se, também, que as avaliações em larga escala em nível nacional (Prova Brasil) e em nível de estado de São Paulo (SARESP) são importantes instrumentos para a redefinição de políticas públicas educacionais permitindo avanços no que tange à obtenção de informações sobre o rendimento dos estudantes e à qualidade do ensino oferecido. Pode-se, ainda, observar que esses sistemas de avaliação estão em constante aprimoramento quando se observam suas trajetórias, podendo assim oferecer subsídios úteis em prol do aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico.

Não há como negar que as avaliações em larga escala abordadas nesse estudo representam uma nova fase da política educacional brasileira, trazendo maior espaço para discussões e reflexões sobre temas como qualidade educacional, metas e sobre a aprendizagens dos alunos. A Prova Brasil e o SARESP têm contribuído para o desenvolvimento de um caráter técnico da educação, no que diz respeito às matrizes de referência, competências, habilidades e reformulações curriculares.

Porém, observa-se que apesar do potencial das avaliações estudadas, e dos índices indicadores por elas gerados, em contribuir para a obtenção de ganhos no que se refere à qualidade da educação, tem prevalecido, em nível nacional e no estado de São Paulo a utilização dessas como instrumentos de regulação e controle por parte do Estado. O discurso dos governos com base em metas e ranqueamento das escolas pouco tem contribuído para a consolidação de mudanças efetivas no cenário educacional no que se refere a superação de dificuldades e contribuição

para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e verifica-se, ainda que as a Prova Brasil e principalmente o SARESP se consolidam como fatores de prestação de contas e punição/recompensa para os profissionais das escolas públicas estaduais paulistas.

Quanto às percepções das gestoras escolares e dos professores, sujeitos da presente pesquisa, observa-se que há um nítido reconhecimento do caráter de controle e regulação que está associado ao SARESP. Apesar de tal reconhecimento, tem-se nas falas desses sujeitos fortes indícios de que ambos os grupos realizam um trabalho pedagógico pautado do Currículo Oficial do Estado de São Paulo objetivando-se garantir bons resultados no SARESP/IDESP, mostrando que pode haver uma divergência entre o que se pratica nas escolas, por conta da referida avaliação em larga escala, e o que o grupo pesquisado considera como dimensões que implicam a qualidade da educação. O mesmo não é observado a respeito da Prova Brasil/IDEB que se refere à avaliação nacional em larga escala e o respectivo índice nacional de qualidade da educação. A prevalência que o SARESP adquiriu na referida rede, provavelmente se explique por conta da política de bonificação por resultados praticada no estado, que acaba por intensificar a questão do ranqueamento e prestação de contas nas escolas.

Outro fator importante que se constatou tanto pela literatura, a exemplo de autores como Freitas (2007); Freitas entre outros (2009); Dourado, Oliveira e Santos (2007) quanto pelo que foi sinalizado nas falas dos sujeitos, é o fato de que o termo qualidade da educação não se resume apenas às avaliações em larga escala e aos índices por elas gerados, implicando fatores intra e extraescolares que demandam redefinição de políticas públicas da educação, investimentos na educação, inovações das práticas pedagógicas e integração da família com a escola.

Em resumo, as falas de professores e gestoras permitem apreender que há uma coexistência de paradigmas educacionais no que tange às concepções de avaliação da aprendizagem e das avaliações em larga escala. De um lado fica evidente que os sujeitos pesquisados concebem a necessidade de se efetuar mudanças relativas às práticas pedagógicas, o que implica a redefinição de políticas públicas. Por outro lado, observa-se os anseios por mudanças coexistindo com práticas cristalizadas que caminham, em um caráter reducionista, na direção de, simplesmente, se obter bons resultados nas avaliações em larga escala, a despeito do engessamento curricular, em acordo com os ditames governamentais vigentes.

Admite-se, com o intuito da presente pesquisa, contribuir para a reflexão a respeito das avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP, de modo a reiterar sua importância como instrumentos capazes de proporcionar ganhos em relação à qualidade da educação, pois elas mostram importantes dados sobre a realidade da aprendizagem, podendo contribuir tanto para a redefinição das práticas pedagógicas dentro das escolas, quanto para subsidiar o poder público na reformulação das políticas educacionais. Há, porém, que se considerar que essa reflexão deve se dar com base no fato de que tais avaliações não devem ser vistas apenas como instrumentos reguladores e geradores de índices quantitativos.

Considerando-se o contexto atual, em que a lógica das avaliações em larga escala centradas no desempenho dos alunos têm sido geradoras de índices que expressam a tão questionada qualidade da educação no Brasil, urge que se problematize essas atuais políticas públicas de avaliação, a fim de se construir uma educação de qualidade social para todos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas ano XX, n. 69, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, M.L.P. **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

ARCAS, P.H. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009.180f Tese (Doutorado em Educação– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BALL, S. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade. **II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Braga: jan/2001.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M.J.S. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Comunicações (UNIMEP)**, Piracicaba v. 20, p. 45-59, jul-dez 2013.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

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

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1. Anexo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_**Lei de Diretrizes e Bases**. 1996. Imprensa Oficial. Governo do estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2006.

\_\_\_\_\_**Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_**Portaria 931 de 21 de março de 2005**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria\\_931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2014a.

\_\_\_\_\_**Portaria 69 de 4 de maio de 2005**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria\\_69\\_Anresc.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_69_Anresc.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014b.

\_\_\_\_\_**Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_**Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrizes curriculares de referência para o Saeb**. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Inep, 1999.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação, Brasília. Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_**Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CARVALHO, M.E.P. **Rethinking family-school relations**: A critique of parental involvement in schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

CASTRO, A.M.D.A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber, p. 21-44.2009.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil** – avanços e novos desafios. São Paulo: Perspectivas, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2006.

CONNEL, R. W. **Pobreza e educação**. In: GENTILI, P. (ORG). Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem do Pontode vista Técnico Científico e Filosófico-Político**. Série Ideais, 8, pp.161-172. São Paulo: FDE.(1998) Disponível em:  
<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p161-172\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf) Acesso em: 22 nov.2014.

DIAS SOBRINHO, J.D. **Universidade e avaliação**. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

\_\_\_\_\_ Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

\_\_\_\_\_ **A avaliação da educação superior conflitos e paradigmas – 2ª** Conferência Aforges, Sorocaba .2012. Disponível em <aforges.org/conferencia2/.../Dias Sobrinho,%20José%20(UNISO.BR)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Ministérios da Educação e Cultura. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DRUCK, G. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios** Cadernos CRH, Salvador, v. 24, n. 01, p.37-57, 2011.

ESPÓSITO, Y.L.; DAVIS, C.; NUNES, M.M.R. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 25-53, jan./abr. 2000.

ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo, Cortez, 2010.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, INEP, 2007.

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB: sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 111-130, jan./dez. 2001.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul. São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**, Campinas. 1995.  
FRANCO, M.O.C. de M. **Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte**. 2002. Dissertação (Mestrado em) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, EGA, 1996. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/%5Cpedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2014.

\_\_\_\_\_**A Educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

\_\_\_\_\_**Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_**A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão velhas formas de subordinação**. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

\_\_\_\_\_**Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

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

\_\_\_\_\_**Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Seminário de Educação Brasileira, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Artenova, 1977.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

\_\_\_\_\_**O que é Psicologia da Educação? ou o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?**. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, n. 5, p. 73-90, 1997.

\_\_\_\_\_ Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_ Políticas de Avaliação em Larga Escala e a questão da Inovação Educacional. **Série-Estudos** (UCDB), v. 33, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012., 2012.

\_\_\_\_\_ Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.111-177.

\_\_\_\_\_ **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo. 2. ed. Vozes, RJ: Petrópolis, 2001.

GHEDIN, E. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores**: trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo v. 35, n. 2, p. 57-63 1995.

GOMES, A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez 2005.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968

\_\_\_\_\_ **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1982

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.24-59, jul/dez ,2003

JACOMINI, M.L. **Oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo**: percepção dos gestores. 2014 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

KHUN T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KRAWCZYK, N. Introdução a construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. **O cenário**

**educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000 p.1-8 .

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. (2002). A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. ; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo. p.113-142.

LOCH, J. M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: **Química na Escola**, n. 12, nov. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Publicação: Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998 Páginas: 71-80 (2008)

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

MACEDO, L.; FINI, M.I. **SARESP: Matrizes de Referência para a Avaliação**, 2008. Disponível em: <<http://SARESP.edunet.sp.gov.br/2008/pdf/matr2008.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

MARCONDES, D.A. crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e educação.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 9-26, 2012.

MELO, P. S. L.; ARAÚJO, W. P. **Grupo focal na pesquisa em educação.** 2010. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_10\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

MELLO, G.N.; SILVA, R.N. O que pensar da atual política educacional. **Em aberto**, Brasília, ano 10, p. 50-51, abr./set. 1992.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social -Teoria, Método e Criatividade** 17.ed. Petrópolis: Vozes 1994.

MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente.** Disponível em: <[http://www.ub.edu.br/sentirpensar.pdf/candida.pdf.paradigma\\_emergente.2006](http://www.ub.edu.br/sentirpensar.pdf/candida.pdf.paradigma_emergente.2006)> Acesso em: 14.mar.2014.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus 2003.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NARDI, E.L. Descentralização na gestão e autonomia da escola: Orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 205-230, jul./dez. 2010.

NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P; RIOS, M. P. G. Qualidade da Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun.2014.

NEGRÃO, J.J. **Consenso de Washington**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso>. Acesso em: 5 jan. 2014.

NEAVE, G. R. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1-2, 1988.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

OLIVEIRA, A.P.M . **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. (Orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA Jr.R. G.; CALDERÓN, A.I Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo – 2012. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2 São Paulo ,p.62-77, 2012.

\_\_\_\_\_. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.

PALMA FILHO, J. C. Impactos da globalização em políticas públicas em educação. In: \_\_\_\_\_; TOSI, P. G. (Orgs.). **Política educacional**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, 2007.

PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PENNA FIRME, T. **Avaliação: resposta, responsabilidade, integração.** In: BRASIL. **Secretaria da Educação Superior. Coletânea de Textos.** Brasília: MEC. Uberlândia: UFU. 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO N.A.; ALVES, C.P. A concepção do fracasso escolar para alunos da educação de jovens e adultos, 2009, EJA. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/339.%20a%20concep%C7%C3o%20do%20fracasso%20escolar%20para%20alunos%20da%20educa%C7%C3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/339.%20a%20concep%C7%C3o%20do%20fracasso%20escolar%20para%20alunos%20da%20educa%C7%C3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo et al. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.

RAHAL, S. **Políticas públicas de educação: o SARESP no cotidiano escolar.** 2010, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2010.

RAMOS, M. N. Currículo por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

RAVITCH, D. **The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education.** New York: Basic Books, 2010.

RIBEIRO, S. S; SANTOS, S. A. . **O trabalho coletivo na rotina escolar e a construção do projeto político-pedagógico,** 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/638-4.pdf>>. Acesso em: **institucional: diálogos permanentes.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0410.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

RIOS, M.P.G.; SOUSA, K.L.O. **Gestão da educação superior avaliação** (Coordenação geral Secretaria da Educação). São Paulo: SEE, 2009. v. 1.

ROSTIROLA, C. R.; SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A., IDEB E PROVA BRASIL: DESAFIOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS. Congresso Regional de Docência e Educação Básica, 4., 2013. **Anais...** Xanxerê: Ed. Unoesc, 2013.

SACRISTÁN, G. **O currículo - Uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos em Avaliação** v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as Ciências**. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Coleção 90 minutos).

SÃO PAULO, **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2014 dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: Documento básico.Coordenação Geral da Secretaria da Educação).São Paulo:SEE,2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Relatório pedagógico 2009** (Coordenação geral Maria Inês Fini). SARESP: Matemática/Secretária da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Programa de Qualidade da Escola (PQE)**. Nota Técnica,mar.2012.Disponível em: <[http:// idesp.edunet.sp.gov.br / Arquivos / Nota\\_tecnica\\_2011.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf)>.Acesso em:13 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2010)**. Disponível: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1044>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez,1995.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores associados, 1999

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER ,M.P; NARDI M.P O Potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RBPAE**,Recife, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2013.

SILVA, M.R. **O ensino Médio após s a LDB. Trajetórias e perspectivas 2013**. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SILVA, M.A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados / São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOUSA, S.M.Z.L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUSA, S.M.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas.), v. 40, p. 793-822, set/dez, 2010.

TAPIA J.A, FITA E.C. **Contexto, Motivação e Aprendizagem**. A motivação em sala de aula: O que é e como se faz. 5. ed. Loyola: São Paulo, 2003. p. 11-61.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TEIXEIRA. L.M. Gestão e planejamento nas organizações escolares. In: **Mundo Jovem**: Um jornal de Ideias, Porto Alegre, ano 46, n. 383, fev. 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VALENTE, W.R. Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática: In: Valente, W.R. (Org.). **Avaliação em matemática**: história e perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008, p.11-38.

VELLOSO, J. Políticas do MEC e recursos para o ensino no Governo Collor. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

YANAGUITA, A.I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**, Niterói – RJ, ANPAE, 2011, v. 10. p. 1-13.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

Questões elaboradas para as gestoras escolares (entrevista semiestruturada)

- 1- Qual é concepção de avaliação da aprendizagem expressa no projeto político pedagógico de sua escola?
- 2- Qual é a sua concepção sobre as avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP?
- 3- Em sua escola, são desenvolvidas atividades que visam a preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil e do SARESP?
- 4- Qual é a influência das avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP sobre as práticas pedagógicas de sua escola?
- 5- Quais são os usos dos resultados obtidos no IDEB e no IDESP por parte da equipe gestora ?São desenvolvidas estratégias e prol da construção da qualidade da educação em sua escola a partir desses resultados?
- 6- Em sua opinião quais são os fatores intra e extraescolares que repercutem na qualidade da educação?
- 7- Você acredita que os elevados índices (IDEB e IDESP) de sua escola são consequência do trabalho pedagógico realizado?\*
- 8- Quais são, em sua opinião, os maiores desafios de sua escola para a construção de uma educação de qualidade

## APÊNDICE 2

Questões elaboradas para os professores (grupo focal)

1-Qual é concepção de avaliação da aprendizagem expressa no projeto político pedagógico de sua escola?

2-Qual é a sua concepção sobre as avaliações em larga escala Prova Brasil e SARESP?

3-Quais são as repercussões do IDEB e do IDESP em suas práticas pedagógicas ?

4-Você acredita que há algum tipo de preparação do aluno para a realização da Prova Brasil e do SARESP?

5-Quais são os usos dos resultados da Prova Brasil e do SARESP que a equipe gestora de sua escola realiza?De que forma esses resultados são trabalhados com vocês professores?

6-Quais são, em sua opinião, os maiores desafios de sua escola para a construção de uma educação de qualidade?