

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LARISSA FRANCIANE GREVE

**SARESP E ENEM: EFEITOS NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS NA PERCEPÇÃO DE GESTORES E
PROFESSORES**

CAMPINAS

2017

LARISSA FRANCIANE GREVE

SARESP E ENEM: EFEITOS NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS NA PERCEPÇÃO DE GESTORES E
PROFESSORES

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios.

PUC-CAMPINAS

2017

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

t371.26
G837s

Greve, Larissa Franciane.

SARESP e ENEM: efeitos no currículo do ensino médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores / Larissa Franciane Greve. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.
293p.

Orientadora: Mônica Piccione Gomes Rios.

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

Inclui anexo e bibliografia.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino de segundo grau - Campinas (SP) - Currículos. 3. ENEM. 4. Escolas públicas - Organização e Administração. 5. Políticas públicas - Brasil 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 – t371.26

LARISSA FRANCIANE GREVE

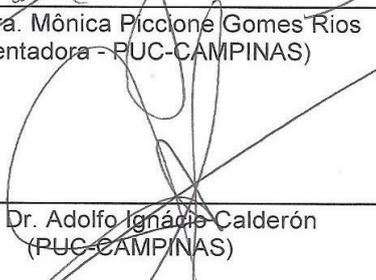
**SARESP E ENEM: EFEITOS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS NA PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES**

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

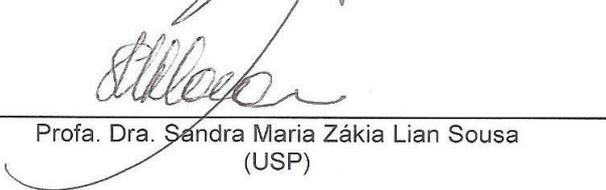
APROVADA: 14 de fevereiro de 2017.



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



Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón
(PUC-CAMPINAS)



Prof. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa
(USP)

A Deus pelo dom da vida,

A você mãe, meu exemplo maior de amor a profissão;
E ao meu futuro esposo Helton Viana, pelo amor, compreensão,
carinho, dedicação e apoio em todos os momentos dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios,

Pela competência na orientação deste trabalho, proporcionando grande aprendizado profissional e pessoal, assim como, pela amizade que se construiu ao longo da nossa trajetória.

À Prof.^a Dra. Sandra Zákia de Sousa, e ao Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón,

Por minha profunda admiração por seus trabalhos e pelas importantes contribuições no exame de qualificação e defesa dessa dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas,

Por todos os momentos de dedicação, contribuição e carinho nesse importante momento de minha formação.

À Capes,

Pela concessão de bolsa de estudos propiciou a realização desse mestrado.

Aos amigos,

Que muito me ajudaram na conquista desse sonho, em especial, aos colegas da turma de Mestrado (2015-2016) e as estimadas Marina Piason e Simone Pedersen que com muito carinho e paciência me ancoraram nos momentos que mais precisei.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa de Gestão e Políticas Públicas em Educação,

Pelo excelente trabalho desenvolvido.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Puc Campinas Regina e Diego,

Pelo auxílio e disposição em ajudar em todos os momentos de dúvidas.

Ao meu amado Helton Viana,

Pela ajuda, crítica, amor e paciência em todos os momentos.

À minha família,

Pelo apoio e incentivo em momentos decisivos da minha vida.

Aos professores e gestores das escolas participantes,

Pela gentileza de cederem suas vozes para nossa investigação.

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
que nada sei

(...)

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz,
de ser feliz.

Almir Sater & Renato Teixeira

Resumo

GREVE, Larissa Franciane. **Saresp e Enem**: Efeitos no currículo do ensino médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores. 2017. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2017.

As avaliações têm potencial para desencadear ações que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e para repensar o currículo. No que se refere ao ensino médio, entre as avaliações externas aplicadas aos alunos, destacam-se as provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este estudo teve como objetivo investigar os efeitos do Saresp e do Enem no currículo do ensino médio, na percepção de gestores e professores da rede pública estadual do município de Campinas (SP), tendo como locus duas escolas de ensino médio integral, identificadas por E1 e E2. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa sem desprezar dados quantificáveis, utilizando-se para a produção de material empírico a análise documental dos documentos de gestão das escolas pesquisadas, entrevistas semiestruturadas com um gestor de cada escola e grupos focais com 10 professores, sendo seis da escola E1 e quatro da escola E2. A análise considerou a diversidade de técnicas e instrumentos de produção de material empírico em um esforço de triangulação e diálogo com os autores referenciados. Evidenciou-se que o Saresp e o Enem, que integram as políticas públicas de avaliação, ainda que tenham potencial para desencadear reflexões e ações em prol da melhoria da qualidade do ensino médio, têm se constituído como provas focadas no produto das aprendizagens, consonantes com o modelo da racionalidade técnica, e que, por vezes, desconsideram a discussão e problematização de seus resultados junto aos condicionantes que implicam a aprendizagem, favorecendo mecanismos de seleção e exclusão dos estudantes, bem como sua privação cultural. Além disso, constata-se que o Saresp tem se evidenciado no interior das escolas estaduais em virtude da política de bonificação atrelada aos resultados dessa avaliação. No que se refere ao Enem, a adesão voluntária dos estudantes tem se intensificado após 2009, quando os resultados do Exame passaram a ser utilizados para continuidade acadêmica em nível superior em universidades públicas federais ou em universidades particulares mediante a concessão de bolsas de estudos. Os gestores e professores das escolas pesquisadas destacaram que o Programa de Ensino Integral (PEI) é uma política pública voltada para a melhoria de resultados educacionais nas avaliações externas, que implica uma intensificação da responsabilização docente que se manifesta na política de bonificação por mérito atrelada aos resultados do Saresp. Os participantes apontaram como efeito do Saresp, ainda, a polarização do currículo para se obterem melhores resultados; a modificação da dinâmica escolar servindo à avaliação externa; a conformação das avaliações da aprendizagem para a obtenção de metas, com a consequente conformação do trabalho docente; e a intensificação de treinamento para as provas. Quanto aos efeitos que o Enem tem produzido no currículo do ensino médio, gestores e professores das duas escolas enfatizaram a polarização curricular em função do Projeto de Vida dos alunos; o norteamiento das avaliações de aprendizagem; a indução do trabalho docente em conformidade com o Projeto de Vida dos alunos; e a preocupação com o desenvolvimento de habilidades avaliadas pelo Exame. Com base na pesquisa realizada, considera-se necessário que as políticas públicas de avaliação, que incidem no currículo do ensino médio integral, sejam redefinidas de modo a não polarizar o currículo e contribuir para a efetiva melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo, Enem, Saresp, Políticas Públicas em Educação.

ABSTRACT

GREVE, Larissa Franciane. **Saresp and Enem**: Effects on the curriculum of integral high school in state public schools of the city of Campinas in the perception of managers and teachers. 2017. 290f. Dissertation (Master in Education) - Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Human and Applied Social Sciences, Postgraduate Program in Education, Campinas, 2017.

Evaluations have the potential to trigger actions that contribute to improving teaching and learning processes and to rethinking the curriculum. Regarding high school, the external evaluations applied to the students stand out the tests of the System of Evaluation of the School Performance of the State of São Paulo (Saresp) and the National Examination of the Secondary School (Enem). The purpose of this study was to investigate the effects of Saresp and Enem in the high school curriculum, in the perception of managers and teachers of the public state network in the city of Campinas (SP), having as a locus two high schools, identified by E1 And E2. The methodological option was the qualitative approach without neglecting quantifiable data, the documentary analysis of the management documents of the schools surveyed, semi-structured interviews with a manager of each school and focus groups with 10 teachers, which six were from school E1 and four from school E2. The analysis considered the diversity of techniques and instruments of production of empirical material in an effort of triangulation and dialogue with the refereed authors. It was evidenced that Saresp and Enem, which integrate public evaluation policies, although they have the potential to trigger reflections and actions to improve the quality of high school education, have been constituted as tests focused on the product of learning, consonants with the model of technical rationality, and that sometimes disregard the discussion and problematization of their results along with the conditions that imply learning, favoring mechanisms of selection and exclusion of students, as well as their cultural deprivation. In addition, it is verified that Saresp has been evidenced within the state schools by virtue of the bonus policy tied to the results of this evaluation. Regarding the Enem, voluntary enrollment of students has intensified after 2009, when the results of the exam are now used for academic continuity in a higher level of education, in federal public universities or private universities by granting scholarships. The managers and teachers of the schools surveyed emphasized that the Integral Education Program (PEI) is a program aimed at improving educational outcomes in external evaluations, which implies an intensification of teacher accountability due to the merit bonus policy linked to the results of the Saresp. The participants also pointed out the effect of Saresp in the polarization of the curriculum in function of better results; The modification of the school dynamics according to the external evaluation; The conformation of the evaluations of the learning to the achievement of goals and, consequent conformation of the teaching work; And, the intensification of training for the tests. As for the effects that the Enem has produced in the high school curriculum, managers and teachers of both schools, emphasized the curricular polarization in function of the students' Life Project; The guide of learning assessments; The induction of teaching work in function of the students' Life Project; And the concern with the development of skills evaluated by the Exam. Based on the research carried out, it is considered necessary that public evaluation policies, which focus on the curriculum of high school, be redefined so as not to polarize the curriculum and contribute to the effective improvement of teaching and learning processes.

Key words: Curriculum, Enem, Saresp, Public Policies in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Matriz Curricular do Ensino Médio Integral.....114

Figura 2. Estrutura do Quadro de profissionais em escolas de ensino médio integral...147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Trabalhos selecionados com o descritor Enem por ano de realização.....	33
Gráfico 2. Trabalhos selecionados com o descritor Saesp por ano de realização.....	51
Gráfico 3. Indicador de Desempenho (ID) das escolas estaduais de ensino médio integral participantes entre os anos de 2007 e 2015 para o 3º ano do ensino médio.....	76
Gráfico 4. Indicador de fluxo (IF) escolar das escolas estaduais de ensino médio integral participantes entre os anos de 2007 e 2015 para o 3º ano do ensino médio.....	78
Gráfico 5. Idesp Relacionado das escolas estaduais de ensino médio integral participantes, do município de Campinas, Diretoria de Ensino de Campinas Leste, Município e Estado de São Paulo entre os anos de 2007 e 2015.....	79
Gráfico 6. Índice de Nível Socioeconômico das escolas estaduais de ensino médio integral participantes nos anos de 2013 e 2015.....	80
Gráfico 7. Escolaridade máxima dos sujeitos de Pesquisa.....	85
Gráfico 8. Evolução do número de Participantes no Enem (1998-2015).....	113
Gráfico 9. Matrículas na educação básica em escolas públicas estaduais e municipais entre os anos de 2010 a 2015.....	130

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Distribuição dos municípios onde foram realizadas pesquisas empíricas selecionadas no levantamento bibliográfico com foco em implicações do Enem sobre currículo do ensino médio.....	34
Mapa 2. Distribuição dos municípios onde foram realizadas pesquisas empíricas selecionadas no levantamento bibliográfico com foco em implicações do Saresp sobre currículo do ensino médio.....	52
Mapa 3. Regiões de Campinas onde situam-se as escolas pesquisadas.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação dos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações na BDTD selecionados com o descritor Enem.....	28
Quadro 2. Relação dos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações na BDTD selecionados o descritor Saresp.....	49
Quadro 3. Descrição dos níveis de desempenho do Saresp.....	74
Quadro 4. Perfil dos sujeitos pesquisados.....	84
Quadro 5 – Sistemas de Avaliação das unidades federativas.....	97
Quadro 6. Síntese das principais alterações no Exame Nacional do Ensino Médio.....	118
Quadro 7. Frequências de respostas sobre a repercussão do Saresp no ensino médio integral em E1.....	195
Quadro 8. Frequências de respostas sobre os usos dos resultados do Saresp no ensino médio integral em E1.....	197
Quadro 9. Frequências de respostas sobre em que medida o Enem repercute no currículo do ensino médio em E1.....	198
Quadro 10. Frequências de respostas sobre os usos que E1 faz dos resultados do Enem.....	199
Quadro 11: Frequências de respostas sobre a repercussão do Saresp no ensino médio integral em E2.....	225
Quadro 12: Frequências de respostas sobre os usos dos resultados do Saresp no ensino médio integral em E2.....	226
Quadro 13: Frequências de respostas sobre em que medida o Enem repercute no currículo do ensino médio em E2.....	227
Quadro 14: Frequências de respostas sobre os usos que E2 faz dos resultados do Enem.....	227
Quadro 15. Efeitos do Saresp nos currículos de E1 e E2 na percepção dos professores e gestores Participantes.....	229
Quadro 16. Efeitos do Enem nos currículos de E1 e E2 na percepção dos professores e gestores Participantes.....	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Levantamento de teses e dissertações na BDTD.	27
Tabela 2. Distribuição de Notas por áreas de conhecimento no Enem na Escola 1 entre os anos de 2009 e 2015.....	70
Tabela 3. Distribuição de Notas por áreas de conhecimento no Enem na Escola 2 entre os anos de 2009 e 2015.....	71
Tabela 4. Indicadores da “Escola 1” de ensino médio em tempo integral da Diretoria de Ensino de Campinas Leste entre os anos de 2007 e 2015.....	82
Tabela 5. Indicadores da “Escola 2” de ensino médio em tempo integral da Diretoria de Ensino de Campinas Leste entre os anos de 2007 e 2015.....	82
Tabela 6. Expansão do Projeto de Ensino Integral em escolas da rede estadual do Estado de São Paulo entre os anos de 2012 e 2015.....	141

Sumário

Resumo	6
Introdução	15
Capítulo 1: Os caminhos da pesquisa	266
1.1 O Enem no levantamento bibliográfico	27
1.1.1 Resultados das pesquisas científico-acadêmicas sobre possíveis implicações, impactos ou efeitos do Enem no currículo do ensino médio	35
1.2 O Saresp no levantamento bibliográfico	48
1.2.1 Resultados das pesquisas científico-acadêmicas sobre possíveis implicações, impactos ou efeitos do Saresp no currículo do ensino médio	53
1.3 Procedimentos metodológicos	61
1.4 O lócus de pesquisa	64
1.5 Escolas pesquisadas de ensino médio integral de Campinas em foco	68
1.5.1 Indicadores escolares em níveis nacional e estadual das escolas pesquisadas	69
1.5.2 Indicadores escolares - Resultado de desempenho no Enem por escola participante	69
1.5.3 Indicadores escolares - Resultado de desempenho no Saresp por escola participante	72
1.6 Os sujeitos de pesquisa	83
1.6.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa	83
Capítulo 2: O Saresp e o Enem no contexto das Políticas Públicas de avaliação	87
2.1 Políticas Públicas de Avaliação	877
2.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)	99
2.3 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	111
Capítulo 3: A estrutura do currículo do Ensino Médio na segunda década do século XXI	120
3.1 Trajetória do ensino médio	1200
3.2 Um novo modelo: Ensino Médio Integral	1355
3.2.1 Programa de Ensino Integral (PEI)	138
3.2.2 O Currículo do ensino médio integral no estado de São Paulo	142
Capítulo 4: Efeitos do Saresp e do Enem no currículo das escolas pesquisadas de ensino integral na percepção de gestores e professores	120
4.1 A percepção dos gestores e professores	151
4.2 As vozes da escola 1	152
4.2.1 Percepções do gestor de E1 quanto ao Saresp	152
4.2.2 Percepções do gestor de E1 quanto ao Enem	161
4.2.3 Percepções dos professores de E1 quanto ao Saresp	170
4.2.4 Percepções dos professores de E1 quanto ao Enem	180
4.2.5 Convergências, Divergências e Especificidades de E1	195
4.3 As vozes da escola 2	200
4.3.1 Percepções da gestora de E2 quanto ao Saresp	200
4.3.2 Percepções da gestora de E2 quanto ao Enem	206
4.3.3 Percepções dos professores de E2 quanto ao Saresp	213

4.3.4 Percepções dos professores de E2 quanto ao Enem.....	219
4.3.4 Convergências, Divergências e Especificidades de E1	225
4.4 Efeitos do Saesp no currículo de E1 e E2	228
4.5 Efeitos do Enem no currículo de E1 e E2	230
Considerações finais	232
Referências bibliográficas	237
Apêndices	2500
Apêndice 01. Transcrição de Entrevistas com gestores das escolas participantes	2511
Apêndice 02. Transcrição de Grupos Focais com professores das escolas participantes	2633

INTRODUÇÃO

O debate acerca da avaliação educacional, em nível mundial, vem se estendendo desde meados do século passado, adentrando o século XXI, quando, no Brasil, ganha força como política pública. Inerente ao ensino, a avaliação adquire diferentes concepções e enfoques, de acordo com o que se espera com a formação dos sujeitos, em cada momento da história.

A década de 1930 destacou-se na história da avaliação pela difusão da ideia de mensurar a aprendizagem por meio de testes padronizados voltados a verificar o desempenho dos alunos no contexto escolar. Ralph W. Tyler se destaca nesse cenário, ao utilizar pela primeira vez, no ano de 1934, a expressão avaliação educacional (SOUSA, 1994).

A abordagem avaliativa de Tyler é caracterizada por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tal abordagem ganhou projeção no ano de 1949, com a publicação do trabalho intitulado *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios básicos de currículo e ensino), por meio do qual sua concepção de avaliação por objetivos foi bastante difundida no Brasil, mediante os manuais de currículo utilizados pelos educadores. Nessa direção é que estudos posteriores sobre avaliação foram se desenvolvendo ancorados na teoria do currículo (SOUSA, 1994).

No Brasil, os primeiros esforços em torno da avaliação de programas são localizados a partir dos anos 1960, sendo a sua trajetória fortemente influenciada pela produção norte-americana, conforme destacado por Saul (2001). Ainda, segundo a autora, a avaliação educacional tinha seu significado atribuído à forma dominante de seleção e medida educacional. Depois dos anos 1970, os problemas da avaliação adquirem enfoque teórico mais aprofundado, período em que as produções se direcionam para a avaliação de programas educacionais.

Conforme Freitas (2002), ao final dos anos 1970, o campo da avaliação sofreu uma objeção muito grande em função de suas características predominantemente classificatórias e suas implicações ideológicas. No início dos anos 1980, a análise política da avaliação constitui objeto de estudos de muitos pesquisadores brasileiros, entre os quais, Borges (2011) destaca: Ana Maria Saul, Mere Abramowicz, Isabel Cappelletti, Carlos Cipriano Luckesi, Magda Soares,

Sandra Zákia Lian Sousa, Pedro Demo, Maria Amélia Golberg, Clarilza Prado Sousa, Jussara Hoffmann, Celso dos S. Vasconcelos, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Luke, Thereza Penna Firme.

Para Afonso (2000), o interesse do Estado pela avaliação, principalmente em governos neoliberais¹ e neoconservadores, aumenta a partir da década de 1980, quando passa a ser traduzido pela expressão Estado avaliador. À luz do autor, a importação da lógica de mercado para a educação pública, por meio de modelos privados centrados em resultados e produtos em um sistema educativo, exige mudanças no papel do Estado, que passa a adotar postura gerencialista por meio da criação de mecanismos de controle e responsabilização.

No Brasil, na década de 1990, a avaliação ganha sentido mais operativo e passa a aferir se os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exige.

A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. Aliás, sem os objetivos claros e previamente definidos não é possível criar indicadores e medir as *performances* dos sistemas numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos *níveis* de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional. (AFONSO, 2000, p. 49) *grifos do autor*.

Destacam-se, nessa década, grandes reformas educacionais, dentre elas a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996. Com a promulgação da LDB, que coloca avaliações externas (avaliações em larga escala ou avaliações de sistemas de ensino) sob a égide das recomendações de organismos internacionais, tem início um período de diversas mudanças na política brasileira, sob influência de um sistema econômico em ascensão. Incumbe-se a União de assegurar um processo nacional de

¹ Conforme Japiassú e Marcondes, (2008, p.123) o liberalismo, em sua esfera política, “considera a vontade individual como fundamento das relações sociais, defendendo, portanto, as liberdades individuais – liberdades de pensamento e de opinião, liberdade de culto etc. – em relação ao poder do Estado, que deve ser limitado”.

“No que diz respeito à educação e outras áreas da governação, a atual coligação neoliberal e neoconservadora no poder em Portugal preconiza a criação de uma “cultura da transparência” e de “responsabilização pelos resultados” e uma “generalização da avaliação nacional”, a qual, neste caso, vai passar a abarcar também níveis de ensino mais elementares (...)” (AFONSO, 2012, p. 476).

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).

A revisão literária de Dourado, Oliveira e Santos (2007) sobre a qualidade da educação revelou a complexidade do termo qualidade, no que tange à abrangência e ao envolvimento de múltiplas dimensões, sendo imprescindível o reconhecimento de variedade e quantidade mínima de insumos indispensáveis para as situações de ensino e aprendizagem. A qualidade, conforme os autores, envolve, ainda, dimensões extra e intraescolares.

Independentemente dos objetivos adotados para referenciar a qualidade, Dourado e Oliveira (2009, p. 206) reiteram a necessidade de articular a análise dos resultados do processo educacional aos “aspectos que podem vir a interferir no processo de construção de uma escola de qualidade, sem perder de vista a concepção de homem e de sociedade que se almejam construir”.

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2009, p. 207).

Cabe problematizar sobre qual conceito de qualidade de ensino nos apoiamos nesta dissertação. Arroyo, citado por Rios (2001), refere-se à qualidade sociocultural do ensino. De acordo com o autor, a qualidade sociocultural:

Passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças’ e, mais especificamente na contemporaneidade, pela ‘renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais’, pela ‘resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento’, pelo ‘alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar. (ARROYO *apud* RIOS, 2001, p.74-75).

Nesse contexto, faz-se necessário que a avaliação do sistema educacional, associe o rendimento escolar a fatores como região do país, classe social, condições da escola, das famílias, entre outros. No entanto, segundo Dirce Ney Freitas (2007),

(...) as avaliações que foram surgindo fazem parte de algumas reformas educacionais por iniciativa dos governos, com o objetivo de monitorar a educação básica e superior, obtendo informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições da instituição, interferindo na aferição dos resultados e induzindo as instituições para a qualificação pretendida pelo Estado avaliador. Vários fatores como a expansão da escola, o empenho de agentes estatais articulados com “especialistas” brasileiros e pesquisadores estrangeiros, as ideias adotadas para enfrentar a crise econômica e o Estado desenvolvimentista, estimularam o interesse estatal pelas atividades de “[...] medir, avaliar, informar”. (FREITAS, 2007, p. 52-53).

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é o responsável pela coleta e divulgação dos dados gerados a partir de diferentes avaliações. Embora tenha sido criado formalmente em 1994, sua primeira aferição foi realizada em 1992. Até então, as Secretarias de Educação dos municípios e dos estados eram responsáveis pela pesquisa de campo, o tratamento e a análise dos resultados. No ano de 2005, o Saeb é reestruturado, passando a constituir-se de duas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Realizada a cada dois anos, a Aneb objetiva avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação em todas as unidades da federação, tanto em escolas públicas quanto privadas, aferindo o conhecimento de estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Abrangendo estudantes somente do 5º e 9º anos do ensino fundamental, a Anresc, também realizada bianualmente, é uma avaliação censitária que objetiva avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do país.

Em 2013, foi incorporada ao sistema, ainda, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Voltando sua atenção para a alfabetização, a Ana tem por objetivo produzir indicadores quantitativos que possam ser utilizados como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, por meio da aferição dos conhecimentos em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

De acordo com Dirce Ney Freitas (2007), o Saeb foi organizado sobre os eixos da democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade de ensino e, desde a sua criação, sofreu várias alterações perdendo o horizonte

estabelecido, que era aquele de uma avaliação tendo por pilar de sustentação a formação de competência avaliativa descentralizada.

A qualidade da educação básica, em nível nacional, tem sido aferida, a partir de 2007, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reúne o resultado da Prova Brasil e o fluxo escolar.

No estado de São Paulo, além do Ideb, há o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), criado em 2007, que reúne o resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, e o fluxo escolar, constituindo o índice de qualidade da educação do estado.

Sousa e Oliveira (2007, p. 187) apontam que os objetivos declarados para o Saresp, nos documentos oficiais,

(...) tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade de ensino. (...) 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 propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos relativos ao desenvolvimento do currículo. (SOUSA; OLIVEIRA, 2007, p. 187).

No que se refere ao ensino médio, etapa final da educação básica, entre as avaliações em larga escala aplicadas aos alunos no estado de São Paulo, destacam-se o Saresp e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, este em nível nacional. Estaduais ou nacionais, as avaliações em larga escala, embora tenham por objetivo a reflexão e diagnóstico do sistema escolar, centram os seus resultados nos desempenhos dos estudantes. No caso do Enem, especificamente, de acordo com Sousa (2011, p.101), a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, instituiu o exame como “[...] procedimento de avaliação do desempenho do aluno [...]”, assumindo os seguintes objetivos para sua criação:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998a).

O ensino médio contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Segundo a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional. Justamente em virtude disso, no caso brasileiro, é particularmente preocupante o reduzido acesso ao ensino médio, muito menor que nos demais países latino-americanos em desenvolvimento, embora as estatísticas demonstrem que os concluintes do ensino fundamental começam a chegar à terceira etapa da educação básica em número um pouco maior, a cada ano. Esses pequenos incrementos anuais terão efeito cumulativo. Ao final de alguns anos, resultarão em uma mudança nunca antes observada na composição social, econômica, cultural e etária do alunado do ensino médio. (BRASIL, 2001).

Conforme Kuenzer (2001), o ensino médio obteve maior visibilidade a partir da introdução das teorias críticas da educação no Brasil, no final do século XX, quando os educadores brasileiros passaram a se preocupar com a definição de uma proposta pedagógica e de um sistema de ensino que respondessem às demandas sociais na fase de desenvolvimento que atravessamos.

Queiroz (2015), a partir de entrevistas realizadas com profissionais², tendo como foco o ensino médio, aponta, entre outras lacunas, a ausência de definição de um modelo de currículo adequado, que responda às diversas demandas dessa etapa – formação do cidadão, para o trabalho e preparação para o ensino superior – e enfrente desafios como o ensino noturno, nas áreas rurais e desinteresse dos jovens pelos estudos.

No estado de São Paulo surge, em 2012, um novo programa de ensino, primeiramente implantado no ensino médio, denominado Programa de Ensino Integral. Sua proposta visa suprir as demandas acerca do ensino médio, bem como formar um jovem que seja protagonista na escolha de seus próprios caminhos. No que se refere à formação e valorização dos profissionais da Educação, o referido Programa oferece um atrativo de bonificação nos salários,

² Profissionais consultados para reportagem: Mônica Ribeiro da Silva, professora da Universidade Federal do Paraná e coordenadora do Observatório do Ensino Médio, vinculado ao Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes); Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco; Mozart Neves Ramos, diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna; Algacir José Rigon, coordenador da licenciatura Educação no Campo, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

além de dedicação exclusiva, dos professores, gestores e funcionários, a uma única unidade escolar. Quanto ao currículo do ensino médio, verifica-se uma parte diversificada que busca atender à demanda de formação para o trabalho, mediante disciplinas eletivas e o preparo para a continuação dos estudos em nível superior, com oferta de uma disciplina sobre o mundo acadêmico. Apresenta, ainda, momentos de orientação de estudos e tutoria, apostando, também, no protagonismo dos jovens e na elaboração de seus projetos de vida.

As avaliações estaduais ou nacionais, sejam referentes à educação básica, sejam referentes à educação superior, têm potencial para desencadear reflexões que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e para repensar o currículo, considerando as possibilidades de problematização dos seus resultados e a articulação com os processos de avaliação institucional e da aprendizagem, desenvolvidos no âmbito das unidades escolares. Em face dessa realidade e à luz dos autores aqui referenciados, essas avaliações podem contribuir para mobilizar estratégias de ação em prol da melhoria da qualidade do ensino. Ademais, tais avaliações têm potencial para produzir impactos, efeitos e resultados no ensino fundamental, médio e superior. Constitui foco deste estudo a investigação sobre os efeitos que o Saresp e o Enem produzem no currículo do ensino médio.

Sousa (2003), em análise dos possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar, desde a década de 1990, afirma que a avaliação tem ocupado papel central nas políticas educacionais no país, com vistas à melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Neste contexto,

(...) a melhoria da eficiência refere-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), bem como a racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa). (SOUSA, 2003, p. 177).

Nesta direção, de acordo com a autora, a ênfase da avaliação centra-se em produtos ou resultados, por meio de atribuições de mérito; o escalonamento de desempenhos que resulta em classificação; a utilização dos dados dar-se-á de maneira predominantemente quantitativa, enquanto a avaliação externa evidencia-se de maneira não articulada à autoavaliação. Pautada nas características apresentadas, a avaliação tende, portanto, a imprimir

uma lógica e uma dinâmica organizacionais nos sistemas de ensino, que refletem na gestão pela manutenção de mecanismos discriminatórios e, no currículo, em que se destaca sua possível conformação a testes, que atuam como delimitadores do conhecimento tido como mais importante (SOUSA, 2003).

Conforme Dias Sobrinho (2008), em análise dos efeitos das avaliações no ensino superior,

Toda avaliação produz efeitos. Em cada caso, é preciso analisar quais são esses efeitos. [...] no futuro médio, as instituições e os cursos mais sensíveis aos efeitos de exposição pública através de rankings tenderão a adaptar e acomodar seus procedimentos pedagógicos, especialmente em práticas de treinamento de alunos, ao exame nacional, para obtenção de mais pontos na competição com outras instituições congêneres, e a incrementar o marketing institucional na mídia. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 15).

Essa concepção pode ser visualizada, ainda, na educação básica. Para análise dos efeitos das avaliações do Saesp e do Enem no currículo do ensino médio, apoiamos nossa investigação na concepção de efeitos, a partir da análise de Draibe (2001) na avaliação da implementação de políticas públicas:

(...) os efeitos de um dado programa referem-se a determinadas alterações – esperadas ou não, outras que não as especificadamente pretendidas – provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetem as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam o programa ou o meio social em que se realiza. (DRAIBE, 2001, p. 25).

Conforme a autora, os efeitos podem, ainda, se referir a impactos indiretos e, neste sentido, tendem a abranger efeitos mais duradouros, seja sobre seus agentes implementadores, seja sobre a comunidade local ou, ainda, grupos interessados em sua execução. Para estes, Draibe (2001) utiliza a denominação de efeitos sociais. Para aqueles voltados a instituições governamentais e não-governamentais que estão associadas à implementação de programas ou sistemas, a autora emprega a denominação efeitos institucionais. No entanto, optamos pela determinação dos efeitos do Enem e do Saesp no currículo do ensino médio integral na percepção de gestores e professores da rede, e não da determinação do impacto. De acordo com a autora:

As avaliações de impacto tratam de medir as “mudanças” pretendidas ou, caso se queira, os resultados mais duradouros (...) os indicadores de impactos devem ser capazes de medir os efeitos líquidos do programa – e somente do programa – sobre a população-alvo. Quanto aos resultados ou desempenho de um dado programa, são aferidos por meio

de indicadores que medem os graus, as quantidades e os níveis de qualidade com que as metas pragmáticas foram cumpridas. Ou seja, podem ser estimados ou medidos por indicadores que confrontam objetivos e metas, de um lado, e por realizações alcançadas pela atividade-fim, de outro. (DRAIBE, 2001, p. 22).

Deste modo, considerando as atuais políticas públicas de avaliação da educação básica que implicam o currículo do ensino médio, define-se como problema de pesquisa: quais os efeitos do Saresp e do Enem no currículo do ensino médio, na percepção dos gestores e professores da rede pública estadual do município de Campinas? Decorrente do problema enunciado, assumem-se as seguintes questões de pesquisa: qual a trajetória do Saresp e do Enem, no contexto das políticas públicas de avaliação, no Brasil, a partir da década de 1990? Qual a trajetória do ensino médio e como está estruturado o currículo dessa etapa, no Brasil, na segunda década do século XXI? Qual a percepção dos gestores e professores pesquisados sobre os efeitos do Saresp e do Enem no currículo do ensino médio?

O presente trabalho possui por objetivo geral investigar os efeitos do Saresp e do Enem no currículo do ensino médio integral, na percepção dos gestores e professores da rede pública estadual do município de Campinas, SP; e, por objetivos específicos: reconhecer a trajetória do Saresp e do Enem no contexto das políticas públicas de avaliação, no Brasil, a partir da década de 1990, e as implicações dessas avaliações no currículo do ensino médio; reconhecer a trajetória do ensino médio e identificar como está estruturado o currículo dessa etapa de ensino, no Brasil, na segunda década do século XXI, com destaque ao ensino médio integral; e analisar os efeitos das avaliações Saresp e Enem no currículo, segundo a percepção dos gestores e professores das escolas públicas de ensino médio integral do município de Campinas.

Além da preocupação científica com este nível de ensino, justifica-se a escolha do presente objeto de estudo pela história de vida da pesquisadora. Formada em Química – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de São Carlos –, em 2013, iniciou sua atividade profissional no magistério, no mesmo ano, como professora do curso técnico de Química de uma escola particular no município de Limeira, SP. No ano de 2014, atuou também como professora de Química e Física da rede pública estadual, lecionando em cinco escolas no

mesmo município. Teve sua experiência voltada, principalmente, para o ensino médio regular e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como professora do ensino médio, foi possível observar e vivenciar várias situações relacionadas ao currículo oficial e às práticas curriculares. A tensão criada nas escolas em véspera de avaliações em larga escala era muito transparente e sempre proporcionou certo desconforto. Dentre elas, o Enem e o Saesp eram as que recebiam maior destaque no ensino médio. Nesse contexto, a realização desta pesquisa com professores e gestores foi pensada, ainda, pela possibilidade de contribuir para a reflexão de professores e gestores, acerca de políticas públicas em avaliação e do seu reflexo na educação básica brasileira, em especial, no currículo do ensino médio, que constitui foco deste estudo.

Acrescenta-se, ainda, que o ensino médio implica o “nível mais esquecido ou de difícil enfrentamento” (Kuenzer, 2001 p.9), sendo assim, salienta-se a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre essa etapa de ensino da educação básica. Destaca-se, também, que a especificidade das escolas de ensino médio integral, atrelada à ausência de pesquisas, nessas unidades escolares do município de Campinas, SP, constitui elementos fundantes para que sejam alvo de pesquisa.

A relevância teórica da pesquisa sustenta-se, ainda, pela singularidade por ela apresentada. Tal singularidade constatou-se após levantamento bibliográfico em banco de teses e dissertações, apresentado a seguir, evidenciando a sua importância para o meio acadêmico científico, tendo em vista o potencial de contribuir com novos conhecimentos e insumos para a reflexão no campo educacional.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está dividida em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução realizou-se uma breve apresentação do problema proposto, dos objetivos geral e específicos a serem alcançados, da importância e relevância do problema.

O primeiro capítulo traz os caminhos da pesquisa, desde o levantamento bibliográfico, a seleção das escolas participantes, análise dos indicadores escolares e perfil dos sujeitos pesquisados.

O segundo capítulo reconhece a trajetória do Saesp e do Enem no contexto das políticas públicas no Brasil, a partir da década de 1990.

O terceiro capítulo reconhece a trajetória do ensino médio e identifica como está estruturado o currículo dessa etapa de ensino, no Brasil, na segunda década do século XXI, apresentando, ainda, as especificidades do Programa de Ensino Integral.

O capítulo final apresenta os resultados da pesquisa empírica e a análise e determinação dos efeitos das avaliações Saesp e Enem no currículo, segundo a percepção dos gestores e professores das escolas públicas de Ensino Médio no município de Campinas, bem como as convergências e divergências encontradas nas percepções dos participantes.

CAPÍTULO I: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O caminho selecionado para iniciar nossa investigação acerca dos efeitos do Saesp e do Enem no currículo de escolas de ensino médio integral de Campinas, na percepção de gestores e professores, teve como ponto de partida um levantamento bibliográfico realizado em bancos de teses e dissertações digitais. Tal opção se deu em função de nos permitir traçar um panorama sobre os estudos produzidos no meio científico-acadêmico que dialogam com nosso objeto de pesquisa, permitindo-nos, ainda, ampliar os elementos para a análise.

Para construir o levantamento³, utilizou-se o banco da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), empregando a ferramenta de busca básica, que se pauta pelo aparecimento dos descritores selecionados em qualquer parte do documento encontrado. A tabela 01 encerra os resultados encontrados isoladamente para os descritores Enem e Saesp e os trabalhos selecionados pela autora em função do diálogo com nosso objeto de pesquisa. A seleção dos trabalhos foi realizada após leitura dos resumos, resultados e conclusões das pesquisas apresentadas nas teses e dissertações. Buscou-se, por meio da seleção de trabalhos, investigar acerca de possíveis impactos, efeitos ou implicações do Enem e do Saesp no currículo do ensino médio.

Embora o Banco de Teses e Dissertações da Capes seja o repositório nacional oficial de teses e dissertações, optou-se pela utilização dos resultados obtidos na BDTD⁴, uma vez que, por estar em transição para outra Plataforma (Plataforma Sucupira), o banco da Capes não apresenta todos os resumos e nem acesso aos textos das teses e dissertações em sua íntegra. Além dessa observação, o banco da Capes, por estar se (re) constituindo, elenca trabalhos publicados somente no período entre 2013 e 2016, o que limitaria as buscas para constituição deste levantamento e fragilizaria o panorama acerca dos trabalhos já

³ A pesquisa para o levantamento dos dados em análise foi realizada em maio de 2015, sendo refeita em maio e setembro de 2016.

⁴ Conforme informações disponíveis em sua página eletrônica, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, teses e dissertações defendidas por todo o País e, ainda, por brasileiros, residentes no exterior. Concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), teve o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. À época da realização desta pesquisa, o banco contava com um montante de 126.494 teses e 363.411 dissertações, sendo que todos os dias novos trabalhos são indexados.

realizados no meio acadêmico-científico, cujos resultados dialogam com o objeto de pesquisa em questão com potencial de constituir contributos para a presente dissertação.

Após a busca pelos descritores Saesp e Enem isolados, optou-se, ainda, por procurar trabalhos que investigassem ambos e que possuísem características comuns a esta dissertação. Dentre os 19 trabalhos encontrados com ambos os descritores, após a leitura dos resumos, constatou-se que nenhum se referia às implicações, efeitos ou impactos do Saesp e do Enem no currículo do ensino médio. A tabela 1 encerra o resultado da busca no banco de dados da BDTD.

Tabela 1. Levantamento de teses e dissertações na BDTD.

Descritor	Registros encontrados	Registros selecionados
Enem	319	27
Saesp	163	13
Enem e Saesp	19	0

Fonte: Própria autora. Pesquisa realizada em maio de 2015, conferida em janeiro de 2016 e em setembro de 2016.

O levantamento bibliográfico realizado nos permitiu delinear um panorama acerca dos trabalhos acadêmico-científicos que abordam o Enem e o Saesp, conforme visualiza-se na tabela 01. Em sequência, apresentamos os achados frutos desse levantamento relativo ao Enem, que constitui um exame de nível nacional e, posteriormente, serão expostos os achados relativos ao Saesp, este, em nível estadual.

1.1 O Enem no levantamento bibliográfico

Dos 319 trabalhos encontrados na BDTD com o descritor Enem, selecionamos 27 que abordam as implicações do Exame para o currículo do ensino médio. O quadro 1, encerra os trabalhos selecionados.

Quadro 1. Relação dos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações na BDTD selecionados com o descritor Enem.

Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Ano
As políticas públicas de avaliação: O Enem, expectativas e ações dos professores	MAGGIO, Isabel Placida	Prof. Dra. Isabel Franchi Cappelletti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo	Mestrado em Educação	2006
Saberes e práticas avaliativas no ensino de história: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do Enem na avaliação da aprendizagem no ensino médio	OLIVEIRA, Zeli Alvim de	Prof. Dra. Selva Guimarães Fonseca	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Mestrado em Educação	2006
A avaliação dos conteúdos de Biologia Celular no ensino médio: Estudo de caso sobre a prática docente e sua relação com exames de ingresso no ensino superior	SANTOS, Sérgio dos	Prof. Dr. Angelo Luiz Cortelazzo	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Mestrado em Biologia Celular e Estrutural	2008
Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio	CAMELO, Rafael de Sousa	Prof. Dr. Vladimir Pinheiro Ponczek	Fundação Getúlio Vargas - FGV	Mestrado em Economia de Empresas	2010
Discurso e avaliação: Análise da prática pedagógica das escolas particulares de ensino médio	PAIVA, Carolina Pereira de	Prof. Dr. Agostinho Potencio de Souza	Universidade Federal de Goiás – UFG	Mestrado em Linguística	2010
Propostas teórico-metodológicas do Enem: Relações entre o enfoque CTS/CTSA e o discurso de professores acerca da prática docente	ALVES, Alini Roberta	Prof. Dra. Vânia Gomes Zuin	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Mestrado em Educação	2011
Percepções sobre a matriz curricular do Enem para a disciplina de Biologia nas escolas de Santa Maria	SILVA, Cristiane Brandão da	Prof. Dr. Élgiom Lúcio da Silva	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Mestrado em Educação em Ciências	2011
Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: Sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais	MAJESKI, Sérgio	Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Mestrado em Educação	2011

Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Ano
O Enem e os Professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular	MELÃO, Walderez Soares	Prof. Dra. Maria Tereza Carneiro Soares	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Doutorado em Educação	2012
As provas de Matemática do Enem: conteúdos, Dificuldades e influências para o currículo do ensino médio	DELEPRANI, Márcio	Prof. Dr. Abel Rodolfo Garcia Lozano	Universidade do Grande Rio – Unigranrio	Mestrado em Educação	2012
Compreensões e significados sobre o novo Enem entre estudantes, autoridades e escolas	MACENO, Nicole Glock	Prof. Dra. Orliney M. Guimarães	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	2012
Redação no Enem: O que pensam os professores de Língua Portuguesa?	SOARES, Rosemari Probst	Prof. Dr. Osmar, de Souza	Universidade Regional de Blumenau – FURB	Mestrado em Educação	2013
A avaliação de Língua Inglesa no Enem: Efeitos de seu impacto social no contexto escolar	BLANCO, Juliana	Prof. Dra. Sandra Gattolin	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Mestrado em Linguística	2013
Ensinar Geografia em tempos de complexidade: A práxis pedagógica e os desafios frente ao Enem	LERINA, Marcus Irineu Klausberger	Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Mestrado em Geografia	2013
Enem: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador	ALVES, Dulcinea de Jesus	Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lôrdelo	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Mestrado em Educação	2013
O Enem sob a percepção dos professores de Química do ensino médio da rede particular de ensino do município de Sobral (CE)	DIAS, Francisco Carlos James Aguiar	Prof. Dr. Isaías Batista Lima	Universidade Federal do Ceará – UFC	Mestrado em ensino de Ciências e Matemática	2013

Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Ano
O “Novo” Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa	GOMES, Livia Letícia Zanier	Prof. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Mestrado em Estudos Linguísticos	2013
Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio	CARNEIRO, Verônica Lima	Prof. Dra. Olgaíses Cabral Maués	Universidade Federal do Pará - UFPA	Mestrado em Educação	2013
Enem e o ensino de Geografia: O entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica	MARÇAL, Maria da Penha Vieira	Prof. Dra. Vânia Rúbia Farias Vlach	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Doutorado em Geografia	2014
A integração curricular no Enem: O caso das Ciências da Natureza	MOURA, João Henrique Cândido de	Prof. Dra. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Mestrado em Educação	2014
Um olhar sobre o ensino de Física na perspectiva do Enem	SOUZA, Luciano Pacheco de	Prof. Dra. Divanília do Nascimento Souza	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	2014
Educação Física escolar e a prova do Enem: Convergências e divergências	ZAGHI, Flávio Henrique Lara da Silva	Prof. Dra. Regina Maria Rovigati Simões	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Mestrado em Educação Física	2014
A certificação pelo exame nacional do ensino médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos	SILVA, Simone Gonçalves da	Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	Mestrado em Educação	2014
O inglês no Enem e na escola: Práticas de dois professores do ensino médio	AVELAR, Flávia Juliana de Sousa	Prof. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Doutorado em Linguística Aplicada	2015

Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Ano
A arte que a todos seduz: Diálogos entre o ensino médio e o Exame Nacional do Ensino	TAVARES, Luciana dos Santos	Prof. Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral	Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba – UFPE/ UFPB	Mestrado em Artes Visuais	2015
A redação no Enem e a redação no 3º ano do ensino médio: Efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita	VICENTINI, Mônica Panigassi	Prof. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Mestrado em Linguística Aplicada	2015
Os itens de espanhol do Enem: em busca de efeito(s) retroativos(s) na prática do professor em serviço	FERNANDES, Paula Silva Resende	Prof. Dra. Vanessa Borges de Almeida	Universidade de Brasília – UnB	Mestrado em Linguística Aplicada	2016

Fonte: Própria autora. Pesquisa realizada em maio de 2015, conferida em janeiro e setembro de 2016.

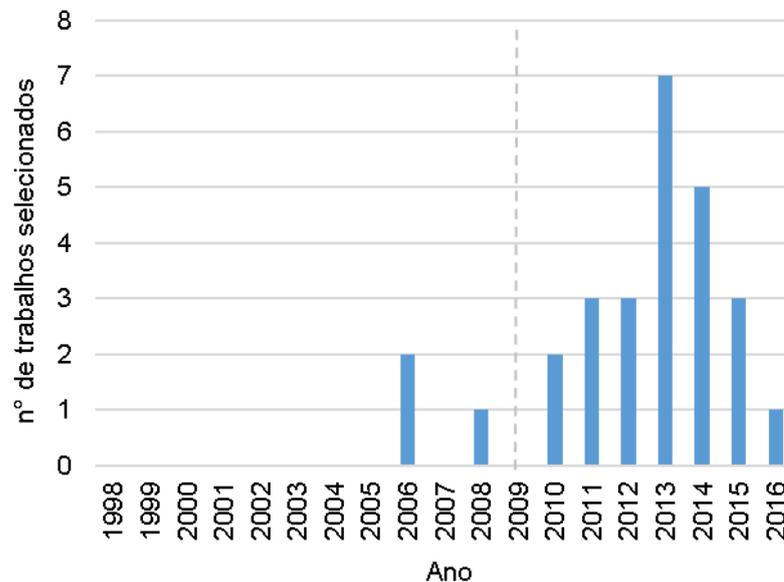
O levantamento de teses e dissertações realizado no banco de dados da BDTD com o descritor Enem em busca de produções com características em comum com essa pesquisa, permitiu a identificação de vinte e sete trabalhos de diversas áreas e instituições.

Os trabalhos resultantes dessa pesquisa, conforme o quadro 01, foram realizados entre os anos de 2006 e 2016. Dos vinte e sete títulos encontrados, quatro (14,81%) foram desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); três trabalhos (11,11%) foram realizados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); dois (7,4%) foram realizados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e dois (7,4%), na Universidade Federal do Paraná (UFPR); ademais, encontrou-se um (3,7%) trabalho em diferentes universidades, a saber: Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba (UFPE/ UFPB), Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Dentre os trabalhos da produção científico-acadêmica selecionados, quanto à modalidade das universidades encontradas, 19 (66,7%) são instituições de ensino público federal, o que poderia indicar esforços dos pesquisadores em nível nacional acerca desse objeto de pesquisa. Observa-se, entretanto, que dos 27 trabalhos selecionados, três foram realizados anteriormente à reestruturação do Exame, sendo um na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo), um na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e um na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os 24 trabalhos restantes foram produzidos após a reestruturação do exame, ocorrida no ano de 2009, quando o Enem passa a ser a prova que permite o acesso dos estudantes às instituições de ensino superior federal via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), podendo indicar o motivo pelo qual pesquisas sobre o Exame estejam sendo realizadas em maior número nessas instituições, com um consequente aumento da relevância do

Enem junto à comunidade científico-acadêmica. O gráfico 1 encerra o número de trabalhos selecionados por ano de realização.

Gráfico 1. Trabalhos selecionados com o descritor Enem por ano de realização.



Fonte: Própria autora.

Conforme dados apresentados no gráfico 1, o número de trabalhos que têm o Enem por objeto de estudo e investigam suas possíveis implicações, seus efeitos e impactos no currículo do ensino médio aumentou após sua reestruturação, o que pode indicar que, em seu atual formato, o Enem possui maior potencial para desencadear tais reflexões em virtude das possibilidades de uso dos seus resultados por escolas e estudantes.

Cabe ressaltar, ainda, que tais investigações se concentram em determinadas regiões do país. Tal constatação pode ser visualizada pelo mapa 1, que aponta os locais onde se realizaram as pesquisas empíricas levantadas.

Mapa 1: Distribuição dos municípios onde foram realizadas pesquisas empíricas selecionadas no levantamento bibliográfico com foco em implicações do Enem sobre o currículo do ensino médio.



Fonte: Própria autora.

Conforme mapa 1, a produção científico-acadêmica demonstrada nos trabalhos selecionados, distribui-se por regiões mais desenvolvidas do território nacional, sendo a maior parte desses trabalhos efetivada nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. Muitos estados, em especial os da Região Norte do país, não possuem trabalhos indexados na BDTD, acerca de possíveis implicações do Enem no currículo do ensino médio, permanecendo aí, portanto, uma lacuna a ser preenchida por estudos e pesquisas em nível de pós-graduação.

Foram encontrados trabalhos que investigam as implicações do Enem no currículo do ensino médio em escolas públicas, federais e particulares e também na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais investigações

são produtos de pesquisas de mestrado e doutorado, dividindo-se entre as modalidades acadêmico e profissional. Dentre os trabalhos encontrados, descritos no Quadro 01, diferenciam-se entre as áreas de Educação (40,7%), Linguística/Linguística Aplicada (22,2%), Ensino de Ciências e Matemática (11,1%), Artes Visuais (3,7%), Educação Física (3,7%), Geografia (7,41%), Educação em Ciências (3,7%), Economia de Empresas (3,7%) e Biologia Celular e Estrutural (3,7%), realizados em diferentes estados. Observa-se, portanto, que além da educação, outras áreas de conhecimento têm investigado possíveis implicações do Enem no currículo do ensino médio.

1.1.1 Resultados das pesquisas científico-acadêmicas sobre possíveis implicações, impactos ou efeitos do Enem no currículo do ensino médio.

A partir do levantamento dos trabalhos cujos resultados retratam possíveis implicações, impactos ou efeitos do Enem no currículo do ensino médio, apresentaremos agora os resultados obtidos nas pesquisas selecionadas. Dos 27 trabalhos selecionados, dois não se utilizaram da metodologia de pesquisa de campo com sujeitos. Ressalta-se que os 25 trabalhos que envolvem sujeitos de pesquisa, sejam eles alunos, pais, professores, gestores ou autoridades, foram realizados em anos e espaços geográficos específicos, o que implica a impossibilidade de generalização dos resultados como representativos do contexto educacional nacional.

A apresentação dos resultados encontrados inicia-se com a questão de indução de práticas pedagógicas dos docentes, com possibilidade de implicar os currículos escolares, demonstrando divergências entre os trabalhos selecionados.

Em seu trabalho, Soares (2013), ao investigar os efeitos de sentidos produzidos pelos professores de Língua Portuguesa diante do que foi solicitado aos alunos, pelas redações do Enem nas edições de 2010 e 2011, aponta que de sete professores pesquisados, seis afirmaram sua preocupação em trabalhar o gênero discursivo em sala de aula com vistas à preparação de seus alunos para o Exame, mesmo não sendo obrigados pelo currículo, enquanto um professor afirmou que o Enem não influencia sua prática pedagógica. Conforme sua análise, os professores parecem necessitar “comprovar sua eficácia profissional” mediante apresentação de bons desempenhos de seus alunos no Enem. Por fim,

a autora conclui que o Enem não é o único responsável pela prática curricular adotada por esses professores, mas sua legitimação, enquanto política pública, leva os professores a adequarem seus discursos diante de uma pesquisadora e induz suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Na mesma direção, Dulcinea Alves (2013), em sua investigação acerca dos efeitos que o Exame Nacional do Ensino Médio produz nas práticas pedagógicas e curriculares dos professores de língua portuguesa do ensino médio, em uma escola particular de Salvador, verificou se havia um diálogo entre a política avaliativa do Enem e as práticas curriculares dos professores, por intermédio das práticas pedagógicas e da metodologia de ensino e de aprendizagem. A autora inferiu, a partir dos resultados alcançados, que o exame repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores e apontou tendências que se constituem em mudança de concepção, reorganização da dinâmica curricular, alteração dos espaços e tempos da escola, com geração de uma possível transformação da cultura escolar. Dos elementos que constituem a prática pedagógica desses professores, entre os que mais sofreram os efeitos estão o ensino dos conteúdos disciplinares, bem como a forma de ensiná-los e de avaliá-los. Desse modo, o planejamento dos professores da 3ª série do ensino médio passou a priorizar os conhecimentos solicitados no Enem.

Fernandes (2016) também encontra efeitos do Enem no currículo e nas práticas escolares. Ao averiguar o efeito retroativo dos itens de Espanhol/ Língua espanhola do Enem na prática de ensino de uma professora de espanhol do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da região Centro-Oeste, pode concluir que os itens abordados pelo Enem provocam efeitos retroativos na prática da professora observada. Dentre os vários efeitos registrados, a autora percebeu influências do exame no discurso da professora, no conhecimento que a professora tem e faz dos itens de Espanhol/ Língua espanhola do Enem, nas avaliações de ensino-aprendizagem elaboradas nos moldes do exame, nos documentos docentes, na priorização de um ensino pautado em leitura e interpretação de textos. Para além das práticas pedagógicas, Fernandes (2016) destacou como efeito negativo do exame o estreitamento do currículo e a forma de preparação dos alunos para o Enem.

O estudo realizado por Vicentini (2015), em escolas públicas e particulares do município de Uberlândia, MG, também trouxe conclusões na

mesma direção, ao buscar avaliar o impacto de exames externos nas práticas e saberes de professores de História do ensino médio. Conforme as falas dos participantes, a autora observou o grande impacto dos processos avaliativos/ Enem, PAIES/ UFU e vestibular UFU na prática pedagógica e avaliativa. Com relação específica ao Enem, os resultados obtidos proporcionaram à pesquisadora a observação de um impacto maior do exame nos currículos das escolas da rede pública estadual, uma vez que este possibilita o ingresso de estudantes no ensino superior particular, mediante concessão de bolsas integrais ou parciais de estudo. Das três escolas particulares pesquisadas, uma apontou para a não interferência do exame nas práticas pedagógicas e no currículo, ao passo que nas outras duas, tanto as escolas, como os professores voltaram seu olhar para ele.

Silva (2014) estudou as implicações no currículo e no trabalho docente da formação de jovens e adultos advindas da possibilidade de certificação no ensino médio com o Enem, na perspectiva dos docentes, na cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Sua investigação aponta que a prática de avaliação e certificação no ensino médio/ EJA via Enem vem disseminando sentidos e significados de responsabilização nos processos educativos. Desse modo, os sujeitos tomam para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos. A autora ressalta que o individualismo, a competitividade, a concorrência, a performatividade, a empregabilidade e a meritocracia vêm constituindo argumentos centrais para a educação e acabam por produzir efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca do que se compreende por ensinar e aprender, alterando a constituição de práticas curriculares e da organização no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre os trabalhos selecionados, Santos (2008), com objetivo de analisar as avaliações que foram empregadas pelos professores do ensino médio na disciplina de Biologia e traçando um paralelo entre as provas do exame vestibular da Unicamp e do Enem, analisou livros didáticos, exercícios e planos de aula de quinze professores de escolas da região central e periférica do município de Campinas, SP. Entre suas conclusões, o autor destaca que a localização das escolas pareceu influenciar os planos de ensino e os processos de avaliação, o que, por sua hipótese, pode se dar em decorrência das

características dos públicos docentes, discentes e da disponibilidade das escolas em termos de tecnologias de ensino, as quais incluem o uso de laboratórios. Demonstrou, ainda, que existe uma estreita relação de influência entre o vestibular dessa universidade e o Enem com os exercícios dos livros didáticos e com a forma que estes profissionais estabelecem para os conteúdos das avaliações de ensino-aprendizagem.

Blanco (2013), com foco na inserção da Língua Inglesa no Enem e nas implicações de seu ensino, que podem ser tanto positivas como negativas, investiga e analisa o impacto social inicial causado pela inclusão desse componente curricular no Exame. Coletando dados empíricos com alunos e professores do último ano do ensino médio em uma escola e de um curso preparatório para o vestibular que realizaram a prova no ano de 2011 em uma cidade do interior de São Paulo, em sua pesquisa a autora constatou consequências internas e externas às salas de aula, embora acredite que o impacto da inserção da Língua Inglesa em um exame que permite o acesso ao ensino superior será maior em alguns anos, quando este tiver se estabelecido efetivamente e quando os professores conhecerem seu formato e seu construto. Após a Língua Inglesa ser acrescida ao exame, obteve mais atenção na sala de aula por alunos e professores, contando com inserção de novos materiais pedagógicos e retomada de aspectos dos documentos oficiais, sendo que na percepção dos participantes da pesquisa, as provas do Enem são consideradas fáceis, interessantes e coerentes em relação aos conteúdos estudados no ensino médio.

Paiva (2010), com os resultados de sua pesquisa, evidencia a importância de tais exames no ambiente escolar. Em análise dos discursos sobre avaliação em cinco escolas de ensino médio da rede particular em Goiânia, GO, constatou que dentre os pais, coordenadores pedagógicos, professores, corretores e alunos das escolas pesquisadas, todos estão em busca de um bom resultado de desempenho, seja nos exames vestibulares ou no Enem, e guiam todas as suas ações em função deles. Para o autor, embora entendam que treinar não é a melhor opção para um ensino de qualidade, é uma garantia de acesso à formação superior.

Ainda sobre a questão do uso dos resultados, Carneiro (2013) investigou o Novo Enem e suas repercussões sobre o trabalho docente no ensino

médio na região metropolitana do Cariri, CE. Conforme a autora, o atual modelo de avaliação em larga escala impõe ênfase aos produtos ou resultados em detrimento do processo, com foco no trato de escolas ou estudantes por meio de dados que são predominantemente quantitativos, que resultam em classificação e ranqueamento e estimulam a competição entre as instituições educacionais e os sujeitos. Esse processo, destacado por Carneiro (2013), tem repercutido sobre o trabalho docente, à medida que esses profissionais tendem a ser responsabilizados, individualmente, pelo êxito ou fracasso dos alunos. A autora conclui com sua investigação que novas atribuições e responsabilidades estão sendo imputadas aos docentes, inclusive imposição unilateral de metas a serem atingidas, mesmo não havendo uma política de Estado que, em contrapartida aos efeitos advindos do Enem, valorize a carreira e a remuneração docente.

A questão da responsabilização de docentes pelo alcance de melhores resultados de desempenho também é apontada por Marçal (2014), com objetivo de investigar o entendimento dos professores de Geografia e dos gestores das escolas de ensino médio de Patos de Minas, MG, sobre o Enem, de modo a averiguar se esse exame está repercutindo na (re)organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores. O trabalho revelou que, de alguma forma, há influências do Enem nas escolas pesquisadas, bem como algumas iniciativas dos professores de Geografia para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas estratégias, conforme a autora, acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparação dos estudantes para as provas do exame. A autora observa, ainda, pelas falas dos entrevistados, que, embora não seja visto como forma de promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem para alunos da rede pública, apresentando-se como regulador da ação docente mais na questão da avaliação e menos em relação ao currículo e às práticas pedagógicas, o Enem interfere em situações e acarreta consequências para escolas, professores e alunos. Na rede estadual mineira, o exame ainda não se evidencia tanto quanto o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave), em consequência do estabelecimento do sistema de responsabilização e premiação das escolas e seus servidores.

Existem opiniões que apontam para outras direções, estudos como os de Moura (2014), Melão (2012) e Tavares (2015), por exemplo, que apresentam resultados bem distintos dos já expostos, indicando que as possíveis implicações

decorrentes do Enem no currículo escolar podem ser reduzidas, nulas ou mesmo positivas.

Moura (2014), com o objetivo de compreender os discursos (de acordo com a perspectiva de Stephen Ball) da integração curricular e da interdisciplinaridade como uma de suas expressões, na política pública curricular do Enem, estudou narrativas de docentes das Ciências da Natureza de escolas públicas e privadas. A pesquisa constatou que o referido exame ecoa de diferentes maneiras entre os professores, atribuindo destaque positivo à integração curricular dos docentes decorrente do caráter interdisciplinar das questões. O autor conclui que o Enem, portanto, acaba por constituir um currículo e produz ecos no contexto da prática das escolas, mesmo que estes não sejam representados por notáveis mudanças. No entanto, pelos resultados de sua pesquisa, a reformulação do exame, em 2009, que aumentou sua adesão voluntária e ampliou as possibilidades de uso dos seus resultados, parece não ter influenciado significativamente nas práticas curriculares, segundo a fala dos professores pesquisados.

Em direção semelhante, olhando para o Exame Nacional do Ensino Médio com o intuito de conhecer o tipo de repercussão que provoca no trabalho do professor de Matemática da escola básica, particularmente no ensino médio na rede estadual do Paraná, Melão (2012) identificou em que medida esse trabalho tem se traduzido em consonância com a matriz de referência do Enem e em detrimento das diretrizes curriculares do ensino médio e, ainda, o que os professores de Matemática do ensino médio dizem a esse respeito. Na percepção da autora, a partir dos depoimentos recebidos, a maioria dos professores desse componente curricular não se considera preparada para ensinar aos seus alunos os conteúdos relativos ao ensino médio e ainda prepará-los para o Enem, sendo que em alguns casos, os professores participantes lamentam não terem sido capacitados para fazer mais e melhor e, ao mesmo tempo, desejam mudanças para si e para os futuros professores. Concepções acerca do exame, apresentadas pelos participantes, permeiam sua importância como parâmetro de avaliação para os professores acerca do trabalho que vêm realizando, entendendo que o bom desempenho dos alunos de menor nível socioeconômico no Enem pode favorecer seu ingresso no ensino superior gratuito e de qualidade.

As falas dos sujeitos remetem, ainda, à dificuldade apresentada por alguns profissionais em adequar suas práticas pedagógicas à matriz curricular do Exame.

Tavares (2015), com objetivo de compreender as interferências do Enem no ensino de Arte no ensino médio e investigar se houve alteração na atuação do professor em sua prática de ensino, constatou em sua pesquisa de observação das sequências didáticas de quatro professores de dois colégios no Recife e seus alunos, que o ensino da disciplina de Arte no ensino médio não está relacionado aos processos seletivos, seja no tocante à seleção dos conteúdos curriculares pelo professor, seja quanto à motivação despertada nos estudantes. Nenhum dos professores acompanhados direcionam os objetivos de suas aulas em função de melhores resultados dos estudantes no Enem, atribuindo o bom desempenho de seus alunos ao trabalho pedagógico desenvolvido no dia a dia.

Ainda na perspectiva de pesquisar um componente curricular específico, encontramos estudos, por exemplo, como os de Pacheco de Souza (2014), Dias (2013), Zagui (2014), Lerina (2013) e Avelar (2015), com investigações que implicam o ensino de Física, Educação Física, Química, Geografia e Língua Inglesa, respectivamente.

Pacheco de Souza (2014), tomando por base a tendência que os processos de ingresso no ensino superior, com destaque para o Enem, têm de influenciar os currículos e práticas dos professores da educação básica, principalmente no ensino médio, analisa em sua dissertação se as práticas de 27 professores que ministram a disciplina de Física no Sergipe dialogam com os princípios teóricos e metodológicos que estruturam o exame. Na concepção do autor, o Enem pode favorecer a melhoria da qualidade da educação, entretanto, os resultados obtidos em sua pesquisa apontam fragmentação e fragilidade do conhecimento dos profissionais sobre o exame, o que, segundo o autor, diminui a possibilidade de adequação das práticas pedagógicas e curriculares desses profissionais ao Enem, dificultando, desse modo, o alcance de níveis desejáveis de qualidade na educação básica. Na concepção de Pacheco de Souza (2014), o Enem, diferente dos demais processos de seleção para o ensino superior, que enfatizam a memorização dos conhecimentos, apresenta-se como uma “proposta inovadora de avaliação no tocante à sua elaboração, tanto devido ao seu caráter transdisciplinar quanto ao fato de ser uma avaliação das competências e habilidades”, exigindo do estudante raciocínio e maior capacidade interpretativa.

Dias (2013) buscou analisar em sua dissertação como o Enem tem impactado na prática pedagógica dos professores de Química, partindo de uma pesquisa realizada em escolas da rede privada da cidade de Sobral, no estado do Ceará. Conforme o autor, os resultados da pesquisa apontam que o Enem, apesar de ensejar mudanças na forma do tratamento dos conteúdos no ensino de Química, por um lado, não apresentou o impacto desejado pelo discurso oficial, haja vista a falta de preparação dos professores para um ensino contextualizado, conforme preconizado pela referida política de avaliação. Por outro lado, o Enem tem sido visto de modo instrumental, pelas instituições de ensino médio, apenas como uma forma diferente de seleção para a universidade.

O Enem também não apresentou impactos nas práticas de ensino-aprendizagem na pesquisa de Zagui (2014), que investigou se os conteúdos da área de Educação Física solicitados no exame estão presentes nas aulas da disciplina no ensino médio das escolas de Passos, MG. Estudando um total de 22 professores de Educação Física, demonstrou que os docentes desse componente curricular sentem dificuldades em definir os objetivos, os conteúdos e a metodologia de ensino. Os resultados da pesquisa apontam que embora os professores, em linhas gerais, possuam clareza quanto à função social-política do Enem, poucos são os que se preocupam em ministrar, em suas aulas, os conteúdos presentes no exame. Conforme o autor, existe um descompasso entre a Educação Física escolar trabalhada nas escolas e os conhecimentos a ela inerentes abordados no Enem, em função da maioria dos professores não manifestarem consciência ou preocupação em ministrar os conteúdos contidos no exame. Zagui (2014) conclui com sua investigação que o fato do componente curricular de Educação Física ter sido inserido na matriz do Enem, no ano de 2009, ocasionou um impacto mínimo para o modo como essa disciplina é ensinada nas salas de aula.

Lerina (2013) investiga em sua dissertação as interfaces da escola, do ensino da Geografia e da proposta do Exame Nacional do Ensino Médio. Dentre as inquietudes apresentadas, está o fato de que se um dos objetivos do Enem é induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio em âmbito nacional, na escola, a sua finalidade seria a de promover discussões entre a comunidade escolar sobre essa concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos PCNs e pela Reforma do ensino médio, processos norteadores da atual concepção do

exame. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Em seus resultados, o autor infere que, mesmo provisoriamente, as discussões acerca da Reforma do Ensino Médio, processo norteador da atual concepção do exame, parecem estar ausentes no espaço escolar. O Enem parece, ainda, contribuir para a mudança de concepção de disciplina de caráter mnemônico e informativo para outra de caráter reflexivo e dinâmico, baseada na construção do conhecimento. Na concepção do referido autor, para que haja uma aproximação a esse entendimento, as práticas pedagógicas devem estar direcionadas ao domínio das linguagens, à compreensão de fenômenos, à resolução de problemas, à construção de argumentação e à elaboração de propostas, competências gerais preconizadas pelo Enem.

Avelar (2015), em sua tese, descreve que o Enem, apesar de sua relevância, tem sido alvo de poucos estudos com intuito de coletar evidências de sua influência sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Utilizando a definição de efeitos retroativos, a autora investiga como a inserção do componente curricular da Língua Inglesa nesse exame tem incidido sobre as ações de dois professores no ensino médio de uma escola pública e de uma escola particular situadas na Região Metropolitana de Campinas. Por resultados, Avelar (2015) indica que, apesar de o Enem se configurar como um exame de entrada potencialmente de alta relevância, a prova de inglês não exerce efeitos retroativos significativos sobre os ensinamentos dos dois professores colaboradores. Outro achado de sua pesquisa refere-se ao fato de que um mesmo exame causa efeitos distintos nos dois contextos, o que demonstra a natureza não determinista do fenômeno. Conforme sua pesquisa, na escola pública, em que o ensino é conduzido a partir dos *Cadernos de Inglês* elaborados e distribuídos pelo estado de São Paulo, não há preocupação em se preparar os alunos para o ensino universitário. Entretanto, no contexto da escola particular, os vestibulares das universidades públicas do estado de São Paulo ainda continuam exercendo forte efeito sobre o ensino de inglês, especialmente no material didático adotado. Quanto aos exames vestibulares, a autora infere que estes ainda determinam a habilidade, o conteúdo, a profundidade e o ritmo de ensino, ou seja, esse efeito retroativo pode ser qualificado como de natureza negativa e de intensidade forte. Avelar (2015) concluiu, com sua investigação, que a introdução de um exame de

alta relevância não é suficiente para influenciar o que acontece em sala de aula e não provoca, necessariamente, efeito retroativo, sinalizando, portanto, para a necessidade de mais discussões que tematizem a relação entre a prática de sala de aula de línguas estrangeiras e a avaliação, bem como a necessidade de se (re) pensar a base curricular de cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras.

Temos, ainda, estudos que investigam o exame antes e após a sua reestruturação, por exemplo, os de Maggio (2006) e Alini Alves (2011). Essa comparação se faz interessante à medida que nos permite ter um panorama acerca da aceitação e adesão dos profissionais de ensino mediante a relevância apresentada pelo Enem e, posteriormente, pelo “Novo Enem”.

Maggio (2006), buscou identificar os significados do Enem para os professores, tendo em conta o contexto histórico, social e político de seu surgimento, especialmente nas políticas públicas avaliativas intensificadas a partir da década de 1990, procurando, ainda, identificar se esse instrumento provoca mudanças no currículo e, mais especificamente, na prática pedagógica do cotidiano da sala de aula em uma escola pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo. Com os resultados obtidos, a autora aponta a existência de um professor ambivalente entre conhecer e desconhecer, aceitar e resistir às propostas do Enem, na medida em que mantém a ilusão de que seus resultados possam beneficiar os alunos de escola pública a terem acesso ao curso superior.

Alini Alves (2011), ao estudar o Enem e o discurso dos professores acerca de sua prática como docentes do ensino médio de uma escola estadual de São Carlos, SP, constatou a valorização do Enem após a sua reforma, ocorrida em 2009, e a frequente utilização das questões do exame em sala de aula, bem como a mudança no enfoque dos professores, ao tratar do Enem, por exemplo, adotando a realização de projetos fora do horário de aulas, que incluíam simulados e orientações para a resolução das questões. Conforme a autora, os professores atribuem ao exame um modo de avaliação mais completa, sem privilegiar somente a memorização. Destacando a importância de haver uma consonância entre o que é avaliado no Enem e o que é discutido nas escolas, Alves (2011) aponta que há uma necessidade de informar aos estudantes sobre a prova e apresentar as questões, principalmente depois de sua mudança em 2009. No entanto, sobre essa constatação, não cabe afirmar que realmente exista uma

indução no trabalho docente, embora, no discurso dos professores estudados encontrem-se tais indícios.

Silva (2011), estudando o Enem no mesmo ano que Alini Alves (2011), encontra resultados que dialogam com o trabalho dessa última autora, embora trabalhasse com outro objetivo. Para Silva (2011), o fato do Enem passar a ser usado no processo de seleção de ingresso no ensino superior de algumas universidades fez com que este adquirisse maior importância para a comunidade escolar. Portanto, a matriz curricular que embasa a prova anual merece ser analisada com atenção. Nesse sentido, sua investigação buscou verificar se a matriz curricular do Enem reflete o que a comunidade escolar do ensino médio, a saber, os pais, alunos e professores de Santa Maria, RS, entende que deva ser estudado na disciplina de Biologia. Em função dos resultados empíricos obtidos, a autora observou que a comunidade escolar concorda que os conteúdos listados pela matriz curricular do Enem sejam ensinados na disciplina. Constatou, ainda, que dentre as escolas pesquisadas, os estudantes das instituições particulares valorizam os conteúdos “clássicos” em detrimento dos conteúdos de abordagem mais social. A escola federal é o local onde observou-se a maior valorização dos conteúdos, com supervalorização de quantidade. Já nas escolas públicas, a autora verificou um excesso de conteúdos de modo geral e, ainda, o reconhecimento da importância de temáticas sociais. Em todas as escolas pesquisadas observaram-se a preocupação e importância que a comunidade atribui aos exames vestibulares. Silva (2011) verificou que em relação à relevância da matriz curricular do Enem, as opiniões dos estudantes variam em função da realidade pesquisada, trazendo à reflexão a importância dos fatores implícitos ao currículo.

Vicentini (2015), de modo semelhante a Silva (2011) e Gomes (2013), estuda as diferentes repercussões do exame entre escolas públicas e particulares. Na pesquisa de Vicentini (2015), investigando a influência do exame nas práticas de ensinar de duas professoras de terceiro ano do ensino médio, sendo uma delas do ensino público e a outra, do ensino privado, constatou a existência de efeito retroativo nas percepções, atitudes e práticas de uma professora da escola privada; no contexto da escola pública, entretanto, o efeito se dá apenas nas percepções e atitudes, ou seja, no seu discurso, mas não em sua prática. A autora também constatou que a professora e alunos da escola

privada, por exemplo, avaliam positivamente a abordagem de ensino para o Enem utilizada na escola, ao passo que, pelas concepções do autor, o treinamento de estratégias para a realização do exame é negativo. Os resultados, por ela obtidos, confirmam a hipótese levantada em outros estudos de que um mesmo teste exerce efeitos distintos, de maior ou menor intensidade, em alguns professores e alunos e não necessariamente em outros.

O trabalho de Gomes (2013) teve por objetivo investigar se o Enem tem gerado efeito retroativo nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio em três escolas nas esferas estadual, federal e privada de Uberaba, MG. Os resultados obtidos permitiram à autora inferir que as provas do Enem trazem mudanças de pouca relevância para impactar a ação docente, gerando efeito retroativo em sua prática pedagógica. O efeito retroativo, quando manifestado, era visualizado de maneira negativa, na forma de treinamentos e macetes para a resolução das provas, e não na reestruturação do ensino médio.

Com foco nas políticas específicas para o ensino médio, Majeski (2013) problematiza em sua pesquisa as três principais políticas oficiais para essa etapa da educação básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conferindo destaque para as questões curriculares e os entendimentos/ usos que os sujeitos fazem desses instrumentos na escola, a partir de falas dos professores e estudantes participantes. Sua investigação, ocorrida no Espírito Santo, constatou que parte das orientações oficiais não é plenamente conhecida e usada pelas escolas, portanto, os profissionais adequam seu trabalho às suas necessidades. Evidenciou, ainda, que o Enem possui uma importância crescente no ambiente escolar, levando à reflexão do autor de que esse exame cada vez mais será o pano de fundo de projetos e orientações dos profissionais da educação.

Com abordagem de investigação distinta da pesquisa de campo, Camelo (2010) avalia os efeitos do Enem sobre o ensino médio brasileiro mediante métodos estatísticos, pela divulgação da média de resultados de desempenho dos estudantes por escola. Para isso, o autor baseia-se na teoria de que exames curriculares com a qualidade de gerar consequências diretas sobre os alunos, como especificado por ele e é o caso do Enem, são capazes de influenciar positivamente o aprendizado dos alunos mediante dois canais: por

aumento de seu esforço e pela pressão que exercem sobre professores e diretores. Em seus achados de pesquisa, Camelo (2010) conclui que o fato de uma escola ter seus resultados divulgados não parece influenciar o desempenho de seus alunos nem a quantidade de insumos escolares. Outra conclusão do autor foi que os professores das escolas que tiveram seus resultados divulgados parecem ter mais enfoque em atividades voltadas para a resolução de exercícios e fixação de regras gramaticais, podendo estar refletindo apenas uma tendência e não um efeito de tratamento legítimo. Por fim, Camelo (2010) conclui que o Enem não deve estar servindo como indutor de melhorias nos resultados das escolas via pressão dos alunos do ensino médio.

Deleprani (2012) também se absteve da pesquisa de campo. A partir de indagações sobre o processo de avaliação dos alunos por meio das provas do Exame Nacional do Ensino Médio e também de como o instrumento orienta a composição do currículo dessa etapa, analisou questões de Matemática do referido teste e definiu seu grau de dificuldade, com intuito de verificar se essa prova pode ser um dos únicos meios de acesso ao ensino superior no país. Conforme o autor, a análise dos dados demonstra que os níveis atuais da prova do Enem e dos alunos das redes públicas de ensino precisam melhorar. Entretanto, em virtude da dificuldade de obtenção do trabalho na íntegra, não foi possível consultar informações mais específicas acerca da metodologia e dos resultados em função do currículo encontrados pelo autor em sua pesquisa.

Por fim, a abordagem metodológica utilizada por Maceno (2012) direcionou sua pesquisa para investigar as compreensões e significados sobre o novo Enem entre os profissionais, escolas e também autoridades na área da educação da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Para além, investigou, ainda, os aspectos examinados para o componente curricular de Química na matriz de referência do exame em 2009 e, ainda, as implicações do referido exame para as escolas de educação básica de Curitiba. Como resultado de sua investigação, Maceno (2012) conclui que o Novo Enem é entendido pelas autoridades como instrumento estimulador de debates acerca do currículo do ensino médio e propicia o estabelecimento de uma relação positiva entre essa etapa e o ensino superior. Quanto à percepção dos professores, o Novo Enem tem sido pouco significativo para a reflexão e a investigação das práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas, apresentando ações pontuais que pouco

alteram o trabalho escolar, os programas de ensino e a avaliação de ensino-aprendizagem.

Entre as pesquisas selecionadas e aqui brevemente apresentadas, cabe ainda ressaltar que o Exame Nacional do Ensino Médio se enquadra em diferentes classificações de avaliação, conforme os autores dos trabalhos referidos. Em doze, das vinte e sete teses e dissertações selecionadas, o exame é considerado uma avaliação em larga escala. Entre as outras classificações, encontram-se: avaliação de alta relevância, avaliação externa, exame de alta relevância e exame curricular. Conforme Alavarse (2015, p. 6), os resultados do Enem “têm sido utilizados para supostamente dimensionar a qualidade de escolas do ensino médio, cujos alunos realizam suas provas, portanto, sendo considerado como uma avaliação externa dessas escolas”.

Em nosso entendimento, tais variações possivelmente se dão em função do Enem não ser considerado uma avaliação, mas sim um exame. Entendemos que a avaliação, quando realizada no ambiente escolar e no decorrer do processo, deve servir de diagnóstico que implique intervenções com vistas à melhoria das aprendizagens. Desse modo, por ser realizado ao término da educação básica, não haveria a possibilidade dos professores ou dos estudantes repensarem sua prática, uma vez que essa etapa já teria sido terminada.

1.2 O Saesp no levantamento bibliográfico

Dos 163 trabalhos encontrados na BDTD com o descritor Saesp, selecionamos 13 trabalhos por abordarem possíveis implicações, efeitos ou impactos do sistema para o currículo do ensino médio. O quadro 2 aponta os trabalhos selecionados, que apresentam tais características.

Quadro 2. Relação dos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações na BDTD selecionados pelo descritor Saresp.

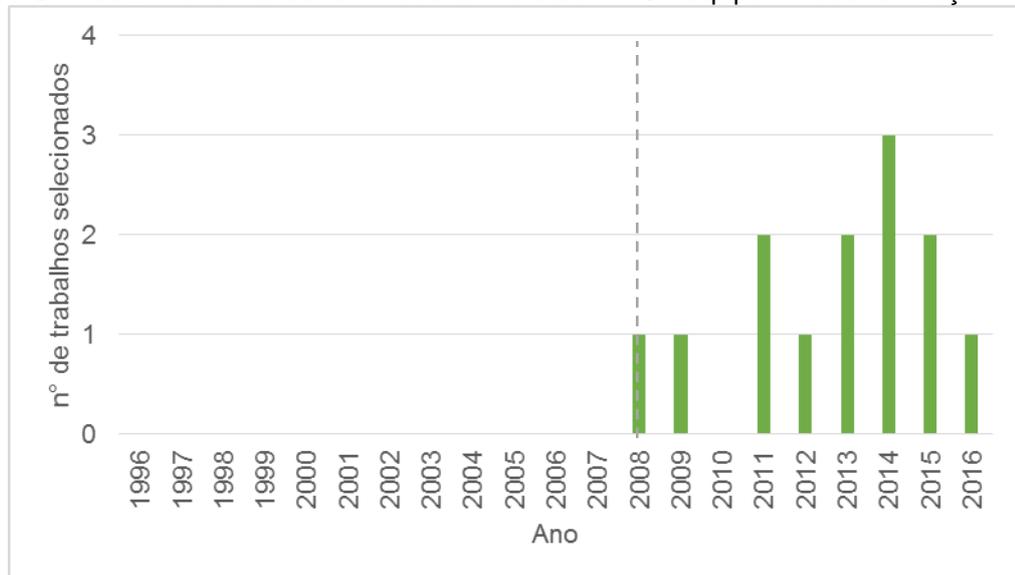
Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Ano
Saresp 2005: As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual	FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho	Prof. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Universidade de São Paulo – USP	Mestrado em Educação	2008
Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências	ARCAS, Paulo Henrique	Prof. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Universidade de São Paulo – USP	Doutorado em Educação	2009
Usos e repercussões dos resultados do Saresp na opinião de professores da rede estadual paulista	RODRIGUES, rodrigo Ferreira	Prof. Dra. Isabel Framchi Cappelletti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP	Mestrado em Educação	2011
Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente	PINTO, Márcio Alevandre Ravagnani	Prof. Dra. Célia Maria David	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (campus de Franca)	Mestrado em Serviço Social	2011
Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: A bonificação por resultado na opinião do professor	ROCHA JUNIOR, Orandes Carlos da	Prof. Dra. Isabel Franchi Cappelletti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP	Mestrado em Educação	2012
O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino	LAMMOGLIA, Bruna	Prof. Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (campus de Rio Claro)	Doutorado em Educação Matemática	2013
O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino – Região de Pirassununga	CASTRO, Adriana de	Prof. Dra. Roseli Esquerdo Lopes	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Doutorado em Educação	2013
Concepções sobre avaliação de sistema educacional – Saresp: investigando saberes docentes	OLIVEIRA, Luciana Lucci de	Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz Castro	Universidade de Taubaté – Unitaú	Mestrado em Desenvolvimento Humano	2014

Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Ano
O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP	JESUS, Jucilei Cardoso de	Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (campus de Presidente Prudente)	Mestrado em Educação	2014
Ensino de Ciências e os Sistemas de Avaliação em larga escala na educação básica: Processos formativos e aprendizagens profissionais da docência	MENEZES, Marcos Vinícius Marcondes de	Prof. Dr. Jair Lopes Júnior	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (campus de Bauru)	Doutorado em Educação para Ciência	2014
O Saresp e o professor de Física: contribuições, sentidos e perspectivas	SILVA, Fernando Augusto	Prof. Dra. Maria Regina Dubeux Kawamura	Universidade de São Paulo – USP	Mestrado em Ensino de Ciências	2015
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)	COLOMBO, Bruna	Prof. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas	Mestrado em Educação	2015
Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar	SOUSA, Francisco Lindoval de	Prof. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Mestrado em Educação	2016

Fonte: Própria autora. Pesquisa realizada em maio de 2015, conferida em janeiro e setembro de 2016. Fonte: BDTD.

O levantamento de teses e dissertações realizado no banco de dados da BDTD com o descritor Saresp apresentou um total de 163 trabalhos, sendo selecionados 13 por apresentarem resultados que indicam possíveis implicações, efeitos ou impactos do Saresp no currículo do ensino médio. Tais trabalhos foram realizados entre os anos de 2008 e 2016, sendo resultantes de pesquisas tanto de mestrado quanto de doutorado em diversas áreas. O gráfico 2 encerra os trabalhos selecionados por ano de realização.

Gráfico 2. Trabalhos selecionados com o descritor Saresp por ano de realização.



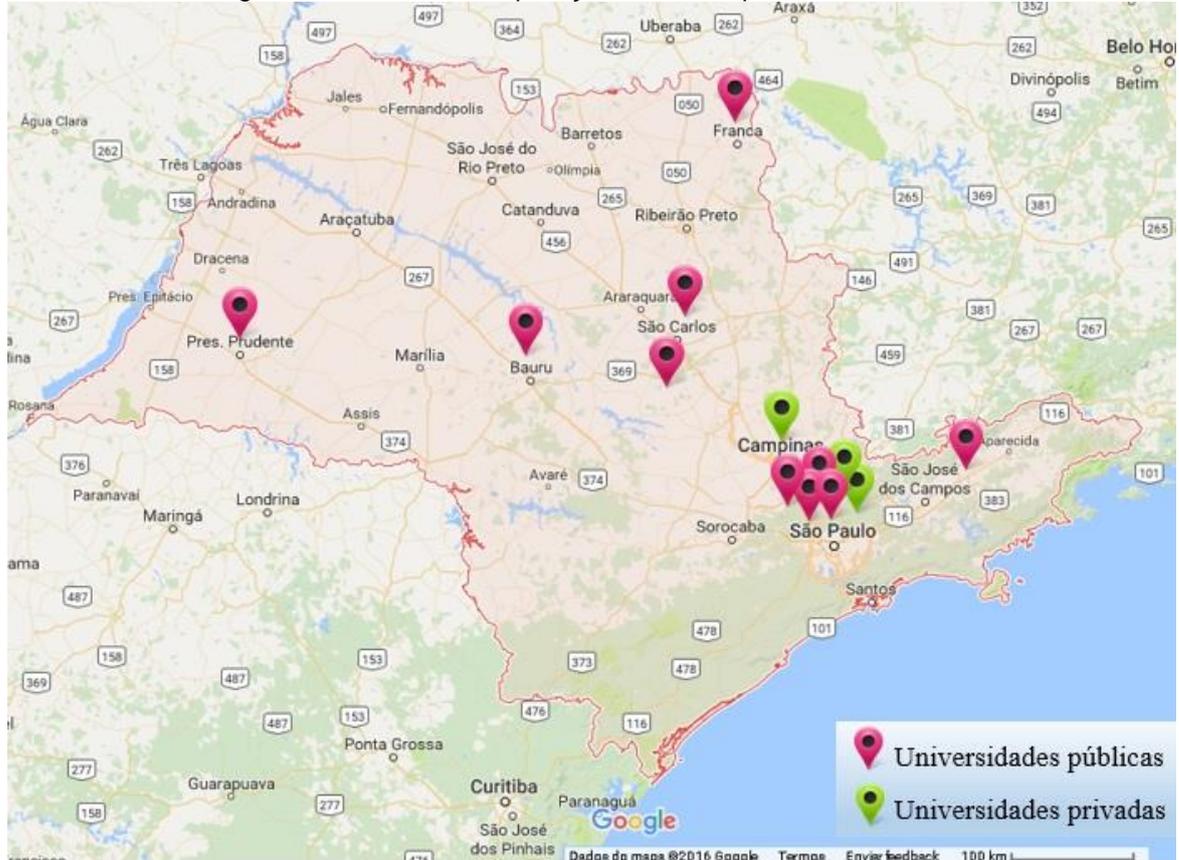
Fonte: Própria autora.

Dentre os 13 trabalhos selecionados, um estudo foi realizado no ano de 2008, quando houve uma reestruturação do sistema que o deixou com o modelo atual. Doze trabalhos foram realizados a partir do ano de 2008, o que pode indicar a visibilidade atribuída ao Saresp após sua mudança mais significativa.

Dos 13 títulos levantados, quatro (30,78%) foram produzidos na Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sendo um no *campus* de Franca, um no *campus* de Rio Claro, um no *campus* de Bauru, um no *campus* de Presidente Prudente; três (23,08%), na Universidade de São Paulo (USP), na capital do estado; dois (15,38%), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo e um (7,69%) na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas; um (7,69%), na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); um (7,69%) trabalho realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e um (7,69%), na Universidade de Taubaté (Unitau). O mapa 2

demonstra as universidades cujos trabalhos foram selecionados no levantamento bibliográfico com o descritor Saesp, por apontarem possíveis implicações, efeitos ou impactos dos resultados da prova desse sistema no currículo do ensino médio.

Mapa 2: Distribuição dos municípios onde foram realizadas pesquisas empíricas selecionadas no levantamento bibliográfico com foco em implicações do Saesp sobre o currículo do ensino médio.



Fonte: Própria autora.

Conforme o mapa 2, os trabalhos selecionados no levantamento distribuem-se em municípios do estado, com foco na capital. Embora diferentes IES possuam pesquisas nesse campo, destaca-se que a Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP) são as que possuem o maior número de trabalhos selecionados e que ambas se tratam de instituições estaduais, o que pode apontar uma preocupação dessas universidades em abordar questões relativas ao estado de São Paulo, tendo o seu Sistema de Avaliação – Saesp – como objeto de pesquisa. Observa-se, ainda, que todos os trabalhos selecionados são frutos de instituições com sede no território paulista, sendo que 10 (76,92%) dessas pesquisas foram empreendidas em instituições públicas.

Os títulos selecionados são frutos de investigações em escolas públicas e produtos de pesquisas de mestrado e doutorado. Os trabalhos encontrados, descritos no Quadro 2, diferenciam-se entre as áreas de Educação (61,54%), Educação para Ciências (7,69%), Ensino de Ciências (7,69%), Educação Matemática (7,69%), Serviço Social (7,69%) e Desenvolvimento Humano (7,69%), o que pode indicar que, diferentemente do Enem, a Área da Educação possui maior predominância nas pesquisas sobre o Saresp.

1.2.1 Resultados das pesquisas científico-acadêmicas sobre possíveis implicações, impactos ou efeitos do Saresp no currículo do ensino médio

A partir do levantamento dos trabalhos que retratam possíveis implicações, impactos ou efeitos do Saresp no currículo do ensino médio, apresentaremos agora os resultados obtidos em suas pesquisas. Ressalta-se, entretanto, que os 13 trabalhos analisados foram realizados em anos e espaços geográficos específicos, o que implica a impossibilidade de generalização dos resultados como representativos do contexto educacional estadual.

A apresentação terá início com os estudos realizados antes de 2008, uma vez que, nesse ano, verificaram-se mudanças na estrutura do sistema que permanece o mesmo até o ano de 2016. Em seguida, prosseguiremos com os estudos posteriores ao ano de 2008.

Freire (2008) investigou as vicissitudes provocadas pelo Saresp na dinâmica de uma escola da rede estadual que oferece ensino fundamental e médio, localizada na região da Grande São Paulo, no decorrer do processo avaliativo de 2005. A análise dos dados empíricos constatou certas resistências do quadro docente ao sistema, podendo ser atribuídas à falta de informações e esclarecimentos mais concretos sobre a política, ou pela falta de busca dessas informações, indicando a necessidade de esclarecimento dos professores sobre as finalidades e usos dos resultados do Saresp. Observou-se ainda, que a discussão acerca do Saresp não obtém destaque nos momentos de trabalho pedagógico coletivo, sendo priorizadas outras questões diárias da escola. Quanto aos instrumentos de avaliação do Saresp, conforme a autora, as provas passadas não eram utilizadas para gerar reflexão acerca das dificuldades dos estudantes,

mas sim como instrumentos de treinamento para as provas seguintes por meio da “prova unificada” criada pela escola, que segundo a análise de Freire (2008), pode sinalizar uma conformação de currículo, porém apresentando um lado positivo, quando o resultado dessa prova era utilizado para reflexão acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes. Também nesse sentido, registrou-se o aprimoramento de práticas dos professores de Português, que passaram a orientar-se pelo modelo do Saresp em questões relativas a orientações e correções das redações produzidas pelos estudantes em sala de aula. Outro uso dos resultados registrado foi a atribuição de uma nota a mais nas atividades de ensino-aprendizagem bimestrais pela participação dos alunos no dia da aplicação do Saresp. Tal uso para composição de notas bimestrais foi dado pela autora como inusitado, por não ter sido registrado, até o momento da investigação, nenhum caso semelhante em teses e dissertações às quais a autora teve acesso. Segundo Freire (2008), para o período pesquisado, a escola não utilizou a avaliação para melhorar o planejamento pedagógico, sendo realizadas, de modo geral, análises superficiais que não se traduziam em decisões e atitudes, indicando que o impacto que o Saresp teve na vida da escola pesquisada não ocorreu conforme o esperado pela SEE-SP sendo, ainda necessário, o esclarecimento das diferenças entre exame e avaliação, uma vez que o Saresp, o Enem, os vestibulares e os concursos são tratados igualmente pela instituição.

Após o ano de 2008, com a adoção do Programa de Qualidade da Escola que institui o indicador de desempenho dos estudantes (Idesp) e também a política de Bonificação por Resultados, observa-se uma maior quantidade de estudos que têm o Saresp como objeto de pesquisa. Questões como a responsabilização docente também aparecem com maior intensidade, conforme apresentaremos a seguir.

Estudando as implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar, Arcas (2009) buscou identificar e analisar possíveis alterações ocorridas na avaliação em função da implantação de tais medidas pelas falas de professores coordenadores de escolas da rede paulista e em pesquisas acadêmicas. No que se refere ao Saresp, o autor conclui que as provas do Sistema vem sendo refletidas na avaliação escolar, assumindo-se, gradualmente, como orientador das práticas escolares com o fortalecimento de uma concepção

de verificação escolar, em detrimento a avaliação formativa. A utilização do Sistema como referência para organização, potencializa, conforme Arcas (2009), a tensão entre a avaliação tradicional e a formativa, evidenciando a tendência de, com o tempo, se tornar indutor do trabalho escolar.

Rodrigues (2011), ao estudar os usos e repercussões de resultados do Saresp na opinião de 16 professores de Língua Portuguesa e Matemática de séries finais do ensino fundamental II e médio da rede estadual paulista, buscou identificar e analisar alterações ocorridas nas práticas desses profissionais que fossem resultantes da implementação do Saresp. Em suas investigações, o autor conclui que os resultados do Saresp/ Idesp são recebidos com ressalvas pelos profissionais quanto a métodos e ferramentas utilizados. As maiores críticas identificadas são relativas aos usos dos resultados feitos pela SEE-SP, principalmente no que se refere à responsabilização e à política de bonificação docente, a partir do estabelecimento do Idesp. Tal modelo de controle e responsabilização meritocrático é apontado por Rodrigues (2011, p. 73) como “perigoso para valores pedagógicos críticos, pois cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação”. Ademais, as falas dos sujeitos participantes indicam, conforme o autor, falta de compreensão sobre a avaliação do Sistema e um desconhecimento do papel e das características específicas do Idesp e do Saresp. Sobre a apresentação dos resultados, os professores participantes também os consideram de difícil interpretação e análise, portanto, dificultando sua utilização para planejamentos didáticos posteriores o que, por consequência, não permite sua utilização para reflexão e orientação de práticas pedagógicas com vistas à melhoria dos processos educacionais. Os sujeitos da pesquisa não reconheceram efeitos positivos no desempenho e aprendizagem dos estudantes com a inserção do Saresp e o estabelecimento do Idesp nas escolas, bem como revelaram não haver mudanças ou repercussões em suas práticas com a inserção de tais políticas.

No mesmo ano, Pinto (2011) investiga em sua dissertação os impactos do Saresp na prática profissional docente sob o ponto de vista de professores de Língua Portuguesa e Matemática de uma escola da rede pública estadual de

ensino. A partir dos resultados obtidos, o autor conclui que o Saresp produz impactos na prática profissional docente na medida em que vem transformando esse profissional em um técnico educacional, cujo trabalho volta-se para a obtenção de bons resultados de desempenho dos estudantes nessa avaliação. Pinto (2011) relata que tal transformação vem acompanhada de práticas autoritárias como opressão e/ ou cooptação dos docentes para que promovam o adestramento dos estudantes e para que sigam as orientações de ensino “em pacotes” impostos “de cima para baixo” pela SEE. Conforme a análise do autor, esses profissionais se veem acuados diante de tal situação, sem possibilidades de propor alternativas para suas práticas pedagógicas e para ministrar um ensino de qualidade. Há relatos de conflitos de relação entre professores e os profissionais dos órgãos gestores do sistema educacional e críticas à standardização das escolas.

Lammoglia (2013), investigando como o Saresp, com destaque para a edição de 2010, mostra o cotidiano escolar, na percepção de alunos, professores de Matemática, coordenadores pedagógicos e diretores, de duas escolas do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, pertencentes à Diretoria de Ensino de Limeira, SP. Dentre seus resultados, a autora destaca como aspectos importantes desse Sistema, a disponibilização de conhecimentos sobre a realidade escolar, indicando aspectos que carecem melhorias; a viabilização de um ambiente favorável à responsabilização dos professores e da equipe gestora; e a viabilização da produção e desenvolvimento de uma cultura avaliativa, apontando para a constante análise e reflexão a respeito do processo educacional. Dentre as diferentes percepções apresentadas pelos sujeitos, nos depoimentos obtidos, identificou-se a existência de um descompasso entre a proposta explicitada e implementada pelo Sistema e a realidade vivida nas escolas. Quanto aos conteúdos curriculares, as opiniões divergem. Alguns depoentes afirmam que o conteúdo das avaliações se aproxima do ensinado nas salas de aula, ao passo que outros remetem maior aproximação dos conteúdos cobrados com os livros didáticos. A questão da responsabilização indicada pela autora, é comentada pelos entrevistados, que classificam tal responsabilização como punição de professores, demonstram a existência de um sentimento de

culpa por parte de docentes e gestores, quando as metas impostas não são atingidas, e afirmam que os objetivos do sistema estão obscuros.

Luciana Oliveira (2014) propôs, em sua pesquisa, uma investigação acerca da possibilidade de inclusão de novos saberes e consequentes mudanças na prática docente, a partir dos resultados do Saresp, especialmente no ensino médio, com seis professores de Língua Portuguesa e Matemática em três escolas do interior de São Paulo. Embora a interpretação dos resultados do Saresp seja difícil para tais sujeitos, a equipe de gestão escolar procura apresentar e discutir tais resultados com a equipe docente, com o intuito de identificar as defasagens apresentadas pelos estudantes e traçar estratégias de recuperação. A autora destaca que há um conflito evidente entre conceitos e interpretações equivocadas, em torno de elementos fundamentais da avaliação. Evidencia-se, em acordo com os dados analisados, a existência de uma mobilização de conhecimentos, por parte dos sujeitos pesquisados, em busca de novas estratégias e metodologias de ensino, que concorram para o desempenho satisfatório dos estudantes no Saresp. Desse modo, conclui que os resultados desse Sistema têm promovido a construção de saberes específicos para o desenvolvimento das ações dos professores a favor dessa avaliação, fazendo-se necessárias ações formativas com os docentes, de modo a possibilitar uma racionalidade na forma de pensar e agir sobre suas ações, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem mais amplo. Caso contrário, conforme Oliveira (2014, p. 108), “corre-se o risco de colocar o Saresp como único alvo a ser perseguido, ocasionando um reducionismo do Currículo Oficial às Matrizes de Referência do Saresp”, apontando, ainda, que tal Sistema tem gerado uma responsabilização que recai sobre os docentes, atribuindo-lhes consequências materiais e simbólicas a partir dos resultados alcançados pelos alunos.

Silva (2015), tomando o Saresp por objeto de estudo, procurou investigar em que medida esse instrumento pode contribuir para subsidiar as práticas de três professores de Física. As percepções do autor sobre as falas dos sujeitos apontam a não aceitação do Sistema por parte dos profissionais, assumindo que este tem por consequência responsabilizá-los pelos problemas da educação, manifestando, ainda, críticas por não apresentar retorno individual aos estudantes. A bonificação por resultados também é evidenciada na pesquisa e

motivo de controvérsia entre os professores participantes. Conforme os entrevistados, o Saresp fez com que a escola voltasse seu olhar para o produto das aprendizagens e deixasse de lado os condicionantes que implicam o ensino, também considerados nos projetos político pedagógicos da escola. Sobre a questão das práticas pedagógicas, o autor ressalta que a forma de apresentação dos resultados por meio de percentagens e tabelas muitas vezes inviabiliza a análise e possíveis encaminhamentos para a sala de aula e para as avaliações de ensino-aprendizagem, sendo que, especificamente para o ensino de Física, o Saresp é levado mais superficialmente, enquanto que o foco são os exames vestibulares.

Rocha Júnior (2012), centrando-se na bonificação por resultados atrelada ao Saresp, investigou a percepção de professores sobre as causas de sucessos e insucessos das escolas no cumprimento das metas estabelecidas para o Idesp e os reflexos desses resultados na prática docente, em três escolas do interior de São Paulo. Pela análise dos resultados obtidos, o autor identificou o descontentamento dos professores pela pressão e cobrança gerada pela necessidade de se atingirem metas, além do insucesso da Bonificação por Resultados em todas as suas intencionalidades, seja para com a política de avaliação, de salário ou de política curricular. Conforme os resultados apresentados, no que tange às questões do currículo, ao vincular avaliação com bonificação salarial, a SEE-SP compele aos docentes a priorizar os resultados a serem obtidos na avaliação externa, o que, em acordo com o autor, promove engessamento do currículo educacional das escolas e retira a autonomia das práticas pedagógicas.

Adriana Castro (2013), ao estudar o Programa de Qualidade da Escola do Saresp em três escolas da Diretoria de Ensino de Pirassununga, verificou uma ênfase no produto das aprendizagens sobrepondo-se ao processo educativo, tanto para a SEE-SP, por meio do Idesp, quanto para as escolas pesquisadas. A questão da Bonificação por Resultados também é vista como controversa entre os sujeitos pesquisados. Conforme a autora, tal bonificação não gera motivação nos professores, todavia, faz com que cedam seus lugares e tempos pedagógicos para preparar os alunos para as avaliações do Saresp. Destaca, ainda, o sentimento de pressão entre professores e alunos para alcançar as metas

impostas pelo Idesp, de modo a repercutir na organização do trabalho escolar, que tem por finalidade última as provas do Saesp. A ausência de problematização dos condicionantes intra e extraescolares que implicam a aprendizagem também é discutida, atrelada às dificuldades particulares de cada instituição em trabalhar com as diferenças individuais dos alunos no percurso escolar. Apesar dos resultados apresentados, o Programa Qualidade da Escola é entendido, pela autora, como um aspecto positivo de tentativa de melhoria da qualidade educacional em escolas públicas.

Francisco Sousa (2016) investigou o impacto das políticas públicas de educação da SEE-SP sobre a gestão escolar e sobre o trabalho dos gestores escolares (diretor, vice-diretor e professor coordenador pedagógico). Os efeitos dessas políticas performativas sobre as práticas de gestão e sobre a subjetividade de gestores escolares foram investigados num conjunto de quatro escolas estaduais no município de Itaquaquecetuba, no que tange à performatividade dos gestores escolares e da gestão das escolas.

Colombo (2015) buscou investigar quais são as percepções de professores e gestores de escolas públicas estaduais sobre as repercussões da Prova Brasil e do Saesp na construção da qualidade da educação, em duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio do município de Campinas, SP. Em sua análise, a autora conclui que apesar do reconhecimento sobre os ganhos e dificuldades atrelados a essas avaliações, prevalecem implicações como polarização do trabalho pedagógico expressada pela preparação dos alunos para as avaliações, em prol de índices, o que evidencia uma tendência de utilização de avaliações em larga escala, com função de regulação e controle por meio de indicadores de qualidade. Além disso, os participantes indicam a necessidade de considerar condicionantes intra e extraescolares que implicam os processos de ensino e aprendizagem.

Menezes (2014), estudando o ensino de ciências e os sistemas de avaliação da educação básica, procurou caracterizar as possíveis influências do Saesp no contexto da atuação profissional de duas professoras de Ciências e Matemática, de modo a investigar as possíveis propriedades ou funções formativas, na trajetória profissional das participantes, em uma escola pública do interior de São Paulo. A partir dos resultados obtidos, o autor pode inferir que o

Saresp proporcionou a reorientação da prática das professoras pesquisadas, tanto na elaboração e seleção de conteúdos de suas práticas pedagógicas, quanto nas avaliações de aprendizagem. A percepção das professoras indicou, ainda, que o Saresp mobilizou a reorientação e seleção dos currículos ministrados e necessidade de revisão das práticas avaliativas realizadas na escola.

Jesus (2014) buscou investigar e analisar quais as implicações do Saresp no contexto de uma escola estadual no município de Oswaldo Cruz, SP, com professores e gestores. Dentre os resultados obtidos, o autor destaca que o Saresp tem trazido implicações para o contexto da escola, entendidas como movimentos gerados em seu interior, no que concerne à prática pedagógica de gestores e professores, em função do melhor desempenho dos estudantes nas provas, e ao alcance de metas pré-estabelecidas. Tais movimentos mobilizam e direcionam ações e práticas dos docentes com vistas à adequação ao padrão de educação de qualidade defendida no discurso oficial, associado ao Saresp/ Idesp, em virtude da bonificação por resultados.

Entre as pesquisas selecionadas cujo objetivo verifica possíveis implicações, impactos ou efeitos do Saresp no currículo do ensino médio aqui brevemente apresentadas, observam-se diferentes visões entre os autores. Cabe ressaltar que pretendemos resgatar tais trabalhos na análise da presente dissertação.

Desse modo, apresentando os passos percorridos para constituição desse levantamento bibliográfico, bem como os resultados por ele encontrados, sustentamos a singularidade dessa pesquisa de dissertação, com potencial para contribuir com o meio acadêmico-científico, em virtude da peculiaridade por ela apresentada. Ademais, destacamos que, de todos os trabalhos com objetivos que dialogam com nosso objeto de estudo, nenhum foi realizado em uma escola de ensino médio integral, o que constitui mais um diferencial que pode vir a trazer contributos para o meio e fomentar outros estudos a serem realizados acerca dessa modalidade de ensino médio.

1.3 Procedimentos metodológicos

Segundo Godin (2002), o conhecimento científico é comumente referido como aquele que é produzido a partir de métodos apoiados em pressupostos ontológicos, epistemológicos e, especialmente nas ciências sociais, nos de natureza ética e antropológica, podendo ser norteados por duas grandes abordagens: a nomotética e a hermenêutica.

A abordagem nomotética ou quantitativa defende a aproximação entre ciência social e ciência natural, de tal modo que a mensuração, a quantificação, a busca da causalidade, do controle estatístico e de variáveis tornam-se o meio para gerar conhecimento válido e universal. Por outro lado, temos a abordagem idiográfica, hermenêutica ou qualitativa, que destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo – o físico e o humano –, ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, por meio das interações sociais, construir-se como pessoa. À ciência social não deveria, portanto, importar o modelo da ciência natural, e sim criar um outro que se apoiasse no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular (GODIN, 2002).

Nesse estudo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, mas sem desprezar os dados quantificáveis no momento da análise, uma vez que, de acordo com Gatti (2004):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

Conforme Chizzotti (2010), em pesquisas qualitativas os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Deste modo, novos aspectos descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas.

A escolha pela abordagem qualitativa, neste caso particular de pesquisa, favorece o alcance do objetivo enunciado que leva em consideração as

percepções dos sujeitos, em face das realidades vivenciadas. Neste sentido, tal abordagem favorece a reflexão acerca da própria prática, uma vez que entende o homem como sujeito singular e passível de transformação.

Dentre as técnicas de pesquisa qualitativa que oferecem subsídios para a compreensão das questões educacionais, bem como para a produção de material empírico, destacam-se nesta pesquisa: a análise documental; a entrevista semiestruturada realizada com os gestores; e o grupo focal realizado com os professores das escolas públicas estaduais pesquisadas.

Análise documental

Chizzotti (2010) refere-se à análise documental como um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coletas de dados, consubstanciadas em um documento. Desse modo, a técnica de pesquisa da análise documental dos documentos de gestão das escolas participantes permitiu elencar informações relevantes acerca do ambiente escolar, das práticas pedagógicas e avaliativas e do currículo das escolas pesquisadas.

Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste em uma técnica de pesquisa em que o entrevistado pode expressar-se livremente, segundo algumas questões norteadoras colocadas pelo pesquisador, contudo, novas questões e direcionamentos podem ser elaborados, segundo as respostas obtidas. Em consonância com a abordagem qualitativa de pesquisa, Duarte (2004), aponta que:

a entrevista é sempre troca, que ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, refazendo seu percurso biográfico, pensando sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Ao realizarmos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. (DUARTE, 2004 p.220).

Dos dados coletados com a técnica, destacamos os diretamente relacionados com nosso objetivo de pesquisa. Desse modo, as falas dos gestores

passaram por seleção e categorização, favorecendo sua análise de acordo com o referencial teórico/ conceitual adotado.

Embora gestores e professores constituam-se como agentes da educação, entendemos necessária a separação entre esses sujeitos, uma vez que possuem no ambiente escolar uma relação hierárquica que pode, de algum modo, inibir professores em suas considerações.

Grupo Focal

A técnica de pesquisa escolhida para trabalhar com os professores, denominada como grupo focal, foi introduzida no final da década de 1940 e, desde então, tem sido utilizada como metodologia de pesquisas sociais, principalmente aquelas que trabalham com avaliação de programas, sistemas, marketing, regulamentação pública, propaganda e comunicação.

De acordo com Gatti (2012), no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Esta técnica permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se 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.

O grupo focal, embora seja uma técnica com muitas semelhanças à entrevista, difere-se por se basear na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Conforme Godin (2002), sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cuja função permeia a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista, constituindo em debate aberto e acessível em torno de um interesse comum, fundamentado em uma discussão racional em que as diferenças de *status* não são levadas em consideração.

Análise de dados

A análise dos dados empíricos realizou-se em um esforço de triangulação, considerando a diversidade de técnicas para a produção do material empírico.

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

No processo de análise, consideraram-se as categorias que emergiram das respostas dos participantes da pesquisa. Para definição das categorias, organizou-se um quadro, por questão e por escola, contendo as respostas dos sujeitos, na íntegra; a ideia central; e a categoria definida (conforme Apêndice 1).

1.4 O lócus da pesquisa

A opção do lócus de pesquisa com foco em escolas públicas estaduais baseia-se no interesse pessoal da pesquisadora baseado em sua história de vida atuando como professora de Química dessa rede. As escolas do Programa de Ensino Integral, foco dessa pesquisa, foram selecionadas por integrarem o projeto mais recente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, criado em 2012. As escolas do Programa de Ensino Integral apresentam um quadro docente com dedicação exclusiva e condições diferenciadas de trabalho. O currículo é integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e aulas e atividades complementares que se desenvolvem com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e gestores. Somadas, a especificidade da escola de ensino médio integral e a ausência de pesquisas nessas unidades escolares do município de Campinas, SP, constituíram elementos fundantes para torná-las alvo desta pesquisa.

O município foi destacado por abrigar a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, instituição à qual esta pesquisa está vinculada. Observa-se, ainda, o compromisso ético e social, no sentido de contribuir no processo de melhoria da qualidade da educação básica e fornecer um retorno social em resposta à possibilidade de realização da pesquisa nas escolas do município.

Campinas é um município brasileiro, situado no interior do estado de São Paulo, pertencente à região sudeste do país, distante 99 km da capital estadual e que ocupa uma área de 794,571 km². Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, no ano de 2015, sua população foi estimada em 1.164.098 habitantes, sendo considerado o terceiro município mais populoso do estado e o décimo quarto de todo o país. Fundada em 14 de julho de 1774, Campinas teve o café e a cana-de-açúcar como importantes atividades econômicas. Desde a década de 1930, entretanto, a indústria e o comércio são as principais fontes de renda, convertendo-a em polo industrial regional⁶. O município destaca-se, ainda, como o décimo mais rico do Brasil, tendo sido, em 2011, responsável por pelo menos 15% de toda a produção científica nacional, constituindo-se como o terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento brasileiro, conforme dados divulgados pelo site Inovação Tecnológica⁷.

Para a seleção das escolas, realizou-se um mapeamento prévio das unidades públicas estaduais que oferecem ensino médio integral no município de Campinas, SP. O mapeamento foi realizado utilizando-se da base de dados das duas diretorias de ensino do município de Campinas, a saber: Diretoria de Ensino de Campinas Leste e Diretoria de Ensino de Campinas Oeste, disponíveis em seus respectivos endereços eletrônicos.

A Diretoria de Ensino de Campinas Leste administra, em 2015, 419 escolas entre públicas municipais, estaduais e particulares que atendem aos níveis infantil, fundamental e médio, localizadas em sua área de jurisdição, distribuídas entre o município de Campinas, os distritos de Barão Geraldo, Sousas, Joaquim Egídio e o município de Jaguariúna. A Diretoria de Ensino de Campinas Oeste, administrava, em 2015, 415 escolas com as mesmas características, compreendendo os municípios de Campinas, Valinhos e Vinhedo.

O mapeamento realizado evidenciou três escolas estaduais de ensino médio integral no município de Campinas até o ano de 2015, quando a pesquisa foi iniciada, todas pertencentes à Diretoria de Ensino de Campinas Leste.

⁵ Dados do IBGE obtidos na página on-line do Instituto.

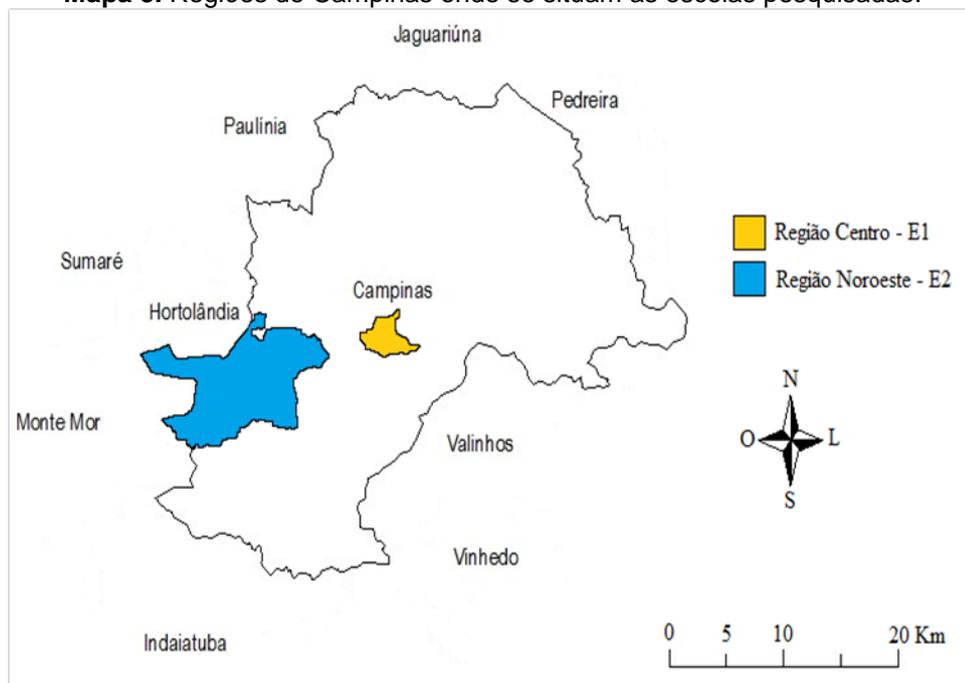
⁶ Conforme dados do site Grande Brasil.

⁷ Conforme divulgação no sítio da Inovação Tecnológica.

Após a análise preliminar das escolas, iniciou-se o processo de solicitação de autorizações para pesquisa e submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa em seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa recebeu consentimento favorável para realização do Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Campinas Leste e também de duas escolas, identificadas neste estudo como Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2). Uma das escolas, que supostamente seria a Escola 3 (E3), não obteve consenso entre os possíveis participantes e, portanto, não concedeu nenhum tipo de parecer favorável ou contrário à realização da pesquisa na referida instituição no período de três meses de tentativa. Dessa forma, a pretensa Escola 3 não constitui foco de investigação neste estudo.

Assim, constituiu-se o universo de pesquisa pela Escola 1 (E1) e pela Escola 2 (E2). O mapa 3 situa as duas escolas participantes na região do município analisado.

Mapa 3. Regiões de Campinas onde se situam as escolas pesquisadas.



Fonte: Prefeitura de Campinas. (Adaptado pela autora).

A Escola 1 situa-se na região central da cidade. Essa área possui ampla estrutura voltada para a educação, saúde e segurança, conforme dados da prefeitura municipal. Concentra muitas escolas públicas e particulares de diversas

etapas da educação básica. Na área da saúde, comporta hospitais como a Casa de Saúde e a Maternidade de Campinas, entre outros. A lagoa do Taquaral é uma das opções de lazer aí oferecidas, além de teatros, shoppings, lojas, restaurantes, estádios de futebol e feiras livres. O turismo também é favorecido nessa região, que contempla grande parte dos Patrimônios Históricos da cidade, além de hotéis e faculdades. Conforme dados do Atlas do Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Campinas, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o bairro em que se situa a Escola 1 possui um Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDHM) de 0,941 (PNUD, 2015). Esse indicador é calculado a partir de dados sobre a (i) expectativa de vida; (ii) escolaridade dos adultos; (iii) fluxo escolar da população jovem; e (iv) renda *per capita*; e varia de zero a um (0 a 1), sendo que quanto mais próximo a um, maior é o desenvolvimento humano, de acordo com as variáveis apresentadas. O resultado observado para a localização da escola 1 reflete uma região de alto nível de desenvolvimento.

A Escola 2 situa-se na macrorregião noroeste do município. Conforme dados divulgados pela prefeitura municipal, essa área está em forte expansão econômica. Com cerca de 145 mil habitantes e 65,64 km² de extensão, é conhecida pelo Pronto-Socorro do Campo Grande, além do Hospital e Maternidade Celso Pierro, o qual integra o Centro de Ciências da Vida, localizado no campus II da PUC-Campinas. Essa região é cortada pelas principais rodovias do estado, a Anhanguera e a Bandeirantes, além do Corredor Metropolitano Noroeste, que concentra cerca de 70% dos usuários de transporte público da cidade. Por esse motivo, a Escola 2 atende a um público que vem de diversos bairros e não somente da comunidade ao redor de seu espaço físico. De acordo com os dados do Atlas de Desenvolvimento do PNUD (2015), o bairro em que se situa a Escola 2 possui um IDHM de 0,636, portanto, com baixo desenvolvimento para as variáveis que compõem o cálculo desse indicador, a saber, expectativa de vida, acesso ao conhecimento e padrão de vida.

1.5 Escolas pesquisadas de ensino médio integral de Campinas em foco

As duas escolas pesquisadas, situadas no município de Campinas, possuem singularidades e condicionantes que precisam ser observadas para favorecer a análise.

A Escola 1 situa-se na região central da cidade, foi construída na década de 1870 e é uma das instituições de ensino mais antigas do estado. Após uma crise na década de 1890, esteve fechada por alguns anos, reabrindo em 1896, sob a gestão do governo de São Paulo. Em 1983, seu prédio foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat) do Governo do Estado de São Paulo. Por sua trajetória histórica, possui um acervo com mais de vinte mil livros datados a partir de 1600, e conta, ainda, com um centro de memórias que recebe pesquisadores de diversos países. Tem-se constituído, desde a sua implantação, a fama de uma escola tradicional que formou diversas figuras de destaque na história do país. Conforme os dados do Censo da Educação (INEP, 2015a), sua estrutura conta com com 14 salas de aulas, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, refeitório, sala de leitura, auditório, pátio coberto e área verde. Em sua parte histórica, possui ainda, um museu de ciências com equipamentos que não são mais encontrados em outras partes do mundo e uma coleção de animais taxidermizados para apoiar aulas de biologia. A escola possui classificação de público com alto nível socioeconômico, conforme dados do Censo (INEP, 2015a).

A Escola 2 está localizada em uma região periférica de Campinas. Foi criada em 1976. Em 2014, aderiu ao programa de Ensino Integral, passando a oferecer somente a etapa do ensino médio. Suas instalações contam com sete salas de aulas, laboratório de informática, laboratório de práticas de ciências, quadra de esportes coberta, refeitório, sala de leitura e área verde. Conforme dados do Censo (2015a), a escola possui público de nível socioeconômico médio alto. Já de acordo com as respostas em entrevista realizada com a gestora da escola, atualmente, o público atendido apresenta nível socioeconômico menos favorecido.

1.5.1 Indicadores escolares em níveis nacional e estadual das escolas pesquisadas

O indicador de qualidade da educação do ensino médio em nível nacional é o Ideb, que reúne a média de desempenho dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática na Prova Brasil e o fluxo escolar. Em consulta à base de dados do Inep, não são obtidos esses resultados referentes às escolas pesquisadas, uma vez que estas ainda não participaram da referida avaliação após se tornarem escolas de ensino integral.

Desse modo, utilizaremos para a análise, os dados levantados a partir dos indicadores escolares em nível estadual, disponíveis por meio da divulgação do boletim do Saresp das escolas, e em nível nacional, utilizaremos a média dos resultados dos estudantes por escola no Enem, divididos por área de conhecimento, uma vez que os resultados individuais por aluno não são disponibilizados para consulta da população. Faz-se ressaltar a importância de apresentar o número de participantes em cada edição das avaliações, quando disponibilizados, uma vez que contribuem para reflexão acerca da representatividade dos devidos indicadores em relação às escolas.

Cabe salientar, ainda, que a qualidade é um conceito polissêmico e, portanto, deve ser sempre adjetivada e localizada em determinado contexto sócio-histórico. Dessa forma, em suas múltiplas dimensões, a qualidade não pode ser reduzida e expressada por um único indicador, centrado no desempenho dos estudantes em determinadas disciplinas.

1.5.2 Indicadores escolares – Resultado de desempenho no Enem por escola participante

Em um esforço para diminuir a comparação direta entre escolas mediante o ranqueamento a partir de dados obtidos pelo Enem, desde 2014, a divulgação dos resultados pelo MEC é feita por áreas de conhecimento e não por média geral. Adotando o mesmo critério, analisamos os resultados dos estudantes no período de 2009 a 2014, sendo 2009 o ano de reestruturação do exame, e 2014, o último ano do qual que se encontram dados disponíveis para consulta pública. Ressaltamos que um resultado de média de desempenhos de estudantes em um exame voluntário não

pode ser considerado como indicador de qualidade do ensino, tanto para o estudante, quanto para uma escola.

De acordo com Sousa (2010), os resultados desse Exame não devem ser utilizados como parâmetro representativo da qualidade da educação oferecida por essas instituições, uma vez que, por ser um exame voluntário, não abrange a totalidade dos estudantes matriculados e não incorpora em seu cálculo, ainda, fatores relacionados às condições objetivas da escola.

O recorte temporal definido pela coleta de dados não inclui o ano de 2015, uma vez que, até maio de 2016 os referidos resultados não haviam sido disponibilizados pelo MEC.

Tabela 2. Distribuição de Notas por áreas de conhecimento no Enem na Escola 1 entre os anos de 2009 e 2015.

Ano	Nota Geral Enem					n° de Participantes	Taxa de participação
	Áreas de Conhecimento						
	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação		
2009	535	527	542	509	617	138	48,42%
2010	560,8	498,4	545,5	539,4	628,8	254	65,80%
2011	493,7	476,9	549,8	539,9	603,3	213	69,84%
2012	545,9	486,7	517,7	546,5	549,6	236	76,38%
2013	536,1	491,3	525,8	546,5	554,6	230	77,70%
2014	565,13	500,44	533,63	498,61	555,92	211	76,73%

Fonte: Própria autora. Dados disponíveis no site do INEP (2015b).

Em relação à Escola 1, desde a reestruturação do exame, no ano de 2009, nota-se uma oscilação entre os resultados de desempenho de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. No caso específico de Ciências Humanas, o resultado apresentou oscilação, ou seja, subidas e descidas constantes durante todas as edições do exame no período verificado. Em Ciências da Natureza, a média dos resultados de desempenho dos estudantes obteve seu melhor valor no ano de 2009, alcançando resultados mais baixos, em 2011. Para a área do conhecimento de Linguagens e Códigos, os resultados de desempenho apresentam valores crescentes em todas as edições consultadas para a pesquisa, observando-se o mesmo com o resultado dos desempenhos em Matemática, tendo os anos de 2012 e 2013 apresentado valores idênticos. Em

Redação, os desempenhos têm oscilado, obtendo em 2014, valor inferior ao de 2009, na primeira aferição após a reestruturação do exame.

Após o ano de 2009, o Exame apresentou maior adesão voluntária entre os estudantes, mantendo-se em porcentagem maior que 60% do total de matriculados no 3º ano do ensino médio na E1. Esse aumento de adesão dos estudantes pode ser atribuído ao novo formato do Enem, possibilitando a inserção dos estudantes no ensino superior.

Tabela 3. Distribuição de Notas por áreas de conhecimento no Enem na Escola 2 entre os anos de 2009 e 2015.

Ano	Nota Geral Enem						
	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemáticas	Redação	Número de Participantes	Taxa de participação
2009	438	417	463	476	604	7	12,96%
2010	560,8	498,4	545,5	539,4	584,1	11	17,74%
2011	460,2	446,1	515,8	482,5	478,3	12	29,27%
2012	492,5	441,3	460,4	452,6	435,2	17	31,48%
2013	-	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Própria autora. Dados disponíveis no site do INEP (2015b). Dados referentes ao ano de 2013 e 2014 indisponíveis.

Quanto à Escola 2, desde o ano de 2009, nota-se uma oscilação entre os resultados de desempenho de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática em todas as realizações do exame. No caso específico de Redação, o resultado apresenta valores decrescentes desde a aferição de 2009. Após o ano de 2009, o exame apresentou maior adesão voluntária entre os estudantes, mantendo-se a porcentagem entre 12% e 31,48% do total de matriculados no 3º ano do ensino médio na escola.

Os dados referentes aos anos de 2013 e 2014 não foram disponibilizados, uma vez que a partir de 2013, a divulgação dos resultados só é realizada pelo INEP quando há adesão de mais de 50% dos estudantes matriculados. Relembramos que a referida escola aderiu ao Programa de Ensino Integral no ano de 2014 e, conforme entrevistas realizadas com o gestor e professores, analisadas no próximo capítulo, a escola tem empreendido esforços para o aumento da participação dos estudantes.

Observa-se, ainda, que a porcentagem de estudantes que aderem à realização voluntária na E₂ é muito baixa, comparada à da E₁. Esse resultado, analisado juntamente com os indicadores e as variáveis internas e externas das escolas, pode ser atribuído ao público atendido pela E₂ no ensino médio, nos anos indicados, que se constituía por estudantes que trabalhavam nos períodos diurno e vespertino e frequentavam a escola no período noturno. No momento em que a escola aderiu ao Programa de Ensino Integral e deixou de oferecer o ensino noturno, esses estudantes mudaram de escola, pois precisavam trabalhar durante o dia. Depreende-se que a importância da inserção desses estudantes no mundo do trabalho pode ser atribuída à maior prioridade de garantir o sustento da família, em detrimento da continuação dos estudos no ensino superior.

1.5.3 Indicadores escolares – Resultado de desempenho no Saesp por escola participante

Em nível estadual, utilizaremos os indicadores escolares que se evidenciam para a elaboração do cálculo do Idesp, a saber: desempenho e fluxo escolar, apresentados nos boletins técnicos disponibilizados pelo Saesp, entendendo-se que condicionantes intra e extraescolares implicam o desempenho de estudantes nas provas, conforme alguns citados por Dourado, Oliveira e Santos (2007). São apresentados, também, o Índice de Nível Socioeconômico (INSE) e o número de alunos que realizaram as avaliações, dados também disponibilizados pelo boletim das escolas sobre o Saesp.

O recorte temporal utilizado para a coleta desses dados segue a publicação dos boletins com os resultados do censo escolar estadual entre os anos de 2007 e 2015. A publicação dos boletins se dá sempre no ano seguinte à aplicação da avaliação, desse modo, os resultados referentes ao ano de 2016 não haviam sido divulgados até o momento da pesquisa. Ressalta-se, ainda, que não se podem realizar comparações entre as escolas pesquisadas sem levar em conta suas singularidades já apresentadas. O ano em que as escolas aderiram ao Programa de Ensino Integral também deve ser levado em consideração para observação de possíveis alterações nos índices analisados.

Conforme Nota Técnica do Programa de Qualidade da Escola (SÃO PAULO, 2014e), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São

Paulo (Idesp) é um indicador que avalia a qualidade da escola. Considera-se, nessa avaliação, que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a metodologia utilizada no cálculo do Idesp permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o Idesp tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante. Este índice corresponde à multiplicação de dois indicadores: o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender e é calculado para cada etapa de escolarização⁸.

Os indicadores de desempenho (ID) dos alunos nas avaliações do Saresp são medidos pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática, no 5º e no 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Para o cálculo do Idesp, os resultados de desempenho dos estudantes nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação não são considerados. Essa informação é importante no sentido de contribuir para a reflexão acerca da ênfase atribuída às disciplinas de Português e Matemática, às vésperas da avaliação, pois pode favorecer o estreitamento curricular e contribuir para a privação cultural dos estudantes.

De acordo com Candau e Moreira (2007), observa-se uma tendência de valorização dos conhecimentos por ocasião da avaliação. A ideia é de que se atribui maior importância aos conhecimentos que serão cobrados com maior ênfase, gerando uma hierarquia dentro das escolas. Assim, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo (...) separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da

⁸ O cálculo do indicador de qualidade estadual, Idesp, é realizado conforme a seguinte fórmula:
IDESP_s = ID_s × IF_s

Onde: ID_s é o indicador de desempenho da série e IF_s é o indicador de fluxo escolar da série. S (s) representa o número da série avaliada, no caso deste trabalho, o 3º ano do ensino médio.

cultura (...) legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. (...) silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos (...) reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 25).

O indicador de desempenho é calculado de acordo com as notas obtidas pelos alunos, possibilitando agrupá-los em quatro níveis de proficiência, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3. Descrição dos níveis de desempenho do Saresp.

Nível	Descrição
Abaixo do básico	Os alunos demonstram domínio <i>insuficiente</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos demonstram desenvolvimento <i>parcial</i> dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Adequado	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades <i>além do requerido</i> para a série escolar em que se encontram.

Fonte: Nota técnica – Programa de Qualidade da Escola (SÃO PAULO, 2014e).

O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames do Saresp. O ID é crescente com o bom desempenho da escola, variando numa escala entre zero (quando a defasagem da escola é máxima) e dez (quando a defasagem da escola é mínima) e é obtido para compor o cálculo do Idesp, a partir da média simples entre o ID de Língua Portuguesa e o ID de Matemática da escola em cada etapa da escolarização (SÃO PAULO, 2014e).

O Indicador de fluxo (IF) ou fluxo escolar, segundo componente no cálculo do indicador de qualidade estadual, é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do ensino fundamental e série final do ensino médio), coletada pelo Censo Escolar. A nota técnica do Programa de Qualidade da Educação (SÃO PAULO, 2014e) aponta que o indicador de fluxo (IF)⁹ é uma medida sintética da promoção dos

⁹ O indicador de Fluxo escolar (ID) é calculado da seguinte forma:

$$IF_s = \frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos aprovados}}{\text{n}^\circ \text{ de alunos matriculados}}$$

Onde: IFs é o indicador de fluxo para determinada série avaliada, no caso desta pesquisa, para o 3º ano do ensino médio.

alunos e varia entre zero e um, sendo um, o melhor indicador, ou seja, de que todos os alunos que foram matriculados nessa série conseguiram ser aprovados, e zero, o pior indicador, significando que nenhum aluno matriculado foi aprovado.

O indicador de fluxo escolar nos permite observar se os alunos que estão sendo matriculados no terceiro ano do ensino médio estão concluindo essa etapa ao final do ano escolar. Este é um importante indicador, uma vez que as taxas de evasão e reprovação do ensino médio são as mais altas entre as etapas da educação básica no Brasil, permitindo-nos acompanhar a questão do acesso e permanência do estudante.

A partir da composição do indicador de qualidade estadual, Idesp, no ano de 2008, justificando-se pelo aperfeiçoamento da política de bonificação por resultados por mérito adotada pela Secretaria de Educação do Estado, em consequência aos resultados do Saresp mediante o Programa de Qualidade da Escola (2008), novos índices entram na composição do cálculo do Idesp (SÃO PAULO, 2014e). Entre eles, está o índice de nível socioeconômico, que foi acrescido em virtude da limitação existente entre a comparação de escolas por indicadores de desempenho acadêmico e fluxo escolar, uma vez que estes não levam em consideração aspectos mais abrangentes e singulares de cada instituição que podem tornar o desempenho cognitivo dos estudantes mais ou menos difícil.

Deste modo, a heterogeneidade das escolas em relação à dimensão sociocultural é usualmente captada por meio de uma medida do nível socioeconômico do alunado de cada escola pelos resultados de questionários contextuais respondidos pelos pais e pelos alunos de 2ª e 4ª séries (3º e 5º anos) do ensino fundamental, 6ª e 8ª séries (7º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, à época de aplicação do Saresp. Os dados utilizados para o cálculo do INSE, foram obtidos a partir dos questionários respondidos pelos pais, quando da aplicação do Saresp em 2008, 2009 e 2010.

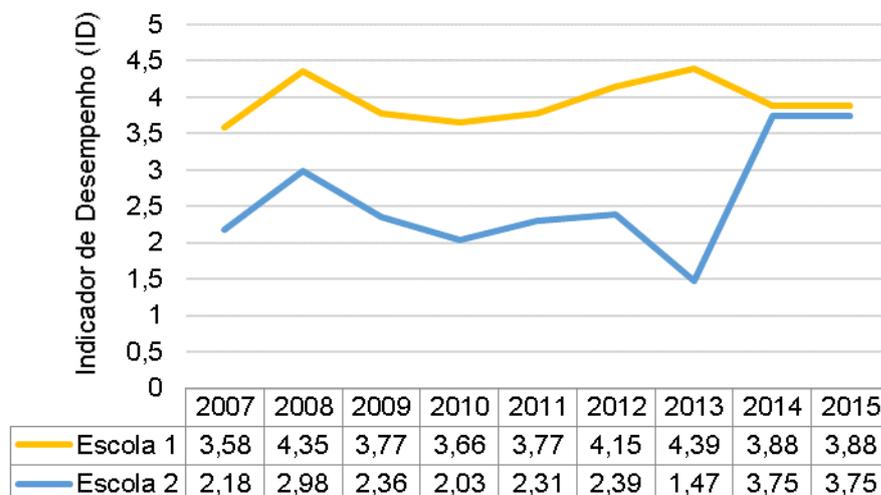
O questionário socioeconômico é composto por diversas questões das quais escolheram-se 20 (vinte) para a produção de indicadores a serem usados na construção da medida do conceito de nível socioeconômico, utilizando informações referentes à renda familiar, à escolaridade do pai e da mãe e à

existência na residência do aluno de banheiros, rádios, geladeira, TV, máquina de lavar, DVD, automóveis etc. Os resultados obtidos foram convertidos em uma escala com variação entre zero e dez, sendo 10 (dez) representativo da escola com o nível socioeconômico mais baixo e 0 (zero), da escola com nível socioeconômico mais alto (SÃO PAULO, 2014e).

Cabe ressaltar que as escolas E1 e E2 pesquisadas aderiram ao Programa de Ensino Integral nos anos de 2015 e 2014, respectivamente. Desse modo, o índice de nível socioeconômico por elas apresentado não foi recalculado após sua conversão em escolas de ensino integral, embora o público atendido tenha se modificado com a implantação do Programa.

Apresentamos a seguir os indicadores estaduais das escolas pesquisadas, a partir dos dados apresentados nos boletins das referidas instituições. Para tanto, iniciaremos com os indicadores de desempenho e fluxo escolar, que compõem o cálculo do indicador de qualidade estadual, seguidos da relação dos Idesps dessas escolas com a média dos resultados obtidos pela Diretoria de Ensino de Campinas Leste, do município de Campinas e do Estado de São Paulo. Apresentamos, em seguida, a diferença observada entre os indicadores de nível socioeconômico dos estudantes nas referidas instituições e, por fim, apresentamos todos esses indicadores de maneira sucinta em uma tabela para organização dos dados.

Gráfico 3. Indicador de Desempenho (ID) das escolas estaduais de ensino médio integral participantes entre os anos de 2007 e 2015 para o 3º ano do ensino médio.



Fonte: Própria autora. Dados coletados no site do Idesp.

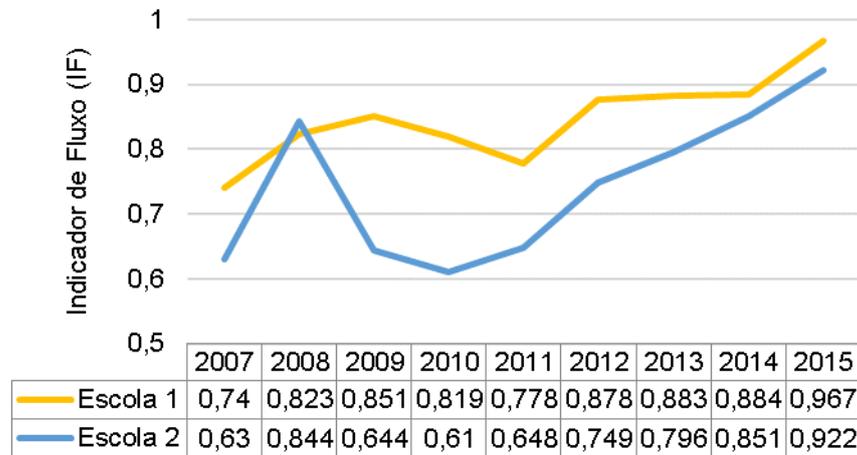
Os dados das Escolas 1 e 2 no Saesp entre os anos de 2007 e 2015, representado no gráfico 3, demonstra que em todas as edições da avaliação realizadas entre esses anos, a Escola 1 sempre obteve os melhores valores de desempenho quando comparada à Escola 2. Ressalta-se, no entanto que a Escola 1 aderiu ao Programa de Ensino Integral no ano de 2015, tendo mantido o desempenho dos estudantes na avaliação, comparado ao ano em que ofertava ensino médio regular.

A Escola 2 aderiu ao Programa de Ensino Integral no ano de 2014, e pelo gráfico, é possível observarmos que o desempenho dos estudantes aumentou significativamente (de 1,47 para 3,75) após essa adesão.

Observa-se, no entanto, que esse valor deve ser analisado conjuntamente com o número de alunos que fizeram a avaliação do Saesp, pois, com uma média de quarenta e dois alunos entre os anos de 2007 e 2013, em 2014 esse número é reduzido para quatro estudantes, aumentando para 14 no ano de 2015. Em entrevista, a gestora (G₁E₂) da referida escola explicou que o motivo da baixa quantidade de alunos avaliados em 2014 foi a mudança de turno do ensino médio, passando de noturno a tempo integral (manhã e tarde). Como muitos alunos que trabalhavam no período diurno precisaram mudar de escola, restaram apenas quatro estudantes para formar uma turma de 3º ano de ensino médio. Explicou, ainda, que devido à localização, a Escola 2 é entendida como escola corredor, margeando uma das maiores rodovias estaduais e, assim, recebendo um público oriundo de muitos bairros diferentes e com situação socioeconômica menos favorecida.

No ano de 2015, quatorze estudantes cursaram essa série. Segundo a gestora (G₁E₂), houve ainda resistência por parte de pais e estudantes em relação ao Programa que oferece ensino no período da manhã e da tarde. Em 2016, os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, quando a escola aderiu ao Programa, chegaram ao 3º ano, formando duas turmas completas, portanto, com aumento do número de estudantes matriculados.

Gráfico 4. Indicador de fluxo (IF) escolar das escolas estaduais de ensino médio integral participantes entre os anos de 2007 e 2015 para o 3º ano do ensino médio.



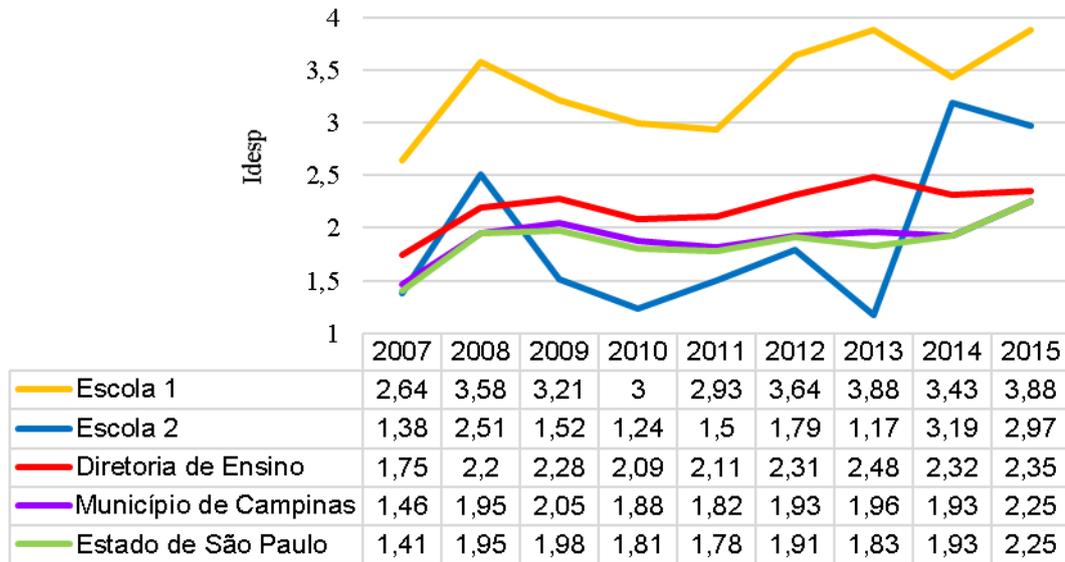
Fonte: Própria autora. Dados coletados no site do Idesp.

O fluxo escolar é o indicador que multiplicado pelo desempenho gera o valor do Idesp, portanto, torna-se uma importante variável a ser acompanhada. Pela análise do gráfico 4, podemos notar que a Escola 1 apresenta o melhor indicador de fluxo desde o ano de 2009. A Escola 2, ao longo dos anos de realização do Idesp, tem apresentado oscilações, no entanto, também apresenta valor crescente de fluxo desde 2011. Após se tornarem escolas de ensino integral, o indicador de fluxo das duas instituições obteve seus valores mais elevados. Esses dados despertam o interesse para uma possível investigação acerca das diferenças existentes entre uma escola estadual de ensino médio regular e uma de período integral, norteadas por questões, como: em que medida as peculiaridades de uma escola integral têm contribuído para diminuir a evasão escolar e a taxa de reprovação dos alunos nelas matriculados, contribuindo, dessa forma, para a melhora do fluxo dessas instituições? No ano de 2015, ambas as escolas pesquisadas apresentaram melhores valores de fluxo escolar, desde o início das aferições realizadas pelo Saesp, alcançando valores muito próximos de um, que é o valor ideal para o indicador de fluxo.

Verificados os elementos que compõem o indicador de qualidade do estado, de modo a favorecer a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) das escolas pesquisadas, o gráfico 5 mostra a comparação do Idesp das escolas estaduais que oferecem ensino médio integral com os índices obtidos pela Diretoria de Ensino de

Campinas Leste, pelo município de Campinas e também pelo Estado de São Paulo.

Gráfico 5. Idesp Relacionado das escolas estaduais de ensino médio integral participantes, do município de Campinas, Diretoria de Ensino de Campinas Leste, Município e Estado de São Paulo entre os anos de 2007 e 2015.



Fonte: Própria autora. Dados coletados no site do Idesp.

O gráfico do Idesp das Escolas 1 e 2, entre os anos de 2007 e 2015, demonstra que em todas as edições da avaliação realizadas, a E₁ obteve os melhores índices quando comparada à E₂, considerando a média estadual, a municipal, e também com os índices da Diretoria de Ensino de Campinas Leste. A Escola 2 obteve os resultados mais baixos de Idesp durante os anos de 2009 a 2013 da avaliação, em comparação com os indicadores da Escola 1 e os indicadores da Diretoria de Ensino de Campinas Leste, do município de Campinas e do Estado de São Paulo.

No entanto, o aumento do índice da Escola 2, em 2014, justifica-se pela melhora em seus indicadores de desempenho e fluxo nesse mesmo ano. Após tornar-se escola de ensino integral, em 2014, a Escola 2 apresentou o melhor resultado de Idesp em todas as edições do Saresp, superando, inclusive, as médias dos resultados de Idesp do município, da Diretoria de Ensino e do estado. De acordo com os dados obtidos no sítio idesp.edu.net (2015), ambas as escolas apresentaram melhora no indicador após aderirem ao Programa de

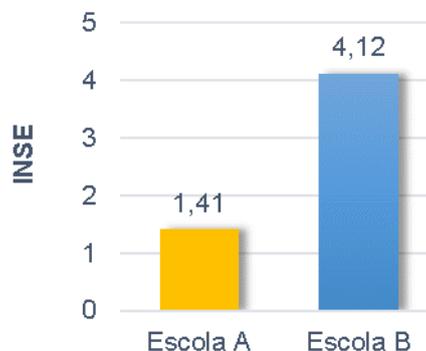
Ensino Integral, tendo a Escola 2, um declínio de seu índice, no segundo ano de adesão ao Programa.

No ano de 2008, todos os indicadores de desempenho das escolas pesquisadas, assim como os da Diretoria, do município e do estado, tiveram um aumento em relação à edição anterior de 2007. Essa informação é interessante, na medida em que considera que este é o mesmo ano de criação do Programa de Qualidade da Escola e, portanto, levanta questões para estudo, por exemplo, se as ações desencadeadas por essa nova política educacional refletiram em resultados positivos para os índices de qualidade da educação ou se o modo de avaliar e expressar os resultados da avaliação foi modificado e, portanto, favorece o alcance de índices mais expressivos.

O ano de 2010 apresentou queda para todos os índices em nível de Diretoria de Ensino, município e estado, bem como para ambas as escolas pesquisadas, sendo observada, em 2012, também a elevação em todos os índices de qualidade.

A leitura dos indicadores de qualidade das escolas, bem como seus componentes, desempenho e fluxo, deve ser feita em articulação com a diversidade de fatores intra e extraescolares particular de cada instituição. Presente nos boletins, o índice de desempenho socioeconômico dos estudantes, INSE, é um indicador que pode auxiliar a reflexão acerca do indicador de qualidade, fluxo e desempenho dos estudantes.

Gráfico 6. Índice de Nível Socioeconômico das escolas estaduais de ensino médio integral participantes nos anos de 2013 e 2015.



Fonte: Própria autora. Dados coletados no site do Idesp.

Pela análise dos INSE, verificamos que a Escola 2 possui menor, enquanto a Escola 1, o maior nível socioeconômico. Esses resultados, quando comparados com dados acerca da infraestrutura das instituições, descritos na caracterização das escolas, tornam-se mais expressivos. Cabe ainda ressaltar a importância que esse indicador possui na determinação de padrões de qualidade para uma escola, embora sua utilização, conforme descrito anteriormente, veja-se restrita ao cálculo de metas e bonificações. A demora existente entre a coleta de dados para a elaboração desse indicador e sua posterior utilização em diferentes anos desconsidera a constante mudança de público e, portanto, condições sociais e econômicas dessas escolas.

Cabe, ainda, ressaltar que dentre as condições extraescolares que favorecem a aprendizagem cognitiva dos estudantes, o nível socioeconômico é apontado pelos autores aqui referenciados como de extrema importância, como se vê em Oliveira (2014):

A origem social dos alunos, comumente identificada nos testes, mas relegada nas análises dos resultados obtidos, é a principal determinante da trajetória escolar. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares não podem ser desprezados. (OLIVEIRA, 2014, p. 239).

Nota-se, no entanto, que os dados coletados para a definição desse indicador que é utilizado para determinação de metas e da política de bonificação, são antigos (2008-2010), portanto, antes das instituições adotarem o Programa de Ensino Integral. Somamos, ainda, a fala da gestora da escola 2 (G1E2), no sentido de que todo o público da escola se alterou após a adesão ao Programa, além dos dados serem coletados no terceiro ano do ensino médio, portanto, ano final para os estudantes na educação básica. Diante dessas afirmações e da repetição do mesmo valor de indicador para os anos de 2013-2015, apresenta-se a necessidade de reflexão sobre a representatividade desse indicador para as escolas no ano de 2016.

Trabalhados os indicadores estaduais de cada instituição, com destaque para os que compõem o índice de qualidade de educação estadual, de modo a facilitar a visualização dos indicadores analisados, apresentamos todos os dados utilizados nas tabelas 4 e 5, referentes às escolas pesquisadas.

Tabela 4. Indicadores da “Escola 1” de ensino médio em tempo integral da Diretoria de Ensino de Campinas Leste, entre os anos de 2007 e 2015.

Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Desempenho	3,58	4,35	3,77	3,66	3,77	4,15	4,39	3,88	3,88
Fluxo	0,74	0,823	0,8509	0,8193	0,7776	0,8775	0,8833	0,8836	0,9667
Meta Idesp		2,73	3,65	3,29	3,18	3,12	3,70	3,94	3,52
Idesp Escola	2,64	3,58	3,21	3,00	2,93	3,64	3,88	3,43	3,75
Idesp Diretoria de Ensino	1,75	2,2	2,28	2,09	2,11	2,31	2,48	2,32	2,35
Idesp Município	1,46	1,95	2,05	1,88	1,82	1,93	1,96	1,93	2,25
Idesp Estado	1,41	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25
nº de Alunos avaliados		279	236	326	240	272	266	257	193
INSE							1,41	1,41	1,41

Fonte: Própria autora. Dados coletados no site do Idesp.

Tabela 5. Indicadores da “Escola 2” de ensino médio em tempo integral da Diretoria de Ensino de Campinas Leste, entre os anos de 2007 e 2015.

Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Desempenho	2,18	2,98	2,36	2,03	2,31	2,39	1,47	3,75	3,22
Fluxo	0,63	0,844	0,6436	0,6103	0,648	0,7485	0,7961	0,8509	0,9220
Meta Idesp		1,48	2,61	1,63	1,40	1,68	1,90	1,30	3,29
Idesp Escola	1,38	2,51	1,52	1,24	1,50	1,79	1,17	3,19	2,97
Idesp Diretoria de Ensino	1,75	2,20	2,28	2,09	2,11	2,31	2,48	2,32	2,35
Idesp Município	1,46	1,95	2,05	1,88	1,82	1,93	1,96	1,93	2,25
Idesp Estado	1,41	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25
nº de Alunos avaliados		42	43	51	31	44	43	04	14
INSE							4,12	4,12	4,12

Fonte: Própria autora. Dados coletados no site do Idesp.

Além dos dados analisados referentes aos indicadores de desempenho, fluxo, qualidade (Idesp) e nível socioeconômico, apresentamos, ainda, as metas parciais propostas para cada instituição em cada ano, podendo facilitar o acompanhamento do alcance ou não. A Escola 1 superou a meta parcial proposta nos anos de 2008, 2012, 2013 e 2015, ano em que se tornou escola de ensino integral. Nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2014 não conseguiu atingir a meta proposta.

Já a Escola 2, superou a meta parcial proposta nos anos de 2008, 2012 e 2014, ano em que se tornou escola de ensino integral. Nos anos de 2009, 2010, 2011, 2013 e 2015 não conseguiu atingir as metas propostas.

O número de alunos avaliados utilizado para análise também é apresentado entre as edições de 2008 e 2015 de realização da prova. Os dados referentes ao ano de 2007, constantes no boletim, não traziam a informação do número de participantes naquele ano.

A partir da apresentação da análise dos indicadores das escolas pesquisadas, prosseguimos com a pesquisa de campo, cujos resultados serão descritos no capítulo 3.

1.6 Os sujeitos de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com participação voluntária de gestores escolares e professores da rede pública estadual do município de Campinas que trabalham nas escolas de ensino médio integral, por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, respectivamente.

Com padrões profissionais de sigilo, garantiu-se a preservação da identidade dos sujeitos, bem como das escolas participantes. Deste modo, optamos por denominá-los por letras e índices. As escolas participantes foram denominadas E₁ e E₂, e seus gestores G₁E₁ e G₁E₂, respectivamente. Para os professores participantes além da letra e índice pessoal, adicionou-se o componente de identificação escolar sendo, portanto, identificados os professores da escola E₁: P₁E₁, P₂E₁, P₃E₁, P₄E₁, P₅E₁ e P₆E₁, e para a escola E₂: P₁E₂, P₂E₂, P₃E₂ e P₄E₂. Constituiu-se, assim, um total de dois (02) gestores e dez (10) professores participantes da pesquisa distribuídos entre as duas escolas pesquisadas.

1.6.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa

O perfil dos participantes da pesquisa considerou o sexo, a faixa etária, o grau de escolaridade, tempo na função e tempo na unidade escolar, conforme o Quadro 4.

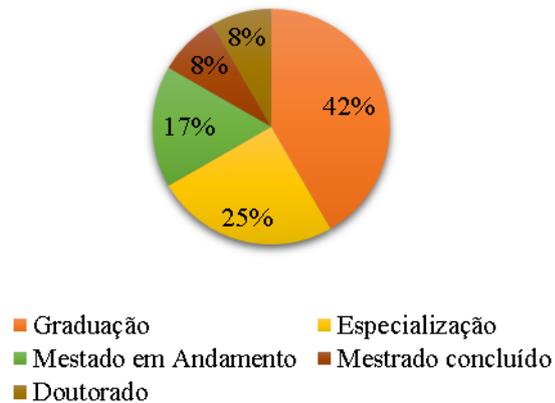
Quadro 4. Perfil dos sujeitos pesquisados.

Sujeito	Sexo	Faixa Etária (Anos)	Escolaridade	Tempo na função (Anos)	Tempo na unidade escolar
G1E1	M	30 – 34	Graduação: Educação Física e Pedagogia	6	3
P1E1	F	30 – 34	Graduação: Física	9	1,5 Anos
			Especialização: Educação		
			Mestrado em andamento		
P2E1	M	25 - 29	Graduação: Matemática	5	4 Meses
			Mestrado em Andamento		
P3E1	F	55 - 59	Graduação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa	30	5 Anos e 5 Meses
P4E1	F	50 - 54	Graduação: Química	23	8 Anos
			Mestrado: Química Orgânica		
			Doutorado: Química Analítica		
P5E1	F	40 - 44	Graduação: Matemática	10	1,5 Anos
			Especialização: Matemática		
			Mestrado: Matemática		
P6E1	M	35 – 39	Graduação: Sociologia	9	5 Anos
G1E2	F	45 – 49	Graduação: História	3	8 Anos
			Especialização: Educação História/Pedagogia		
P1E2	F	45 – 49	Graduação: Letras	24	3 Anos
			Especialização: Língua Portuguesa		
P2E2	M	30 – 34	Graduação: Filosofia	11	3 Anos
P3E2	F	25 - 29	Graduação: Matemática	10	3 Meses
			Especialização: Educação		
P4E2	F	35 - 39	Graduação: Matemática	12	2 Anos

Fonte: Própria autora.

No que se refere à formação, dentre os sujeitos participantes da pesquisa, observa-se que em relação à escola 1, de um total de sete participantes, quatro continuaram os estudos após a graduação, sendo que, além de especializações, observa-se que dois professores estão cursando o mestrado, uma professora concluiu o mestrado, e uma professora, além de mestrado, concluiu, também o curso de doutorado. Em relação à escola 2, dos cinco sujeitos participantes da pesquisa, três continuaram seus estudos após a graduação, tendo feito cursos de especialização em diversas áreas. Por exigência do Programa de Ensino Integral, todos os professores e gestores devem apresentar formação básica em um curso Superior de Licenciatura. A análise do maior grau de escolaridade dos sujeitos pode ser observada na figura 10.

Gráfico 7. Escolaridade máxima dos sujeitos de Pesquisa.



Fonte: Própria autora.

Conforme os dados do gráfico 7, a escolaridade máxima dos sujeitos de pesquisa distribui-se entre Superior completo, Especialização, Mestrado em andamento, Mestrado concluído e Doutorado. Todos os participantes, que se dividem em dois cargos de Coordenadores Gerais (pedagógicos) e dez cargos de professores, possuem diploma de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, divididas entre: História, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Química, Física, Educação Física, Pedagogia, Sociologia e Filosofia. Possuem por escolaridade máxima o nível Superior Completo, 42% dos sujeitos (cinco participantes), 25% possuem Especialização (três participantes), 17% estão cursando o Mestrado (dois participantes), um deles concluiu o curso de Mestrado (8%) e um possui doutorado (8%).

Esses dados demonstram que há uma valorização da continuidade dos estudos em nível de pós-graduação nas escolas pesquisadas, evidenciada em 58% dos participantes, confirmando a valorização da formação contínua dos profissionais do Quadro do Magistério das escolas do PEI, conforme alguns citados, disposto na Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013.

Quanto à categoria sexo, entre os doze sujeitos pesquisados, 33,3% (quatro) são do sexo masculino e 66,7 (oito) são do sexo feminino, o que demonstra a tendência da feminização no magistério, conforme focado por Werle (2005).

Com referência à faixa etária dos participantes da pesquisa, as respectivas idades foram distribuídas em categorias entre vinte e cinco anos (25 anos) e cinquenta e nove anos (59 anos). Conforme os dados, observa-se que

17% dos participantes (dois sujeitos) possuem entre vinte e cinco e vinte e nove anos (25 – 29 anos); 25% dos participantes (três sujeitos) encontram-se na faixa etária entre trinta e trinta e quatro anos (30 – 34 anos); 17% dos participantes possuem entre trinta e cinco e trinta e nove anos (35 – 39 anos), 8% encontram-se na faixa dos quarenta e quarenta e quatro anos (40 – 44 anos); 17%, entre quarenta e cinco e quarenta e nove anos (45 – 49 anos), 8% possuem entre cinquenta e cinquenta e quatro anos (50 – 54 anos) e outros 8% encontram-se na faixa dos cinquenta e cinco e cinquenta e nove anos (55 – 59 anos).

Percepções acerca do tempo de magistério, observadas na categoria tempo na função, demonstram que, dentre os participantes da pesquisa, a experiência mínima é de cinco anos, e a máxima é de trinta anos de magistério, completos até 2016. Esses dados demonstram-se de acordo com a Resolução SE 65, de 16 de setembro de 2013, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais, exigência de experiência mínima comprovada de três anos de magistério, lecionando em escolas públicas da rede estadual, para se candidatar a uma vaga do Quadro docente do Programa.

Quanto ao tempo na unidade escolar, nota-se que os participantes com faixa etária mais alta (entre 45 – 59 anos) possuem, também, maior tempo na mesma escola. Do mesmo modo, observa-se que os participantes mais novos, que se encontram na faixa etária de 25 – 30 anos possuem menor tempo (cerca de três meses) na unidade escolar. Esses dados tornam-se relevantes à medida que contribuem com a análise das percepções dos sujeitos ao responderem questões específicas sobre práticas da escola, podendo-se observar maior ou menor apropriação desses aspectos. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 211), “pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Desse modo, estima-se que quanto mais tempo o professor atuar em uma unidade escolar, a apropriação da cultura escolar é favorecida, sendo ampliado o conhecimento acerca de práticas e vivências específicas da escola, quesito este, que constitui diferencial, considerando os potenciais contributos dos participantes para esta pesquisa.

CAPÍTULO II - O SARESP E O ENEM NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

O presente capítulo apresenta a trajetória do Saesp e do Enem no contexto das políticas públicas de avaliação, no Brasil, a partir da década de 1990, conforme alguns citados, a década da avaliação, assim reconhecida por Dias Sobrinho (2008).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

No Brasil, a influência dos organismos internacionais tem-se constituído no processo de definição e redefinição das políticas públicas de avaliação que incidem na Educação Básica, desde a década de 1990. Conforme Mainardes (2006), a disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas maneiras: a partir da circulação internacional de ideias e a partir do processo de “empréstimo de políticas”. Nesse contexto, o Banco Mundial (BM) detém uma grande importância, uma vez que suas intenções só podem ser entendidas como instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com linhas de mercado.

Ao lado do Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. (MAINARDES, 2006, p.52).

Sob influência de um sistema econômico em ascensão e a égide de recomendações de organismos internacionais, as avaliações se firmam como política pública no país, justificando-se para os liberais, como estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria e qualidade da educação. Tais políticas têm se evidenciado pelas avaliações em larga escala centradas nos desempenhos dos alunos.

A preocupação com a qualidade de ensino emerge, no início dos anos 1980, após um processo de redemocratização marcado pelo fim do regime ditatorial militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Na década de 1990, as avaliações em larga escala firmam-se como políticas públicas no país.

A educação no Brasil passou por reformas significativas ao longo de sua história. Sem desprezar o valor da luta social pela educação nessa trajetória, gostaríamos de focar nosso olhar em um período específico que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e se evidencia a partir da década de 1990, período no qual as avaliações em larga escala firmam-se como política pública no país.

No mês de março de 1990, em Jomtien na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos ou Declaração* de Jomtien, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões, organismos internacionais como a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)¹⁰ e *United Nations Children's Fund* (UNICEF)¹¹, com apoio do Banco Mundial (BM) e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

A Conferência de Jomtien (1990) surge pela necessidade de muitos países elaborarem um plano de ações para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, bem como garantir o direito à educação, descrito na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*¹² de 1948. O relatório do encontro, realizado na Conferência Mundial, reforça em seu texto a importância da avaliação educacional, pensada como forma de verificar se o direito à educação vem sendo respeitado pelos países participantes. O artigo 4, que discorre sobre a concentração da atenção mundial na aprendizagem, afirma que a educação básica¹³ deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem,

¹⁰ Unesco é a abreviatura da expressão inglesa de “United Nations Educational Scientific and Cultural Organization”, ou “Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas”. Entidade criada por iniciativa da ONU (Organização das Nações Unidas), em 1946, em Paris.

¹¹ Unicef é a abreviatura da expressão inglesa de “United Nations Children's Fund” ou Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹² A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta.

¹³ A concepção de educação básica abrange diferentes etapas de escolarização para diferentes países. No Brasil, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar. Compreende três

e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma (UNESCO, 1990). Nesse sentido, apresenta a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, bem como, a implementação de sistemas de avaliação de desempenho.

Muitas políticas educacionais que remetem à avaliação da educação básica, no Brasil, são reflexos dos compromissos adotados pelo país nessa conferência. O artigo 7, por exemplo, traz a concepção de alianças, segundo o documento, necessárias a todos os níveis, subsetores e formas de educação, entre os órgãos educacionais governamentais ou não, públicos ou privados, que sejam efetivas e contribuam, significativamente, para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica (UNESCO, 1990). O artigo 10 encerra os objetivos e a concepção de metas específicas para a educação, diluídas nos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento, que indicam relações para critérios de avaliação, definem categorias prioritárias e estabelecem metas para os diferentes grupos educacionais, de modo a “ajudar planejadores, profissionais e avaliadores a não se desviarem do seu objetivo” (UNESCO, 1990). Cabe, ainda, ressaltar a concepção descrita nesse documento, de que “metas observáveis e mensuráveis contribuem para a avaliação objetiva dos progressos educacionais” (UNESCO, 1990). E, por fim, encerra-se o documento com o compromisso dos governos em empreender ampla revisão das políticas educacionais em níveis regional e mundial até os anos de 1995 e 1996.

Em sequência à Conferência Mundial, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, tivemos a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) e aos 20 dias do mês de dezembro de 1996, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso¹⁴, sanciona a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. A LDB (Lei nº 9.394/96) confere posição de destaque à avaliação, função prioritária do Estado, sustentando-se, ainda,

etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

¹⁴ Fernando Henrique Cardoso foi o 34º Presidente do Brasil.

conforme já apresentado, por mais dois pilares, a autonomia pedagógica e administrativa e financeira aos sistemas de ensino e a gestão democrática do ensino público e privado, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996).

Nas palavras de Dias Sobrinho (2002 p.48), “a avaliação também tem um lado político – não é uma peça somente técnica, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita”. Conforme o autor, toda política pública possui vocação de regular, no entanto, a regulação foi um termo, cuja efetivação, no Brasil, deu-se na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser na condição de Estado Avaliador. Afonso (2000, p.28) destaca a avaliação como um instrumento fundamental na gestão e, particularmente, na estruturação das relações de trabalho, configurando-se como importante instrumento de “controle e legitimação organizacional”.

Cabe ressaltar, que a ausência de visibilidade sobre o conceito de qualidade da educação e definição de seus padrões nos documentos oficiais, descritos anteriormente, custou grande defasagem em termos educacionais ao país. Nesse sentido,

A legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor etc.

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206-207).

Cabe ressaltar que sem definição, o termo qualidade pode ser interpretado de diferentes formas, dificultando a fiscalização dos serviços oferecidos aos estudantes por meio do Poder Público e das avaliações, que, com a crescente internacionalização do capitalismo, ao final dos anos 1980, início de

1990, configuram-se como “dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global” (FREITAS, 2002, p. 57).

De acordo com Sousa (2003, p. 177), a avaliação “assume-se como estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação”. A autora explica, ainda, que o redirecionamento do papel do Estado na economia, como condição para a eficiência e a produtividade, ancora-se na lógica mercantilista. Na área educacional, esse movimento evidencia-se pela adoção de parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, bem como na implantação de sistemas de avaliação.

Para Freitas (2003, p. 81), a questão da qualidade da educação, no contexto das políticas públicas neoliberais, justifica-se como geradora de “menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo”, terceirizando serviços públicos e cortando direitos sociais. A educação de qualidade, portanto, é entendida pelo seu lado econômico, ou seja, a reprovação de um estudante acarreta em gastos e investimentos extras com sua aprendizagem, uma vez que este teria que refazer determinado período ou ciclo escolar. Segundo o autor, a competição gerada pela divulgação dos resultados de desempenhos dos estudantes em determinadas avaliações em larga escala, nesse contexto, é vista como mola propulsora para a qualidade. Ressalta-se, no entanto, que a implementação de um sistema educativo com a exposição de resultados de desempenhos e instituição de metas, pode favorecer o aumento das desigualdades sociais, causando a exclusão e seleção dos estudantes e escolas que não atingirem os objetivos impostos pelo órgão regulador.

Conforme adverte Sousa (2003, p.188), as políticas educacionais “ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção, incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação”. Cocco e Sudbrack (2012) acrescentam que a competição gerada pela forma como são utilizados os resultados das avaliações em larga escala favorece um cenário no qual professores, por vezes, perdem sua autonomia e acabam traçando seus objetivos pelas normas impostas, a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelos governos.

A visão acerca das avaliações externas, observada nas atuais políticas públicas em educação, insere-se no modelo paradigmático tradicional. Fortemente marcado pelo positivismo, esse modelo baseia-se no julgamento e uso da avaliação com objetivo de medir e classificar. Conforme Rios (2004), nesse paradigma, a avaliação é predominantemente quantitativa e implica a verificação de metas e objetivos impostos com prevalência de instrumentos de mensuração que permitam comparação entre os resultados atingidos, o que expressa o modelo da racionalidade técnica. Na competição gerada pela comparação de resultados, evidencia-se uma lógica excludente, contribuindo para a consequente privação cultural do estudante.

Contudo, se por um lado os usos dos resultados das avaliações externas podem implicar mecanismos discriminatórios, a divulgação de tais resultados visa assegurar o direito fundamental de acesso à informação no que diz respeito à administração pública. A Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso às informações públicas e dá outras providências, em seu Art. 3º, parágrafo V, concebe, ainda, tal divulgação como forma de manter o “desenvolvimento do controle social” dessa administração. Desse modo, os cidadãos podem fazer o acompanhamento e solicitar ações em prol da melhoria dos serviços oferecidos pelo Estado à população.

A ideia de avaliar sistemas e programas educacionais, tão alardeada no Brasil após os anos 1990, desenvolveu-se a partir de pesquisas empíricas de cunho quantitativo em todo o mundo (BAUER, 2010). A repercussão e utilização de ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais gerou, segundo Freitas (2011), certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação – em especial, à avaliação de sistemas.

Freitas (2011) chama a atenção para o contexto brasileiro, em que a avaliação educacional, mesmo quando em nível de sistema, baseia-se, fundamentalmente, no rendimento escolar, embora exista, em muitos casos, a coleta simultânea de dados socioeconômicos e de variáveis ligadas ao ensino, ao professor e à escola.

Embora se evidencie a coexistência, em um mesmo espaço e tempo, de políticas educacionais convergentes com o modelo da racionalidade técnica, e de políticas democráticas e participativas, convergentes com o paradigma

emancipatório, constata-se a predominância do modelo da racionalidade técnica nas avaliações externas que vêm sendo praticadas no Brasil, a partir da década de 1990. Tal constatação se dá em função dos resultados serem majoritariamente quantitativos.

Uma vez que as avaliações em larga escala têm sido utilizadas para aferir a qualidade da educação básica, há necessidade de se problematizar a ausência dos condicionantes intra e extraescolares que afetam os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2009):

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. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p. 105)

A partir da década de 1990 até a segunda década do século XXI, as avaliações em larga escala em nível nacional são realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com Gatti (2009), o Saeb compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico, no qual verifica-se o atendimento à demanda (levantamento de taxas de acesso e escolarização), e a eficiência (segundo a qual verificam-se taxas de produtividade, transição e eficiência interna); e o segundo eixo relativo à qualidade da educação.

Em 2005, o SAEB é reestruturado, passando a constituir-se de duas avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), ambas de realização bianual. Mais tarde, em 2013, é incorporada ao SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Conforme descrições publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em seu endereço eletrônico¹⁵, a ANRESC ou "Prova Brasil" se trata de uma avaliação censitária que envolve estudantes da 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas

¹⁵ Dados obtidos no endereço: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/anebc-e-anresc>. Acesso em março de 2015.

séries/ anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, e se constitui de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Para Freitas (2007), o referido sistema foi organizado sobre os eixos da democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade de ensino, e desde a sua criação sofreu várias alterações, perdendo o horizonte estabelecido, que era o de uma avaliação tendo por pilar de sustentação a formação de competência avaliativa descentralizada.

A qualidade da educação básica, em nível nacional, tem sido aferida por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reúne a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e as taxas de aprovação, expressadas no índice por meio do indicador de fluxo escolar, que por sua vez, são obtidas no Censo Escolar. O Ideb foi criado pelo INEP em 2007, constituindo-se de um índice cujos valores variam em uma escala de zero a dez.

Aos vinte e quatro dias do mês de abril do ano de 2007, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assina o decreto nº 6.094 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Segundo informações do documento original, o índice de desenvolvimento da educação

básica, Ideb, será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Capítulo II, Art. 3º que 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). (BRASIL, 2007).

O referido texto traz, ainda, no capítulo IV, que trata da assistência técnica e financeira da união, que o Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação e certificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, em casos que se verificarem, após a avaliação, o impacto positivo destes na evolução do Ideb escolar nas instituições onde os materiais forem adotados.

A série histórica de resultados do Ideb inicia-se em 2005, a partir de quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0, em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Em 25 de junho do ano de 2014, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, sanciona a Lei nº 13.005 decretada pelo Congresso Nacional, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 (dez) anos a partir de sua publicação e com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca-se com urgência a instituição do Sistema Nacional de Educação, conforme estabelece a Lei 13.005/2014 em seu Art. 13

[...] o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina em seu texto, diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos divididas em quatro grupos estruturantes. Segundo o MEC, o primeiro grupo de metas estruturantes foi formulado para a garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo assim, a garantia do acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas, por sua vez, diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, sendo por ele, considerados caminhos imprescindíveis para a equidade. A valorização dos profissionais da educação, que possui valor estratégico para o alcance das metas anteriores, situa-se no terceiro grupo, enquanto o quarto e último grupo, por fim, refere-se a metas voltadas para o ensino superior (BRASIL, 2014).

O Planejamento Estratégico Institucional e um Plano Tático Operacional para cada meta integrante do PNE foram realizados por um movimento inédito, evidenciado, segundo o MEC, de forma articulada com demais entes federados e instâncias representativas.

No artigo 2 do referido Plano, destaca-se, em sua IV diretriz, a melhoria da qualidade da educação. Para alcançar esse objetivo, o Art. 5º descreve o contínuo monitoramento e avaliação da execução do PNE, bem como: o cumprimento de suas metas, a divulgação dos resultados, análise e proposição de políticas públicas que assegurem sua implementação, o cumprimento, a análise, a proposição de revisão do percentual de investimento público em educação e a publicação de estudos de aferição bianuais por meio do INEP (BRASIL, 2014). Nesse contexto, justificam-se os exames e avaliações realizados com os estudantes em nível nacional.

O Art. 7º assegura a adoção de um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de modo a alcançar metas e implementar estratégias do PNE, cabendo aos respectivos gestores, a adoção das medidas governamentais necessárias. E, por fim, o Art. 11 descreve o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como constituinte de fonte de informações para a avaliação da qualidade da educação básica e para orientação das políticas públicas desse nível de ensino, ficando sob responsabilidade desse sistema, no máximo a cada dois anos, a produção de

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (BRASIL, 2014).

Nos parágrafos seguintes, verificamos, ainda, que os índices de avaliação da qualidade da educação básica serão estimados por etapa, estabelecimento, rede, unidade da Federação e em nível nacional. Com ressalva aos resultados individuais e por turma, exclusivos da comunidade, respectivo estabelecimento e órgão gestor da rede, os demais deverão ser amplamente divulgados, cabendo ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e demais indicadores citados.

A partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, muitos estados vêm construindo seus próprios sistemas de avaliação do desempenho dos estudantes da educação básica, conforme quadro 5. No estado de São Paulo, houve a criação do Saresp, foco deste estudo, no ano de 1996.

Quadro 5 – Sistemas de Avaliação das unidades federativas.

Unidade Federativa	Sistema de Avaliação	Sigla	Ano de criação
Acre	Avaliação Escolas Públicas do Acre	AC	1999 - 2003
	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	SAVEAL	2001
Amapá	-	-	-
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
Bahia	O Sistema de Avaliação Baiano da Educação	SABE	2007
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal	SIPAEDF	Em fase de implantação (2013 – 2016)
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2009
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011

Unidade Federativa	Sistema de Avaliação	Sigla	Ano de criação
Mato Grosso	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso	ADEPE-MT	2016
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2008
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
Paraíba	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba	Avaliando IDEPB	2012
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
Rio de Janeiro	O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
Rio Grande do Norte	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional	SIMAIS	2016
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS	SAERS	2007
Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
Roraima	-	-	-
Santa Catarina	-	-	-
São Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
Sergipe	O Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho	SAPED	2004
Tocantins	Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins	SisAPTO	2011

Fonte: Própria autora. Dados pesquisados nos sites oficiais dos estados.

Conforme os dados apresentados no quadro 5, excetuando-se os estados do Amapá, Roraima e Santa Catarina, todas as demais unidades federativas possuem seus próprios Sistemas de avaliação, os quais apresentam convergências e especificidades próprias. Nossa investigação verterá sobre o Saresp, do estado de São Paulo.

Embora os Sistemas de Avaliação estaduais e nacional possam oferecer subsídios para diagnóstico e reflexão acerca da educação, tais sistemas centram seus resultados nos desempenhos dos estudantes, desconsiderando condicionantes que influenciam a qualidade. O uso que se faz dos indicadores quantitativos gerados a partir dos resultados de um exame ou Sistema de avaliação pode evidenciá-los no cenário educacional. No estado de São Paulo, destacam-se, na etapa do Ensino Médio, o Saresp e o Enem.

2.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) foi implementado pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 1996, por meio da resolução nº 27 de 29 de março da Secretaria de Estado da Educação (SEE), durante a gestão do governador Mário Covas¹⁶. Desde a sua criação, está sob o comando de sucessivos governos pertencentes ao Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Conforme a resolução, justifica-se a implementação do sistema, considerando:

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/ MEC;
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;
- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;
- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação [...]. (SÃO PAULO, 1996, p.01).

Instituiu-se, portanto, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo os seguintes objetivos:

- I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SÃO PAULO, 1996, p. 01).

Os pressupostos de maior eficácia, eficiência e equidade, bem como a necessidade de mudança na forma de gestão do ensino público estadual, são observados, conforme aponta Bauer (2006), no documento Diretrizes

¹⁶ Mário Covas foi o trigésimo governador do estado de São Paulo, entre 1 de janeiro de 1995 e 22 de janeiro de 2001.

Educacionais para o Estado de São Paulo, divulgado por meio do Comunicado da SEE, de 22 de março de 1995. De acordo com a Secretaria de Educação Estadual, o referido Sistema fornece por meio de seus resultados, informações sobre cada escola, apontando as principais dificuldades dos alunos e os aspectos pontuais do currículo que necessitam ser aprofundados. Conforme Arcas (2010), desde sua implementação em 1996, até o ano de 2014, o Saresp tem sido aplicado anualmente, excetuando-se os anos de 1999 e 2006.

Ao contextualizar uma abordagem na linha do tempo do Saresp, Calderón e Oliveira Júnior (2012) defendem a existência de três momentos no processo de implantação dessa política de avaliação. O primeiro momento, no período entre 1996 e 2002, caracteriza-se por sua construção identitária; o segundo momento é caracterizado, pelos autores, por uma instabilidade, mediante sucessivas trocas na gestão do governo e da secretaria de Educação, período que perpassa os anos de 2003 a 2007; e o terceiro momento, marcado por um hiperpragmatismo gerencial, principalmente relacionado à gestão do governador José Serra¹⁷ (2007-2010), evidencia-se a partir de 2008. Conforme os autores, até a criação do referido Sistema, em 1996,

As políticas públicas do estado de São Paulo eram plenamente alinhadas às realizadas em âmbito federal, principalmente porque o Brasil, na década de 1990, passou por uma série de mudanças na administração pública a partir da Reforma do Estado, em busca da recomposição do poder político e de mais eficiência em termos operacionais. (CALDERÓN E OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 64).

Nessa busca por eficiência, a então secretária de Educação do estado Teresa Roserley Neubauer da Silva¹⁸, com críticas ao sistema educacional vigente no estado até o ano de 1995, atua no “novo delineamento da política educacional paulista, especialmente na área da avaliação” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p.64-65). De acordo com os autores, esse período antecessor do Saresp, marcou-se pelo “choque gerado durante sua implantação, as resistências ideológicas por parte da comunidade educacional e os

¹⁷ José Serra é o Ministro das Relações Exteriores do governo interino do presidente Michel Temer, em 2016. Foi o trigésimo terceiro governador de São Paulo entre 1º de janeiro de 2007 e 2 de abril de 2010.

¹⁸ A professora Rose Neubauer foi Secretária Estadual da Educação do estado de São Paulo entre janeiro de 1995 e abril de 2002.

desencontros em sua atuação e aprimoramentos” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p.64).

Um estudo aprofundado sobre a trajetória do Sistema até o ano de 2010 pode ser verificado na dissertação de Soraia Rahal (2010) sobre o Saesp no cotidiano escolar. Conforme a autora, em sua primeira aferição, no ano de 1996, o Saesp avaliou estudantes de 3^{as} e 7^{as} séries do ensino fundamental de todas as escolas públicas estaduais de São Paulo, bem como escolas municipais e particulares que aderiram à participação voluntária na avaliação. Nesse ano foram avaliados conteúdos de Língua Portuguesa (com redação) e Matemática, para ambas as séries, com o acréscimo de conteúdos referentes a Ciências, História e Geografia para as 7^{as} séries.

Em sua primeira aferição, a prova do Sistema foi realizada no início do ano letivo, portanto, os conteúdos contemplavam questões referentes ao ano anterior. Embora sua aferição tenha ocorrido com todos os estudantes matriculados na rede pública estadual nas 3^{as} e 7^{as} séries, portanto, apresentando caráter censitário, observa-se que cada estudante era avaliado em um único componente curricular. Lilian Freire (2008), estudando as vicissitudes do Saesp em uma escola da rede estadual no ano de 2005, relata que em seu ano de criação, os instrumentos avaliativos do Saesp foram elaborados conforme Propostas Curriculares concebidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual da Educação.

No ano de 1997, o Sistema segue com o mesmo modelo de aplicação de provas, quanto a período e abrangência, alterando as séries aferidas para as 4^{as} e 8^{as}, etapas seguintes às avaliadas em 1996. Desse modo, a nova aferição possibilitaria a análise comparativa dos resultados, por abranger os mesmos alunos avaliados no ano anterior. Verificaram-se, nesse ano, conteúdos referentes a Português e Matemática, sendo que cada estudante foi avaliado por um componente escolar.

Em 1998, em função da implantação do regime de progressão continuada¹⁹ no estado de São Paulo, a avaliação do Sistema de Rendimento escolar do estado precisou ser repensada, uma vez que, conforme Arcas (2010),

19 Conforme o Art. 1º § 3º da Deliberação CEE Nº 09/97 - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997).

a sua função de classificar e excluir alunos só poderia acontecer em determinados momentos da trajetória escolar no ensino fundamental. Nesse ano, avaliaram-se estudantes de 5^a série do ensino fundamental e 1^a série do ensino médio, sendo averiguados os conteúdos de Língua Portuguesa (com redação) e Matemática, do mesmo modo que no ano anterior, de forma censitária e acrescentando-se conteúdos referentes a Biologia para os estudantes do ensino médio. Freire (2008) aponta que nesse ano de 1998, a ideia de utilização dos resultados do Saresp para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas passa a ser difundida. A referida autora ressalta, ainda, que nos anos de 1997 e 1998 as questões de prova do Sistema foram construídas pelos professores da rede pública estadual, após capacitação específica.

Ressalta, ainda, que juntamente com as provas, aplicaram-se questionários para as escolas e os alunos, com vistas à elaboração do perfil dos respondentes no primeiro triênio após a implantação do Sistema, conforme apontado por Rahal (2010). De acordo com a autora, esses anos iniciais marcam, também, o caráter longitudinal assumido pelo Saresp, ao realizar aferições em séries sucessivas, permitindo o acompanhamento dos estudantes de maneira contínua, ao longo dos anos.

Embora a verificação das aprendizagens se apresentasse de modo contínuo e no início do ano letivo, o que poderia favorecer o acompanhamento em processo das turmas, a utilização de um Sistema com objetivos de eficácia e eficiência se evidenciou sob fortes críticas dos professores e gestores em função da classificação das escolas. Calderón e Oliveira Júnior (2012) apontam a manifestação de resistência e desconfiança por parte dos professores, principalmente durante os três primeiros anos de aferição do Sistema.

Em 1999, pela primeira vez desde sua criação, as provas não foram realizadas. O ano 2000 foi marcado por mudanças do período de aplicação e conteúdo do Saresp. Ao invés de se avaliarem os alunos no início de cada ciclo escolar, fornecendo um diagnóstico prévio para os professores e instituições sobre o nível escolar das turmas, a avaliação passa a ser realizada no final dos ciclos sobre os tópicos do próprio ano letivo. Na ocasião, além das competências referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa, redação e Matemática, passaram-se a cobrar, ainda, conteúdos referentes às disciplinas de Ciências

para 5^{as} e 7^{as} séries do ensino fundamental, e Língua Portuguesa, redação, Matemática e Biologia para as 3^{as} séries do ensino médio de todas as escolas públicas estaduais e para as escolas municipais que aderiram voluntariamente ao Sistema. Manteve-se a aplicação de questionários voltados para as unidades escolares e os estudantes e, nesse ano, conforme Freire (2008), não houve aplicação de provas para os estudantes da rede particular no estado de São Paulo.

As questões da prova, do mesmo modo que nos anos de 1997 e 1998, foram elaboradas pelos professores da rede que receberam formação específica, a partir dos Parâmetros para Avaliação Educacional, cujos referenciais foram as propostas curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o que ocorre na realidade do ensino na rede estadual paulista (RAHAL, 2010).

Nesse ano, a Secretaria da Educação estadual, em vista da necessidade de saber as condições que cada escola tinha de manter seus alunos, passa a atribuir grande importância à diminuição das taxas de evasão escolar. Nesse contexto, ainda no ano 2000, por meio da Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro, o governo do estado instituiu a política de Bonificação por Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério. Conforme o Art. 2º da referida Lei:

O Bônus Mérito constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, aos ocupantes dos cargos referidos no artigo 1º desta lei complementar, vinculada diretamente à aferição da frequência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo de 2000, no exercício de suas atribuições. (SÃO PAULO, 2000, p. 01).

Observa-se, portanto, que a questão da responsabilização docente já podia ser observada mesmo nos anos iniciais após a implantação do referido Sistema, embora não houvesse punição para os profissionais.

No ano de 2001, a avaliação ganha um caráter certificador do desempenho dos alunos das séries finais do ensino fundamental (4^a e 8^a), que correspondiam aos ciclos I e II da progressão continuada, sob a gestão da então secretária de Educação de São Paulo, Rose Neubauer. Nesse contexto, os resultados do Saresp, no ano de 2001, (apenas 30 questões de disciplina de Língua Portuguesa e uma redação) foram utilizados para aprovar ou reprovarem alunos, independentemente dos resultados das avaliações da aprendizagem

realizadas pelos professores ao longo do ano. Cabe ressaltar, conforme Rahal (2010), que os estudantes com rendimento insatisfatório no Saesp foram encaminhados para um projeto que ficou conhecido como Recuperação Intensiva de Férias, realizado durante o mês de janeiro de 2002.

No mesmo ano foi adotada pela Secretaria a controversa política de cores que classificava as escolas com as cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, de acordo com seu desempenho no Saesp. Conforme Bauer (2006) e Rahal (2010), as cores atribuídas às escolas em função de seus desempenhos simbolizavam, respectivamente, escolas acima da média geral, escolas um pouco acima da média, escolas na média geral, escolas um pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média. Além da atribuição de cores que deveriam ser visíveis nas escolas, essa iniciativa, foi, ainda, utilizada para a definição de bonificações para professores e gestores.

Essa política vigorou por um ano e, até seu término, premiou com bonificações, passeios e verbas, as escolas melhor classificadas, deixando as de menor desempenho com menores premiações e à mercê de críticas, além do sentimento de exclusão tanto pela população em seu entorno, quanto em relação a outras escolas. Embora essa iniciativa de cores tenha produzido muitas críticas, tanto no meio acadêmico²⁰, quanto por parte dos sujeitos diretamente afetados, alunos, professores, gestores, funcionários e familiares, são poucas as fontes de informação sobre ela disponíveis em documentos oficiais.

Conforme Rahal (2010), após o falecimento do governador Mario Covas e a posse do então vice-Governador Geraldo Alckmin²¹, em 2001, tendo Rose Neubauer à frente da Secretaria da Educação, o Saesp apresentou mudanças significativas, deixando de focar a avaliação na escola, para avaliar o aluno, assumindo-se, portanto, como uma avaliação prognóstica e punitiva. O ano de 2001 marca a saída da secretária da Educação estadual Rose Neubauer, seque foi substituída, em 2002, por Gabriel Chalita.

No ano de 2002, os estudantes de 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental foram avaliados quanto às competências de leitura e escrita, sendo observada, porém, uma quantidade reduzida de participantes em relação às

²⁰ Autores como Bauer (2006), Freire (2008), Rahal (2010) e Calderón e Oliveira Júnior (2012).

²¹ Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho foi Vice-Governador de São Paulo (01/01/1995 – 06/03/2001), Governador do estado no período de 06/03/2001 – 31/03/2006 e de 01/01/2011 – atual (2016).

edições anteriores de aferição do Sistema. Outra particularidade dessa edição foi a não participação do ensino médio, assim como das escolas municipais e particulares. Segundo Freire (2008), a Fundação de Apoio ao Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Vunesp) foi responsável pela assessoria técnica e logística das provas do referido Sistema nos anos de 2001 e 2002. Os questionários também não foram aplicados nesse ano, enquanto os resultados deixaram de encaminhar os estudantes com baixo desempenho na prova para a recuperação de férias.

A partir de 2003, a avaliação ganha caráter censitário para todos os estudantes da rede estadual nas etapas de ensino fundamental e médio, quanto às competências de leitura e escrita. Os boletins de resultados por escola passam a ser acompanhados de boletins individuais por aluno. A assessoria técnica fica a cargo da Fundação Carlos Chagas e da Cesgranrio, e os resultados passam a ser utilizados para determinação de cursos de formação continuada de professores. De acordo com Rahal (2010),

com a extensão do Saesp aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, o Governo do Estado de São Paulo cumpria efetivamente seu papel de Estado Avaliador, assumindo o acompanhamento efetivo da aprendizagem dos estudantes no Regime de Progressão Continuada e na sua trajetória de escolarização. (RAHAL, 2010, p. 56).

Calderón e Oliveira Júnior (2012) caracterizam o período de 2003 a 2007 do Saesp por uma intensa instabilidade em seu funcionamento, devido às inúmeras trocas de liderança na Secretaria Estadual de Educação. Nesse período, passaram pelo órgão quatro secretários, a saber: Rose Neubauer (1995–2003), Gabriel Chalita²² (2003-2007), Maria Lúcia Vasconcelos²³ (2007–6 meses) e Maria Helena Guimarães de Castro²⁴ (2007-2009).

A edição do Saesp de 2004 manteve a abrangência de todos os estudantes de ensino fundamental e médio por meio de provas de leitura e escrita, com o diferencial de voltar a incorporar a adesão voluntária de escolas

²² Gabriel Benedito Issaac Chalita foi Secretário Estadual da Educação de São Paulo no período de 01/01/2003 a 01/01/2007 e Secretário Municipal da Educação de São Paulo de 13/01/2015 a 01/06/2016.

²³ Maria Lúcia Vasconcelos foi Secretária da Educação de São Paulo no período de 31/03/2006 a 23/07/07.

²⁴ Maria Helena Guimarães de Castro foi Secretária da Educação de São Paulo no período de 07/2007 a 30/03/2009.

municipais e particulares do estado. Ainda sob assessoria da Cesgranrio, as provas desse ano voltam a incorporar o questionário para os estudantes, assumindo, no entanto, um caráter de levantamento socioeconômico, de acordo com Freire (2008).

Em 2005, embora mantivesse o formato de avaliação de abrangência para todos os estudantes do ensino fundamental e médio, adicionou-se a disciplina de Matemática. Essa edição foi marcada, ainda, conforme Calderón e Oliveira Júnior (2012), por grande controvérsia dos resultados e atraso na divulgação dos dados, que foram disponibilizados somente no ano seguinte, em 2006. Conforme os referidos autores, o então governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, afastou-se do governo para concorrer nas eleições para o cargo de presidente, sendo substituído por Cláudio Lembo até 2009. No mesmo mês, Gabriel Chalita encerra seu mandato, passando a pasta da Secretaria da Educação para Maria Lúcia Vasconcelos, que atuou pouco mais de um ano.

Em 2007, José Serra assume como governador do estado, ocasião em que Maria Helena Guimarães de Castro recebe a pasta da Educação, como secretária estadual. De acordo com Calderón e Oliveira Júnior (2012), a instabilidade política, advinda da troca sucessiva de governantes e secretários, foi utilizada como justificativa para a não realização do exame no ano de 2006, juntamente com a falta de tempo para a análise dos resultados do ano de 2005.

No ano de 2007, adota-se a aplicação de questionários para a equipe de gestores, professores e alunos, de modo a levantar dados para auxiliar na construção dos perfis intra e extraescolar. Os conteúdos cobrados são ampliados, abrangendo a área de Ciências. Devido à mudança de governo no estado, a política de bonificação também volta a ser praticada somente no ano de 2007, conforme Rahal (2010),

Neste 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. (RAHAL, 2010 p. 59).

O ano de 2007 foi marcado, ainda, pelo anúncio do então governador José Serra de alinhamento das políticas educacionais de São Paulo ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Um ano mais tarde, seriam igualmente

adotados os padrões do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), simultaneamente à adequação às habilidades avaliadas no Saeb.

Dos anos de 1996 a 2005, as provas do Saresp eram aplicadas nos moldes da Teoria Clássica (rendimento pautado na média dos resultados). A partir de 2007, o Saresp passou a contar com a Teoria da Resposta ao Item (TRI), sendo possível que o governo estadual pudesse comparar o desempenho da rede ano a ano, estabelecendo metas a serem atingidas pelas escolas, definidas no Programa de Qualidade na Educação. Em 2008, a secretaria estadual criou o Programa de Qualidade da Escola (PQE), com o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade do sistema de ensino paulista, enfatizando o direito de aprender com qualidade. Para tanto, o referido Programa avalia anualmente todas as escolas da rede, propondo, ainda, metas quantitativas a serem alcançadas por essas instituições. A partir da divulgação dos resultados, a secretaria estadual de educação almeja permitir um acompanhamento pelos pais de alunos e pela comunidade da situação do ensino nas escolas do estado, mediante a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp).

O Idesp representa em nível estadual o indicador de qualidade da educação básica. Seu cálculo reúne a média do resultado do desempenho dos estudantes de determinadas séries escolares (que realizam a avaliação do Saresp), nos conteúdos referentes a Português e Matemática, e o fluxo escolar, que se constitui da relação entre os alunos matriculados nessa série aferida e o número de alunos aprovados. A partir do seu cálculo, os resultados são enviados para as escolas por meio de boletins, nos quais constam, além do Idesp, parâmetros para comparação da unidade escolar com a média da Diretoria de Ensino à qual pertence, do Município e do Estado. Juntamente com o cálculo do indicador, instauraram-se, nesse ano, parâmetros de referência, mediante a imposição de metas de desenvolvimento para as instituições. As metas levam em consideração o desempenho atual da escola, sendo recalculadas anualmente.

A partir do Programa de Qualidade da Educação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu uma política de bonificação por mérito, diferente da anterior por assiduidade, mediante a Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, concedida às instituições pelo alcance de metas pré-estabelecidas, diretamente atrelada aos resultados e às metas projetadas para o

Idesp. Atingida ou superada a meta, os funcionários da escola recebem uma bonificação, que pode somar até 2,9 salários ao valor base de seus vencimentos. Desse modo, as avaliações do Saresp evidenciam-se sobre o Saeb e a Prova Brasil, bem como o indicador de qualidade estadual (Idesp) evidencia-se sobre o nacional (Ideb) no interior das escolas públicas estaduais.

No que se refere aos indicadores de qualidade, Freitas (2011) aponta que as políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. Conforme adverte o autor, é preciso que o dado seja reconhecido como pertencendo à escola. Medir propicia um dado, mas não constitui avaliar. Para que isso aconteça, se faz necessário um processo reflexivo dentro das escolas.

Freitas (2011) ressalta que os resultados do Saresp e seu respectivo índice Idesp têm se mostrado, muitas vezes, descontextualizados perante as escolas, questionando, portanto, a forma como vêm sendo utilizados dentro das instituições de ensino públicas estaduais de São Paulo. As iniciativas do governo estadual de empregar os resultados do Saresp como mecanismo de melhoria do ensino é reflexo de uma política de *accountability*²⁵. Em um exemplo clássico, com base nos resultados do Saresp de 2000, a Secretaria publicou, no ano de 2001, a lista das “Melhores Escolas do Estado”, *ranking* contendo as escolas que obtiveram os melhores resultados no Saresp de 2001, sendo a classificação composta por 10 escolas urbanas e 10 escolas rurais.

No ano de 2008, a avaliação do Saresp passa a abranger todas as áreas curriculares, incluindo todas as disciplinas da área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, alternando-as de acordo com os anos de prova. Nesse ano, por exemplo, além de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, foram cobrados conteúdos referentes a Física, Química e Biologia, para o ensino médio, e Ciências para as séries do ensino fundamental. Observa-se, ainda, conforme Freire (2008), que nesse ano, foram criadas Matrizes de Referência próprias para o Saresp, de acordo com a Proposta Curricular do estado de São Paulo, dando origem ao material pedagógico padronizado da rede pública estadual de ensino.

²⁵ O conceito de *accountability* pode ser entendido, a exemplo de Afonso (2012, p. 471), como a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Em 2009, a então secretária da Educação estadual Maria Helena Guimarães de Castro passa a pasta da Educação para Paulo Renato Souza²⁶. Nesse ano, aferiram-se conhecimentos de Língua Portuguesa, redação, Matemática e Ciências Humanas (Geografia e História) para estudantes de 2^{as}, 4^{as}, 6^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e 3^{as} séries do ensino médio. Conforme dados da SEE²⁷, em 2009, pela primeira vez, o governo do estado de São Paulo assumiu as despesas decorrentes da aplicação da avaliação das redes municipais de ensino que manifestaram interesse em participar do Saesp.

Assumindo seus custos, as escolas particulares também puderam aderir ao Sistema nesse ano, desse modo, o ano de 2009 marcou a maior adesão de toda a história do exame, desde sua implantação. Questionários destinados aos pais, alunos e demais agentes escolares foram aplicados em todas as escolas estaduais com finalidade de aprofundar a análise de variáveis que interferem no desempenho dos estudantes (SÃO PAULO, 2009).

No ano de 2010, avaliaram-se as mesmas séries do ano anterior, alternando as áreas de conhecimento de Ciências Humanas para Ciências, e de Ciências da Natureza para as séries de ensinos fundamental e médio, respectivamente.

A partir de 2015, a participação na avaliação passa a ser censitária e obrigatória a todas as escolas públicas da rede estadual de ensino, podendo aderir a ela, voluntariamente, escolas das redes municipais, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, do Serviço Social da Indústria (SESI) e escolas particulares que possuíssem, no mínimo, 18 (dezoito) alunos por ano/série a serem avaliados e abrangendo todos os alunos matriculados no 3^o, 5^o, 7^o e 9^o anos do ensino fundamental e na 3^a série do ensino médio. Conteúdos de Língua Portuguesa, redação e Matemática são cobrados, alternando-se ainda, questões de Ciências Humanas e Ciências da Natureza a cada ano de realização, conforme a matriz curricular do estado de São Paulo:

“Prezados professores e gestores, ao considerarmos a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo, agora com ampla participação dos professores que aplicam as propostas curriculares conforme orientação dos *cadernos do Professor* e avaliaram essa experiência oferecendo valiosos subsídios para os ajustes necessários à

²⁶ Paulo Renato Souza foi Secretário da Educação do estado de São Paulo nos períodos de 1984 – 1986 e novamente em 03/2009 a 12/2010.

proposta original, cabe à Secretaria tornar mais clara a vinculação do Saresp ao currículo” (SÃO PAULO - SEE, 2009, p.03).

Embora intente-se vincular a referida avaliação ao currículo, contribuições trazidas por Russo e Carvalho (2009), em análise das políticas educacionais do governo Serra, destacam quatro pontos da proposta de reforma curricular do estado de São Paulo que favorecem a detecção de uma possível inversão de lugares, ou seja, ao invés de avaliação a serviço de melhorias no currículo, o currículo é posto a serviço da avaliação, mediante: a) a adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar; b) utilização de material institucional concebido e produzido centralizadamente, com consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede, além de padronização do trabalho docente; c) uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola; d) adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento dos alunos.

Em estudo realizado sobre as implicações do Saresp e da progressão continuada na avaliação escolar, Arcas (2010, p. 479) demonstra que há pesquisas de teses e dissertações que apontam que “o Saresp tem potencial de influenciar a construção do currículo, de induzir estratégias de ensino e de introduzir nas escolas a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e competências que fazem parte da prova”.

Bonamino e Sousa (2012) reconhecem a existência de três gerações de avaliações em larga escala, a partir de seus objetivos e desenhos. A primeira geração é atribuída às avaliações com função diagnóstica, que não implicam em consequências diretas para a escola e para o currículo. As avaliações de segunda e terceira gerações articulam os seus resultados a políticas de responsabilização, com menor ou maior intensidade (fracas ou fortes), resultando em consequências simbólicas ou materiais para professores e gestores escolares. As autoras localizam o Saresp como sendo de terceira geração, pois culmina na forte responsabilização dos profissionais nas unidades escolares, envolvendo mecanismos de bonificação e imposição de metas.

Tal responsabilização observou-se com maior intensidade na trajetória do Sistema, a partir do ano 2000, conforme algures citado, com a instituição do

Bônus por Mérito atrelado à assiduidade dos professores, e intensificou-se, a partir do ano de 2008, com a imposição de metas a serem atingidas pelas escolas mediante os resultados do Idesp e a implantação da política de bonificação por resultados, ainda em vigor no ano de 2016.

Acrescentamos ainda, que conforme descrito na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino médio, adotam-se oficialmente, “como competências para aprender, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2008b, p. 14).

Desse modo, apresentada a trajetória do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em nível estadual, discutiremos, nas páginas que seguem, sobre a trajetória do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), este, em nível nacional, que diz respeito ao ensino médio.

2.3 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o intuito de avaliar os egressos da educação básica quanto a sua capacidade de raciocínio, seu preparo para exercer sua cidadania, ingresso no mundo do trabalho ou mesmo para continuação de seus estudos em nível superior.

Em sua estrutura original, o Enem era realizado anualmente em um único dia de prova com duração de cinco horas. Pautada sobre uma proposta interdisciplinar, a prova não apresentava conteúdos específicos a serem abordados, ao mesmo tempo em que não existia divisão por áreas de conhecimento entre as questões aplicadas, as quais forneciam, por si próprias, as informações necessárias para sua resolução. Sua matriz de referência constituía-se de habilidades e competências que os estudantes deveriam ter adquirido até o final da educação básica.

Segundo o Relatório Pedagógico do Enem (BRASIL, 2012), eram competências do estudante:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-

geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

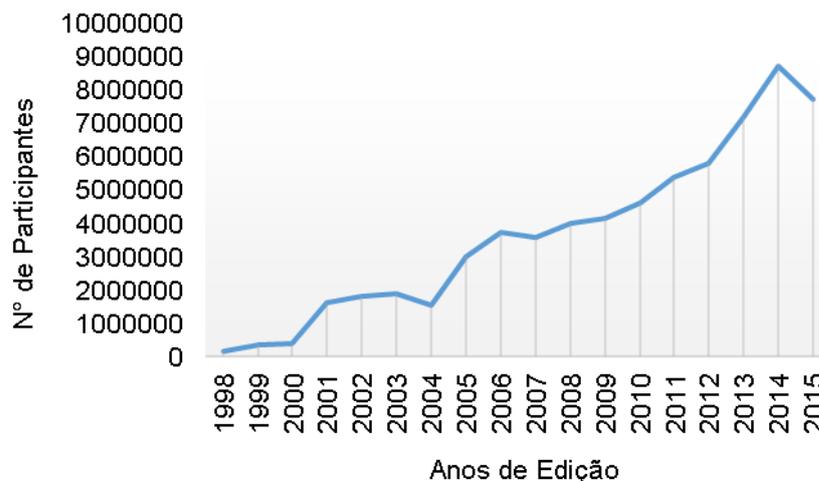
V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2012).

Conforme Alves (2013, p.26), as habilidades do Enem definiam-se como “o ato de observar, identificar, caracterizar, levantar hipóteses, selecionar, destacar opiniões, comparar; analisar, interpretar, confrontar, replicar, traduzir, quantificar, construir explicações e intervir”.

Apresentando um total de 21 habilidades estruturadas a partir de cinco competências básicas, cada habilidade era avaliada em três níveis de dificuldade, a saber: fácil, médio e difícil, sendo, portanto, elaboradas sessenta e três (63) questões. Destaca-se, no entanto, que uma mesma habilidade poderia apresentar relação com mais de uma competência.

A avaliação dos resultados se dava por meio da utilização da Teoria Clássica dos Testes que proporciona a somativa de acertos em cada questão posta. Cada competência aferida gerava uma nota específica, sendo a nota final considerada a média aritmética simples. A redação possuía o mesmo mecanismo de avaliação com cinco notas referentes às competências avaliadas e, por nota final, a média dos resultados obtidos.

Desde a sua criação, a possibilidade de inserção dos estudantes no ensino superior, tanto em instituições privadas como públicas, a partir de seus resultados, tem atraído um número cada vez maior de participantes, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8. Evolução do número de Participantes no Enem (1998-2015).

Fonte: Própria autora. Dados: INEP, 2015.

No ano de 2001, adotou-se como medida importante para a democratização do Exame a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os estudantes do 3º ano do ensino médio de escolas públicas. Essa decisão aumentou consideravelmente os índices de adesão ao exame naquele ano em relação aos anos anteriores.

Outra elevação considerável no número de participantes visualiza-se no ano de 2009, em função da criação, pelo MEC, do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, a partir dos resultados de desempenho obtidos no Enem. Sua adesão aumenta no ano de 2009, em função da nova possibilidade de uso dos resultados do Enem.

Os candidatos que atendam aos requisitos exigidos pelo Prouni devem, ainda, comprovar renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa para se candidatar a bolsas integrais, já para bolsas parciais de 50%, a renda bruta familiar mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Sua criação foi acompanhada de um forte discurso de justiça social e com apoio da sociedade civil, contudo, conforme Barros (2014, p. 1.076), muitos estudos apontam para uma “democratização “às avessas” e a representação da intensificação do processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio de transferência de recursos públicos”. O autor destaca, ainda a baixa

procura pelos alunos beneficiados por cursos das áreas tecnológica e social, considerados prioritários por terem poucos profissionais em atuação.

No ano de 2009, o MEC, objetivando a democratização das oportunidades de acesso às vagas, apresentou uma proposta de reformulação do Exame e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos de universidades públicas federais, possibilitando a mobilidade acadêmica e induzindo à reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009). Desse modo, passam-se a considerar como novos objetivos do exame:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior.
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009, p.01).

Em virtude da reestruturação curricular de 2009, o conteúdo do Enem passa a ser definido a partir de uma matriz de referência estruturada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; e, por fim, Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

A introdução de áreas de conhecimento reduz a proposta original de interdisciplinaridade. As habilidades foram ampliadas, de modo que o novo exame apresenta trinta (30) habilidades para cada área do conhecimento, perfazendo um total de cento e vinte (120) habilidades solicitadas aos estudantes para a

resolução das questões. O aumento da matriz de referência do exame passa a abranger, com sua reestruturação, 30 competências, sendo que sua nova proposta passa a contar com a necessidade de conhecimentos prévios dos estudantes para sua resolução.

Cada uma das quatro áreas de conhecimento é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando noventa (90) questões por caderno. A partir dos conteúdos, habilidades e competências, espera-se a valorização do raciocínio, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e contextualização na resolução de problemas e elaboração de uma redação a partir de um tema norteador (INEP, 2015a).

O novo Enem constitui uma prova multidisciplinar dividida em dois dias: no primeiro dia, 90 questões de Ciências humanas e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias, com duração de 4 horas e 30 minutos; no segundo dia, com duração de 5 horas e 30 minutos, 90 questões de Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias e uma redação.

A forma de avaliação também sofreu alterações. As cinco competências originais passam a intitular-se eixos cognitivos e não geram mais notas individuais, cuja média aritmética simples resultava a nota final. Os resultados passam, no novo exame, a ser analisados por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que prevê possíveis “chutes” dos estudantes para as respostas. Os participantes passam a receber apenas uma nota geral por área de conhecimento, entretanto, a redação continua a ser avaliada nos mesmos moldes do exame original, sendo atribuídas cinco notas e uma média aritmética como nota final.

Para Alves (2013) e Travitzki (2013), embora o novo Enem apresente características semelhantes aos tradicionais exames vestibulares, sua reestruturação de competências pode, ainda, ser interpretada como uma forma de aproximação da concepção de competência proposta por Perrenoud (2004, p. 153), definida como “[...] faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos saberes, capacidades e informações, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais”.

De modo a legitimar as mudanças em curso no Exame, criou-se, em 2009, o Comitê de Governança do Enem, com a finalidade de discutir e acompanhar o processo de construção do novo modelo, contando com a participação de representantes do MEC, da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) e, ainda, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

A partir desse momento, as universidades possuem autonomia e podem optar por quatro possibilidades de utilização do novo Exame como parte de seus processos seletivos, a saber: (i) fase única, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), instituído em 2010, aplicado para as instituições públicas federais; (ii) como substituto da primeira fase dos exames vestibulares; (iii) combinando o uso dos resultados do Exame com o desempenho dos estudantes no vestibular da própria instituição e, ainda, (iv) como fase única para vagas remanescentes do vestibular.

O Sisu, gerenciado pelo MEC, tem como objetivo fortalecer e institucionalizar o Enem. É um sistema informatizado, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação oferecidas pelas instituições públicas de educação superior. A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do Sisu é efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Enem (INEP, 2015f).

Em abril de 2012, amplia-se a representação de instituições no comitê de Governança, que passa a contar com Secretarias de Educação Básica (SEB/ MEC), de Educação Tecnológica (SETEC/ MEC), de Educação Superior (SESU/ MEC), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), mais a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) e Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) (INEP, 2015a).

De acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep (2015a), os resultados do Enem visam auxiliar toda a comunidade escolar e acadêmica em reflexões quanto à aprendizagem no ensino médio, além de servir de subsídios para o

estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação. A análise dos dados tem potencial, ainda, para considerar as informações contextuais disponibilizadas como indicadores de formação docente da escola e de nível socioeconômico dos estudantes, observando-se que os resultados por escola precisam ser utilizados com cautela, uma vez que o exame possui adesão voluntária e, portanto, a sua representatividade varia em função do percentual de participação dos estudantes (INEP, 2015a).

Os resultados do desempenho de cada estudante são enviados para sua residência, a fim de que possa analisar o seu desempenho, pontuado por grupos de disciplinas e por competências exigidas na redação, de modo que é possível saber em quais pontos exatos o resultado obtido foi satisfatório e quais os que precisam de maior atenção. Além do desempenho pessoal, dados dos desempenhos gerais de estudantes do país são apresentados, localizando cada estudante em relação à média nacional. Esse tipo de análise de dados não é realizado no Saesp, o qual obtém por resultados somente as médias das instituições e do estado, de um modo geral.

Sousa e Alavarse (2009), ao discorrerem sobre a democratização do acesso ao ensino superior e a indução de melhorias no ensino médio, não reconhecem esses contributos desencadeados pelo Enem. Segundo os autores,

[...] o vestibular com caráter seletivo já deixou de existir em algumas instituições de ensino superior (IES), nas quais há mais vagas que candidatos para determinados cursos. Para as instituições que selecionam e que vierem a usar os resultados do Enem, não se identifica alteração de grande monta nos expedientes em curso: mantém-se o uso dos resultados de provas para classificar e selecionar alunos, como já acontece hoje.

[...] Quanto à democratização do acesso, não há evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Tampouco se supõe que possa incidir, massivamente, na escola média. (SOUSA e ALAVARSE, 2009).

De acordo com os referidos autores, embora o exame facilite a participação dos estudantes nos processos seletivos de instituições de ensino superior, por não incidir no perfil dos vestibulandos, não contribui, diretamente, para o seu ingresso. O que se observa é um aumento nas possibilidades de inserção para os alunos que já possuíam maior capital cultural. Desse modo, concluem que mesmo com a sua reestruturação, o Enem não possui potencial para minorar o caráter seletivo dos vestibulares.

Enquanto política pública, determinados aspectos do Enem são foco de divergências entre estudiosos. Castro e Tiezzi (2005), em comentários tecidos anteriormente à reformulação do Exame, o consideram como instrumento que permite ao poder público a identificação de lacunas nos processos educacionais que dificultam a inserção dos jovens no processo de produção da sociedade. De acordo com os autores, o Enem permite, ainda, uma compreensão mais palpável dos eixos estruturantes do ensino médio – a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de problemas –, sendo nesse sentido, um “poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter ensinado” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 133). No que se refere à democratização de vagas do ensino superior, conforme os autores, as pretensões de seu potencial vão além de apenas democratizar, mas também podem favorecer ao jovem um “aprofundamento da identificação de seus valores, opiniões e atitudes” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 135).

As divergências quanto à visão do Enem não permeiam somente a comunidade científico-acadêmica. Expressam-se, ainda, na percepção de gestores e professores das unidades escolares, conforme exploraremos no capítulo 3 desta dissertação.

Apresentada a trajetória do Enem, sintetizamos no quadro 5 as principais mudanças ocorridas no Exame desde sua criação.

Quadro 5. Síntese das principais alterações no Exame Nacional do Ensino Médio.

Ano	n° de inscritos	Descrição
1998	157.000	O exame foi criado com o objetivo de avaliar o domínio de competências pelos alunos concluintes do ensino médio, a partir de 63 questões de caráter interdisciplinar.
2000		Algumas universidades passam a utilizar o Enem como parte do critério de seleção.
2001	1.600.000	Isenção do pagamento da taxa de inscrição para alunos das escolas públicas promoveu o crescimento no número de candidatos
2004	1.500.000	Lançamento do Prouni: vinculou-se a concessão de bolsas no ensino superior privado à nota no Enem.
2005		O Prouni é vinculado aos resultados e dados socioeconômicos do Enem.
2006		Começam a ser publicadas as notas do Enem por escola.
2007		Criação do Reuni. Ampliação das vagas no ensino superior federal.
2009	4.100.000	O MEC anunciou a reestruturação do Enem, que passou a funcionar como um vestibular unificado, via SiSU. O exame passou por uma redefinição de suas matrizes de referência e do tamanho da prova, além da adoção da TRI, que permite a comparação das notas em uma área de conhecimento ao longo dos anos.
2010		O Enem passa a valer como certificação para o ensino médio.

Ano	n° de inscritos	Descrição
2011	6.200.000	Em 2011, a participação na prova como requisito para a solicitação de financiamento das mensalidades através do Fies repercutiu em um número recorde de inscritos.
2013	7.500.000	A partir desse ano, a nota no Enem passou a ser um critério para a concessão de bolsa no programa Ciência sem Fronteiras. Grandes universidades públicas aderiram ao SiSU.

Fonte: Adaptado de QEDU. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/Enem/mapa-de-participacao-do-Enem/>>. Acesso em fevereiro de 2016.

A partir da trajetória das avaliações em larga escala que implicam o ensino médio no estado de São Paulo, Saesp e Enem, apresentaremos a trajetória do ensino médio no Brasil e a sua estrutura curricular no século XXI, bem como as peculiaridades do novo Programa de Ensino Integral do estado, que constitui o foco de nossa investigação.

CAPÍTULO III: A ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Neste capítulo enfocamos a trajetória do ensino médio no Brasil e a sua estrutura curricular no século XXI, partindo da criação da escola regular de educação no Brasil, para chegar ao Programa de Ensino Médio Integral, que constituiu o recorte de nossa pesquisa em virtude das peculiaridades por ele apresentadas.

3.1 A trajetória do ensino médio

A educação básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 de 1990). O artigo 208 da referida Constituição determina o dever do Estado para com a educação em todos os níveis básicos, assegurando-lhes “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL,1988). As finalidades da educação, atribuídas no artigo 205 da Constituição, reiteram sua tripla dimensão: o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.

Ao referir-se à educação básica, reitera-se que essa concepção abrange diferentes etapas de escolarização para diferentes países. No Brasil, a educação básica constitui o primeiro nível do ensino escolar e “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir” (BRASIL, 1996). Conforme a referida Lei, a educação básica compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio tem-se constituído como a etapa de mais difícil enfrentamento, em nível de educação básica, tanto em termos de concepção, como em estrutura e organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre o ensino fundamental e a formação profissional (KUENZER, 2001).

De modo a favorecer o entendimento acerca dos rumos tomados pelo ensino médio e consequentes reestruturações curriculares, apresentamos breve histórico da educação brasileira até a criação formal dessa etapa, no ano de 1996.

A trajetória da educação brasileira, antes da concepção do ensino médio, consoante a LDB (Lei nº 9.394/96), foi notadamente delineada para as elites. O ensino dividia-se entre primário, secundário propedêutico e superior. Diferenciavam-se, no decorrer dessa trajetória educacional, estudantes que desempenhariam funções intelectuais ou instrumentais.

A partir da década de 1990, intensificou-se, então, a produção de legislações referentes ao ensino médio. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica. Conforme esse documento, o ensino médio possui por finalidades:

- 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, SEÇÃO IV, ART. 35).

Embora o ensino técnico-profissionalizante tenha se desvinculado das finalidades do ensino médio, a preparação básica para o trabalho ainda aparece nos termos da Lei, mas com uma diferença no sentido de preparar o educando para continuar aprendendo e favorecer a sua adaptação ou a capacitação posterior. Destacamos, ainda, que essa preparação para o mundo do trabalho se dá por meio da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, descrita no inciso IV do Art. 35.

Em seu texto original, de 1996, a referida Lei impõe em seu Art. 4, inciso IV, a necessidade de

- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus

conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Em 1997, mediante o Aviso nº 307, de 07/07/97, o ministro da Educação e do Desporto encaminha para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), um documento apresentando propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, por meio da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)²⁸, conforme consta em PCNEM (2000).

Cabe ressaltar que, embora se evidencie na LDB (Lei nº 9.394/96), a necessidade do estabelecimento de parâmetros curriculares para o ensino médio, em seu Art. 36, o texto original já apresentava as seguintes diretrizes em termos curriculares para o ensino médio:

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 (incluído pela Lei nº 11.684, de 2008);

§ 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;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. (BRASIL, 1996).

Assumir por diretrizes a compreensão de significados nas mais diversas áreas de processos de transformação da sociedade e cultura pode vir a favorecer o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a sua autonomia intelectual e do pensamento crítico. Em face do processo constante de

²⁸ Em decorrência ao disposto, em 1997 são lançados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano), elaborados com intuito de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. Em 2008, os 10 volumes referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) são lançados.

desenvolvimento científico e tecnológico mundial, a inserção de línguas estrangeiras pode, também, beneficiar o processo de domínio dos princípios de produção e, ainda, contribuir para promover ao educando melhores oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Destaca-se, no entanto, que a adoção de metodologias de ensino e de avaliação, com vistas a estimular a iniciativa dos estudantes, conforme consta no inciso II, constitui um desafio a ser enfrentado pelo coletivo da escola.

Em 26 de junho do ano de 1998, a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº3 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), em volume único e divididas em quatro partes. Destacamos dessas diretrizes, o Art.6º que dispõe sobre os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, que deverão ser adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio, ressaltando requisitos para a formação de um cidadão crítico (BRASIL, 1998b). Conforme alguns citados, estudantes, profissionais e estudiosos apontam como uma fragilidade, nessa etapa, a falta de interdisciplinaridade e contextualização entre as disciplinas do ensino médio, o que o torna incoerente, portanto, com o texto das referidas Diretrizes.

Destacamos, ainda, das Diretrizes, o Art.10 que se refere à organização curricular de base comum para essa etapa, conforme áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, modelo que é seguido para elaboração dos Parâmetros Curriculares tanto em âmbito federal, quanto estadual. A divisão foi pensada de modo a favorecer a interdisciplinaridade e justificou-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, orientada por uma visão epistemológica. E, por fim, focamos o Art. 12, que distingue a preparação básica para o trabalho da formação profissional e institui que essa preparação básica não deve se distinguir da formação geral do educando, portanto, o preparo para o trabalho deve-se dar em processo, no decorrer das disciplinas lecionadas (BRASIL, 1998b).

Segundo Kuenzer (2001 p.09-10), a ambiguidade de finalidades atribuídas ao ensino médio “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se

define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”. Ainda, sobre as necessidades do mercado atreladas à educação, Arroyo (2007, p.27-28) relata que essa postura tem nos “levado a reduzir a experiência dos educadores e educandos à condição de mercadoria. O referente ético do direito nos leva a equacionar no currículo o direito aos saberes sobre o trabalho, sobre a produção da existência, dos bens, da vida”. Corso e Soares (2014) destacam que a ideia de profissionalização dos estudantes coexiste com a necessidade do país de participar da economia internacional.

A constatação da relação política e ideológica entre a educação e as estruturas econômicas, o conhecimento e o poder, pode ainda ser verificada em Apple (1979), na sua análise sobre ideologia e currículo. O autor salienta que, por sua própria natureza de instituição, a educação não constitui um empreendimento neutro, portanto, nesse cenário, o educador se vê implicado em um ato político, consciente ou não. Conforme o autor, “os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas” (APPLE, 1979, p.9).

Para Saviani (1989), já com a adoção da denominação ensino médio, o problema dessa etapa reside em sua falta de definição: finalidade propedêutica, profissionalizante, ou as duas coisas ao mesmo tempo. O ensino médio, à luz do autor, ficou espremido entre os ensinos fundamental e superior, níveis que, até o momento, possuíam papéis bem definidos.

Salienta-se que a década de 1990 foi marcada por estudos e debates em um movimento de repensar concepções, por exemplo, do papel do aluno como ser ativo e central no processo de construção do conhecimento e em constante desenvolvimento, a finalidade da escola no processo de aprendizagem, o repensar da concepção de avaliação educacional, entre outros. Esse movimento reflexivo em nível global pode, ainda, favorecer o entendimento da preocupação gerada em torno da educação e das importantes mudanças ocorridas nesse período.

Ainda nos anos 1990, considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO (1996), incorporadas às determinações da LDB (Lei nº9.394/96), prescrevem que a

educação necessita cumprir, ainda, um triplo papel: econômico, científico, cultural, estruturando-se em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Em decorrência do disposto, alteram-se, portanto, os objetivos de formação na etapa do ensino médio, priorizando-se com a reforma e reestruturação dessa etapa, a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2000, p.15), em 1999²⁹, e a posterior publicação, em 2000, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. De acordo com os BRASIL (2000),

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 2000)

Nessa direção, ressalta-se que, como indivíduos, os educandos chegam à escola com identidades específicas de raça, etnia, território e, a partir desses pontos, são construídas imagens e priorizados conhecimentos, competências e habilidades específicas para determinados públicos. Assim, “O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora (...). Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos” (ARROYO, 2007, p.23).

As demandas do mercado ainda vigoram como referência para a formulação dos currículos, selecionando os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Conforme destaca o autor, superar a visão dos alunos como mercadoria é uma condição prévia para repensar os currículos, uma vez que

As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão” (...) O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos. (ARROYO, 2007, p. 24) grifos do autor.

²⁹ Embora o ano de lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tenha sido feito no ano de 1999, o arquivo oficial disponível no site do Ministério da Educação, consultado para esta pesquisa, em sua capa traz a informação de data com o ano 2000. Desse modo, consideraremos o ano de 2000 em todas as citações diretas retiradas desse documento, uma vez que permite, para consulta posterior do leitor, o acesso direto às informações mediante o link disponível nas referências e o número de página citado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram lançados com a dupla função de difundir os princípios da reforma educacional proposta pela LDB (Lei nº 9.394/96) e de orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Após a promulgação da reforma, os professores não sabiam o que fazer, nem como fazer, para reorientar suas práticas pedagógicas de modo a se ajustarem aos pressupostos da nova legislação educacional. Surgem, assim, os Parâmetros, concebidos com a finalidade de (re)orientação docente para que, enfim, a reforma fosse colocada em prática.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo, desde sua formulação até sua avaliação, traz concepções inerentes às influências externas ao ambiente escolar, por exemplo, os campos econômico, político, social, cultural e administrativo. Verificamos, ainda, que grande parte do processo de apropriação e reprodução curricular perpassa caminhos condicionados ao ambiente escolar, seja em sua estrutura física, seja por seu corpo docente, planejamento de sequências didáticas etc. de modo que, mesmo verticalmente assumidas as mesmas prescrições, o seu desenvolvimento se dará de maneira singular no interior de cada unidade escolar ou mesmo entre turmas diferentes e, ainda, individualmente com cada estudante.

Destacam-se, entre as orientações fornecidas pelos PCNEM (2000), a contextualização e a interdisciplinaridade, já previstas na LDB (Lei nº 9.394/96) e nas DCNEM (BRASIL, 1998). A divisão dos conteúdos por áreas de conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – surge como perspectiva para a interdisciplinaridade e contextualização, em uma possibilidade renovadora de ensino (BRASIL, 2000). Conforme descrito nos Parâmetros, a interdisciplinaridade “[...] deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (BRASIL, 2000, p. 21). E por contextualização, entende-se “... assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 2000, p. 78).

Ao estudar a reorganização curricular para o ensino médio, observada após a LDB (Lei nº 9.394/96), Lautério e Nehring (2012) apontam estudos como os de Ricardo (2005) e Abreu (2002), que concluem que, mesmo após a

publicação dos parâmetros curriculares, poucas modificações foram observadas nas ações pedagógicas dos docentes. Isso ocorreu em virtude do modo como os PCNEM (BRASIL, 2000) trabalhavam a integração do currículo de forma neutra e desconsiderando o contexto escolar. De acordo com Iannone (2002):

A reorganização curricular tem sido um desafio em função da complexidade de que se reveste tal iniciativa. Inicialmente poderia considerar como desafiadores dois desencadeantes da reorganização curricular, colocando-os sob duas perspectivas, utilizando os estudos de Popkewitz (1997, p. 11) que distinguem reforma e mudança. Ou seja, a reorganização curricular poderia ser desencadeada por uma reforma “palavra que faz referência a mobilização dos públicos e as relações de poder na definição do espaço público”, ou pela necessidade de mudança que “à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais científica” (POPKEWITZ, 1997, p. 11), frequentemente relacionada à satisfação das expectativas em termos de eficiência, racionalização de recursos e efetividade. (IANNONNE, 2002, pp. 18-19).

No ano de 2007 são lançadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN+ (BRASIL, 2002), que exploram de maneira aprofundada situações que podem desencadear as competências e habilidades pertinentes a cada disciplina, divididos por áreas de conhecimento, favorecendo, então, a efetivação da reforma educacional na prática. A complementação aos PCN, específica para o ensino médio, é publicada no ano de 2007 pelos PCN + Ensino Médio.

Ainda, conforme os PCNEM (2000), a globalização econômica, vivida no início do século XXI, ocasiona o rompimento de fronteiras, acelerando a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, recolocando questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos. Desse modo, os novos parâmetros curriculares são estabelecidos com vistas à formação dos cidadãos. A valorização do acúmulo de conhecimentos dá espaço para a aquisição de conhecimentos básicos, preparo científico e capacidade de utilização tecnológica. Propõem-se “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p.5).

Outra observação importante advém da determinação pela LDB (Lei nº9.394/96) quanto à elaboração de Parâmetros e Diretrizes³⁰ e de uma Base Nacional Comum para a educação, mediante a definição de habilidades e competências que servirão como parâmetro para a avaliação da educação básica realizada em nível nacional. Quando, no mesmo texto, se assegura em seus Artigos 12 e 13 a autonomia de proposta pedagógica e de gestão às instituições escolares, estas devem seguir imposições curriculares nacionais, uma vez que, com base nelas, serão avaliadas. Apple (2001) reitera que um sistema de currículo e avaliação nacionais contribuem para salientar as diferenças de gênero, raça e classe.

Assim, embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como um meio para criar coesão social e para dar a todos nós a capacidade de melhorar nossas escolas, medindo-as com critérios “objetivos”, os efeitos serão o oposto. Os critérios podem parecer objetivos; mas os resultados não o serão dadas as diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classe e raça existente. Mais do que levar à coesão cultural e social, as diferenças entre “nós” e os “outros” serão socialmente produzidas de uma forma ainda mais forte, e os antagonismos sociais consequentes e a destituição econômica e social serão piores. (Isto se aplica também à atual fascinação pela educação baseada em resultados, um novo nome para versões mais antigas do controle e da estratificação educacionais.) (APPLE, 2001, p.67).

De acordo com Lima (2007), o currículo deve estar orientado para a inclusão, sendo assim colocado a serviço da diversidade, considerando que a sociedade brasileira é multicultural.

A reforma curricular da educação básica no Brasil, advinda da LDB (Lei nº 9.394/96), não implicou superação do quadro de desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. Um exemplo dessa desvantagem é demonstrado com os dados da média bruta dos resultados em Leitura, Matemática e Ciências, com espaço

³⁰ Cabe aqui ressaltar a diferenciação dos conceitos de diretrizes e parâmetros. Por Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entendem-se padrões elaborados para difusão dos princípios da reforma curricular e para orientação dos professores na busca de novas técnicas e metodologias, frente aos desafios de uma nova era, a da informação, sendo ainda, considerados a referência básica para a elaboração das matrizes para o ensino. Por diretrizes, os PCNEM (BRASIL, 2000, p.49) referem-se ao “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” com vistas à vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social. Assim, os parâmetros são norteados pelas diretrizes e estas, por sua vez, são reformuladas de acordo com demandas existentes na área educacional.

amostral de cerca de cinco mil estudantes em diversos países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Em 2003, o Brasil passou por um crescimento econômico que refletiu seu momento de desenvolvimento. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2003), para alcançar o pleno desenvolvimento do país, foi necessário forte investimento e ampliação de sua capacidade tecnológica e formação de profissionais de nível médio e superior, sendo necessária a expansão do ensino médio com qualidade.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145).

No ano de 2008, o MEC institui o Programa Currículo em Movimento, que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do seu desenvolvimento. Constituíam objetivos do programa:

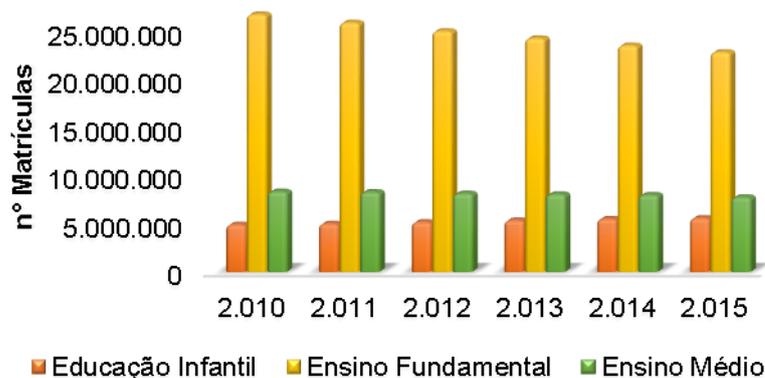
- Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
- Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/ Base curricular comum);
- Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (MEC, 2016a).

Cabe ressaltar, que ainda nessa segunda década do século XXI, o ensino médio possui menor visibilidade que o ensino fundamental e a educação superior, abrangendo também, conforme dados do censo escolar (2010-2015)³¹ disponibilizados pelo INEP, um número bem reduzido de matrículas em

³¹ O acompanhamento da evolução do número de matrículas dessas etapas desde a promulgação da LDB de 1996 não foi possível pela indisponibilidade dos dados.

comparação com o ensino fundamental, etapa que o antecede, conforme informações apresentadas no gráfico 9.

Gráfico 9. Matrículas na educação básica em escolas públicas estaduais e municipais entre os anos de 2010 e 2015.



Fonte: Próprio autor. Dados coletados no site do Idesp. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

Conforme as informações do gráfico, nota-se que é significativa a diferença de matrículas entre o ensino fundamental e o ensino médio, considerando os anos pesquisados.

Desde a sua criação, em 1996, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio foi garantida somente no ano de 2013, mediante a Lei nº 12.796, que altera aspectos da LDB (Lei nº 9.394/96) referentes ao acesso dos estudantes a essa etapa da educação básica, sendo este um importante passo na ampliação da oferta e conseqüente possibilidade de universalização. Para Dourado (2013), a universalização do ensino médio com qualidade contempla a garantia da aprendizagem de todos os educandos e conclusão da educação básica com sucesso, preferencialmente aos 17 anos.

A perspectiva de universalização e garantia do direito de todos à educação de qualidade, no entanto, nos remete a Saviani (2008), ao apontar que políticas públicas desenvolvidas com intenções ideológicas e a partir de interesses dominantes, como as políticas voltadas para a educação, impossibilitam a universalização do saber, quando propõem um tipo de educação para determinadas classes e outro tipo para outras. Desse modo, a universalização do ensino médio é comprometida. Cabe ressaltar, ainda, conforme Kuenzer (2010, p. 864), que a perspectiva de universalização do ensino

médio com qualidade, para além de renovação das práticas pedagógicas, exige do Estado “[...] elevado investimento, [...] desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral [...], professores qualificados e bem pagos [...] e espaço físico adequado”. As considerações de Kuenzer consoantes a Dourado, Oliveira e Santos (2007), enfatizam a necessidade de se problematizar as avaliações externas e seu potencial para polarizar as práticas curriculares, indo na contramão da renovação das práticas pedagógicas e de desenvolvimento de um currículo amplo.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo avaliado ressalta determinados conhecimentos e impõe critérios para o ensino e a aprendizagem, em virtude do que é cobrado nas avaliações. Implica, portanto, na polarização de questões curriculares ao ensino e aprendizagem de disciplinas objeto da avaliação. Sousa (2014), em análise das concepções de qualidade da educação básica, forjadas por meio de avaliações em larga escala no Brasil, ressalta que essa prática de balizamento do currículo, principalmente por disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tem induzido um movimento de homogeneização do ensino no país, uma vez que se enfatizam os resultados de desempenho dos estudantes nessas disciplinas.

No ano de 2013, a redação dada pela Lei nº 12.796, que atualiza alguns aspectos da LDB (Lei nº9.394/96), dispõe sobre a utilização de uma base curricular nacional comum para o ensino médio, propondo que esta pode ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Desse modo, justifica-se perante a Lei, a adoção de Propostas Curriculares específicas em cada estado da federação, por exemplo, no estado de São Paulo.

Em novembro de 2013, a Portaria nº 1.140 institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) (BRASIL, 2013). Essa portaria visa articular e representar as ações e estratégias entre União, governos e distritos na formulação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio. Duas ações estratégicas são propostas em um primeiro momento: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e a formação Continuada de professores do Ensino Médio,

iniciada no primeiro semestre de 2014 (MEC 2016b). O ProEMI³² é apresentado pelo MEC como um “programa de redesenho curricular” por parte das escolas, que apresenta uma “perspectiva de integração curricular” abrangendo dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Dentre as outras políticas assumidas como estratégicas para conferir qualidade ao ensino médio, destacam-se:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) em regiões específicas;
- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. (MEC, 2016b).

Em 25 de junho de 2014, a Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que abrange tanto a educação básica, quanto a superior, e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, conforme já descrito no capítulo anterior.

No que tange ao ensino médio, o referido Plano evidencia em sua terceira meta (meta 3) a universalização dessa etapa até o ano de 2016, alcançando até 2014 uma taxa líquida de 85% de matrículas para a população entre 15 e 17 anos. Para alcançar essa proposição, a seguinte estratégia é apresentada

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico,

³² O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, através de atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

A abordagem proposta como estratégia para a meta 3 requer (re) pensar o ensino médio desde sua estrutura física até curricular. Algumas iniciativas desse tipo vêm sendo adotadas por alguns estados com adesões a Programas de Ensino Integral.

A estratégia 3.2 para a meta 3 prevê, ainda, a elaboração e encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação, até o ano de 2016, uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para estudantes de ensino médio, de modo a garantir a formação básica comum.

Essa meta possui, ainda, por estratégia 3.6, a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio, fundamentado na matriz de referência do conteúdo curricular dessa etapa, articulado com o Saeb, com vistas a promover sua utilização como instrumento de avaliação do sistema de modo a subsidiar políticas públicas para a educação básica, com duas vertentes: a certificadora e a classificatória. Como avaliação certificadora possibilitaria a aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, em contrapartida, como avaliação classificatória, seria utilizada como critério de acesso à educação superior (BRASIL, 2014).

A estratégia 3.7 do Plano fomenta a expansão das matrículas de ensino médio na educação profissional, e a 3.8, a estruturação, fortalecimento e monitoramento de programas de acesso e permanência dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda, quanto ao aproveitamento, frequência e interação coletiva. O redimensionamento dos turnos diurno e noturno estão previstos na estratégia 3.11, de modo a atender a demandas específicas (BRASIL, 2014).

Com vistas à qualidade da educação básica em todas as etapas, considerando a melhoria das aprendizagens e o fluxo escolar, a meta 7 estabelece a elevação do indicador de qualidade nacional (Ideb). Para isso, utiliza-se como estratégia no Plano, o aprimoramento dos instrumentos de avaliação, englobando a área de Ciências nos exames. E posteriormente, assegurada sua universalização, intenta-se incorporar o Enem ao Saeb, bem

como apoiar o uso de seus resultados pelas redes de ensino para melhoria de processos e práticas pedagógicas.

Nessa segunda década do século XXI, o ensino médio norteia-se pela LDB (1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2003) e pelo recém aprovado Plano Nacional de Educação (2014), tendo ainda como referência, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), o currículo, em todos os níveis da educação básica, que inclui o ensino médio, está em construção constante e necessita ser compreendido como um processo contínuo que englobe todos os sujeitos na esfera educacional.

A formulação da política curricular, seja ela por órgãos federais ou estaduais, até a sua interpretação pelas secretarias de Educação ou mesmo pelos gestores das unidades de ensino, chega às salas de aula com implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse quesito, a avaliação pode gerar insumos com o potencial de (re) orientar as políticas públicas em Educação. Reitera-se, assim, a importância do diálogo e retroalimentação desse processo com a participação de todos os envolvidos nas esferas educativas.

Embora o processo de elaboração curricular seja inerente às influências de tempos, contextos, política, sociedade, economia e cultura, conhecer a sua complexidade e os seus efeitos favorece o repensar e o cuidado a ser tomado em seu processo de elaboração, podendo este ser um ponto de partida para a construção de uma educação de qualidade para os estudantes do ensino médio.

O estado de São Paulo, onde se desenvolve o Saresp, um dos focos deste estudo, tem levantado alternativas para melhorar a qualidade da educação básica, entre elas, o Programa de Qualidade da Educação (2008) e o Programa Educação Compromisso de São Paulo (2011). Entre as alternativas apresentadas por esses programas, encontram-se melhorias de infraestrutura, formação continuada de professores e modalidades de ensino mais atrativas aos estudantes, como as escolas de ensino integral, que abrangem as etapas de ensino fundamental e ensino médio da educação básica.

3.2 Um novo modelo: Ensino Médio Integral

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) institui em seu Art. 34 que o tempo de permanência dos estudantes do ensino fundamental na escola deve progressivamente ser ampliado. A criação das Escolas de Tempo Integral (ETI) no estado de São Paulo, em 2005, tenta contemplar a proposição da referida Lei. Ampliando o olhar para a educação básica, o ensino médio passa a ser oferecido no estado em tempo integral, no ano de 2012, mas com uma peculiaridade específica, apresentado com a denominação Novo Modelo de Tempo Integral, pelo Programa de Ensino Integral (PEI).

As Escolas de Tempo Integral (ETI) foram criadas pela Resolução SE 89 de nove de dezembro de 2005, com o seguinte objetivo:

Prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, p.1).

A jornada ampliada nas ETIs conta com 9 horas e 10 minutos diários, distribuída entre o ensino da base curricular comum do ensino fundamental, no período diurno, e as oficinas culturais, no período vespertino. As oficinas culturais abrangem:

atividades artístico-culturais (dança, música, teatro e artes plásticas), atividades esportivas (várias modalidades, além de atletismo, ginástica, xadrez e jogos cooperativos), orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora da leitura, informática, práticas em salas ambientes de ciências físicas e biológicas, práticas de educação ambiental e qualidade de vida, e meditação. (SÃO PAULO, 2005, p.1).

Cabe ressaltar que a criação do Programa de Ensino Integral no estado não extinguiu as experiências de Escolas de Tempo Integral. Com propósitos distintos, os dois programas, implantados em escolas com jornada ampliada de estudos, funcionam simultaneamente em São Paulo, verificando-se em 2015, duzentas e trinta e seis (236) Escolas de Tempo Integral (ETI) e duzentas e cinquenta e sete (257) escolas com o Programa de Ensino Integral (PEI).

Conforme Diretrizes do Programa Ensino Integral, no ano de 2011, buscando o aperfeiçoamento da política educacional do estado de São Paulo, mediante a criação de um novo modelo escolar e um regime mais atrativo ao quadro do magistério, a Secretaria Estadual de Educação lançou o Programa Educação Compromisso de São Paulo. Esse Programa foi definido com o “intuito de difundir na rede de ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais” (SÃO PAULO, 2014, p. 05). Com interesses centrados na “melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos”, as iniciativas assumidas pela Secretaria procuraram disseminar uma “nova cultura de gestão, participativa e orientada” (SÃO PAULO, 2014a, p. 05).

Conforme Voorwald e Souza (2015), o Programa Educação Compromisso São Paulo constituiu um pacto com a sociedade em favor da melhoria da qualidade da educação da rede estadual. Entre as suas metas, pretende-se colocar a rede educacional paulista entre os vinte e cinco melhores sistemas de ensino do mundo. O referido Programa possui origens em experiências observadas nos estados de Pernambuco e do Ceará, onde o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco dissemina entre a rede estadual, por meio de parcerias com a Secretaria Estadual de Educação, um novo modelo de escola que visa tornar os jovens mais preparados para o mundo do trabalho. Os pilares do modelo são: Educação acadêmica de qualidade, Preparação para a vida (como protagonismo juvenil e empreendedorismo) e Educação profissionalizante (“orientação profissional alinhada às demandas da região”).

As escolas da experiência educacional de Pernambuco são denominadas por Freitas (2012) de escolas *charters*. As Organizações Sociais (OS), entidades do direito privado, foram legalmente reconhecidas a partir da Lei 9.637, aprovada em 1998 para a regulamentação de seu funcionamento, e partem da premissa de gestão compartilhada entre o setor público e o privado. O ICE é hoje o implantador oficial das escolas *charters* em Pernambuco nas escolas estaduais de ensino médio, contando com a colaboração de outros parceiros, como a Fundação Itaú Social e Fundações Estrangeiras. Conforme o autor, documentos sobre as escolas *charters*, sobre seu projeto inicial/ original, o

período de implementação etc. não se encontram disponíveis para consulta pública no site da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Em fala no evento “Qualidade na educação e desenvolvimento social: reflexões jurídicas sobre o Programa Educação Compromisso de São Paulo”, realizado em 15 de fevereiro de 2012, Marcos Magalhães, então presidente do ICE e ex-presidente de operações da Philips na América Latina, discursou que há cerca de dez anos, um grupo de empresários percebeu a necessidade de se melhorar a quantidade e a qualidade do jovem para o mercado de trabalho. O ensino médio é, então, pensado por ser essa porta de saída dos jovens para o mundo (AÇÃO EDUCATIVA, 2012).

A experiência de Pernambuco chegou a São Paulo por iniciativa do Ex-Secretário Estadual de Educação, Herman Voorwal³³, tendo sido reformulada para as necessidades regionais do estado e resultando, juntamente com a incorporação de demandas levantadas pelos profissionais da educação, na proposta do Programa Educação Compromisso de São Paulo, sustentando-se por cinco pilares, a saber: valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade (SÃO PAULO, 2014a).

O pilar da valorização do capital humano é pensado a partir da formulação de uma política salarial mais atrativa. A nova política previu aumento salarial de 45% entre os anos de 2011 e 2015, além da contratação de novos professores. Para tanto, no ano de 2013 realizou-se um concurso público de modo a suprir a demanda de 59 mil vagas para professores na rede estadual paulista (SÃO PAULO, SEE, 2016).

A gestão pedagógica, conforme descrito no site da SEE (2016), constitui o segundo pilar e dar-se-á por intermédio de programas com foco na qualidade de ensino, por exemplo, a criação da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (Evesp) e o Programa Ler e Escrever³⁴. A Evesp disponibiliza diversos cursos *on-line*, como espanhol, inglês, mandarim, libras, informática básica etc. para os estudantes e professores da rede. O

³³ Herman Jacobus Cornelis Voorwald foi Secretário da Educação do Estado de São Paulo no período de 1 de janeiro de 2011 até 4 de dezembro de 2015.

³⁴ Embora o Programa Ler e Escrever tenha sido implantado antes do Programa Educação Compromisso de São Paulo, foi por este último, agregado, em virtude de sua boa recepção pela comunidade escolar.

Programa Ler e Escrever implica a meta de que todas as crianças com sete anos completos devem saber ler e escrever. Para isso, oferecem-se aos professores formação continuada e material pedagógico diversificado para auxiliar na elaboração de suas sequências didáticas, de modo a favorecer a alfabetização dos estudantes.

O pilar da Educação Integral abrange, conforme as informações fornecidas pela Secretaria (SÃO PAULO, SEE, 2016), diversos programas com oportunidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional aos estudantes, como as Escolas de Tempo Integral (ETI), que proporcionam jornada ampliada, oficinas diferenciadas e programas de incentivo ao esporte; o Programa “Vence”, que viabiliza para estudantes de ensino médio (regular e EJA) a oportunidade de realizar um curso técnico-profissionalizante em escolas particulares, com bolsa integral no contraturno da escola; os Centros de Estudos de Línguas (CEL), que oferecem cursos de idiomas presenciais (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês e Mandarim) para estudantes da rede, a partir do ensino fundamental, igualmente em período contraturno; e o Novo modelo de Escola de Tempo Integral, também conhecido como Ensino Integral.

A gestão organizacional e financeira, que constitui o quarto pilar do Programa, é pensada por meio de fomentos à continuidade das atividades elencadas, em prol da melhoria da qualidade da educação e ainda para ampliação do Programa Creche Escola (para alunos de ensino infantil); do programa Acessa Escola, que mantém uma sala de informática em diversas escolas da rede, com monitor disponível para favorecer a acessibilidade dos professores, funcionários e estudantes ao mundo digital; além de recursos para melhorar a infraestrutura, transporte escolar e merenda das escolas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, SEE, 2016).

O quinto pilar do Programa é a mobilização da sociedade, encampada por meio do programa Escola da Família, que promove maior aproximação entre a escola e a sociedade mediante a abertura de seus espaços físicos aos finais de semana, ao disponibilizar cursos ministrados de forma voluntária por professores ou outros profissionais autônomos, em parceria com a direção escolar.

3.2.1 Programa de Ensino Integral (PEI)

Desde a sua criação, as ações do Programa Educação Compromisso de São Paulo vêm ganhando abrangência nas escolas da rede estadual. Nessa perspectiva, o Programa de Ensino Integral (PEI), também conhecido como Novo modelo de Escolas em Tempo Integral, foi implantado aos 4 dias de janeiro do ano de 2012, mediante a Lei Complementar nº 1.164 (alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012), inicialmente, em 16 escolas de ensino médio da rede estadual de educação (SÃO PAULO, 2014a).

Em São Paulo, conforme informações divulgadas no site³⁵ da organização Ensino Integral, o Programa está sob a responsabilidade e financiamento da Secretaria Estadual de Educação, com apoio e envolvimento de empresas privadas³⁶.

O referido Programa visa oferecer aos seus estudantes a “formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (SÃO PAULO, 2014a, p. 6) e ampliar suas “perspectivas de autor realização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (SÃO PAULO, 2014a, p. 6). Conforme as suas diretrizes, as escolas de ensino médio integral possuem as seguintes inovações:

- I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar;
- IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica;
- V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/ Química e de Física/ Matemática, Programa Acessa Escola. (SÃO PAULO, 2014b, p. 02).

³⁵ O acesso aos documentos de concepção e instituição da Proposta não é completo. Informações encontradas a respeito dos parceiros e apoiadores da iniciativa de Ensino Integral no estado de São Paulo foram encontradas no site da organização Educação Integral.

³⁶ A saber: a Fundação Natura, a Fundação Victor Civita, a Fundação Lemann, o MSC Participações, o Instituto Unibanco, a Comunidade Educativa Cedac, o Instituto Hedging-Griffo, a Fundação Itaú Social, o Itaú BBA, o Iguatemi, o Santander, a Tellus, os Parceiros da Educação, a Fundação Educar DPaschoal, a Fundação Bradesco, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o Instituto Península, o Instituto Arymax e a consultoria internacional McKinsey & Company.

A jornada integral conta com nove horas e meia, divididas entre aulas, clubes juvenis, dois intervalos de 15 minutos, um pela manhã e outro pela tarde, e aproximadamente uma hora e trinta minutos para o almoço.

Aos docentes e equipe de gestão, o Programa oferece condições diferenciadas proporcionadas pelo regime de dedicação plena e integral, por exemplo, centrar toda sua carga horária de trabalho em uma única instituição, salários mais atrativos (bonificação de 75% no salário base), maior tempo de planejamento individual e coletivo, maior tempo com os educandos, possibilitando um melhor acompanhamento pedagógico, entre outros benefícios.

As diretrizes norteadoras do PEI ancoram-se na concepção de qualidade da educação, a partir do acesso, permanência e conclusão e sucesso do educando, seja nas etapas do ensino fundamental, seja no ensino médio. Justifica-se, portanto, a implantação inicial desse projeto no ensino médio em virtude de suas elevadas taxas de evasão em relação ao ensino fundamental. Nesse sentido,

Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaço para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se referem às habilidades não cognitivas como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, quanto à formação acadêmica de excelência. (SÃO PAULO, 2014a, p.7).

Desde a sua criação, voltada para o ensino médio, o Programa de Ensino Integral vem se expandindo quantitativamente ano a ano. Conforme dados disponíveis no sítio da SEE (SÃO PAULO, 2016), no ano de 2013 passou a incorporar, também, os anos finais do ensino fundamental e escolas híbridas (ensino fundamental e médio). No ano de 2015, aderiram à expansão, os anos iniciais do ensino fundamental, com a implantação do programa em 17 escolas dessa etapa. A Tabela 7, a seguir, traz o levantamento de escolas abrangidas pela expansão do Projeto desde o ano de sua implantação.

Tabela 6. Expansão do Projeto de Ensino Integral em escolas da rede estadual do Estado de São Paulo entre os anos de 2012 e 2015.

Ano	Níveis de Ensino				Total de escolas com adesão ao PEI	
	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio	Híbridas (Ensino Fundamental de 2º ciclo + Ensino Médio)	No ano	Geral
2012			16		16	16
2013		22	29	2	53	69
2014		39	26	48	113	182
2015	17	28	11	19	75	257
TOTAL de escolas que oferecem ensino médio integral				151		

Fonte: Própria autora. Dados: (SÃO PAULO, 2016).

No ano de 2012, o Programa de Ensino Integral foi implantado em caráter experimental em dezesseis escolas de ensino médio, distribuídas do seguinte modo entre as Diretorias de Ensino (DE) estaduais: duas escolas na DE São Paulo (Centro Oeste), duas escolas na DE Caieira, uma escola na DE Itapevi, uma escola na DE Santo André, uma escola na DE São Vicente, uma escola na DE Pindamonhangaba, uma escola na DE Sumaré, duas escolas na DE Jundiaí, uma escola na DE Araraquara, duas escolas na DE São José do Rio Preto e uma escola na DE Capivari, verificando-se uma concentração na região sul do estado, mais próxima da capital, enquanto o interior recebeu, na ocasião, três escolas de ensino integral (VOORWALD e SOUZA, 2015).

Em 2013, o Programa foi implantado em mais vinte e nove unidades escolares com exclusividade para o ensino médio, e a oferta passou a abranger escolas de segundo ciclo de ensino fundamental (6º ao 9º anos), com implantação do PEI em vinte e duas escolas. Ainda em 2013, houve implantação do Programa com caráter experimental para duas escolas híbridas no estado. A expansão continua em 2014 com mais trinta e nove escolas de segundo ciclo do ensino fundamental, vinte e seis de ensino médio e quarenta e oito escolas híbridas. Desde sua criação, observou um número crescente de escolas implantadas ano a ano (16 em 2012, 53 em 2013 e 113 em 2014), verificando-se uma queda no número de novas unidades no ano de 2015, quando se observou a criação de setenta e cinco escolas.

No ano de 2015, que marcou o início desta pesquisa, vinte e oito novas escolas de nível fundamental de segundo ciclo, onze escolas de ensino médio e

dezenove escolas híbridas aderiram ao PEI, observando-se, ainda, a expansão do programa, passando a abranger a partir desse ano, dezessete escolas de primeiro ciclo de ensino fundamental (1° ao 5° ano).

Até o ano de 2015, cento e cinquenta e uma escolas de ensino integral ofereciam ensino médio. Para o ano de 2016 foram anunciadas novas expansões, no entanto, os dados quantitativos não haviam sido disponibilizados até maio de 2016.

No município de Campinas, locus deste estudo, no ano de 2014 duas escolas aderiram ao Programa de Ensino Integral, na etapa do ensino médio, e uma escola no ano de 2015, além de escolas de ensino fundamental, todas pertencentes à Diretoria de Ensino de Campinas Leste.

A projeção é de que até 2018, mil escolas públicas estaduais ofereçam ensino em tempo integral. Cabe, no entanto, problematizarmos que o estado de São Paulo possui em sua Secretaria de Educação 5,3 mil escolas no ano de 2016, conforme dados disponibilizados pelo próprio órgão em seu sítio eletrônico. Desse modo, embora ocorra a expansão progressiva, o referido Programa não será oferecido para todos os estudantes matriculados na rede, gerando, portanto, a segregação de estudantes que queiram estudar em escolas do PEI. Sobretudo, ressaltamos que as oportunidades oferecidas aos estudantes contemplados com uma vaga, também serão diferentes dos demais matriculados no ensino regular.

3.2.2 O Currículo do ensino médio integral no estado de São Paulo

A concepção do modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo diferencia-se das demais escolas regulares e escolas de ensino em tempo integral da rede. De acordo com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2015), o desenvolvimento do currículo nessas escolas deve se dar de modo integralizado, abrangendo diversidades e desenvolvendo-se com a participação e presença contínua de professores, equipe de gestão, estudantes, família e comunidade, fundamentando-se nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sob perspectiva interdisciplinar.

Seu grande diferencial consiste na formulação do Projeto de Vida dos educandos, foco para o qual precisam convergir todas as ações da escola, e que evidencia, ainda, o Protagonismo Juvenil, pilar principal do modelo de ensino

integral. Segundo Voorwald e Souza (2015), ao assumir esse pressuposto, o estudante necessita ter papel central em todas as atividades realizadas no contexto educativo, de modo que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia, o que enseja da escola compromisso de inovação de gestão, práticas pedagógicas, formação e avaliação.

O desenvolvimento da autonomia dos alunos e o compromisso de inovação assumidos pela escola de ensino integral traz, com base em Arroyo (2007), a discussão sobre o modo como o currículo pode condicionar o trabalho docente e as práticas escolares. Uma forma de superar esse condicionamento e trazer o currículo para o cotidiano profissional dos professores é o trabalho coletivo entre esses profissionais, produzindo e selecionando conhecimentos, recursos pedagógicos e materiais, tornando-os produtores do currículo. Conforme análise de Saviani (1995, p.30), a inovação no campo educacional é entendida como “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”, ou seja, a inovação exige questionamento da finalidade atual da ação educativa com intento de buscar novas práticas que se adequem a novas finalidades.

De acordo com Fernandes e Freitas (2007), a ressignificação em diferentes contextos e espaços com participação coletiva de todos os envolvidos do contexto escolar na elaboração e construção do currículo é necessária como forma de favorecer a concretização do direito à educação de qualidade.

A figura 1 apresenta a matriz curricular básica das escolas de ensino integral que compreende disciplinas da base nacional comum. A diversidade curricular também é desenvolvida em momentos dedicados às disciplinas eletivas que se assumem como estratégia para ampliação do universo cultural dos estudantes. Nessa perspectiva, ainda que a carga horária das disciplinas eletivas seja reduzida, constitui oportunidade para considerar a peculiaridade local e a realidade de uma unidade escolar.

Figura 1. Matriz Curricular do Ensino Médio Integral.

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012.						
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Série/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH*
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Práticas de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudos	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Fonte: do Programa Ensino Integral. São Paulo, 2015. * CH = Carga Horária.

Conforme a figura 1, a matriz curricular das escolas de ensino integral para o ensino médio é composta por disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada e pelas chamadas atividades complementares. Dentre as disciplinas da base nacional comum, o diferencial de carga horária deste currículo para aquele de ensino regular está na área de Ciências da natureza, que conta com uma aula a mais por disciplina durante a semana, sendo distribuídas no primeiro ano com a disciplina de Física, no segundo ano para a disciplina de Química e no terceiro ano para a disciplina de Biologia.

A parte diversificada do currículo integral conta com duas aulas semanais de Língua Estrangeira Moderna em todos os anos do ensino médio, além de duas aulas semanais de Disciplinas Eletivas por ano. As Práticas de Ciências, que contam com laboratórios de Química, Biologia, Física e Matemática são oferecidas em quatro aulas semanais durante o primeiro e o segundo ano. As

atividades complementares abrangem a Orientação de estudos, oferecida em quatro aulas por semana no primeiro ano do ensino médio, duas aulas na semana no segundo e duas aulas, no terceiro ano. O Projeto de Vida é desenvolvido pelos estudantes no primeiro e segundo ano, sendo a cada ano oferecidas duas aulas por semana para sua execução. E no terceiro ano, duas aulas semanais são dedicadas para o Mundo do Trabalho.

A gestão pedagógica das escolas de Ensino integral é organizada de modo a atender às seguintes especificidades:

- I – Carga Horária Discente – conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares;
- II – Carga Horária Multidisciplinar Docente – conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e das atividades complementares;
- III - Carga horária de gestão especializada – conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, conforme plano de ação estabelecido;
- IV - Projeto de vida – documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;
- V – Protagonismo juvenil – processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;
- VI – Clubes juvenis – grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola. (SÃO PAULO, 2014b, p. 2).

Dentre as especificidades da gestão pedagógica das escolas de ensino integral, acerca do Protagonismo juvenil, tido como pilar do Programa, Voorwald e Souza (2015) apontam que é incentivado em todas as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, perspectivando formar um jovem autônomo e proativo. Dentre as práticas e vivências de protagonismo, destacam-se os clubes juvenis, constituídos a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a necessidade de atender às exigências de relevância para a formação escolar; e os líderes de turma, com intuito de desenvolver habilidades de gestão pessoal e do grupo, com participação, inclusive, em reuniões periódicas com a equipe gestora da escola (SÃO PAULO, 2014b).

O novo modelo de escola em tempo integral é pensado de modo a favorecer a elaboração do Projeto de Vida dos estudantes. Com aulas específicas para a sua elaboração e auxílio de um professor para orientação, o Projeto de Vida é pensado de acordo com as atuais perspectivas do educando. Entre outras peculiaridades apresentadas por esse novo Programa que podem ser citadas, destacam-se, ainda, os momentos de acolhimento e a culminância.

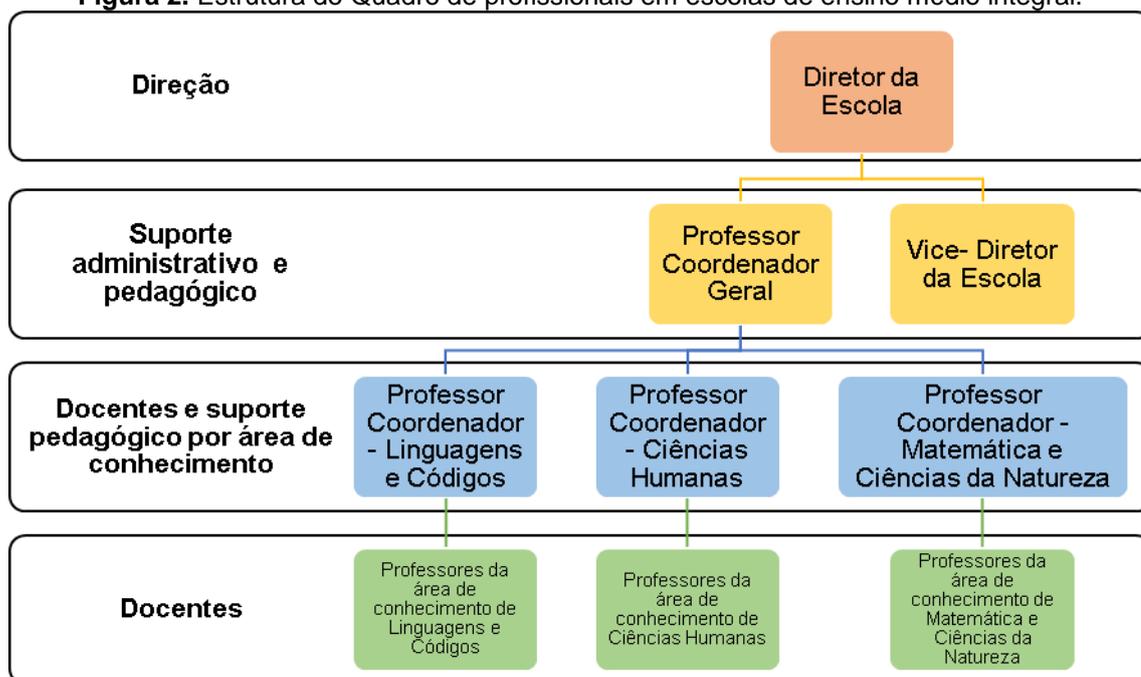
Conforme Voorwald e Souza (2015), o acolhimento é uma atividade que ocorre no início do ano escolar, quando os estudantes veteranos recebem os novos estudantes da escola. A apresentação tanto da infraestrutura, funcionários e equipe pedagógica quanto dos fundamentos do modelo de ensino integral é realizada pelos próprios alunos. Muitas atividades dinâmicas ocorrem nesse período, todas sem perder o foco do projeto de vida. Já a culminância consiste em dois encontros anuais, um em cada semestre, momento em que os estudantes, ao concluírem as disciplinas eletivas, apresentam os resultados de seu aprendizado, por meio de trabalhos acadêmicos, para toda a comunidade escolar.

Cabe ressaltar que nesse modelo de escola, o acompanhamento dos estudantes por parte dos professores não ocorre somente em sala de aula, embora nesse ambiente, se dê com maior frequência. Diferentemente do ensino médio regular, o ensino integral inclui momentos como o nivelamento, a orientação de estudos e a tutoria, que também favorecem a interação e o acompanhamento dos estudantes.

No nivelamento, promovem-se as habilidades básicas do currículo, ainda não contempladas pelos estudantes, levantadas por meio de avaliações diagnósticas semestrais. Os resultados dessa avaliação são utilizados para o (re) planejamento de práticas pedagógicas. Quanto à disciplina de orientação de estudos, é composta de aulas que dão suporte para os estudantes em outras disciplinas, ou seja, consiste-se em auxiliar o estudante a aprender a estudar. Por fim, a tutoria possui a finalidade de promover o sucesso escolar e concretização do Projeto de Vida, por meio de acompanhamento individual e personalizado, realizado pelos professores, de acordo com as necessidades de cada educando (SÃO PAULO, 2014a).

A organização administrativa das escolas de ensino integral também se diferencia das escolas regulares, de modo a contemplar as especificidades do Programa. A estrutura do quadro de profissionais do ensino médio integral pode ser visualizada na figura 2.

Figura 2. Estrutura do Quadro de profissionais em escolas de ensino médio integral.



Fonte: Voorwald e Souza (2015).

Conforme a estrutura apresentada por Voorwald e Souza (2015), o organograma do ensino médio integral, diferentemente das escolas regulares, inclui o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA). Esse profissional deve trabalhar de modo a favorecer o diálogo entre os demais professores da mesma área e de áreas diferentes, beneficiando o trabalho interdisciplinar e com foco nos conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados por área. Outra peculiaridade apresentada que se diferencia das escolas regulares é que o vice-diretor de uma escola de ensino integral possui, também, a função de mediador de conflitos internos, atuando extensivamente na orientação da comunidade.

Uma das peculiaridades desse Programa é observada nos caminhos percorridos por um gestor ou professor, quando deseja se candidatar a uma vaga no ensino integral. Conforme dados da Resolução SE 65, de 16 de setembro de 2013, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento dos profissionais

para atuação no PEI, poderão participar do processo seletivo para integração do Quadro de Magistério, candidatos que atendam aos seguintes requisitos:

- I - com relação à situação funcional:
 - a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou
 - b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor Educação Básica I ou de Professor Educação Básica II, portadores de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena;
 - II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;
 - III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;
 - IV - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do Programa.
- [...] § 2º - Para atuar nas escolas do Programa Ensino Integral não será permitida a contratação de professor por tempo determinado, nos termos da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009, exceto se para atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, conforme regulamentação específica. (SÃO PAULO, 2013).

Além da exigência de experiência mínima de três anos de exercício no magistério público estadual, observa-se, ainda, na mesma resolução, que ao se credenciar como candidato, os professores e gestores passam por uma entrevista, em que devem comprovar sua formação e apresentar o registro de sua frequência ao trabalho. Para nível classificatório, o Artigo 5º da referida Resolução dispõe que a classificação deverá considerar:

- I – o comprometimento do profissional, referente à atuação no magistério da rede estadual de ensino, avaliado pela análise de sua frequência ao trabalho, nos 3 (três) últimos anos letivos, contados retroativamente à data-base do processo;
- II – o perfil do profissional para atuação no modelo pedagógico e de gestão desenvolvido nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, mediante avaliação por competências realizada em entrevista. (SÃO PAULO, 2013).

Quanto às premissas e competências solicitadas no perfil dos profissionais do Programa, destaca-se que sua descrição deve ser apresentada tanto no momento da entrevista, quanto após a aprovação na vaga. A observação desse perfil é ressaltada pela Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral e suas diversas dimensões, dentre as quais destacamos a valorização da formação contínua dos professores e gestores.

Quanto aos instrumentos de gestão utilizados nas escolas de ensino integral, identificam-se o Plano de Ação, o Programa de Ação, os Guias de

Aprendizagem e as Agendas Bimestrais. Conforme Voorwald e Souza (2015), o Plano de Ação³⁷ é um instrumento de produção coletiva e fundamental dentro do Programa,

Partindo do cenário real da escola, o Plano de Ação deve indicar onde propriamente a escola pretende chegar, que caminho seguir, como agir, que instrumentos utilizar para alcançar os objetivos de curto, médio e longo prazo, além de definir os responsáveis por sua execução. Os papéis a serem desempenhados por cada profissional e pelos alunos também estampam o Plano. A unidade escolar deve estar preparada para ajustá-lo continuamente, tendo em conta que a educação tem caráter processual e dinâmico. (VOORWALD e SOUZA, 2015, p.33).

O conjunto de profissionais da unidade escolar elabora também o Programa de Ação. Os referidos autores indicam que esse documento é responsável por atribuir os momentos e os sujeitos que protagonizarão as ações contempladas no Plano de Ação. Os Guias de Aprendizagem dividem-se com as disciplinas da base comum e as áreas de conhecimento e descrevem os compromissos entre estudantes e professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem. E por fim, as Agendas Bimestrais, nas quais registram-se as datas em que as ações contidas no Plano e nos Programas de Ação foram executadas (SÃO PAULO, 2014b).

A gestão dos profissionais que trabalham com a educação integral é pensada de modo a maximizar os resultados obtidos no desempenho dos estudantes. Conforme Voorwald e Souza (2015, p. 35), utilizando-se do “princípio da administração pública eficiente”, optou-se, na concepção do programa, por gerir o desempenho dos educadores que atuam nessas unidades por meio “da avaliação, do acompanhamento e da formação de cada um dos profissionais da escola”. Ou seja, não são somente os alunos que são avaliados, mas também os professores e diretores.

Foram definidas as competências e resultados esperados de cada profissional a partir das premissas e dos princípios do Programa Ensino Integral. Busca-se o desenvolvimento de todos para que apresentem as competências e resultados esperados, com respeito às atribuições, papéis e responsabilidades. [...]. Cada qual em sua função deve contribuir para que se cumpram as premissas do Programa. [...]. Acompanha-se e forma-se no decorrer do ano letivo, para que não haja um intervalo de tempo entre o diagnóstico do problema e a proposição de soluções, intervalo este sempre danoso para a correção de rumos em tempo hábil. É no acompanhamento e na avaliação que se tem um

³⁷ Os referidos instrumentos de gestão das escolas de ensino médio integral equivalem-se ao Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino regular.

quadro do desenvolvimento das ações e metas planejadas e da competência dos profissionais. Aprimora-se, então, a atuação dos educadores tendo em vista os resultados dos alunos por meio da correção de desvios e da disseminação de boas práticas. Esse trabalho é coordenado por profissionais do Programa de Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A avaliação constitui-se num poderoso instrumento de transformação e desenvolvimento dos profissionais da escola. E na perspectiva do comportamento esperado (competência), todos os que acompanham o trabalho dos educadores no dia a dia participam de sua avaliação: a direção, professores e alunos, supervisores e PCNPs³⁸, na denominada Avaliação 360°. (VOORWALD e SOUZA 2015, p. 35-36).

Em princípio, a perspectiva de que todos os envolvidos no processo educativo passam por avaliação constitui potencial para desencadear reflexões e mudanças, a partir de ganhos e dificuldades problematizados, no coletivo.

Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. [...] No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante. (SÃO PAULO, 2014c).

No entanto, cabe ressaltar que essa avaliação necessita ter propósito formativo, desprovida de qualquer caráter punitivo e persecutório, que venha a inibir as melhorias das práticas pedagógicas e curriculares.

³⁸ Os Supervisores e os Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos (PCNPs) são os responsáveis pelo acompanhamento das escolas nas Diretorias de Ensino.

CAPÍTULO IV. EFEITOS DO SARESP E DO ENEM NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PESQUISADAS DE ENSINO INTEGRAL NA PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

Nesse capítulo apresentamos a percepção dos participantes da pesquisa, no diálogo com os autores referenciados nesta dissertação. A título de preservar a especificidade de cada escola, optou-se por apresentar a análise da percepção dos participantes da pesquisa da escola E1 seguida da análise da percepção dos participantes da escola E2. Na sequência, será apresentado o entrelaçamento das percepções de gestores e professores das escolas E1 e E2, considerando as convergências, divergências e especificidades.

4.1 A percepção dos gestores e dos professores

O roteiro de questões que norteou as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores coordenadores gerais, membros das equipes de gestão das escolas E1 e E2, verteu sobre as peculiaridades do ensino médio integral; os principais desafios do ensino médio integral; a repercussão do Saresp no currículo do ensino médio integral; os usos dos resultados do Saresp; as ações desencadeadas que implicaram o ensino médio a partir dos resultados do Saresp; as ações desencadeadas que repercutem no ensino médio integral provocadas pelo resultado do IDESP; a repercussão do Enem no currículo do ensino médio; os usos que as escolas fazem dos resultados do Enem; as ações desencadeadas que implicaram o ensino médio, a partir dos resultados do Enem; a mudança relacionada ao uso dos resultados do Saresp e do Enem após a escola aderir ao PEI e, por fim, em relação ao currículo do ensino médio, as possíveis alterações em função da implantação do Programa de Ensino Médio Integral.

Em relação aos professores das escolas E₁ e E₂, o roteiro de questões considerou: a repercussão do Saresp no currículo do ensino médio integral; a existência de preparação para o Saresp e como ela se dá; a existência de mecanismos de seleção para os alunos que fazem a prova e como ela se dá; os usos dos resultados do Saresp; as ações promovidas em sala de aula a partir dos resultados do Saresp e do IDESP; a repercussão do Enem no currículo do ensino

médio integral; a preparação dos estudantes para o Enem e como ela ocorre; os usos dos resultados do Enem; as ações promovidas em sala de aula a partir dos resultados do Enem.

Para além das questões que nortearam as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais, a fim de captar as falas dos entrevistados, foram realizadas outras questões que subsidiaram o processo de análise relativa à percepção dos participantes da pesquisa.

4.2. As vozes da escola 1

Conceder voz ao gestor e aos professores de E1 possibilitou constatar que há convergências, divergências e especificidades nas referidas percepções, no que se refere ao Saesp e ao Enem. Iniciamos a análise com as questões realizadas especificamente para o gestor participante da pesquisa, prosseguimos com a análise das questões específicas aos professores de E1 e, por fim, analisaremos convergências, divergências e especificidades das percepções do gestor e dos professores participantes da escola 1.

4.2.1 Percepções do gestor de E1 quanto ao Saesp

G1E1 foi convidado a refletir sobre o ensino médio integral, o Saesp e o Enem. Ao ser instado a pensar sobre as peculiaridades do ensino médio integral, referiu-se à possibilidade de maior acompanhamento e atenção profissional aos estudantes, ao Projeto de Vida e à matriz curricular.

O principal para mim é o acompanhamento mais individual que o aluno tem (...). Ele (o aluno) se mantém num espaço pedagógico onde cada profissional se preocupa com o seu lado emocional, o seu lado pessoal, com seu lado profissional, com a sua continuidade de estudos, então ele tem orientação em todas essas partes, seja para a continuidade acadêmica, seja para o momento acadêmico em que ele vive, para vida profissional futura, para o que ele quer para sua vida, para que ele se preocupe com a construção do seu projeto de vida (...) esse é o eixo central da escola, atingir o projeto de vida do aluno (...) (G1E1)

A consideração de destaque atribuída, pelo gestor ao acompanhamento pedagógico dos estudantes norteado pelo Projeto de Vida dos

alunos realizado nas escolas de ensino médio integral é uma condição observada nas Diretrizes Gerais do Programa. Estudando o Projeto de Vida nas escolas que aderiram ao PEI, Fodra (2015) considera tal Projeto como o foco do Programa, já que todas as ações realizadas são voltadas para ele. O Projeto de Vida, nessas escolas, conforme a autora,

[...] pretende contribuir para o engajamento dos jovens nos estudos e ajudá-los nas escolhas que farão para seu futuro. Ele é o eixo central das atividades das escolas deste Programa, que visa o “despertar do sonho” dos alunos e a organização de um planejamento para a sua realização (p.01). [...] traz sentido e significado para a vida escolar; os alunos começam a relacionar seu progresso acadêmico com sua realização pessoal e percebem serem capazes de consolidar seus sonhos por meio das vivências e aprendizagens adquiridas na escola. (FODRA, 2015, p.06).

A fala de G1E1 acerca da importância desse acompanhamento docente junto aos estudantes reflete, portanto, esse princípio norteador do PEI. Além de citar a atenção desprendida em torno dos estudantes, por parte dos professores, G1E1 destacou um maior espaço para o estudo do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades dos alunos.

(...) é a atenção do profissional, esse pensar no projeto de vida e também um espaço maior para o estudo do currículo, de conteúdo, para o desenvolvimento de habilidades, eu acho que esse é o diferencial. (G1E1)

Dentre as cinco premissas básicas do novo modelo de ensino integral apresentadas no capítulo anterior, G1E1 atribuiu destaque a duas: a jornada integral de alunos com currículo integralizado, o que permite aos professores maior tempo para trabalhar com os alunos os conteúdos, habilidades e competências; e a escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizarem seu Projeto de Vida e atuarem como protagonistas de sua formação.

Quanto ao tempo diferenciado de estudos, oferecido pelo Programa de Ensino Integral, observa-se que a fala de G1E1 pode indicar uma aproximação, por parte do gestor, das concepções desse novo modelo de ensino integral, conforme observado nas Diretrizes do Programa.

O tempo de dedicação dos educadores que atuam no Programa Ensino Integral segue como importante fator na medida em que, com melhores condições de trabalho ampliam-se as possibilidades da presença educativa dos profissionais e como consequência o desenvolvimento do

conhecimento e habilidades dos alunos. Em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar organiza as metodologias do Ensino Integral na direção de se oferecerem as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Esse tempo (de dedicação dos educadores que atuam no ensino integral) é aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 2014a, p. 10).

Em relação aos principais desafios do ensino médio integral na E1, a percepção do gestor verteu sobre a formação continuada dos profissionais que nela atuam e, ainda, a necessidade de investimentos em recursos de materiais didáticos.

(...) A necessidade de formação constante do profissional. Ele precisa estar se atualizando sempre, ele precisa não só da sua autoformação, ele precisa também de algumas formações externas (...) aqui a gente ainda tem bastante estrutura física, mas a de material, para o aluno ficar nove horas numa escola, na adolescência, ele precisa de estímulos, tem que ser interessante e, às vezes, na questão do material, a gente entra nesse embate, principalmente vivendo numa época tecnológica, a gente tem muito pouco pra oferecer perto, do que eles já conhecem (...) eu acho que é isso, (...) o investimento em recursos de materiais didáticos e a formação de cada profissional. (G1E1)

A necessidade de formação profissional constante, apontada por G1E1 em sua reflexão, remete a um conceito do modelo de ensino integral descrito nas Diretrizes do Programa e a um dos motivos para a criação do Sistema paulista de Avaliação. Conforme texto divulgado, “A **formação continuada sistemática** e o acompanhamento das escolas favorece a construção de indicadores para o cumprimento das metas educacionais” (SÃO PAULO, 2014a, p. 33 e 34 **grifos nossos**). No que consta no manual de orientação do Saesp do ano de sua implantação, o Sistema “foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e incrementasse a **capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no sistema**” (SÃO PAULO, 1998, p. 1 **grifos nossos**).

Em que medida o Saesp repercute no currículo do ensino médio foi o próximo ponto sobre o qual G1E1 foi incentivada a ponderar. Sua fala remeteu a aspectos que envolvem a polarização do currículo e a alteração da dinâmica escolar, em função da avaliação externa.

(...) a repercussão da avaliação (do Saresp) no currículo é para que as competências e habilidades, que são exigidas ali (na prova) e que a gente tenha tempo para desenvolvê-las (...) A quantidade de habilidades exigidas no currículo do estado de São Paulo hoje, (...) é muito grande (...) [n]o que a prova repercute é, talvez, as aulas, [que] acontecem não no tempo necessário, então algumas coisas acabam passando, não diria nem despercebidas, percebidas mesmo. Só que a gente precisa dar conta desse currículo para que a avaliação seja realizada. (G1E1)

A fala de G1E1 quanto à repercussão do Saresp no currículo do ensino integral expressa o modo como as avaliações externas vêm incidindo sobre o ensino médio. Em especial, no caso dessa etapa da educação básica, percepções no mesmo sentido foram encontradas em trabalhos como os de Pinto (2011), ao constatar que o Saresp produz impactos na prática profissional de docentes em função de melhores resultados de desempenho dos estudantes, e de Luciana Oliveira (2014), também em investigação acerca das percepções de gestores, docentes e discentes quanto ao Sistema de Avaliação Paulista, que observou a existência de uma mobilização dos professores por lecionar conhecimentos que concorrem para o desempenho satisfatório dos estudantes no Saresp.

Tais percepções, que colocam o currículo em função da avaliação externa, são ainda colocadas em discussão entre autores do meio científico-acadêmico referenciados nesta dissertação. Um efeito que pode ser favorecido a partir dessa prática é a polarização de currículos em função de melhor desempenho dos estudantes em avaliações externas. Para Souza (2014, p. 411), essa conduta pode ser adotada em maior ou menor intensidade, de acordo com o uso que se faz de seus resultados, conduzindo a um “estreitamento da noção de currículo, mediante o balizamento de disciplinas objetos da avaliação”.

Observa-se, entretanto, um descompasso entre o que aponta a fala do gestor e uma das finalidades do Programa de Ensino Integral que constam nas Diretrizes do PEI.

Avaliamos para Ensinar ou Ensinamos para Avaliar? A resposta a essa indagação deve considerar a função social da escola, que é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social, para que desenvolvam competências que garantam o seu desenvolvimento pessoal, preparo para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva a avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso. Avaliamos porque pretendemos ensinar mais e melhor. (SÃO PAULO, 2014a, p. 10 **grifos do autor**).

Cabe ressaltar a necessidade de se repensar a problematização que está posta em relação à avaliação. Afinal, avaliar para quê? Nessa direção, em uma perspectiva de avaliação a serviço da formação, a avaliação precisa ter como foco as aprendizagens dos alunos, o que requer o desencadeamento de intervenções intencionais e reflexões sobre o agir docente.

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, releituras gerando ações/ decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, 2002, p.33).

Observa-se, entretanto, que o documento que concebe o ensino integral como forma de melhorar indicadores quantitativos relativos à educação é o mesmo que traz a concepção de avaliação a serviço da formação integral do educando. Questionamos, no entanto, se um indicador construído com duas variáveis, fluxo escolar e desempenho em duas disciplinas, pode ser utilizado como representativo da qualidade de educação e é capaz de revelar se um educando demonstra ter recebido uma formação integral. Somente ensinar mais e melhor não constitui garantia de aprendizagem, uma vez que, conforme Cappelletti (2002),

(...) o fazer avaliativo pode gerar a inclusão ou exclusão do aluno. A preocupação com os alunos, para que sejam bem-sucedidos, implica pensarmos em que sentido e de que forma a avaliação pode contribuir para a formação por meio da ação e reflexão, em um processo contínuo de construção dos aprimoramentos necessários para elevar o seu desenvolvimento. Os desafios em relação à mudança de paradigmas no processo avaliativo são grandes, por isso a ousadia como coragem que transforma precisa ser ainda maior, no esforço de concretizar o processo avaliativo que busca emancipação dos sujeitos que dele participam, rompendo com os paradigmas tradicionais, criando novas estratégias que incluam atitudes de consideração e solicitude, fazendo da avaliação um ato pedagógico. (CAPPELLETTI, 2002, p. 223).

Uma avaliação a serviço da formação integral do educando não deve desconsiderar os contextos nos quais os estudantes estão inseridos, incluindo condicionantes que interfiram na aprendizagem e que possam vir a impactar na segregação ou inclusão dos estudantes.

Ao ser convidado a analisar os usos que a escola faz dos resultados do Saresp, G1E1 destacou a definição de ações prioritárias de ensino-aprendizagem para alcance dos resultados, a análise comparativa de indicadores da escola e a divulgação dos resultados para a comunidade escolar.

Existe uma data anual que é o dia do Saresp na escola, que é um momento de estudos dos resultados (...) nesse dia a gente faz esse estudo dos resultados, o estudo dos níveis de proficiência, faz a relação com o IDESP, vê uma comparação em nível de Diretoria, cidade, estado, as escolas de ensino médio da cidade (...). E a partir disso, a gente faz uma divulgação, para as terceiras séries de uma maneira mais detalhada, e para as outras de uma maneira mais geral. Então, a gente tem uma reunião de pais também e da comunidade, os resultados da escola, a gente passa. Não em uma maneira mais específica porque talvez eles não entendam, mas de uma maneira mais geral, então, eles conhecem como estava e como vem avançando a escola. (G1E1)

A utilização dos resultados do Saresp para a definição de ações prioritárias, conforme a assertiva de G1E1, remete a um dos objetivos do Saresp quanto à necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino e, ainda, a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação (SÃO PAULO, 1996). Nesse sentido, a avaliação em larga escala, segundo Freitas (2011), adquire importância no ambiente educacional, cabendo ressaltar que

As políticas de avaliação centralizadas se esqueceram que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencente” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional. A avaliação institucional da escola permite, pois, ao coletivo das escolas e gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. (FREITAS, 2011, p.38).

Conforme o autor, nos momentos de avaliação institucional, também conhecidos por avaliação interna, os resultados das avaliações externas, por exemplo, o Saresp e o Enem, são analisados com intuito de traçar estratégias de ensino em prol da melhoria dos processos educacionais.

Quanto à análise comparativa dos indicadores, é necessário atentar que são majoritariamente quantitativos e não consideram as dimensões intra e extraescolares que implicam a aprendizagem dos estudantes, como a origem social dos alunos que, de acordo com Dalila Oliveira (2014, p. 239), “comumente identificada nos testes, mas relegada nas análises dos resultados obtidos, é a principal determinante da trajetória escolar”. Conforme a autora, estudos e pesquisas demonstram que condicionantes intra e extraescolares que afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares não podem ser desprezados.

Conforme indicado no Documento de Referência que orienta as discussões das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) do ano de 2014 (Brasil, 2012), para além de considerar o rendimento escolar dos estudantes como “produto” da prática social, a avaliação deve levar em conta todas as variáveis que contribuem para a aprendizagem em todo o processo educativo, entre os quais, a autora aponta:

os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/ das professores/ as; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/ da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/ às estudantes e o número de estudantes por professor/ a na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada. (DALILA OLIVEIRA, 2014, p. 239).

Destaca-se, também, que embora várias disciplinas sejam avaliadas, os resultados de desempenho dos estudantes centram-se nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática de séries específicas do ensino fundamental e médio, portanto, ao utilizá-los, é necessário considerar o foco do indicador.

Compartilhar os resultados com a comunidade escolar favorece o acompanhamento dos pais sobre a vida escolar dos estudantes e traz um retorno para a sociedade no que se refere à transparência de dados relativos ao processo de aprendizagem. No entanto, a simples divulgação, sem espaço e orientação para seu entendimento e análise, enfraquece a possibilidade de intervenções, fruto de problematizações e decisões que possam se dar no coletivo,

considerando os envolvidos no processo educativo, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando instado a pensar sobre as ações desencadeadas pela gestão que implicaram o ensino médio a partir dos resultados do Saesp, G1E1 ressaltou a formação de professores e gestores da escola:

Não tivemos nenhuma mudança em questão de infraestrutura e de recursos de ensino e de gestão, especificamente por causa dos resultados (do Saesp). Agora, da formação de professores, sim (...) a gente recebe da diretoria de Ensino, e a gente procura, também para a autoformação de cada um (...) uma formação específica para atuar, para tentar fazer com que o resultado melhore (...). (G1E1)

Evidencia-se na fala do gestor que os resultados do Saesp influem no processo de formação dos professores, fato visto por Alavarse, Bravo e Machado (2013) como forma de apoio e possibilidade de reconfiguração pedagógica.

A resposta do gestor ao enfatizar a melhoria dos resultados verifica-se em consonância com os objetivos do Programa Educação Compromisso de São Paulo (2011), no qual insere-se o Programa de Ensino Integral, que conforme já apresentado, foi elaborado com intenção de difundir na rede de ensino paulista, modelos de gestão escolar voltados para a “melhoria dos resultados educacionais” (SÃO PAULO, 2014a, p. 05) e cujos interesses focam a “melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 05). Cabe, entretanto, ressaltar qual o conceito de qualidade informado pelos documentos oficiais do Programa. Conforme as Diretrizes do PEI,

(...) este Programa representa mais uma oportunidade (...) para oferecer uma educação universal de qualidade, que considera **o acesso** a todos os alunos aos recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também à utilização das novas tecnologias. Nos últimos anos, a oferta de educação em São Paulo passou da universalização desse acesso à educação pela implantação de programas que visam garantir a **permanência** dos alunos até o fim da Educação Básica numa escola de qualidade, em que se tornem sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo. (SÃO PAULO, 2014a, p. 08) **[grifos nossos]**.

De acordo com a passagem destacada, ao referir-se à qualidade, o Programa de Ensino Integral menciona o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica. Entretanto, somente o acesso e a permanência não sustentam a qualidade. Para tal, o sucesso do aluno nas situações de ensino e

aprendizagem necessita ser promovido. Nesse caso, o sucesso do educando, conforme as diretrizes do PEI, relaciona-se ao favorecimento do desenvolvimento pessoal e coletivo do aluno. Cabe, entretanto, ressaltar que

A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da quantidade X qualidade, e a democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social. A qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que frequentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso. Não se confunda qualidade com privilégio; em uma democracia plena, só há qualidade quando todas e todas estão incluídos; do contrário, é privilégio. (CORTELLA, 2012, p.01).

Quanto à questão do sucesso escolar, ainda segundo o documento consultado, as diretrizes do Programa

(...) recuperam o papel da escola, como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a **permanência e o sucesso** de toda sua população estudantil, enquanto se propõem novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens que possibilitam sua formação como cidadãos. (SÃO PAULO, 2014a, p. 08) **[grifos nossos]**.

Convém destacar que, por um lado, de fato, a escola necessita propiciar o acesso, a permanência e o sucesso do estudante em termos de favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo; contribuir para a inclusão social dos adolescentes e jovens; e possibilitar sua formação como cidadãos. Por outro lado, a evidência do sucesso escolar fica restrita à avaliação centrada no desempenho do aluno em componentes curriculares específicos e em taxas de aprovação/ reprovação geradoras do Idesp, que constitui o indicador de qualidade da educação.

Destacamos a contribuição de Sousa (2014), ao afirmar que a avaliação educacional sempre mantém uma relação intrínseca com uma dada concepção de qualidade da educação. Nesse sentido, o modo como se avalia informa a concepção de qualidade esperada pelo avaliador.

Quanto à tendência de se vincularem resultados de avaliação em larga escala à gestão escolar, Martins e Sousa (2012) ressaltam 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. (MARTINS; SOUSA, 2002, p. 23).

Utilizar um índice, à luz do Idesp, para expressar a qualidade da educação significa desconsiderar a complexidade da sua natureza e pode induzir, nas unidades escolares, à tomada de ações em prol do alcance de resultados, em detrimento de ações que incidam na melhoria do trabalho pedagógico, como pode ser observado na resposta de G1E1, ao se manifestar sobre as ações desencadeadas que repercutem no ensino médio, provocadas pelo resultado do Idesp. Sua fala verteu sobre o índice nortear o Plano de Ação da escola e, ainda, induzir ações em função de melhoria dos resultados educacionais.

Nós temos um documento que é o Plano de Ação da escola (...) tudo que a gente está planejando partiu desse primeiro ponto, desses indicadores (do Idesp). (...) querendo ou não, o resultado (do Idesp) implicou em todas as ações que são realizadas na escola hoje, por conta do Programa de Ensino Integral. (G1E1)

O fato do Idesp ser o indutor do planejamento e das ações realizadas na escola evidencia um efeito no currículo que se traduz pela sua subordinação aos resultados da avaliação externa, no caso, o Saesp.

4.2.2 Percepções do gestor de E1 quanto ao Enem

Terminado o bloco de perguntas sobre o Saesp e o Idesp, G1E1 foi convidado a responder questões sobre o Enem. Em que medida o Exame repercute no ensino médio em E1 foi a primeira indagação direcionada ao gestor, cuja fala remeteu à orientação do currículo em função do Projeto de Vida dos alunos. O gestor destaca, ainda, a diferença entre o Exame Nacional e o Sistema de Avaliação estadual quanto à cobrança de professores e gestores em função de melhores resultados de desempenho dos estudantes.

Eu acho diferente, sim (do Saesp), porque a cobrança, pensando em nível de metas que nós temos que cumprir é em cima, especificamente, do currículo e do Saesp. O Enem, não. É um exame de acesso para o aluno do ensino médio, então, é mais voltado pra ele, não especificamente para a escola.

(...) então, a gente tem associado ao currículo, não que seja uma exigência, uma cobrança, mas é uma ação da escola, mesmo. Isso acontece nas disciplinas e em uma específica da parte diversificada, que é a preparação acadêmica (...). Então, mais com o intuito de beneficiar o aluno, de fazer com que ele consiga atingir esse Projeto de Vida que ele construiu, que é, da grande maioria aqui, a continuidade acadêmica. (G1E1)

Embora não apareça como uma orientação oficial, como acontece com o Saresp, segundo o gestor de E1, a matriz de referência do Enem é utilizada nas situações de ensino-aprendizagem na forma de redações e questões, no sentido de contribuir com o objetivo dos estudantes disposto em seus Projetos de Vida, que por vezes é cursar o ensino superior. Em sua fala, novamente destaca a cobrança por melhores resultados no Sistema de avaliação estadual. Para o gestor, portanto, é notável, a especificidade de repercussão do Enem e do Saresp no currículo do ensino médio, na escola 1.

A questão de um exame de abrangência influenciar currículos e práticas pedagógicas tem sido foco de investigação de autores que se debruçam sobre o Enem. Para além das dissertações e teses encontradas e apresentadas no capítulo 1, sobre a questão do Enem, e das repercussões advindas dos usos de seus resultados, Zanchet (2003, p.65) traz a reflexão de que, “sem dúvida, essa prática avaliativa está invadindo, cada ano com mais intensidade, a sala de aula, quer seja através da mídia, quer seja através de livros e questões trazidas pelos alunos”. Para a autora, não cabe afirmar que realmente exista uma indução no trabalho docente, por parte do Enem, ainda que o discurso de muitos professores analisados em suas pesquisas indique que o referido Exame repercute nas práticas pedagógicas.

Outro ponto que merece atenção é o Exame ser utilizado como porta de entrada para as universidades, em substituição ou acréscimo aos exames vestibulares, pois, de acordo com Méndez (2002, p. 62), “Uma educação entendida como processo de seleção e de exclusão restringe a possibilidade de ter acesso ao conhecimento e acarreta consequências diretas sobre o currículo e sua implementação”.

Cabe ressaltar que, ao se conformar o currículo a um tipo de exame ou avaliação, desconsidera-se sua natureza diversa.

(...) o currículo não é pensado como uma “coisa”, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (APPLE, 1999, p. 210).

Ainda em reflexões sobre o Exame Nacional, G1E1 foi questionado quanto aos usos que E1 faz dos resultados aferidos. Conforme o gestor, são realizadas a análise e a divulgação desses dados para a comunidade escolar.

(...) demora muito tempo pra sair esse resultado da escola (...) então, isso, a gente apenas recebe, analisa e divulga e ponto. Divulga para a escola, para a comunidade escolar (G1E1).

Como disposto anteriormente, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio são divulgados individualmente somente para os participantes e por área de conhecimento. Há, no entanto, que se observar que os resultados por escola, também divididos por áreas de conhecimento, comumente são absorvidos, gerando médias aritméticas para fins de divulgação e comparação das unidades de ensino. Tal prática, já abandonada pelo MEC, continua a ser efetuada por empresas privadas de *rankings* ou mesmo pelas próprias escolas, podendo implicar em segregação e competição entre estudantes e profissionais da educação.

Por referirem-se a um exame voluntário, muitas vezes os resultados do Enem não refletem representatividade do público atendido pela escola.

Quanto à questão da comparação entre unidades escolares e os ranqueamentos gerados pela utilização desses resultados, Freitas (2012a) já discorria em seu Blog Avaliação Educacional, no qual faz referência a uma matéria postada originalmente na coluna de Mateus Prado no jornal eletrônico do IG (2011), *Como ler a nota do Enem*:

Uma das primeiras colocadas de São Paulo, privada, chegou ao cúmulo de separar os alunos que mais pontuam em seus simulados e criar um CNPJ diferente para esta sala de aula, que obtém uma das primeiras colocações do Brasil. A outra, que conta com os mesmos professores, funciona no mesmo prédio, com alunos de mesma classe social e com o mesmo material didático ocupa posição centenas de vezes inferior e nem chegou a ter 75% de participação dos seus alunos no Enem. A “inventada”, para se posicionar bem no Enem, teve 100% de presença. Histórias parecidas com essas se repetem por todo o País e distorcem o resultado dos dados divulgados pelo Ministério da Educação. (PRADO, 2011, s/p.).

Ainda sobre a questão do uso dos resultados do Enem para divulgação, Freitas (2012b, s/p.) enfatiza que

O Enem mede mais o grau de preparação dos estudantes para o teste do que as próprias competências que se propõe a medir (...). Sem cálculo de valor agregado, é impossível ter uma visão mais clara do que ocorre no ensino médio e nas suas escolas públicas e privadas. Sem ampliar o leque de medidas, ficamos restritos aos testes de competências em determinadas disciplinas.

Nossa análise não constata que a escola E1 assuma as práticas citadas, entretanto, como educadores e pesquisadores, indicamos que a observância dos resultados do Enem, por escola, não pode desconsiderar as variáveis que o influenciam.

Quanto às ações desencadeadas para o ensino médio de E1, a partir dos resultados do Enem, o gestor destacou que a formação contínua de professores e gestores, à semelhança do Saesp, está vinculada à melhoria dos resultados educacionais.

(...) acredito que também (da mesma forma que o Saesp/ IDESP) para a atuação do professor em relação à formação (...) uma das nossas metas, dentro do Programa de Ensino Integral, é fazer com que o maior número de alunos se inscreva na prova, mas respeitando, ao mesmo tempo, o Projeto de Vida de cada um, porque, às vezes, não é a continuidade acadêmica (G1E1).

Cabe salientar que, em relação ao Enem, uma das metas do PEI requer, salvaguardando o Projeto de Vida dos estudantes, que a maioria dos alunos se inscreva para realizar o referido Exame.

Essa visão é retomada na questão seguinte que compara os usos dos resultados das referidas provas antes e depois da escola aderir ao Programa de Ensino Integral. No que tange ao Enem, o gestor destacou como diferencial o acompanhamento sistemático de inscrições e a intensificação de simulados, após a adesão ao PEI. Quanto ao Saesp, os apontamentos verteram sobre o Sistema nortear o Plano de Ação e a indução de ações em função da melhoria dos resultados educacionais, conforme ilustra a fala que segue.

Sim, totalmente. Em relação ao Enem, o Programa, não é que ele obriga, ele instrui para que haja um acompanhamento sistemático das inscrições do Enem (...). Então, a gente faz as inscrições juntos, faz esse acompanhamento sistemático, trabalha com simulados o tempo todo, eles têm as disciplinas de

preparação acadêmica. Então, esse preparo, essa instrução fez com que a participação aumentasse, em consequência, o resultado também. (...) em relação a trabalhar com os dados do Enem, resultado não tem nenhum impacto diferente em relação a antes do Programa e depois do Programa, mas em relação ao Saesp, sim, porque hoje, a escola do ensino integral (...) trabalha com o uso de uma ferramenta de gestão do Plano de Ação da escola, e o primeiro dado que a gente vai inserindo, a gente vai traçando uma meta. Então, a gente trabalha todo o nosso planejamento em busca dessa meta, que é o Saesp (G1E1).

Nota-se que a visibilidade conferida ao Enem dentro do ambiente escolar de E1 é menor em relação ao Saesp, em função dos próprios objetivos assumidos pelo Programa de Ensino Integral e, possivelmente, em decorrência da política de responsabilização e bonificação assumida pelo Estado, a partir dos resultados das avaliações do Sistema.

Conforme apresentado no capítulo 1, o estudo de Marçal (2014), na rede estadual mineira, evidenciou resultados na mesma direção em relação ao Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e o Enem. Conforme seus achados de pesquisa, Marçal (2014) constata que há maior visibilidade da prova estadual, em detrimento da nacional, em consequência do estabelecimento do sistema de responsabilização e premiação das escolas e seus servidores.

Extraí-se, ainda, da fala de G1E1, a aplicação de simulados que visam à preparação dos estudantes para o Enem. Estudando as três gerações da avaliação no Brasil e problematizando os tipos de responsabilização advindas das avaliações externas, Bonamino e Sousa (2012, p. 386) ressaltam que tais mecanismos favorecem a intensificação de treinamento dos estudantes para as provas, cujos danos para sua formação têm sido por nós apontados.

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

Em relação ao currículo do ensino médio em E1, no que diz respeito à base comum, investigou-se a percepção de G1E1 quanto a possíveis alterações após a implantação do Programa de Ensino Médio Integral na escola. Conforme o gestor, *“O currículo é o mesmo. O currículo do estado é o mesmo para o ensino regular e para o ensino integral. O que eu acho que diferencia, na verdade, é o tempo. (...) então, talvez ele seja melhor desenvolvido, mas é o mesmo currículo”.* (G1E1)

A questão do maior tempo oferecido pelo modelo de ensino integral foi apontada pelo gestor como forma de melhor desenvolver o currículo e aumentar a proximidade dos professores e educandos. No que se refere à ampliação do tempo do educando na escola, muitos autores discorrem sobre a sua necessidade, no entanto, reconhecem que somente aumentar o tempo pode não repercutir em melhorias para a aprendizagem. Cavaliere (2007, p. 1016) reconhece a

(a) Ampliação do tempo como forma de se alcançarem melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Outras questões formuladas pela pesquisadora no momento da entrevista, possíveis em virtude da técnica de coleta de dados empíricos adotada, foram realizadas no sentido de enriquecer a pesquisa realizada. Tais questões foram formuladas no sentido de complementar a investigação quanto à escola 1 e ao Programa de Ensino Médio Integral.

A primeira questão relaciona-se à taxa de evasão dos estudantes na E1 comparando momentos antes e após a escola aderir ao PEI. Para esse questionamento, G1E1 reconhece uma diferença e a atribui ao acompanhamento dos estudantes, cuja sistematização ocorre de modo diferente no Programa de Ensino Integral.

Tem. Porque primeiramente, para o aluno de 14 a 18 anos querer vir pra escola de ensino integral, a maioria tem que ter interesse. Porque os mais desinteressados, e aqui a gente tem, é lógico, como em qualquer escola, mas os mais desinteressados acabam indo para as escolas de meio período, digamos assim. E assim, a gente tem um contato imediato, os professores nos passam os alunos que não estão vindo, que estão com muita falta, e a gente entra em contato de imediato com a família, para que ele retorne, e se a gente percebe a insistência desse problema, a gente pede para o pai vir regularizar, por exemplo, um caso de um aluno que está faltando, diz que não quer mais vir ficar aqui, a gente chama o pai para uma conversa até junto com o aluno, e o que a gente vai fazer? Vai voltar, vai frequentar, vai fazer valer? Não. Prefere ir para o regular? Então, é essa a nossa estratégia, então existe esse momento mais de conversa, de diálogo. Então, isso facilitou para que a evasão não acontecesse realmente (G1E1)

Quanto à assertiva de G1E1, cabe ressaltar que questões relativas às taxas de evasão influenciam diretamente no fluxo escolar, que é um dos componentes do Idesp, juntamente com o resultado de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nas provas do Saesp. Tal questão nos permite refletir sobre o modo como se dá a seleção dos estudantes no ensino integral.

Na fala de G1E1 fica explicitado que alunos “descompromissados” com o Programa são convidados a retornarem à escola regular para ceder vaga aos interessados em cursar o ensino integral. No entanto, questiona-se a possibilidade dessa prática ser exercida com vistas a minimizar os impactos das taxas de evasão no Idesp, uma vez que, pela fala do próprio gestor, tal prática foi alterada após a adesão ao PEI, cujo foco centra-se em melhoria de resultados educacionais, como o Idesp.

Nossa preocupação em apontar a possibilidade de utilização de mecanismos corretivos do fluxo escolar é evidenciada, por exemplo, com a denúncia realizada no jornal *O Estado de São Paulo (Estadão)*, por Toledo (2015), segundo a qual estudantes alegaram que os funcionários de uma escola de Osasco barraram a entrada de cerca de 20 alunos no portão do colégio em que estudam no dia da avaliação do Saesp, sob alegação de terem uma grande quantidade de faltas no ano.

Outra questão que demandou nossa atenção foi quanto à mudança do público atendido pela escola, após aderir ao Programa de Ensino Integral. Conforme G1E1, o público atendido não sofreu muitas alterações. Possivelmente, o prestígio gozado por E1 no município de Campinas, com suas peculiaridades históricas, conforme apresentamos, indica que E1 era uma escola muito procurada por pais e estudantes, mesmo antes de aderir ao Programa de Ensino Integral. A alta procura por vagas gerou mecanismos de seleção dos estudantes ingressantes na escola 1, conforme descrito pelo gestor dessa unidade escolar. Cabe, ainda, ressaltar que E1 atende a um público oriundo de mais de setenta bairros em diferentes cidades ao redor do município de Campinas: Jaguariúna, Sumaré, Hortolândia e Valinhos, conforme informado por G1E1

Não muito (...) em relação à clientela, é quase a mesma coisa (...) quando eu cheguei aqui, os alunos com maiores dificuldades já estudavam mais à tarde, porque os pedidos (de vaga) para o período da manhã eram muito grandes, então, a gente tinha que ter um critério. Então, mantínhamos de manhã os alunos aprovados. Então, todos tinham o direito à vaga na escola, só que a gente mantinha de manhã, por conta da procura de 80 a 90% da clientela, então, a gente mantinha no período da manhã. Então, esses da tarde [é] que davam um pouquinho mais de problema em relação a compromisso, a frequência. (G1E1).

De acordo com a fala apresentada, antes mesmo da adesão da escola ao Programa de Ensino Integral, havia mecanismos de seleção de estudantes por turnos de acordo com o desempenho acadêmico por eles apresentados, como critério ao ingresso de alunos em função da demanda existente por vagas.

Dentre as demais questões acrescentadas à entrevista sobre as quais G1E1 foi convidado a refletir, trouxemos curiosidades a respeito da parte diversificada do currículo das escolas de Ensino Médio Integral, no que concerne às disciplinas eletivas, no intento de saber de que forma se dá sua escolha.

A gente vê, através do diagnóstico que a escola fez, quais as habilidades que estão em maior defasagem de maneira geral em todas as disciplinas, e existe uma tabulação do Projeto de Vida dos alunos. (...). Então, foi feita uma análise das habilidades com que carreiras, Projetos de Vida. Como te falei, a maioria dos Projetos de Vida da escola remete à continuidade acadêmica, então, praticamente é uma profissão. (...). Então, a gente pensa nessas duas questões: atingir o Projeto de Vida e contribuir com o desenvolvimento de habilidades do currículo que ele já trabalha (G1E1).

A fala do gestor de E1 remete novamente ao Projeto de Vida dos estudantes, eixo norteador do Programa de Ensino Integral. Conforme apresentado, observa-se, ainda, que mesmo a elaboração de disciplinas fora da base comum passa pelo crivo da aquisição de competências e habilidades específicas no final da educação básica. Com isso, propomos a reflexão e futuras investigações sobre em que medida, tais escolhas são ou não norteadas pela obtenção de melhores desempenhos dos estudantes em avaliações externas, uma vez que pesquisas, como a de Arcas (2010), demonstram o potencial do Saresp de induzir o currículo e mobilizar nas escolas a preocupação com o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Alguns estudos, que centram sua análise em componentes específicos, possibilitam a reflexão e análise de como o Saresp tem potencial de influenciar a construção do currículo, de induzir estratégias de ensino e de introduzir nas escolas a preocupação com o desenvolvimento das

habilidades e competências que fazem parte da prova. (ARCAS, 2010, p. 473).

Salvaguardando a importância do desenvolvimento de competências e habilidades do estudante, o currículo não deve ser colocado a serviço da avaliação externa. Quando esse foco é alterado nas situações de ensino e aprendizagem pode-se favorecer a privação cultural dos estudantes, ao promover o desenvolvimento de habilidades e competências com foco nos resultados. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012) reiteram que

A centralidade que o SARESP está adquirindo na organização do trabalho escolar, ao nortear práticas avaliativas, permite afirmar que a avaliação em larga escala vem sendo crescentemente apropriada pelas escolas. Nesse sentido, ao orientar os procedimentos avaliativos, o SARESP vem induzindo a uma ênfase na aplicação de provas e exames simulados como meios de preparar os alunos para se saírem bem na avaliação estadual. (BONAMINO; SOUSA, 2002, p. 386).

Ainda quanto a questões peculiares do modelo de ensino integral paulista, sob o olhar do gestor escolar, propomos que G1E1 discorresse, brevemente, sobre as principais diferenças entre o nivelamento e a tutoria. Conforme a fala do gestor, as competências e habilidades também constituem o foco nos momentos de nivelamento.

(...) o nivelamento é um momento em que a gente oferece os recursos, as atividades. É uma oportunidade a mais para que o aluno recupere as habilidades que ele não conseguiu desenvolver. Isso é feito para Português e Matemática. Então, é feito esse diagnóstico, é verificado o que os alunos não sabem, e as aulas são preparadas em cima do que eles ainda não sabem para que seja resgatado. Isso é realizado em dois momentos no ano, mais ou menos durante dois, três meses do primeiro semestre, mais ou menos durante dois, três meses, no segundo semestre, especificamente, durante as aulas de orientação de estudos. Já a tutoria é o acompanhamento de um profissional com cada aluno da escola. Então, nós temos aqui, o acompanhamento individual e coletivo. A maioria é individual, então, a tutoria seria uma conversa do profissional com cada aluno. Quem escolhe o tutor é o aluno, por afinidade, pelos critérios que ele mesmo cria e para acompanhar a vida escolar, para acompanhar a vida profissional e até pessoal. A prioridade é a vida acadêmica, é a escola. Mas acabam extrapolando outros campos por conta da necessidade que o aluno tem de conversar, de colocar aí seus sentimentos para fora. (G1E1)

Observa-se que embora não especifique que o trabalho em cima das competências e habilidades se dê em função de melhores resultados educacionais, G1E1 afirma que esse trabalho ocorre apenas para os

componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estes, os determinantes para construção do Idesp, juntamente com o fluxo escolar.

Conforme a fala do gestor da E1, o Programa de Ensino Integral diferencia-se pelos seus momentos e estratégias de recuperação das defasagens dos estudantes. Tais iniciativas tornam-se possíveis em função do maior tempo e dedicação que toda a equipe escolar tem para ações voltadas ao ensino e à aprendizagem. G1E1 reconhece que mesmo com pontos negativos, no seu entender, o PEI tem oferecido novos horizontes de oportunidades.

Ao final da entrevista, concedemos ao gestor um tempo extra para que ele se colocasse livremente para considerações finais.

Só para finalizar, é assim, o Programa é muito bom, ele tem espaços muito positivos que acrescentam muito, eu não me vejo trabalhando em uma escola de ensino regular de novo, por exemplo. Não digo que não irei, mas vou sentir muita diferença. Porque a gente tem muito espaço para pensar no problema que aparece, hoje em dia, e no regular isso é muito difícil de acontecer. Só que assim, o que falta mesmo é a questão do investimento e do tempo. Às vezes, é inserida muita coisa, e a gente não dá conta disso, mas é [são] mais positivo[s] do que negativos, os pontos que aparecem. (G1E1)

Quanto à percepção final do gestor de E1, embora o ensino integral ofereça atrativos como dedicação exclusiva e remuneração diferenciada para os profissionais de ensino, sua fala em relação aos diferenciais de condições de trabalho remete ao maior espaço (tempo) para refletir sobre os episódios que ocorrem no cotidiano escolar.

4.2.3 Percepção dos professores de E1 quanto ao Saresp

Os professores de E1 foram convidados a refletir sobre em que medida o Saresp repercute no currículo do ensino médio nessa escola. As percepções dos seis professores participantes apontam uma relação direta entre o currículo do estado e a prova do Saresp. Observou-se uma tendência de polarização do currículo, com uma conformação às avaliações de aprendizagem para obtenção de metas e a intensificação de treinamentos.

Esta relação é direta, até porque não temos a opção de recriar o currículo, não temos quase autonomia nenhuma para não usar o material oficial do estado de São Paulo, visto que é uma escola de ensino integral. Então, a

relação do currículo, da matriz de referência das habilidades que são cobradas no Saresp com as habilidades que trabalhamos com o currículo oficial do estado de São Paulo, é direta. (P1E1)

Elas são diretas [a relação entre currículo e Saresp], visto que (...) os documentos que norteiam o conteúdo ministrado durante o bimestre são feitos diretamente no currículo e nas habilidades do Saresp. (P2E1)

Inclusive somos orientados a elaborar as avaliações dentro do modelo do Saresp, com simulados com os alunos. (P4E1)

O próprio Saresp, ele é formulado e baseado no currículo do estado de São Paulo, é o que seguimos. (P5E1)

O que eu teria para dizer é isso que os colegas acabaram de dizer, o Saresp avalia o currículo, e o nosso trabalho é o currículo, não temos mais o direito de cátedra do professor, que tinha liberdade para interferir no currículo, então, trabalhamos o currículo oficial do estado de São Paulo, [que] depois é avaliado no Saresp, e podemos até perceber que, por vezes, as questões que aparecem no Saresp são exatamente as mesmas e idênticas que aparecem no material. Então, a relação é direta. (P6E1)

Consoante as falas dos professores participantes em E1, observou-se a tendência da polarização do currículo da escola de ensino integral pelos conteúdos avaliados pelo Sistema estadual. Embora tenha sido criado em 1996, no ano de 2008, tanto o Saresp quanto o currículo oficial do estado de São Paulo foram reformulados, apresentando uma relação direta entre si. Desse modo, o currículo e a avaliação estadual estão atrelados, em uma relação de subordinação do currículo à avaliação externa.

Em um estudo realizado por Arcas (2010) com professores e gestores da rede estadual paulista com foco nas implicações do Saresp e da progressão continuada na avaliação escolar, o autor conclui que há uma tendência de o Saresp ser utilizado cada vez mais como norteador do currículo e do planejamento escolar: “o que fica claro é que o Saresp vem incidindo, de modo crescente, na organização do trabalho escolar e nas práticas avaliativas, promovendo mudanças, acomodando práticas e servindo de norte para professores e alunos” (Arcas, 2010, p.487).

Os achados da pesquisa de Arcas (2010) podem ser verificados, também, em nossa investigação na escola 1. A assertiva de P1E1 que remete à falta de autonomia para não utilizar o material fornecido pelo Estado é igualmente

feita por P6E1, ao ressaltar a inflexibilidade do currículo estadual e o modo como o professor não possui mais liberdade de interferir no currículo.

No tocante à questão curricular, Sacristán (1998) já alertava sobre o possível comprometimento do trabalho docente em função das avaliações externas. Por meio da crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, as avaliações externas poderiam redundar, conforme o autor, na não realização dos necessários debates críticos acerca da situação educacional e de seus procedimentos, além de submeter professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos.

A professora P4E1 ressalta, ainda, que há na unidade escolar, uma orientação específica para que as avaliações da aprendizagem sejam realizadas nos moldes do Saesp, bem como para a realização de simulados que preparem os estudantes para a prova. Nas palavras de Arcas (2010):

A ênfase dada aos gestores do sistema e da escola, como supervisores, diretores e professores coordenadores, à implantação de um currículo unificado a partir de 2008, vinculado ao Saesp, à produção de materiais de apoio com o planejamento de aulas para aplicação dos professores, são indícios mais do que suficientes do dirigismo implementado com base nos resultados obtidos na avaliação externa. A influência do Saesp e a necessidade de melhoria do rendimento escolar dos alunos podem gerar um ensino preocupado em atingir as metas previstas pela Secretaria da Educação, promovendo práticas escolares que não levem em consideração as especificidades dos estudantes, diferentes ritmos e trajetórias, definindo as necessidades unicamente por meio do Saesp. (ARCAS, 2010, p. 486).

Ao induzir os professores à preocupação com metas quantitativas a serem atingidas, por meio dos resultados de desempenho dos estudantes em uma avaliação externa, o Saesp tem influenciado o currículo do ensino médio da escola 1, tendo como efeito sua polarização e estreitamento, repercutindo no trabalho pedagógico. Tal constatação se dá pelas percepções dos professores participantes.

Após refletirem sobre a repercussão do Saesp no currículo do ensino médio na escola 1, os professores participantes foram instados a responder se na escola havia algum tipo de preparação dos alunos para as provas do Saesp e, em caso afirmativo, como se dava essa preparação.

Houve consenso entre os participantes da pesquisa quanto à existência de preparação dos estudantes de E1 para as provas do Saesp. Dentre as práticas apresentadas, encontram-se simulados e utilização das Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP). Observou-se ainda, que a fala de P6E1 reitera a polarização do trabalho docente, em função da avaliação externa. A assertiva de P4E1 também apresentou uma conformação das avaliações da aprendizagem ao Saesp, conforme já havia sido indicado na resposta anterior.

Fazemos, sim, como questões que estão no Saesp são idênticas às que estão no material dos alunos. Então, ao trabalhar o material oficial pelo estado de São Paulo, (...) já estamos trabalhando nesta direção (...) fazemos simulados tipo Saesp (...). Cada um dos professores acaba usando as provas para preparar a aula, então, sempre o nosso trabalho acaba tendo um foco, sempre estando com olho no Saesp, também. (P6E1)

O governo disponibiliza o material para nós, (...) daqueles Cadernos do Saesp, então, tem todo foco, (...) todas as avaliações são montadas nesta linha. (P4E1)

Este ano tem, ainda, a mudança de uma avaliação que já vinha acontecendo, (...) avaliação em processo, que é bimestral, que avalia exatamente as habilidades do currículo que deveriam ser ministradas durante o bimestre, pelo menos em matemática e português. (P2E1)

Conforme a percepção dos professores de E1, o Sistema paulista de avaliação tem induzido à prática de treinamentos, em função do melhor desempenho dos estudantes nas provas. A avaliação externa tem afetado, ainda, conforme as falas apresentadas, as avaliações de aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, no cotidiano escolar, repercutindo, portanto, nas concepções e práticas pedagógicas dos docentes.

Freitas (2014) aponta que o referido Sistema, após promover o estreitamento curricular articulando o que se ensina em sala de aula à prova, aumentou o controle e ampliou o treino dos estudantes por meio de avaliações intermediárias e simulados. Segundo o autor, à medida que se ensina o que será cobrado, o aumento da nota é favorecido, entretanto, tal prática acarreta prejuízos à formação do aluno e não necessariamente reflete uma educação de qualidade.

As relações entre as avaliações externas de larga escala e as *avaliações formais* internas à escola ocorrem em vários momentos, mas, especialmente, no que conhecemos como “simulados” destinados a preparar para os testes e também na organização das provas internas regulares da escola que acabam voltando-se para o mesmo objetivo. As

consequências mais duras, no entanto, são potencializadas quando as avaliações de larga escala se conectam às *avaliações informais* feitas pelo professor durante o processo de ensino em sala de aula. (FREITAS, 2014, p. 2096). [*Grifos do autor*].

Os prejuízos para a aprendizagem dos estudantes ocorrem, conforme o autor, à medida que o processo de avaliação não consegue abranger todo o conteúdo passível de aprendizagem, necessitando, portanto, realizar escolhas sobre o que deve ser aferido (as matrizes de referência da avaliação). Ao realizar tais escolhas, “cria-se uma tradição de exame que ao longo do tempo influencia o que é dado em sala de aula (...). Essa tradição é reforçada nos simulados, tentando prever o que cairá na próxima avaliação em função do passado” (Freitas, 2014, p. 1100). Dessa forma, constatamos outro efeito do Saresp, em E1, no que diz respeito à intensificação de treinamento dos estudantes, em função de melhores desempenhos na prova.

Ao investigar sobre a existência de algum tipo de mecanismo de seleção dos alunos para a realização da prova do Saresp e, em caso afirmativo, como se daria essa seleção, todas as falas convergiram para a não existência de tais mecanismos, afirmando que todos os alunos fazem a prova. Embora a referida prática não seja identificada em E1, a questão foi incluída no roteiro investigativo, uma vez que relatos têm sido identificados nesse sentido por Freitas (2012; 2014; 2015; 2016). Conforme o autor, “as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças” (Freitas, 2014, p. 2097).

Do mesmo modo que, para o gestor, questionamos os professores sobre os usos que a escola faz dos resultados do Saresp, tendo sido afirmado pelos participantes que as provas do Sistema desencadeiam reflexões que norteiam o Plano de Ação da escola, assim como quanto a problematizações sobre os resultados obtidos, sejam do Saresp, sejam do Idesp.

Eu pontuaria só que no começo do ano nós sempre temos uma semana densa de trabalho, que é o planejamento anual, e nesse momento, com o resultado do Saresp, fazemos uma reflexão (...) sobre o resultado, porque temos um critério de comparação ao longo dos anos e de como a nota da escola no Saresp está caminhando. (...). Isso instiga em nós uma reflexão de possíveis causas desse aumento ou diminuição da nota, mas como os professores falaram, por vezes, faltam dados concretos [para] que nós reflitamos a respeito (...). É que este ano, a nota do Saresp chegou pra gente quando estávamos no

planejamento, porque geralmente, chega pra gente no começo de março, (...). Mas este ano, até nos surpreendeu e foi uma coisa positiva, que começamos o planejamento com o Idesp, no caso, não necessariamente, a nota do Saesp, mas já começamos o ano podendo, nessa semana de planejamento, pensar o porquê daquele Idesp foi muito proveitoso. (P6E1)

A fala de P6E1 remete à necessidade de os resultados do Saesp, realizado no final do ano letivo, estarem disponíveis para a escola no início do ano posterior, em tempo de fomentarem reflexões e problematizações que possam, ao subsidiar o planejamento, contribuir para a definição de ações e estratégias que impliquem a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Da mesma forma, “A necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino”, bem como das “Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação [...]” (SÃO PAULO, 1996, p.01) constitui um dos objetivos de criação do Sistema. Além da demora na divulgação dos resultados, alguns professores de E1 teceram críticas ao Sistema no que se refere às dificuldades de acesso às provas do Saesp. Ocorre que as avaliações da aprendizagem (AAPs) são utilizadas como diagnóstico para nortear as ações em processo, em função da demora do retorno dos resultados do Saesp para a unidade de ensino, conforme as falas dos professores.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica bimestral, que agora é avaliação em processo, que acaba nos ajudando (...). Eu acho que ajuda mais, é mais real do que o Saesp. E quanto ao bônus, ficamos todos “felizinhos”, só que então, jogaram um balde de água fria na gente, a gente não recebeu praticamente nada do que deveria. (P3E1)

Concordo com essa parte de ser mais real e ser mais imediata (...) conseguimos agir logo depois que o problema foi identificado, tivemos problema mês passado e, neste mês, já conseguimos colocar esses resultados em um prazo de 3 a 4 semanas, e já devolveram as respostas dos alunos ou com porcentagem de acertos em qual questão ou qual habilidade deixou de ser atingida, para que possa ser feita a ação. Neste caso, a AAP está sendo mais eficiente do que a Saesp, nesta identificação de dificuldades. (P2E1)

E complementando, o Saesp é uma prova a que não temos acesso. Depois, temos acesso ao material que é elaborado pela secretaria com a referência das questões, com porcentagem de acertos, mas até que este material seja elaborado e chegue em nossas mãos, não temos acesso nenhum à prova, não somos nós que aplicamos as provas, não podemos ficar com as provas, não há provas na internet, os alunos não sabem como [são] as provas deles. Agora,

com a AAP, essa avaliação da aprendizagem em processo, depois que [foi aplicada], voltamos à sala de aula e corrigimos essa prova com eles, tem um outro caráter do que o Saresp. E com relação ao Saresp, nas escolas de ensino integral (...), temos a questão do nivelamento, (...) seria a ideia de um reforço em momentos específicos, mas vai ser um trabalho bem focado em cima dessas habilidades (...) [foram pontuadas] nesta avaliação [nas quais] eles estão com dificuldades. (P1E1)

Segundo as falas dos entrevistados, a AAP, em relação ao Saresp, em função de ser uma avaliação de processo, torna-se mais eficiente para a realização de diagnósticos e consequente desencadeamento de ações em prol das aprendizagens dos alunos. Chama a atenção, no entanto, que os entrevistados valorizem a AAP em função do diagnóstico e ações decorrentes deste, que deveriam ser de responsabilidade do professor, no que se refere às avaliações da aprendizagem realizadas no cotidiano da sala de aula.

A questão da bonificação atrelada aos resultados do Idesp também foi citada por P3E1. Quanto ao modo como as avaliações externas vêm incidindo nas salas de aulas e no trabalho docente, Freitas (2014) diz que:

As avaliações externas conectam-se com este processo complexo que ocorre, predominantemente, no interior da sala de aula para controlar o processo pedagógico – mas que tem suporte no planejamento da própria escola quando ela reage aos resultados das avaliações externas, através das avaliações internas. O fato das escolas agirem sob motivação externa sem que haja um movimento na própria cultura da escola que se aproprie de seus problemas, reflita, recrie e participe dos processos de melhoria, bloqueia e agrava as relações de ensino. A associação entre desempenho dos alunos e pagamento dos professores, seja como salário variável, seja como bônus anual, por exemplo, turbina definitivamente esta rede de relações que se torna conflitiva e concorrencial. (FREITAS, 2014, p. 2097).

O controle em sala de aula, indução do trabalho docente e geração de uma rede conflitiva e concorrencial, citados pelo autor, podem ser observados nas falas dos entrevistados de E1, em função dos resultados do Saresp. Tais críticas são complementadas, ainda, no tocante ao uso dos resultados. Conforme P5E1 e P4E1, a utilização dos resultados do Saresp para viabilizar o processo pedagógico por meio de diagnósticos torna-se conflitiva à medida que a prova, no ensino médio, é realizada com estudantes do 3º ano, portanto, do último ano da educação básica. Dessa forma, aliada à demora na divulgação dos resultados, tal avaliação não pode gerar ações corretivas em processo, como pretendido. Observa-se, ainda, que os professores, possuem ciência de que planejar

sequências didáticas para uma turma com resultados diagnósticos de outra implica desconsiderar as especificidades dos estudantes, um tipo de ação que, apesar das críticas, se mantém.

Pegamos os resultados do ano anterior e, baseados nisso, temos uma ideia de quais são as dificuldades deles. E este ano, até acho que vai ajudar mais, a plataforma Foco Aprendizagem, e vemos como os alunos terminaram o 3º ano do ano passado, como fizeram as provas de português e matemática, e podemos identificar qual habilidades tiveram mais dificuldades para poder trabalhar este ano. A crítica que faço é que cada turma é uma turma, então, estamos preparando este ano, mas baseado sempre na dificuldade do ano anterior. Mas isto é em todas as séries e todas as escolas. O que vejo de bom nessa plataforma é [que para] os alunos que recebemos que estão no 1º ano, tem[os] o resultado deles do 9º ano. Então, este sim, acho que dá para fazer um bom trabalho, e o restante é meio complicado, mas neste sentido, que é usado. (P5E1)

O Saresp é como a professora falou, os alunos são egressos, agora não temos mais esses alunos aqui. Você vai trabalhar o quê, se esse aluno já saiu? Eu acho que deveria, um tipo de prova, um mesmo modelo de prova, aplica no primeiro ano, como é o Enade, aplica no ingressante e no egresso [sic]. Para você poder avaliar o quanto a escola está contribuindo com o conhecimento, (...) poderia ser assim. Temos um dia que paramos nossas atividades para só avaliarmos o Saresp. Então, avaliamos os índices, avaliamos por área, nos reunimos por áreas e vemos [com] o que cada um pode contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes em matemática, em português. Temos um dia no nosso calendário só para isso. (P4E1)

P4E1 sugere a necessidade de o Sistema avaliar no início e final do processo educativo, o que converge com a valorização da AAP pelos participantes da pesquisa, que a consideram avaliação de processo. Avaliações realizadas ao final do processo educativo, conhecidas como somativas, são muito comuns nas unidades de ensino. As avaliações externas têm assumido esse caráter, na contramão do que apontam Fernandes e Freitas (2007, p. 21), ao afirmar que “a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito. Podemos chamar essa perspectiva de avaliação formativa”. Segundo Allal (1986, p.176), “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do curriculum”. Embora P4E1 não se refira à avaliação formativa, sua fala remete a esse conceito.

Ainda em relação aos resultados do Saresp, os professores de E1 foram convidados a pensar sobre seus usos em sala de aula, ou seja, quais as ações que implicam a sua prática pedagógica, a partir do Saresp e do indicador de desenvolvimento da educação estadual. Em suas assertivas, identificou-se que tanto o Saresp, quanto o Idesp têm induzido o trabalho docente em função de metas. O Saresp também foi citado como forma de apresentar aos professores um diagnóstico sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, embora dificuldades quanto ao seu uso tenham sido relatadas na questão anterior. Para além das ações apresentadas, identifica-se, ainda, conforme as falas de dois professores de E1, a intensificação da cobrança por metas no Programa de Ensino Integral.

(...) acho que é uma demanda do ensino integral atrelar esta questão do Idesp com toda a estrutura da escola, não entra só a questão da sala de aula, entra uma série de exigências de compromissos que a equipe faz para dar conta, no nosso caso, neste momento, dos alunos que estão abaixo do básico. No ensino integral, vejo uma preocupação maior e muito mais efetiva com relação ao Idesp (...) em sala de aula do que na escola regular do estado de São Paulo, da rede. (P1E1)

A assertiva de P1E1 remete a uma preocupação maior no ensino integral em atrelar o indicador estadual a todas as ações promovidas na escola. Sua fala tem ratificado o que o gestor e outros professores de E1 participantes da pesquisa expressam sobre o Programa e, ainda, o que é informado nos documentos de gestão do PEI. O Programa, elaborado para melhorar os resultados educacionais estaduais, possui o Idesp como norte de todo o trabalho realizado no interior das unidades escolares. Para Sousa (2014),

Além da tendência a reduzir noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, a avaliação em larga escala passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, noção que historicamente, de modo dominante, está subjacente ao trabalho escolar. (SOUSA, 2014, p. 413)

Percepções similares visualizadas dentre os outros participantes demonstram o modo como o Saresp vem incidindo no interior das salas de aula, alterando a dinâmica escolar em função da obtenção de metas.

(...) para mim, as duas coisas (Saresp e Idesp) são, no fundo, um trabalho só, (...) o que acontece é que com os resultados em mãos, você consegue distinguir algumas dificuldades e características de alguns alunos e agir

*em cima dessas dificuldades. Por exemplo, uma mudança que teve, que para mim foi muito claro **no meu jeito de dar aula por causa do Saresp**, foi a questão dos alunos ter uma habilidade de cálculo já durante a vida, mas não conseguir resolver os problemas do Saresp (...), pra criar este costume de leitura escrita da prova, nos exercícios que eu dava, passaram a ser problemas com texto enunciado porque o aluno, além de fazer o cálculo pudesse ter também uma questão de interpretação de problemas **que melhorasse no rendimento ou com o foco direto nele**. (...). Não temos foco direto no Idesp, apesar de usar ele [sic] como instrumento de avaliação, ele simplesmente aparece em nosso trabalho pelo nosso cuidado com os alunos. (P2E1) [grifos nossos]*

É isso mesmo, tanto Saresp quanto Idesp estão bem relacionados. Trabalhando as habilidades do Saresp, melhoramos o Idesp. Na escola de ensino integral, a cobrança pelos índices é maior. (P3E1)

P4E1 traz considerações diferentes do que havia sido colocado pelos demais professores. Contudo, mesmo que sua fala demonstre despreocupação com o indicador e as provas do Saresp, a professora sinaliza que há um tipo de orientação para o uso dos mesmos, possivelmente realizado pela gestão.

*Eu não sou muito presa a esta questão Idesp e Saresp, **nós somos orientados a preparar as avaliações, a dinâmica em sala de aula, um aprendizado, ali, mais ou menos, todos trabalhamos na mesma linha**. Sendo sincera, eu pouco me predo a esta questão de Idesp e Saresp, então, nos preocupamos com o aprendizado e com o global. Como ele falou, as questões de matemática vêm elaboradas com texto para que o aluno possa interpretar (...) (P4E1) [grifos nossos]*

O que eu acrescentaria é (...) que o Idesp é composto não só pela nota do Saresp, mas também pelos indicadores de fluxos e tudo mais, então, sinto que existe um trabalho não só do professor em sala de aula, mas com o trabalho de toda a equipe, de toda a escola, de tentar amenizar os números que dizem respeito à evasão, reprovos e tudo o mais. Só que o que percebo do nosso grupo, da nossa equipe, é que não existe da nossa parte uma preocupação anterior, uma preocupação primeira, de mascarar os números de fluxo ou de resultado do Saresp. Fazemos um trabalho mais focado no aprendizado, no currículo que temos que cumprir, no conteúdo necessário a ser trabalhado, do que ficar jogando com nota do Saresp. Acreditamos que um bom resultado no Saresp e, conseqüentemente, um bom Idesp, está relacionado com a saúde do nosso trabalho na escola. Se a escola é prazerosa, um número menor de alunos tende a deixar a escola. Se nosso trabalho é cuidadoso com os alunos, em caso de reprova, tem a chance de uma atenção maior dirigida a eles. Então, existe uma relação direta entre o nosso trabalho, o Idesp e o Saresp. Só que não necessariamente maquiando os números ou forjando. Trabalhamos também o material oficial do estado, Caderno do aluno, Caderno do professor. Só de trabalhar este material nós já estamos debruçados em cima da prova do Saresp. (P6E1)

As considerações de P6E1 caminham em outra direção. Para o professor, o bom desempenho da escola reflete o cuidado da equipe escolar com os estudantes sem a preocupação de utilizar mecanismos de correção que impliquem o aumento dos indicadores da avaliação. Nesse sentido, Fernandes e Freitas (2007) concebem que o projeto político-pedagógico das escolas pode e deve fixar alguns indicadores a serem alcançados pelo coletivo. A escola de ensino integral não possui tal Projeto, mas em contrapartida, dispõe de outros documentos de gestão, segundo os quais, metas são elaboradas no sentido de nortear o trabalho pedagógico.

Indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza. Pode envolver a fixação de índices menores de reprovação, índices maiores de domínio de leitura ou outro conteúdo específico, expectativas de melhoria do clima organizativo da escola etc. Pode envolver ainda a obtenção de uma melhor articulação com a comunidade local, ou a luta por demandas a serem feitas ao poder público e que sejam vitais para o melhor funcionamento da escola. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 38).

Nota-se, entretanto, que há distinção entre uma meta elaborada pela própria escola, cujo objetivo seja melhorar a aprendizagem dos estudantes, e as metas impostas pela SEE tornando-se o objetivo da unidade escolar, uma vez que, conforme Sousa (2014):

Seja qual for o objeto da avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros –, o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte. (SOUSA, 2014, p. 408).

Aumentar um indicador centrado no produto das aprendizagens em Português e Matemática e no fluxo escolar implica restrição de um processo educativo no qual se almeja a formação integral do educando.

4.2.4 Percepção dos professores de E1 quanto ao Enem

Encerrado o bloco de questões voltadas para o Saresp, nosso olhar foi direcionado para um novo foco, o Exame Nacional do Ensino Médio. Instados a expor suas percepções quanto à repercussão do Enem no currículo da escola 1, os professores apresentaram divergências no que se refere às matrizes de

referência do Exame nortearem as práticas pedagógicas e as avaliações de ensino-aprendizagem.

*No caso de minha disciplina, Sociologia, essas matrizes de referência são bem próximas (...) **em meu trabalho e em provas bimestrais** dos alunos, **tenho feito provas com questões do Enem. Não monto questões para a prova, retiro do banco de dados do Enem, porque as questões que aparecem no Enem seriam muito próximas do que eu faria ou totalmente alinhadas com o material de sociologia, (...) neste sentido, [as matrizes] de referências estão muito alinhadas, a do estado de São Paulo e do Enem. (P6E1) [grifos nossos]***

Em sua assertiva, o professor P6E1 sugere o modo como o Enem vem induzindo o trabalho docente nas situações de ensino-aprendizagem. Conforme o pesquisador Alavarse (2015, p. 05), “o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem ocupando lugar privilegiado nas políticas educacionais, com fortes indícios de suas influências no currículo de escolas do ensino médio (...)”.

A influência que o referido Exame tem tido sobre os currículos, alterando a dinâmica escolar e o trabalho docente, também é foco de investigação no meio científico-acadêmico. Para Soares (2013), o Exame não é o único responsável pela prática curricular adotada por esses professores, mas induz suas práticas pedagógicas na sala de aula. Na mesma direção, Dulcinea Alves (2013) inferiu, a partir dos resultados alcançados em sua pesquisa, que o Exame repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores, alterando conteúdos disciplinares, a forma como são ensinados e avaliados. Fernandes (2016) também encontra efeitos do Enem no currículo e nas práticas escolares, ao constituir influência no discurso, no conhecimento, no trabalho e nas avaliações de ensino-aprendizagem elaboradas nos moldes do Exame, observando, ainda, o efeito negativo de estreitamento do currículo e preparação dos alunos para o Enem.

As falas de duas professoras que lecionam o componente curricular de Matemática em E1 divergiram sobre o Exame não possuir repercussão no currículo lecionado, conforme exposto por P1E1, e, ao mesmo tempo, repercutir, de acordo com P5E1, à medida que norteia suas práticas pedagógicas em função do Projeto de Vida dos estudantes.

No caso, o Enem (...) é uma política de incentivo em sala de aula. Como o ensino integral tem os projetos de vida, isto é muito bem esclarecido para

*os alunos, e eles sabem o que eles querem, sabem o caminho que eles têm para atingir esses objetivos. Muitos dos alunos têm o objetivo de prestar o Enem como prova de acesso ao ensino superior, por isso, em aula, uso isso como política de incentivo. Os exercícios utilizados, problemas utilizados, têm o foco no Enem e nos vestibulares regionais, para que os alunos sintam [que haverá] uma influência posterior. Então, o **Enem influencia no currículo, pra mim, nesta forma, como um método de incentivo ao aluno sobre o futuro projeto de vida dele.** (P5E1) [grifos nossos]*

*É que, realmente, referente à matriz das habilidades que nós trabalhamos, é a do estado de São Paulo, e não é a mesma matriz do Enem, pelo menos na disciplina que tenho lecionado, que é Matemática, não é a mesma matriz de referência. Então, o que é cobrado nessas AAPs e no Saesp não tem a mesma consonância que no Enem. E essa prova do Enem é muito mais exaustiva, muito mais interpretativa (...), **são perfis diferentes, e o nosso foco é o estado de São Paulo. Não vou falar que dentro da minha disciplina que eu realmente coloco o Enem como prioridade.** (P1E1) [grifos nossos]*

A divergência observada nas percepções de P1E1 e P5E1 pode também ser classificada como uma especificidade. A importância atribuída por cada professor ao Enem leva em consideração sua percepção pessoal acerca do Exame e das possibilidades de seu uso, devendo, portanto, ser preservada em nossa análise.

Outros autores também evidenciaram que as possíveis implicações decorrentes do Enem no currículo escolar podem ser reduzidas ou mesmo nulas. Moura (2014) constatou, em sua pesquisa, que o referido Exame ecoa de diferentes maneiras entre os professores e produz influências no contexto da prática das escolas, mesmo que estas não sejam representados por notáveis mudanças. No entanto, não influenciou significativamente nas práticas curriculares dos professores por ele pesquisados. Em direção semelhante, na investigação de Melão (2012), as falas dos sujeitos participantes remetem à dificuldade apresentada por alguns profissionais em adequar suas práticas pedagógicas à matriz curricular do Enem. Para Tavares (2015), o ensino da disciplina de Artes no ensino médio, por exemplo, não está relacionado aos processos seletivos, seja no tocante à seleção dos conteúdos curriculares pelo professor, seja quanto à motivação despertada nos estudantes.

Para P4E1, a matriz curricular do Enem é muito diferente da do Saesp, e o foco do ensino integral é o Saesp. Deste modo, a repercussão do Exame,

para essa professora, se dá em função de mobilizações que visem à conscientização dos estudantes sobre a importância de realização do Exame.

O foco principal é, sem dúvida, o Saesp, mas (...). Fazemos um trabalho exaustivo, conscientizando o aluno da importância do compromisso em fazer a prova (...) de se comprometer com as avaliações que ele tem. Para o currículo, o Enem, acho que ele é um pouco mais elaborado do que o Saesp, então, nossos alunos sentem dificuldades quando vão fazer uma prova do Enem e estão acostumados com este modelo do Saesp, sinto isso em minha disciplina, que é Química. Então, química, ali no Saesp, aparece numa situação muito camuflada e, o Enem, por conta das últimas políticas, ele tem sido uma prova muito mais conteudista, como foi a do último ano (2015). Digo por mim, (...) na minha área, estamos deixando de oferecer ao aluno tudo aquilo que ele precisa para uma prova do Enem em Química. (P4E1)

A percepção da professora de Química reitera a fala do gestor de E1 no sentido de que há, na unidade escolar, um acompanhamento sistemático dos estudantes para que se inscrevam no Enem. No entanto, a assertiva demonstra preocupação da docente para que os alunos estejam preparados para a realização do Exame. Tal preocupação é entendida em função da possibilidade do Enem viabilizar o ingresso dos estudantes no ensino superior, de acordo com seus Projetos de Vida.

Quanto à maior visibilidade atribuída ao Sistema estadual do que ao Exame Nacional, conforme aponta P4E1, também é visualizada, por exemplo, por Marçal (2014), no que se refere ao Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), em consequência do estabelecimento da política de responsabilização e premiação das escolas e seus servidores.

Acerca dessa visibilidade, Machado (2013) indaga que:

As avaliações empreendidas pelos governos estaduais estão obtendo um lugar privilegiado na relação com as escolas e com a gestão das mesmas por se localizarem geográfica e colaborativamente mais próximas que o governo federal e suas ações. Porém, cabe ressaltar que essa proximidade, justamente por ela, pode, também, provocar efeitos colaterais deletérios, como iniciativas de burla dos resultados, insegurança no fornecimento das informações e dados confidenciais e reações de animosidade da comunidade pelos resultados alcançados pela escola de seus filhos. (MACHADO, 2013, p. 49).

Apresentadas as percepções dos professores participantes, nossos resultados demonstram que o Enem tem produzido efeitos no currículo dessa

etapa de E1, em termos de alteração da dinâmica escolar e indução do trabalho docente em virtude da possibilidade do uso de seus resultados pelos estudantes.

Continuando nossa investigação com foco no Exame Nacional, os professores participantes da escola 1 foram convidados a refletirem sobre a existência de preparação dos estudantes para a prova e como ela seria realizada. Suas falas apontam que a preparação dos estudantes ocorre, não somente na disciplina de preparação acadêmica, integrante da parte curricular diversificada do currículo do PEI, como na utilização de plataformas de estudos (*Geek games*), de simulados e, ainda, na inserção de questões do Enem nas avaliações de ensino-aprendizagem.

Nós temos a disciplina de preparação acadêmica, e nesta disciplina, no ano passado, o governo do estado de São Paulo disponibilizou uma plataforma que era o Geek Lab, que é preparatório para o Enem. Este ano, tivemos a notícia de que o Geek Lab não seria utilizado, então, os alunos correram e observaram (...) que eles poderiam se cadastrar em outra plataforma, que é o Geek games do MEC (...) Atualmente, o que eles estão fazendo nesta disciplina que se chama Preparação Acadêmica para a Terceira Série, é, nas quatro aulas semanais, duas (...) [serem] destinadas a só estudar por plataformas disponíveis na rede de simulados do Enem, provas do Enem. Eu tenho uma disciplina desta (...), acho isto válido no programa dessa disciplina. Organizada desta forma, os alunos têm esse acesso. (...). Então, é feito um trabalho mesmo maciço nos alunos desde o primeiro ano, nas disciplinas de orientação de estudo e de projeto de vida. Elas não focam exatamente no Enem, mas focam a continuidade, ele [o aluno] como ser humano inserido na sociedade. (P4E1)

Conforme demonstrado pela assertiva de P4E1, a matriz curricular diferenciada das escolas de ensino integral possibilita um espaço específico de preparação acadêmica. Nota-se, entretanto, que além da disciplina, o Enem evidencia-se no espaço escolar por meio de simulados e treinamentos, incidindo, ainda, nas avaliações de aprendizagem em sala de aula.

A gente faz sim. Eu acho que quando a gente está trabalhando o currículo oficial do estado de São Paulo, ele dialoga bastante com a matriz de referência do Enem. (...) a gente faz simulados Enem com os alunos, em especial, com os do terceiro ano, que vão fazer o Enem, e isso é uma prática antiga minha, nas minhas avaliações. Eu monto as avaliações com questões do Enem, (...) têm provas que eu monto (...) só com questão do Enem (...), literalmente, copiadas da prova do Enem, não altero em nada, por isso que eu falo que é uma matriz de referência muito próxima (...) Tanto que até os alunos se surpreendem um pouco, quando eles percebem que eu montei uma prova só com questões do Enem, e aí, eu vejo que isso também é uma injeção de ânimo na autoestima deles, quando

eles começam a perceber que eles conseguem fazer (...). Esse é até um dos motivos pelos quais eu busco questões do Enem pra prova. (P6E1)

Para P6E1, a utilização de questões do Exame nas avaliações de aprendizagem viabiliza-se em virtude da proximidade da matriz curricular de sua disciplina com os conteúdos do Enem. Entretanto, nota-se, ainda na fala do professor, um segundo efeito do Enem nos currículos de E1 no que concerne à intensificação de treinamentos.

Paiva (2010) e Maceno (2012) encontraram resultados no mesmo sentido. Conforme já apresentado, Paiva (2010) demonstrou empiricamente que toda comunidade escolar das escolas pesquisadas em sua dissertação está em busca de um bom resultado de desempenho, seja em exames vestibulares, seja no Enem. Para tal, guiam todas as suas ações em função deles. Conforme o autor, embora reconheçam que a intensificação de treinamentos não constitua a melhor opção para um ensino de qualidade, visualizam nessa prática uma garantia de acesso dos estudantes à formação superior.

Maceno (2012), também na análise das vozes de professores, identificou que as escolas participantes de sua investigação têm sido afetadas de diversas maneiras pelo Novo Enem: no incentivo à inscrição; no uso de questões de provas passadas; por meio de aulas preparatórias; comentários na véspera entre os professores e os estudantes; adaptações dos conteúdos e questões ou mesmo dos Programas de Ensino, dos Planos Curriculares e do Projeto Político Pedagógico da escola quanto ao que preconiza o exame. Também foram constatadas a realização de simulados e as alterações metodológicas no ensino.

Quanto à utilização de simulados, Freitas (2012, p. 13) adverte que “as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem (...) o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias”. De acordo com Alavarse (2015), a aplicação de simulados é uma prática que deveria ser evitada, ainda, por não produzir o aumento de proficiência esperado.

Com intuito de investigar os usos que a escola faz dos resultados do Enem, os professores foram convidados a responder sobre tais procedimentos em sua unidade, e sua fala indica a utilização dos resultados individuais dos egressos para motivar os atuais alunos e a prática da resolução conjunta das

questões em sala de aula. A fala de P1E1 indica, ainda, que não existiria nenhum tipo de uso do resultado por escola, seja em E1 ou em outras escolas nas quais já havia lecionado. Em decorrência dessa fala, P4E1 pronunciou-se quanto ao uso para propagandas e divulgações. Conforme P4E1, outras professoras desconheciam tal uso por este haver ocorrido em momentos anteriores à adesão da escola ao PEI.

Entretanto, foi possível perceber pela expressão dos professores que alguns desconheciam o fato da divulgação das notas por escola, resultados aos quais nos referíamos. Optamos, assim, por explicar a estes profissionais que o MEC tem disponibilizado as notas do Enem por áreas de conhecimento pelo endereço eletrônico do Inep. Explicamos ainda, que anteriormente, o resultado era dado pela média geral das áreas de conhecimento, do desempenho dos estudantes participantes do Exame na escola e, desde 2013, no intuito de se evitarem ranqueamentos, principalmente por escolas privadas, as notas são divulgadas divididas por áreas separadas.

*Nós nem sabíamos, a gente não tinha acesso a essa informação. Sabemos das notas dos alunos individualmente por que a gente fica atrás, (...) no dia que sai a nota é um alvoroço na internet, acompanhamos muito eles nesse processo e nos próximos passos, também, já que o Enem vai ser a porta de entrada e vai abrir para eles. (...) depois, chamamos esses alunos para vir aqui, para conversar com os alunos que estão aqui, os egressos para conversarem com os alunos que estão cursando, principalmente com os alunos do 3º ano. Para motivá-los. (...) então, a gente usa esse resultado individual para conseguir motivar os outros. **Mas esse resultado geral, por escola, como a gente avalia, a gente nunca fez, desde que eu estou na unidade pública, não necessariamente nessa unidade, então, eu realmente não tinha acesso a essa informação de que o resultado vem por área também. Mas qual o problema de ranquear? Não entendo.** (P1E1) [grifos nossos]*

A negação demonstrada por P1E1 reflete sua percepção no sentido de utilização dos resultados para desencadear reflexões e ações em prol da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Para P1E1, a utilização dos resultados existe para efeito de motivação dos estudantes.

A questão dos ranqueamentos é analisada por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) sob a investigação do caráter político das avaliações em larga escala. Conforme os autores, há na literatura menções positivas quanto à divulgação dos resultados no sentido de que

1. Definem padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas (Cf. BOMENY, 1997). Servem, assim, de guia ao planejamento dos professores, dando-lhes pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos, apoiando o gerenciamento de sala de aula e evitando, assim, perda de tempo didático (Cf. EVERS; WALBERG, 2002);
2. Mediante o emprego de testes e seus resultados, geram informações que ficam disponibilizadas para os professores e as escolas, podendo apoiar a tomada de decisões em seu interior (Cf. EVERS; WALBERG, 2002; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009);
3. Produzem, para comunidades, informações sobre a qualidade do ensino nas escolas, em relação aos componentes curriculares avaliados, auxiliando os pais a tomar decisões bem fundamentadas sobre onde desejam que seus filhos estudem (Cf. EVERS; WALBERG, 2002);
4. Fariam com que professores e alunos buscassem melhorar seu desempenho, vinculadas com políticas de premiação a elas associadas, como motivação extrínseca (Cf. MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009); e
5. Teriam potencial para manter professores e escolas responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos, à medida que os informam acerca dos alunos que não estão aprendendo conforme o esperado (Cf. EVERS; WALBERG, 2002). (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1377).

Nessa direção, Castro (2007) defende a publicação e ranqueamentos a partir dos resultados das avaliações, sob argumentação da transparência das ações no setor público. Entretanto, cabe ressaltar, conforme Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1376)

(...) que, considerando os aspectos técnicos das avaliações, as generalizações são muitas vezes indevidas e a divulgação dos resultados brutos, sem os necessários detalhamentos, não se sustentam, pois impedem que auxiliem na gestão dos sistemas educacionais como um todo (Cf. BRITZ, 2003; KLEIN; FONTANIVE, 1995).

Os autores ainda dissertam que, conforme Brunner (2003, p. 81-82), em análise da divulgação dos resultados das avaliações, principalmente em jornais e periódicos, suprimir a referência de contexto desses resultados propicia a banalização da informação, favorecendo a distorção da opinião pública e a limitação de seus efeitos.

P5E1 concorda com o uso sugerido por P1E1. Entretanto, uma postura diferente é observada em P6E1, ao dissertar sobre sua prática em relação à recuperação de questões que geraram dúvidas entre os estudantes.

(...) os alunos fazem a prova do Enem, e ainda estamos no período letivo, então, eles sempre retornam e o que eles fazem – eu já deixo até combinado com eles –, eles trazem a prova do Enem de humanas para que eu faça junto com eles ou eles pedem para que eu ajude eles [sic] a esclarecerem

dúvidas sobre questões. Então, eu tenho o hábito de fazer isso com eles em sala de aula (...). (P6E1)

Deixa eu falar uma coisa, Pesquisadora? As duas [professores respondentes] vieram o ano passado para a escola modelo integral, estou aqui (na E1) desde 2008. Em outras ocasiões, antes de ser escola integral, era feito sim [o uso dos resultados], lembro que a diretora divulgava, passava nas salas falando da nota da escola, como a escola estava em relação a Campinas. Então, aparecia lá, sempre o ranking, sempre colégio “X”, o primeiro, e nós aparecíamos lá: nos finalmentes. Mas dentro do grupo das escolas públicas, essa sempre ficou em segundo ou em terceiro lugar. Então, nunca saímos desta margem nesta pontuação do Enem, que vem esta nota geral do desempenho dos alunos. Isto também era assim, usávamos porque não tem como não usar uma propaganda para a escola, precisamos de bons alunos, também! Não que temos que excluir os outros, mas nós sempre fizemos esta propaganda: venha para E1, que é uma escola que tem um bom desempenho, tem um bom quadro de professores, é uma escola séria, (...) é um trabalho sério que se faz. Então, usamos sim, essa situação de quando saía a nota geral para fazer a propaganda, o convencimento para os alunos que estavam aqui. (P4E1)

A assertiva de P4E1, em resposta às demais profissionais, suscita à reflexão as experiências adquiridas pelos professores em suas vivências cotidianas, no ambiente escolar, que não necessariamente decorram de conteúdos. Para a professora, a prática exercida por E1 de divulgação a partir dos resultados da instituição em avaliações externas difere dos momentos anteriores à adesão ao Programa de Ensino Integral. Sua percepção, no entanto, permitia uma informação mais completa acerca de tal vivência, uma vez que essa docente possui um tempo maior de trabalho nessa unidade escolar. O fenômeno da rotinização proposto por Tardif e Raymond (2000) nos permite entender melhor o modo como o maior tempo na escola pode favorecer ao docente um conhecimento mais amplo acerca da rotina escolar.

Enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. Porém, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233-234).

Nesse sentido, como produto de uma construção histórica e cultural, e ressignificada durante todos os dias no ambiente de trabalho, a rotina permite aos professores maior apropriação do contexto escolar no qual estão inseridos.

A partir da investigação de usos dos resultados por escola, nosso foco verteu-se para as situações em sala de aula, ou seja, quais as ações que os professores promovem, em sua prática cotidiana, a partir dos resultados do Enem. As respostas individuais divergem entre professores que não utilizam, que utilizam pouco e que utilizam muito, seja trabalhando as questões do Exame em sala de aula, seja nas avaliações de ensino-aprendizagem, nos simulados ou mesmo realizando adaptações do currículo oficial do Estado para os moldes do Enem, como forma de preparar os estudantes para a prova.

Além de trabalhar com (o Enem), a minha avaliação ser toda baseada na prova do Enem, o simulado... como eles trazem a prova pra gente trabalhar em sala de aula, então, tendo esse contato, ano após ano, com a prova do Enem, de certa forma eu consigo também traçar um perfil da prova e perceber temas e assuntos, conteúdos e habilidades que são mais cobrados (...), aí eu reforço isso um pouco em sala de aula. Então, no campo da sociologia, tem alguns autores que sempre estão presentes na prova. (...) mesmo o currículo do estado de São Paulo não contemplando o trabalho com esses autores, eu faço um adendo, dentro do meu conteúdo bimestral, (...) de certa forma busco fazer recortes no currículo do estado de São Paulo, reforçando o que é mais provável que caia na prova, dando menos atenção para aquilo que a gente sabe que não vai ter uma utilidade tão prática nas provas, eu falo pra eles: "Gente, olha, ano após ano, esse assunto, ele aparece na prova do Enem, vamos focar nisso, vamos dar mais atenção pra isso". (...) (P6E1)

O professor de sociologia reitera com essa resposta o fato do Enem nortear seu trabalho. Tal condição efetiva-se pela possibilidade de prover ao aluno maior preparo para uma prova que pode vir a favorecer seu ingresso no ensino superior. Embora a preocupação com a melhora no desempenho dos estudantes venha constantemente a ser apresentada pelos professores de E1, como possibilidade de atingir os objetivos propostos em seus Projetos de Vida, ressaltamos os dizeres de Sousa (2003):

Ao que parece, pelos objetivos anunciados, o Enem pretende legitimar-se como mecanismo de referência a processos seletivos, seja para cursos profissionalizantes, para cursos superiores ou mesmo para inserção no mercado de trabalho. (...) comparando-se com o Saeb, é possível afirmar que o Enem apresenta-se com um potencial maior de

condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para se obter bons resultados no exame. (SOUSA, 2003, pp. 182-183).

O estudo de Fernandes (2016), já referenciado, também buscou destacar, a partir dos resultados obtidos em sua pesquisa empírica, o efeito do Exame de estreitamento do currículo e preparação dos alunos para a prova.

A opção de utilização do Enem em sala de aula não é observada, entretanto, na prática de P1E1. Conforme sua explicação, por trabalhar com turmas do primeiro ano do ensino médio, a professora acha a inserção do Enem em suas aulas algo precipitado. Visões diferentes, entretanto, são observadas nas falas de P5E1 e P4E1, respectivamente.

(...) o Enem é feito no final do ano, então, aquele aluno que fez naquele ano, às vezes até chega no dia seguinte da prova e fala, “professora, vamos resolver (...)”, mas já foi, não tem como resolver o problema dele agora. Podemos até resolver uma ou outra [questão], mas ali, porque ele está curioso para saber se ele acertou ou se ele errou, como era para ter feito. Até pode ajudar no sentido que não deixa de ser uma revisão para prestar um vestibular, mas no dia a dia também não consigo trabalhar tanto como gostaria nas questões do Enem ou vestibulares, apesar de matemática na terceira série do ensino médio ter seis aulas parece ser muito, mas não é. O volume de coisa que temos que fazer e as defasagens que eles carregam são tão grandes que não dá para abraçar tudo, infelizmente. (P5E1)

Nós tivemos vários alunos o ano passado que eram da segunda série e hoje estão na terceira série, que prestaram como treineiros, e eles vêm com resultados. (...) abordar a questão do Enem na sala de aula é muito difícil: são duas aulas semanais, às vezes perdemos aulas por ter outro evento na escola que precisa ocupar o horário da sua aula, não que seja uma perda, às vezes, uma contribuição muito maior. Mas estamos muito atrelados a este modelo: a questão do guia de aprendizagem, é cumprimentos de metas, isto incomoda demais o professor, tenho esta dificuldade. Às vezes, temos que fazer outra coisa: pegar uma prova inteira e resolver com os alunos, e não consigo fazer isto, porque estou atrelada e sou cobrada, nós somos cobrados, pelo cumprimento destes guias de aprendizagem, que tem[os] que fechar junto com diário de classe, junto com o currículo. Então, às vezes, fica muito difícil. Não é desculpa, mas é assim que tem que ser. (P4E1)

As falas das professoras demonstram sentimentos de incapacidade frente à quantidade de conteúdos a serem trabalhados e ao tempo disponível. Outra questão a ser apontada é que por ser um exame realizado ao final do ensino médio não permite que correções sejam efetuadas para recuperação das

defasagens educacionais apresentadas pelos estudantes. Deste modo, de acordo com Sousa, (2003), o Enem

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem à produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos. Cabe ainda indagarmos que benefícios poderá trazer aos alunos e o que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas incompetências, o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à real escolarização? Nada nessa direção é expresso nos seus objetivos, elencados no “Documento Básico”, elaborado pelo Inep/MEC. (SOUSA, 2003, p. 182).

O descontentamento dos profissionais da educação de E1 participantes da pesquisa com a impossibilidade de utilização dos resultados do exame para recuperação de competências e habilidades ainda não demonstradas pelos estudantes vem sendo observado em outros momentos, tempos e espaços. Refletindo sobre essa questão, tanto os objetivos primários, quanto os objetivos após a reformulação do Enem não almejam promover tal ação, uma vez que anunciam como função

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009, p.01).

Encerradas as questões do grupo focal realizado em E1, da mesma forma que com o gestor da unidade escolar, convidamos os professores participantes a pensarem algumas outras questões elaboradas com a finalidade de aprimorar nossa investigação. A primeira delas verteu sobre as avaliações diagnósticas ou também chamadas de Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs) e, ainda os simulados, citados em alguns momentos. Nossa intenção foi verificar quais os profissionais responsáveis por suas elaborações. Quanto a essa afirmativa, os professores participantes declararam elaborar as avaliações com base em questões passadas do Saresp e do Enem.

Com intuito de investigar se o Saresp e o Enem aparecem nos Projetos de Vida dos estudantes, P1E1, responsável pela disciplina de Projeto de Vida, foi convidada a refletir sobre essa questão. Em sua resposta, a professora comentou

sobre uma forma de cumprimento e agradecimento aos alunos que realizaram o Saesp, realizada por E1.

Sim e não, e também acho que não teria relação. Não teria relação a gente ficar falando de índices de avaliações externas em uma disciplina [em] que estamos tentando trabalhar valores, estamos tentando, sabe, que o aluno tem que se localizar (...) Sim, mas não com índices, não com números, não diretamente o trabalho com políticas públicas. (...) mas eu queria fazer um comentário do que ela falou [referindo-se à professora P5E1], o retorno do Saesp pros alunos, ele é nulo, (...) Mas os alunos conseguiram ter um bom desempenho ano passado, descobrimos no começo desse ano. Então, a diretora pediu pra escreverem uma carta de congratulações aos alunos e agradecimento, e eles fizeram um trabalho exaustivo de mandar carta por carta pra cada um dos egressos que fizeram Saesp. Então, os 200 alunos que fizeram a prova receberam a cartinha na casa deles com o agradecimento pelo desempenho, eles postaram as cartas na internet. Fica uma coisa bem clara o quanto eles se sentiram agradecidos e valorizados por estar recebendo a carta. Mas é a única escola que vi, desde então, que tem uma política como essa, de simplesmente falar como está agradecida e parabenizando pelo resultado. (P1E1).

A prática de retorno dos resultados escolares individualmente, realizada por E1, pode ser reflexo da preocupação apresentada pelos professores em suas falas, no que tange às diferenças na forma de devolutiva dos resultados para os estudantes no Saesp e no Enem.

As críticas tecidas ao Saesp nesse sentido incluíam o fato do estudante não receber retorno dos resultados, bem como não visualizar sentido na realização da avaliação estadual, uma vez que não há uma forma de retorno adequado ao estudante. Para Freitas (2003, p. 80), o Saesp é de fato um sistema de “informação e verificação de rendimento”, não podendo ser considerado um sistema de avaliação, uma vez que não possui “formas de retorno adequadas aos avaliados que permitam encaminhar a superação da situação avaliada”.

Embora ainda não seja possível o retorno individual por questão ou área, conforme P1E1, os estudantes demonstram contentamento ao receberem, mesmo após terem concluído o ensino médio, um retorno dos resultados.

Finalizando o espaço de grupo focal com a escola 1, concedemos aos professores um momento extra, para que estes pudessem tecer suas considerações finais e falar sobre questões que não haviam sido contempladas. Dentre os professores participantes da escola, P1E1 e P4E1 se pronunciaram.

Tem um momento que um (a) professor (a) falou que os alunos (...) normalmente eles têm tido, muito mais compromisso em fazer o Enem do que fazer o Saresp. Inclusive fazer o Saresp falando da escola pública em vários momentos pode se tornar um ato político visto que ano passado algumas escolas boicotaram. Pode ser, mas a contrapartida o resultado do Saresp para o aluno ele é resultado de uma prova, agora, o resultado do Enem, para o aluno não é só um resultado de uma prova, ele tem pelo menos quatro possibilidades de ingresso no ensino superior (...) o futuro dele está ali naquela prova, ele tem um peso da vida dele. Agora o Saresp que ele não tem um retorno. Não entra na avaliação mesmo estrita dentro da sala de aula, não tem como avaliarmos nem acesso a prova temos. Como vamos colocar aquilo como nota? Depois quando o aluno já passou de ano já temos aquele resultado. Não tem o maior sentido. É diferente da aprendizagem em processo desta outra prova que nós temos até podemos avaliar por ela, porque é uma prova muito mais aberta, ela acontece mais rápido, o resultado é mais rápido, (...) criar mecanismos para que aquilo entre na avaliação mesmo daquele momento. Isto acho até que fica mais concreto para o aluno porque o Saresp vejo que para o aluno não tem menor interesse. É “vazio”, é interessante que o aluno vá pela escola pela política que se faz com estes resultados e que, até um tempo atrás, eu tinha muita resistência em entender deste mecanismo, vista uma política claramente meritocrata que vê a educação resumida a números a índices. Não é uma educação que valoriza o profissional enquanto uma pessoa que pensa a educação e que reflete o que é bom para meu aluno. (...) gosto do que eu faço, o que posso contribuir para a formação do meu aluno? Mas não precisa pensar isto, já está pensado neste Caderno e você tem que cumprir isto. A partir do momento que temos que cumprir coisas, cumprir com metas e cumprir com números eu entendo que esta educação meritocrata ela tira muito do sabor que é de trabalho docente, o que é este pensar, o que é este fazer pedagógico. Ele se perde neste processo e o Saresp ele não tem um retorno imediato para o aluno, aliás pro aluno ele não tem retorno nenhum o máximo que pode ter é se a escola foi muito bem ranqueada porque o Saresp sim tem um bom ranqueamento muito claro e nítido é a escola depois colocar uma faixa “Nossa escola foi a primeira no Saresp de nossa cidade” e aí o aluno se orgulhar disto e de que ele contribuiu para aquela faixa estar ali é o máximo que o aluno pode ter. Então em alguns momentos onde já ouvi falar que o Saresp poderia ser atrelado ao aluno ter que passar de ano ou não, o aluno ter o diploma do ensino médio ou não, o que também já foi um projeto de lei com relação ao Enem, mas assim o Saresp, eu acho ainda, que para que ele se viabilize como uma política pública efetiva como é o Enem. Você pode ver que as críticas que tem no Enem é, por exemplo, ao conteúdo da prova, não ao Enem em si, não porque ele existe. Por exemplo, eu vejo poucas pessoas criticando isto, porque o retorno que o aluno tem, que o estudante tem com o Enem é muito alto, o investimento que ele faz é um final de semana e o retorno que ele tem é muito alto, ele pode ter várias portas abertas por conta desta prova. Agora, o Saresp não. Ele pode se dedicar e ele (o aluno) virou um número. Então assim, o Estado de São Paulo ele não tem a preocupação como o governo federal tem tido com relação a esta política pública a nível federal, ela tem a preocupação de atrelar isto. O que fazer só com este índice? (...) agora no estado de São Paulo, podem ser muito danosas ou podem ter consequência como algumas escolas mascaram por simplesmente conseguirem um bônus. Para mim isto é péssimo. São políticas muito distintas e não só pensando assim nos objetivos dela e o público dela o público alvo destas

provas tem retornos muito diferentes. No estado de São Paulo viram números do Saresp, e, o mesmo aluno fazendo o Enem, ele consegue entrar em uma universidade federal ele consegue pontos para fazer vestibular de uma universidade pública paulista, consegue entrar no Prouni, consegue financiamento pelo Fies, é outro caráter. Aí já vejo intencionalmente estas políticas públicas com o sujeito ali fazendo a prova ele resiste formas completamente diferentes. Vejo realmente que isto é claro, e o posicionamento político de escolas que se negam em fazer o Saresp é no mínimo compreensível, não que eu seja a favor porque o retorno que tem para a escola as vezes é uma máscara “Olha esta escola é 2.3” Como assim 2.3? E a goteira que tem aqui que a secretaria da educação não veio resolver? E a falta de materiais e a precariedade do trabalho docente? E as condições de trabalho que nós vivemos? E a superlotação da sala de aula e o problema com a merenda? Tudo isso vira um número, o trabalho docente, o trabalho do aluno vira um número, está é a questão que eu queria pontuar. [sic] (P1E1)

P1E1 traz em sua fala muitos elementos para reflexão. Sua principal indagação verte sobre as possibilidades de uso dos resultados do Enem/ Saresp em impactar diretamente a vida dos estudantes. Sua assertiva indica consciência de que o índice paulista de desenvolvimento, Idesp, da forma como é elaborado, não pode indicar qualidade de ensino, uma vez que desconsidera importantes condicionantes que implicam a aprendizagem, sejam estes intra ou extraescolares. Ademais, a professora P1E1 reconhece os benefícios do Enem, mas desconhece as críticas desprendidas por autores como Sousa (2003, 2009), Sousa e Alavarse (2009), Freitas (2015), entre outros, quanto a sua validade, viabilidade, propósito e as implicações no currículo que podem ser favorecidas a partir das possibilidades de uso dos resultados. P4E1 também cita os possíveis benefícios oriundos das duas provas em sua reflexão.

A questão do Enem ter um benefício para o aluno, e o Saresp nenhum, esse é o grande problema. Se você consegue atrelar em algum benefício para o aluno e, claro que o compromisso e a seriedade do aluno na hora de fazer a prova é outra, e nós percebemos quanto tempo eles gastam para fazer a prova Saresp. Eles ficam desesperados para dar o tempo mínimo da prova para sair da sala. Então não há uma seriedade, e está muito atrelado ao material do aluno, tem questões que aparece no Caderno que são repetidas nas provas, e não só repetida uma única vez. (...) eu já ouvi falar que o banco de questões não é muito grande, dizem que esse é um dos motivos do porque não encontramos prova do Saresp na internet, é muito difícil de encontrar provas de anos interiores, tem lá das primeiras 2008 e 2009, mais depois eles começaram a restringir. Eu concordo com o que elas (as outras professoras) falaram que o Enem dá esse retorno e o Saresp não (...) E eu já ouvi falar quanto tempo isso demoraria (...) acontecer com o Saresp, também. Ele ter algum valor nesse sentido (...) então acho que vai ficar

por isso mesmo, e vai continuar na cabeça do aluno não valendo nada, só nesse sentido como P1E1 falou, de no ano seguinte ele fica sabendo que a turma foi muito bem que a escola foi bem. Ainda mais como P6E1 falou: Que esse ano o resultado saiu rápido, então estava muito fresquinho, porque os alunos acabaram de sair da escola então a gente ainda tem bastante contato com eles e alguns ficaram sabendo e ficaram contentes com isso, mais é só nesse sentido, agora dizer que dá algum outro tipo de retorno para eles, não. E com certeza por isso talvez eles não tenham tanto interesse em fazer mesmo. [sic] (P4E1)

As críticas atribuídas ao Saresp pelos professores não são exclusivas, são também observadas na outra escola pesquisada. Embora o Enem venha ganhando um espaço cada vez maior no ambiente escolar, o Sistema estadual ainda possui maior visibilidade nas escolas de ensino integral conforme demonstrado nas falas dos professores e do gestor participantes.

4.2.4 Convergências, divergências e especificidades de E1

Analisadas as percepções do gestor e dos professores de E1 relativas ao Saresp e ao Enem, apresentaremos, neste momento, as convergências, as divergências e as especificidades apontadas pelos participantes. Para tal, utilizaremos as questões realizadas em comum, tanto para o gestor, quanto para os professores da escola. Ao serem instados a refletir em que medida o Saresp repercute no currículo do ensino médio nessa escola, as falas apontam para quatro efeitos, a saber: 1) a polarização do currículo; 2) dinâmica escolar em função da avaliação externa; 3) avaliação da aprendizagem para a obtenção de metas e 4) a intensificação de treinamentos. O quadro 7, a seguir, sintetiza as frequências de respostas e os respectivos efeitos observados.

Quadro 7. Frequências de respostas sobre a repercussão do Saresp no ensino médio integral em E1.

Sujeito	Efeitos Observados			
	Polarização do currículo	Dinâmica escolar em função da avaliação externa	Avaliação da aprendizagem para obtenção de metas	Intensificação de treinamentos
G1E1	X	X		
P1E1	X			
P2E1	X			
P3E1	X			
P4E1	X		X	X
P5E1	X			
P6E1	X		X	

Fonte: Própria autora

De acordo com os resultados obtidos, as percepções do gestor e dos professores de E1 possuem convergências e especificidades. Não encontramos, no entanto, divergências entre as falas no tocante à repercussão do Saesp na escola 1.

As percepções de todos os sujeitos participantes convergem para a polarização do currículo em função da avaliação externa. Outra convergência observada remete à avaliação da aprendizagem para a obtenção de metas, apontada pelos professores P4E1 e P6E1.

Duas especificidades foram encontradas. A percepção de G1E1 remete a uma conformação da dinâmica escolar em função da avaliação externa e, ainda, à intensificação de treinamentos apontada por P4E1.

Dentre as respostas apresentadas, a fala de P4E1 é a que mais indica efeitos da avaliação externa no currículo da escola 1, apontando para três dos quatro efeitos observados. As falas de G1E1 e P6E1 implicam dois efeitos. As percepções de todos os outros professores participantes apontaram o efeito de polarizar os currículos do ensino médio na escola de ensino integral em função do Saesp. Nota-se, no entanto, que embora P4E1 apresente três efeitos – a ideia da polarização do currículo, avaliação da aprendizagem para a obtenção de metas e a intensificação de treinamentos –, sua fala implica na existência de uma alteração da dinâmica escolar em função da avaliação externa.

O Saesp foi ainda investigado quanto à possibilidade de uso de seus resultados. As falas dos participantes verteram sobre: 1) a definição de ações prioritárias de ensino-aprendizagem para alcance dos resultados; 2) a análise comparativa de indicadores da escola; 3) a divulgação dos resultados para a comunidade escolar; 4) as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs) sendo utilizadas como diagnóstico para nortear as ações; 5) o Idesp nortear o Plano de Ações e 6) o planejamento de ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes. O quadro 8 encerra as frequências de respostas acerca dos usos dos resultados do Saesp em E1.

Quadro 8. Frequências de respostas sobre os usos dos resultados do Saresp no ensino médio integral em E1.

Sujeito	Uso dos resultados					
	Definição de ações prioritárias de ensino-aprendizagem para alcance dos resultados	Análise comparativa de indicadores da escola	Divulgação dos resultados para a comunidade escolar	AAP utilizada como diagnóstico para nortear as ações	Idesp norteia o Plano de Ações	Planejamento de Ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes
G1E1	X	X	X			
P1E1				X		
P2E1				X		
P3E1				X		
P4E1						X
P5E1						X
P6E1					X	

Fonte: própria autora

Os resultados obtidos apontam a convergência das falas quanto à utilização das AAPs como avaliação diagnóstica para nortear ações de ensino e aprendizagem. Dos seis professores participantes, três indicaram esse uso, embora não se referissem aos resultados do Saresp, mas sim, de outra avaliação. A opção por apresentar esse uso se deu em função da impossibilidade de utilização dos resultados do Sistema para diagnosticar as turmas aferidas, uma vez que estes demoram a ser disponibilizados para as escolas.

Ainda quanto às convergências, o planejamento de ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes, apontado por P4E1 e P5E1, indicam que em função do tempo para obtenção dos dados, a definição de planos de ação dar-se-á com resultados de turmas anteriores.

Não foram identificadas divergências quanto ao uso dos resultados do Sistema de avaliação paulista, mas especificidades, sim. A fala do gestor de E1 remete a três especificidades distintas que indicam que os resultados têm sido apropriados e gerado reflexão, planejamento e divulgação em função do alcance de metas. Outra especificidade apontada por P6E1 indica o uso do resultado do Idesp, elaborado através dos resultados do Saresp e do fluxo, como norteador do Plano de Ação da escola que implica todas as medidas desencadeadas em função da aprendizagem dos alunos. Tais especificidades são entendidas como

um efeito já citado: o potencial do Saesp para influir na dinâmica escolar em função da avaliação.

Identificadas as convergências, divergências e especificidades das percepções do gestor e dos professores participantes de E1 quanto ao Saesp, nosso foco verteu-se sobre o Enem, buscando identificar tais características nas respostas acerca de sua repercussão no ensino médio da escola 1, conforme apresentado no quadro 9.

Quadro 9. Frequências de respostas sobre em que medida o Enem repercute no currículo do ensino médio em E1.

Sujeito	Efeito observado				
	Orientação do currículo em função do Projeto de Vida dos alunos	Norteia as práticas pedagógicas (em função do Projeto de Vida)	Norteia as avaliações de ensino-aprendizagem	Enem não repercute no currículo de matemática	Mobilizações para conscientização dos estudantes sobre a importância de realização do Exame
G1E1	X				
P1E1				X	
P2E1	Não respondeu				
P3E1	Não respondeu				
P4E1					X
P5E1		X			
P6E1	X		X		

Fonte: própria autora

O efeito de orientar os currículos em função do Projeto de Vida dos estudantes convergiu nas respostas do gestor e de P6E1. O professor P6E1 apontou, ainda, uma especificidade do Enem nortear as avaliações de ensino-aprendizagem em sua disciplina. Para P4E1, o Enem não incide diretamente no currículo do componente que leciona, no entanto, há uma mobilização em E1 para conscientização dos estudantes sobre a importância de realização do Exame.

Para essa questão, no entanto, observou-se uma divergência nas falas de P1E1 e P5E1. Enquanto para P1E1, o Enem não repercute no currículo do componente Matemática, para P5E1, também professora do mesmo componente, o Enem repercute no currículo à medida que nortear suas práticas pedagógicas, mesmo que balizadas pelos Projetos de Vida dos estudantes.

Os professores P2E2 e P3E2 não responderam à questão, uma vez que precisaram se retirar do grupo focal para lecionar.

Quanto aos usos dos resultados do Exame, as percepções dos professores participantes e de G1E1 também apresentam convergências, divergências e especificidades, conforme disposto no quadro 10.

Quadro 10. Frequências de respostas sobre os usos que E1 faz dos resultados do Enem.

Sujeito	Usos dos resultados					
	Análise dos resultados	Divulgação para a comunidade escolar	Utilização dos resultados individuais dos egressos para motivar os alunos	Não faz avaliação/uso dos resultados por escola	Divulgação e propaganda da escola antes de aderir ao PEI	Resolução de questões e dúvidas em sala de aula
G1E1	X	X				
P1E1			X	X		
P2E1	Não respondeu					
P3E1	Não respondeu					
P4E1					X	
P5E1			X			
P6E1						X

Fonte: própria autora.

A convergência das falas de P1E1 e P5E1 ocorre sobre a utilização dos resultados individuais dos egressos para motivação dos alunos. Outros usos foram relatados com especificidades como a análise dos resultados, a resolução de questões e dúvidas em sala de aula e a divulgação dos respectivos resultados para a comunidade escolar.

P4E1 acrescenta que antes de aderir ao PEI, a escola 1 adotava, ainda, o procedimento de utilizar os resultados do Enem para a promoção de seu nome. Embora esses usos tenham sido apresentados pelos professores e gestor participante, P1E1, em sua fala, relata que a escola não faz nenhum tipo de avaliação ou uso dos resultados.

Os professores P2E2 e P3E2 não responderam à questão, pois deixaram o grupo para cumprir seus horários de aula.

A partir das falas dos participantes, pode-se constatar, em E1, o efeito do Enem induzir a dinâmica escolar. Ressalta-se, também, que embora o Enem e o Saresp apresentem o efeito de induzir a dinâmica escolar, isso se manifesta com diferentes intensidades, provavelmente em função das possibilidades de uso dos seus resultados.

4.3 As vozes da escola 2

De modo semelhante a E1, conceder voz à gestora e aos professores da escola E2 possibilitou constatar que há convergências, divergências e especificidades nas referidas percepções, no que se refere ao Saesp e ao Enem. Iniciaremos a análise com as questões realizadas especificamente para a gestora, seguiremos para a análise das questões específicas aos professores de E2 e, por fim, analisaremos as convergências, divergências e especificidades apontadas pelos participantes, com relação às questões tratadas por todos.

4.3.1 Percepção da gestora de E2 quanto ao Saesp

A gestora (G1E2) foi convidada a refletir sobre o ensino médio integral, o Saesp e o Enem. Ao ser questionada sobre as peculiaridades do ensino médio na escola identificada como E2, G1E2 referiu-se à matriz curricular.

A grade curricular (...), a parte diversificada que são um grande diferencial e as disciplinas também complementares. [sic] (G1E2)

Como pode ser observado, G1E1 destaca como peculiaridade o currículo. Tal fala remete às premissas básicas do PEI, descritas em suas diretrizes, que elencam, entre outras, o “currículo integralizado, matriz flexível e diversificada” (SÃO PAULO, 2014a, p. 02). Conforme algures citado, o currículo do ensino médio integral possui, além da base comum, também ministrada no ensino regular, a parte diversificada e as atividades complementares. Quanto às atividades complementares, o destaque atribuído por G1E2 foi para o Projeto de Vida.

(...) nós temos o projeto de vida, que é o eixo estruturante da escola, (...) todas as ações [da escola] convergem para ele. (G1E2).

A consideração de destaque atribuída pela gestora ao Projeto de Vida nas escolas de ensino integral é também visualizada nas Diretrizes Gerais que norteiam o Programa. Segundo o *Caderno do Professor – Ensino médio* (SÃO PAULO, 2014a, p.7), um dos documentos que instruem os docentes acerca de

sua elaboração, “Ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida (...)”.

Observa-se, que embora o PEI apresente outras peculiaridades como a jornada integral dos estudantes, o regime de dedicação plena e integral dos educadores a uma unidade escolar, o modelo de gestão e a infraestrutura, a fala da G1E2 verteu sobre a questão curricular. A importância da necessidade de uma matriz curricular diferenciada para o ensino médio, que atenda a suas demandas, permeia a concepção de muitos autores, que a exemplo de Kuenzer (2001), voltam seus estudos a essa etapa do ensino regular.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), em virtude da constante renovação tecnológica, novas alternativas curriculares são pensadas para o ensino, que considerem a formação de um sujeito ativo e humano, apoiando-se nos conhecimentos para seu aprimoramento para o mundo do trabalho e na prática social.

Uma discussão acerca dos desafios do currículo no ensino médio frente às possibilidades de profissionalização do educando, à luz de Kuenzer e Garcia (2012), enseja que o ensino médio deve centrar-se nas pessoas, na juventude. O mercado de trabalho pode ser ressaltado, mas não deve ser o foco. Ou seja, é necessário respeitar a condição de singularidades dos educandos, cujo projeto de vida se constrói por relações sociais, em uma perspectiva de emancipação humana. Ressaltam, ainda, a necessidade de fortalecimento do ensino médio como etapa da educação básica no Brasil, mediante um projeto único que garanta o direito dos estudantes aos conhecimentos historicamente produzidos, que enfoque a formação dos sujeitos, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Em relação aos principais desafios relacionados ao ensino médio, a gestora destacou a formação do jovem e o projeto de vida dos alunos. Constatase que a percepção da gestora salienta a importância do Projeto de Vida, que constitui disciplina integrante das atividades complementares, conforme reiterado nesse trabalho.

Que o aluno saia com seu projeto de vida estruturado, que consiga desenvolver [-se como] um jovem protagonista, autônomo, solidário e competente. (G1E2)

A assertiva de G1E2 remete aos objetivos da escola de ensino médio integral que enfoca o preparo dos alunos para realizar o seu projeto de vida e ser protagonista de sua formação. O protagonismo é incentivado pelos professores e gestores pesquisados em todos os momentos, dentro e fora da sala de aula, convergindo para as Diretrizes do PEI. Para além, do que está consolidado nos documentos oficiais, o protagonismo juvenil constitui-se como fundante, considerando a inserção social do jovem.

(...) a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos (...) pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade. (COSTA, 2001, p. 26).

Em relação à repercussão do Saresp no currículo do ensino médio, a fala da gestora indicou a polarização do currículo com foco na obtenção de metas e resultados. Outro aspecto mencionado pela gestora refere-se à utilização do Saresp como parâmetro de referência para a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

(...) Todas as nossas avaliações internas (...) são pautadas nas disciplinas, nas competências para atingirmos o Saresp. (G1E2).

Observa-se que há na fala de G1E2 uma contradição que implica a questão curricular. Tal contradição tem como indicativo a sua percepção sobre um dos diferenciais do ensino médio integral ser o Projeto de Vida e o protagonismo juvenil, tendo sido ressaltada a matriz curricular que encerra, além da base comum, a parte diversificada e as atividades complementares; por outro lado, a respeito da repercussão do Saresp no currículo do ensino médio da E2, G1E2 afirma que as avaliações da aprendizagem realizadas na unidade escolar estão voltadas para a matriz de referência do Saresp. Essa polarização curricular

encontra ancoragem na proposta do PEI, voltada para a maximização dos resultados obtidos no desempenho dos estudantes, concernente à lógica do mercado que exige eficiência e eficácia das escolas, podendo reduzir o trabalho pedagógico à obtenção de resultados.

A polarização de currículos em função de melhor desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala é concebida por autores, com maior ou menor intensidade, de acordo com o uso que se faz dos resultados dessas avaliações.

Ressaltamos para análise, que o conteúdo exigido no Saesp é integralmente atrelado ao currículo oficial do Estado, portanto, com base nos *Cadernos do Aluno* e do *Professor*. Neste sentido, trazemos a colaboração de Sousa (2003), ao afirmar que:

A avaliação (...) 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. (SOUSA, 2003, p.187-188).

Em função da delimitação dos conhecimentos, a partir das avaliações em larga escala, a autora identifica, no Saeb, cujos resultados de desempenho dos estudantes em uma de suas provas (Anresc – Prova Brasil) compõem o Ideb, que “há indicações de pesquisas, de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar” (SOUSA, 2014, p.410). Reforçando a ideia de que provoca um “estreitamento da noção de currículo”, mediante o balizamento de disciplinas objetos da avaliação (SOUSA, 2014, p.411).

Um contexto avaliativo que centra seus resultados no desempenho dos estudantes, conforme Freitas (2003), e que transpõe para a educação lógicas de mercado, no sentido de que:

O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico (...) A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial Português e Matemática) e, não para a formação. Essa é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de

sistemas nacionais de “avaliação” (ENC-Provão, Saresp etc.)³⁹, para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo eles, a mola-mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. (FREITAS, 2003, p. 81).

Diante do exposto, ensinar para os estudantes obterem bons desempenhos em uma prova pode favorecer a privação cultural dos educandos, uma vez que um único instrumento não consegue captar toda pluralidade de ideias e concepções com as quais eles poderiam ter contato no ambiente escolar, reduzindo as suas possibilidades de desenvolvimento no ensino aprendizagem de conteúdos e habilidades aferíveis.

Após refletir sobre a repercussão do Saresp no currículo da escola de ensino integral, convidamos G1E2 para tratar dos usos que E2 faz dos resultados do Sistema paulista de avaliação. Sua fala remete à indução do Plano de Ação da escola.

(...) Tudo girando em torno de atingirmos a meta e até superarmos a meta. É a meta do plano de ação. Nosso plano de ação é pautado para superar a nota do Saresp. (G1E2)

A assertiva de G1E2 sinaliza que todas as ações da escola são norteadas pelo indicador de desempenho e pelas metas impostas pela Secretaria de Educação Estadual. Quanto à ação reguladora que o Estado tem e os possíveis efeitos derivados do uso de indicadores, Madaus (1988) nos traz a reflexão de que:

Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível. (MADAUS, 1988, p.94, traduzido por SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 799).

Reiteramos que o Idesp, que vem sendo considerado o indicador de qualidade da educação básica no estado de São Paulo, muitas vezes tem sido

³⁹ Conforme o autor “Tais sistemas são de fato levantamentos de informação e verificação de rendimento, não podendo ser considerados sistemas de avaliação, já que não possuem formas de retorno adequadas aos avaliados que permitam encaminhar a superação da situação avaliada” (FREITAS, 2003 p. 80).

utilizado de forma independente de condicionantes que implicam a aprendizagem e, conforme Vianna (1990),

(...) é necessário reiterar que avaliação da qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é um momento na caracterização dessa qualidade. O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e no colégio, e ainda sobre as características ambientais da família que determinam o seu comportamento. (VIANNA, 1990, p. 99).

Embora o índice paulista esteja centrado somente no produto das aprendizagens e no fluxo escolar, as falas de G1E2 demonstram que a projeção esperada para o Idesp (meta) tem incidido diretamente no planejamento das ações escolares de E2. Ainda sobre essa questão, instada a refletir sobre as medidas desencadeadas para o ensino médio, a partir dos resultados do Saresp, após a adesão da escola ao Programa de Ensino Integral, a percepção da gestora indicou uma polarização em função da avaliação externa.

(...) as metas do Saresp já são importantes numa escola regular, mas do ensino integral elas são norteadoras. Todas as nossas ações são para atingir os objetivos de aprendizagem que são apontados nesta avaliação externa. (G1E2).

Conforme o documento norteador com informações básicas do Programa, o Plano de Ação, que é um documento de gestão escolar, é de elaboração coletiva e contém “diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados” (SÃO PAULO, 2014b, p.3).

A assertiva da gestora, que remete ao diferencial já apresentado, entre escolas de ensino médio integral e escolas regulares, indica que as ações desenvolvidas na escola 2 são elaboradas a partir dos resultados do Saresp, com intento de alcançar metas e melhores resultados nos indicadores educacionais.

Nesse sentido, G1E2 foi, ainda, convidada a falar em que medida as ações desencadeadas que repercutem no ensino médio são provocadas pelo resultado do Idesp. Em sua assertiva, destacou que o índice estadual também tem norteador o Plano de Ações da escola 2.

Temos que olhar nos dois lados, tanto no Idesp e também com a meta almejada para o avanço, para crescimento. (...) É uma escola de resultados. Com o programa de ensino integral, temos sempre que estarmos superando as metas. A gente está sempre buscando a melhoria, o aperfeiçoamento. Nosso plano de ação é trabalhando na proficiência, (...) elevando alunos que estão abaixo do básico, (...) elevar os avançados. (G1E2).

Em suas falas, a gestora de E2, do mesmo modo que o gestor de E1, demonstra o modo como as escolas de ensino médio integral têm norteado suas ações em função do alcance de melhores indicadores educacionais. De acordo com Alavarse (2015),

Descartá-las nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas, fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aquelas capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, compreendidas em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional. Trata-se, então, entre outras possibilidades, de alimentar um diálogo entre a avaliação externa e a interna que permita às redes e escolas reunir condições para avançar seus projetos pedagógicos. (ALAVARSE, 2015, p. 6).

Nossa crítica, portanto, não se constitui na possibilidade de abandono dos resultados das avaliações externas, mas no entendimento de seu significado, sem presumir que a aferição de desempenhos em componentes curriculares específicos, juntamente com as taxas de aprovação e reprovação de uma escola, seja suficiente para constituir uma avaliação da qualidade educacional.

4.3.2 Percepção da gestora de E2 quanto ao Enem

Encerrada nossa investigação com foco no Sistema de Avaliação paulista, nossa atenção voltou-se para o Exame Nacional do Ensino Médio. Sobre a repercussão do Enem no currículo de E2, a assertiva de G1E2, de modo semelhante ao enunciado sobre o Saesp, indicou uma polarização do currículo e da avaliação da aprendizagem.

Nossas provas já utilizam a matriz de referência do Enem e do Saesp. (G1E2)

A fala da gestora aponta que há repercussão do Enem no currículo, à medida que se considera a matriz de referência do referido Exame nas provas realizadas na unidade escolar.

No entanto, cabe ainda considerar, à luz de outras falas dos participantes da pesquisa, em E2, referente ao Saresp, que há uma nítida atenção voltada para a obtenção de resultados que, conforme já reiterado nesse trabalho, converge com a proposta do PEI. Essa constatação constitui, possivelmente, um outro argumento que justifica o Enem implicar o currículo da E2. Embora reconheça as importantes contribuições que uma avaliação externa possa fornecer à comunidade escolar, em termos de diagnóstico e com vistas à melhoria dos processos educacionais, Alavarse (2015) reitera que tais resultados devem ser procedidos de análise, juntamente com os condicionantes que conduzem sua elaboração.

Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, com as avaliações externas, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município. Saliendo-se, contudo, que as medidas resultantes dessas avaliações – as estimativas de proficiência – não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala, e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios, para os quais a interpretação pedagógica dos mesmos é parte insubstituível do processo avaliativo, que, também, deve levar em consideração as condições específicas de cada rede e escola, reforçando a importância da avaliação institucional. (ALAVARSE, 2015, p. 06).

Conforme o autor, a utilização dos indicadores e resultados gerados pelas avaliações externas pode e deve servir para orientar gestores e professores. No entanto, ressaltamos que os resultados de uma avaliação externa não devem ser os únicos norteadores das ações realizadas em uma escola, como podemos verificar pelas falas de G1E2.

Instada a dizer suas percepções sobre os usos que a escola faz dos resultados do Enem, a gestora da escola 2 citou a divulgação para a comunidade escolar e o fortalecimento do Projeto de Vida dos estudantes.

(...) e o resultado do desempenho destes alunos no Enem é importante para divulgarmos e estar fortalecendo o projeto de vida de nossos alunos (...). (G1E2)

O Exame Nacional do Ensino Médio, embora não apareça explicitamente no Projeto de Vida dos estudantes, recebe visibilidade pela possibilidade de uso de seus resultados para a continuidade acadêmica. Em E2, conforme já apresentado pela gestora, o interesse no uso do resultado do Exame deriva do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis). O programa, concebido pela Unicamp, constitui-se em um curso piloto de ensino superior voltado para os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas do município de Campinas, cujas 120 vagas disponibilizadas (uma por escola estadual) são preenchidas de acordo com os melhores desempenhos dos estudantes no Enem. Após sua conclusão, o aluno pode ingressar em qualquer curso de graduação oferecido pela universidade sem a necessidade de realização do exame vestibular. Dessa forma, o ProFis tem atribuído maior visibilidade ao Enem nas escolas de ensino médio do município.

Do mesmo modo que para o Saresp, convidamos a gestora de E2 a expor as ações procedidas no ensino médio, a partir dos resultados do Enem, após a escola aderir ao Programa de Educação Integral. Em sua assertiva, foi possível identificar que o Exame Nacional tem polarizado o currículo do ensino médio na escola, através de disciplinas da parte diversificada do currículo e, ainda, por meio de simulados.

(...) Trabalhamos muito para que os nossos alunos tenham uma boa pontuação. Temos a disciplina específica que é da parte diversificada, que é a preparação acadêmica, (...) fazemos muitos simulados (...) para os alunos, desde o terceiro ano, já estarem familiarizados, já terem este olhar sobre o Enem e já vão pensando na possibilidade de fazer esse plano de estudos, (...) conforme a necessidade da carreira que ele quer seguir. [sic] (G1E2)

Conforme a fala da gestora de E2, as possibilidades de uso do resultado do Exame pelos estudantes podem implicar o currículo da escola, à medida que:

- O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são

importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
- Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo. (MADAUS,1988, p.94, traduzido por SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 799).

Chama a atenção, no entanto, o silêncio na fala da gestora que se refere à melhoria da qualidade da educação, seja pelo reconhecimento do potencial do Enem nessa direção, seja pelo não reconhecimento. O estudo de Sousa e Alavarse, em 2009, ano que se instituiu o novo Enem, demonstra que esse exame não tem potencial para provocar mudanças nos currículos escolares, em prol da melhoria da qualidade. No entanto, a sociedade concebe como uma boa escola de ensino médio aquela cujos alunos obtêm boas notas no Enem, o que tem constituído interesse de divulgação desses resultados e, por consequência, gerado o ranqueamento entre as escolas públicas e privadas.

Questionada quanto às diferenças na abordagem do currículo antes e após a adesão ao PEI, no que se refere à base comum, a gestora de E2 referiu-se exclusivamente à estrutura física das escolas de ensino médio integral permitir a utilização de laboratórios de química, física e biologia. Quanto às diferenças nos usos dos resultados da escola nas avaliações externas, G1E2 reiterou que as escolas do PEI possuem um foco maior nos resultados educacionais, portanto, a utilização dos resultados é mais importante que em uma escola de ensino regular, conforme já vinha sendo apontado.

Com intuito de reunir mais informações sobre a escola pesquisada, elaboramos questões adicionais ao nosso roteiro investigativo. Conforme a análise dos indicadores educacionais de E2, apresentada anteriormente, o boletim do Idesp no ano de 2014 aponta que quatro estudantes do ensino médio fizeram a avaliação do Saesp naquele ano. Dessa forma, instamos a gestora a explicar o motivo do baixo número de alunos realizando a avaliação.

*Em 2014, quando implantamos, tínhamos 4 alunos de 3ª série. No ano passado, em 2015, tivemos 15 alunos. Hoje estamos com duas turmas que são estes meninos que estão desde a 1ª série (...) se for acompanhar esta escola, é progressivo e não diminuiu [o índice participação dos alunos], todos fazem, sim, porque todos eles disputam o ProFIS aqui em Campinas. Aqui há uma grande concorrência entre eles para a melhor nota. (...) **Na verdade, trocamos todos nossos alunos, porque nosso ensino médio aqui era noturno. Para dizer que***

não perdemos, ficamos com dois alunos, e os demais foram seguir sua vida trabalhando durante o dia e estudando à noite. Então, começamos com alunos novos e somente dois remanescentes. (G1E2). **[grifos nossos]**

A fala da gestora demonstra um importante impacto da implantação do ensino médio integral: as condições socioeconômicas do público atendido. A elaboração de um Programa com premissa de tempo integral pode ocasionar exclusão de estudantes que precisam trabalhar em períodos contraturno para ajudar na complementação da renda em suas residências.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) divulgou este ano uma pesquisa sobre o ensino médio realizada nos estados de São Paulo, Goiás, Pernambuco e Ceará, veiculada pela Secretaria de Educação paulista, com intuito de validar as ações do Estado nessa área (SETUBAL, 2016a). Conforme os resultados disponibilizados, constata-se que nos quatro estados consultados existe uma política em vigor, na qual a gestão das escolas possui foco na melhoria dos resultados educacionais, sobretudo nos indicadores de aprendizagem.

Para Maria Alice Setubal, socióloga, empresária brasileira e coordenadora do relatório da pesquisa do CENPEC, do ponto de vista do atendimento dos alunos pelas escolas de ensino médio integral do estado, o problema da oferta consiste em apenas 12,4% dos estudantes paulistas conseguirem se matricular no ensino integral. “Isso agrava as desigualdades e revela nossa incapacidade de garantir o direito de todos a uma educação de qualidade” (SETUBAL, 2016 b s/p.). A pesquisa indicou, ainda, que no estado de São Paulo, a oferta de turnos para o ensino médio possui 59,07% das matrículas no período diurno, sendo que 36,10% dos alunos estão matriculados no período noturno, média maior que a nacional de 30,78%. Embora alguns estudantes optem voluntariamente pelo período noturno, grande parte desse público adere a esse período de modo a conciliar o tempo de estudos com seu trabalho.

Conforme Freitas (2016b, s/p), o modelo de ensino integral paulista, além de demonstrar foco na preparação para os testes externos, possui pouca abrangência. A análise do autor acerca do relatório do CENPEC destaca, ainda, um aspecto fundamental no que se refere “à seleção direta ou indireta de alunos com maior nível cultural e econômico, vinculando estas escolas

predominantemente à classe média, devido ao teto máximo de vagas estabelecido”.

Mas a própria análise trouxe indicadores de que as **escolas integrais e diurnas possuem melhores condições para assegurar uma educação de qualidade**, de suas taxas de distorção idade-série ao regime de trabalho dos docentes. Ela mostra que, **tendendo a se matricular em diferentes tipos de escolas de acordo com a origem social, os jovens tendem a terminar por ter condições desiguais de desenvolvimento e aprendizado: a oportunidades educativas desiguais.** (CENPEC, 2016, p.41) **[grifos nossos]**.

Em virtude da impossibilidade de abranger todos os alunos da rede estadual e, ainda, desconsiderar estudantes em situação socioeconômica menos favorecida, o Programa de Ensino Integral de São Paulo acaba gerando exclusão de estudantes. Conforme Freitas (2016b), tal política além de não resolver a segregação escolar já existente nesse sistema educacional, pode vir a aumentá-la.

Isso porque esta matriz de reforma escolar faz com que a concepção educacional esteja não só voltada para os exames, mas também para a criação de ilhas de excelência no ensino médio que drenam os alunos mais motivados ou melhor posicionados economicamente para elas. (FREITAS, 2016b, s/p).

Convidada a refletir sobre a receptividade dos estudantes ao novo modelo de ensino integral do estado, a gestora apontou mais elementos para nossa reflexão, que também remetem a condicionantes extraescolares que influenciam a aprendizagem.

*Em 2014, a escola recebeu uma leva de alunos e também não entendiam muito o motivo da escola, vieram de demanda e não entendiam. Tanto que trocou bastante. Agora, a partir do ano passado e desse ano, que a escola está se consolidando, construindo imagem, porque ela tem toda esta estrutura totalmente diferenciada, **o aluno vem acostumado com progressão continuada, então aqui ele não consegue dar conta, se não tem uma mudança de comportamento, apoio da família, ele não consegue permanecer no ensino integral.** (...) o primeiro bimestre é um pouco difícil, doloroso, mas finalizando o bimestre, já vai acalmando, eles vão acostumando o corpo, é disciplina do corpo, eles estão acostumados, se estudam de manhã, chega 12:30h, eles vão embora. [O estudante] vai almoçar, dormir, vai pro sofá. Então, eles estranham muito no primeiro bimestre. Mas depois disso, já vai acostumando, adaptando o corpo e melhorando. Eles choram muito de sono e*

canseira, e é puxado, tem muita tarefa pra casa, e aqui é aula dada, é estudada (...). (G1E2)

Além da questão socioeconômica, a assertiva de G1E2 remete a outro condicionante extraescolar que implica a aprendizagem: o apoio familiar. Nem todos os estudantes contam, em casa, com condições favoráveis para o estudo. Uma infraestrutura de moradia adequada, energia, acesso a informação, entre outros fatores que podem favorecer o desempenho de um estudante não excluem a necessidade do acompanhamento familiar no processo educativo. Tal necessidade é também preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus Artigos 1 e 2, que concebem a educação como dever primeiro da família e que se desenvolve na vida familiar e convivência humana.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A ausência de acompanhamento dos pais aos estudantes, independentemente do motivo, não é um fator de responsabilidade do Programa de Ensino Integral. Nossa reflexão, no entanto, remete à assertiva de G1E2, ao referir-se que sem esse apoio familiar, o estudante não tem possibilidade de permanecer no ensino no PEI, o que pode vir a favorecer a privação cultural e exclusão do estudante de ensino integral.

A problematização acerca das percepções dos estudantes quanto ao PEI também nos instigou a investigação quanto à receptividade dos pais após a adesão da escola ao Programa.

Inicialmente, a conquista foi aos poucos, não de imediato, porque somos uma comunidade pobre, mais carente. Não digo deste bairro propriamente dito, nem em sua localização. Aqui é uma escola de corredor, e nossos alunos vêm da [avenida] John Boyd em diante, vêm da região dos DICs, Satélite [Iris], não é desta região aqui. Até então, nós não temos uma comunidade, os alunos vêm de vários pontos, a escola vem ganhando (receptividade) através do bom trabalho que está fazendo. Mas inicialmente, não, eles não entendiam ensino

médio ficar nove horas, e isto foi um trabalho de proximidade com a comunidade.
(G1E2)

Em sua fala, G1E2 destaca a questão socioeconômica dos estudantes sobre a qual nos referimos anteriormente. De acordo com a Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) (BRASIL, 2014),

As análises de Bourdieu (2004) também revelaram aspectos importantes das relações entre o sistema escolar e a estrutura da sociedade, ao mostrar como o êxito no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade entre a cultura da escola e a da família. Em sua teoria social, os capitais econômico e cultural são os princípios que mais contribuem para a hierarquização dos grupos e indivíduos na sociedade dividida em classes. Sem desconsiderar a influência do capital econômico, dado que propicia as condições para a aquisição do capital cultural, o sociólogo francês mostrou como a origem social dos alunos, a distribuição desigual do capital cultural entre as famílias e a inclinação da escola em tratar igualmente os alunos com diferentes níveis desse capital tendem, em conjunto, a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares. (BRASIL, 2014, pp. 2-3).

A questão socioeconômica indica, segundo as falas de G1E2, a influência desse condicionante externo em E2 em virtude da mudança do público atendido. Tal constatação abre oportunidade para futuros estudos relacionando as possíveis implicações do Programa de Ensino Integral para os estudantes em função dos condicionantes que influem na aprendizagem.

Analisadas as percepções da gestora de E2 participante da pesquisa, apresentaremos, em seguida, as percepções dos professores quanto ao Saesp e o Enem nessa escola.

4.3.3 Percepção dos professores de E2 quanto ao Saesp

Os professores de E2 foram convidados a refletir sobre o Saesp e o Enem. Em relação à repercussão do Saesp no currículo do ensino médio, as assertivas dos professores pesquisados convergiram para a polarização do currículo, com foco na obtenção de metas e resultados. Outro aspecto mencionado por duas professoras da escola E2 refere-se à utilização do Saesp

como parâmetro de referência para a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

(...) o professor tem que desenvolver o currículo do estado, tendo em vista as atividades que estão no Saresp, até porque somos avaliados por ele (...) O Saresp faz parte também das avaliações bimestrais. (P1E2) **[grifos nossos]**

O Saresp (...) é o objetivo (...) o ensino integral é uma escola que é para ser de resultados (...) Ele é o instrumento de medida. (P2E2) **[grifos nossos]**

A partir das falas em destaque de P1E2 e P2E2, um segundo efeito que pode ser identificado é a responsabilização em virtude da obtenção de resultados.

A reflexão dos sujeitos indica a preocupação com o bom desempenho dos estudantes nas provas do Sistema, possivelmente porque isso pode refletir na avaliação dos próprios docentes, que ocorre nas escolas de ensino médio integral, culminando, em alguns casos, no descredenciamento do professor para atuar no PEI, conforme ilustram a fala de P1E2 e P2E2, destacadas.

A questão da forte responsabilização atribuída aos professores da rede estadual articulada à política de bonificação, desencadeada pelo Saresp é apontada por Bonamino e Sousa (2012). Nas escolas de ensino integral, pelo que indicam as falas dos participantes da pesquisa da E2, essa responsabilização é intensificada, à medida que abrigam um Programa que enseja o alcance de melhores resultados. Ou seja, o baixo desempenho dos estudantes no Saresp pode significar para os docentes, além de não recebimento da bonificação, consequências para a sua atuação no PEI. Considerando que o Idesp é constituído, também, pelo resultado de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Saresp, a fala de P1E2, apresentada a seguir, expressa a tensão gerada quando esses resultados não são satisfatórios.

No Saresp e o Idesp, a gente chora quando não consegue alcançar, porque nós somos classificados e avaliados por ele. (P1E2) **[grifos nossos]**

Muitos professores relatam pressões sofridas por parte da gestão e dos demais colegas, uma vez que o resultado do Idesp é diretamente vinculado à política estadual de bonificação a partir de resultados. Outra constatação neste

sentido é observada como espécie de denúncia postada em seu blog *Avaliação Educacional*, no qual Freitas (2014) relata que professores estão sendo pressionados a deixarem de dar o conteúdo de outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, utilizando-se desse tempo para uma espécie de recuperação ou treinamento dos estudantes, por meio de simulados contemplando essas disciplinas. Conforme o autor, a ordem muitas vezes é dada pelos próprios coordenadores pedagógicos das instituições. O uso da nota obtida pelos alunos em exames externos pode também recair sobre as disciplinas comuns do currículo como substitutivas às notas atribuídas pelos professores aos trabalhos e tarefas solicitados.

Questionados sobre se haveria algum tipo de preparação dos alunos para o Saresp em E2 e quais seriam os mecanismos, os professores participantes se manifestaram sobre a preparação dos estudantes acontecer por meio de provas, simulados e avaliações, reiterando o modo como o Saresp vem polarizando o currículo do ensino médio na escola pesquisada.

Sim, utilizando questões tipo Saresp (...) buscamos sempre colocar nas avaliações questões parecidas ou próximas ou até de Saresp, passadas, a que temos acesso. (P1E2)

(...) a preparação é feita constantemente em todas as avaliações. (P3E2)

(...) sim, além do trabalho que o professor faz na sala, de tentar o máximo que ele puder, em avaliações, nas atividades em sala, não só seguir o livro didático, mas seguir a linha do Saresp (...) Todo o material que o governo disponibilizou para a gente é relacionado com o Saresp (...). (P4E2)

A preparação dos estudantes para testes resulta da ação reguladora do Estado sobre a avaliação. Conforme Madaus (1988, p. 94 traduzido por SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 798), “Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste”. A ênfase atribuída ao treinamento dos estudantes para a avaliação estadual é observada antes e após a reestruturação do Saresp, no ano de 2008.

Freire (2008), conforme já apresentado, constatou com sua investigação, a reprodução de questões da prova do Saresp em provas unificadas realizadas pela escola com intenção de treinamento dos estudantes para a

avaliação. Arcas (2009), além de observar que o Sistema tem servido de referência para as práticas avaliativas das escolas, demonstrou o reforço na aplicação de testes com objetivo de simular a avaliação externa com intuito de preparar os alunos. Colombo (2015) também encontrou resultados na mesma direção. Em sua pesquisa, a autora evidenciou que o Saesp repercute no trabalho pedagógico, à medida que acarreta a preparação dos alunos para avaliações externas, em prol de índices.

Costa [IG] (2011), em matéria para o jornal eletrônico do *IG*, demonstrou que as escolas estaduais mais bem posicionadas no Saesp, naquele ano, utilizaram turmas reduzidas e treinamento intensivo com seus estudantes para o alcance de melhores resultados. Uma escola do município de Itápolis, por exemplo, revelou utilizar mais de dez simulados ao ano e um por semana no mês que antecede ao Saesp.

A ênfase no treinamento para os testes recebe suas críticas à medida que favorece o estreitamento curricular. Em análise das gerações da avaliação com responsabilização forte, como o Saesp, Bonamino e Sousa (2012) concebem que:

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

Evidencia-se nesse contexto que a ênfase de treinamentos se dê por meio de simulados, utilização das questões nas avaliações da aprendizagem ou direcionamento das práticas pedagógicas, o que pode acarretar prejuízos para a formação integral dos estudantes. Tais avaliações favorecem, ainda, mecanismos de seleção de estudantes e correções de resultados em virtude da forte responsabilização de professores e gestores em função do alcance de melhores resultados educacionais. Conforme destacado por Sousa (2014):

(...) a busca por melhores resultados pode levar a escola [ou talvez já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUSA, 2014, p. 412).

Nessa questão, todos os professores participantes da pesquisa em E2 negaram a existência de mecanismos de seleção para os alunos que fazem as provas do Sistema paulista de Avaliação. Entretanto, destacamos a indagação da professora P4E2 quanto aos resultados de desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na instituição.

Todos os alunos fazem o Saresp. (...) Tem muito aluno que tem deficiência intelectual na escola. Diz [-se] que as avaliações deles não são levadas em consideração. Não podemos afirmar, eu não sei se isso é verdade, pois não temos acesso a tantas informações do Saresp. Temos apenas o resultado geral da escola, não temos resultado de aluno por aluno, não conseguimos enxergar isto. A gente não tem esse resultado, então, não tem como a gente analisar o que realmente eles levam em consideração, mas o Saresp vem para todos os alunos da escola. Não tem seleção, não. Todo mundo faz. (P4E2)

Quanto à indagação da professora, as resoluções do Saresp consultadas (2013, 2014 e 2015) não trazem informações sobre os resultados dos desempenhos desses estudantes e o cálculo final do Idesp. Ao que consta nas resoluções, a única menção aos estudantes com necessidades educacionais especiais refere-se ao direito de pessoas autorizadas para apoio específico no momento da prova.

Da mesma forma que a gestora da instituição, os professores participantes da investigação em E2 foram convidados a ponderar sobre os usos que a escola faz dos resultados do Saresp. As percepções verteram sobre o Sistema induzir ao estabelecimento de metas pela escola, além de propiciar a problematização do currículo e o planejamento de Ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes.

O Saresp serve para estabelecer metas (...) o objetivo é sempre superar a meta que temos. (P3E2)

(...) é uma possibilidade de revermos aquilo que não funcionou, (...) não conseguimos utilizar os resultados anteriores como diagnóstico do aluno que a gente tem. (P2E2)

O Saresp é uma meta (...). (P1E2)

Utilizamos por nivelamento (...) o duro é que são dos alunos que já foram embora, no caso, parte das habilidades que eles não atingiram. Supomos

que os alunos [com] que estamos trabalhando agora, também não saibam. (P4E2)

As assertivas dos professores P1E2 e P3E2 reiteram a importância do Saresp nas escolas de ensino médio integral. Quanto às falas de P2E2 e P4E2, observa-se um descontentamento dos profissionais no que se refere à utilização dos resultados como diagnóstico em prol da melhoria de suas ações pedagógicas, visto que o diagnóstico é elaborado com estudantes que já se formaram, desconsiderando as especificidades de cada turma. Essa crítica também foi visualizada nas percepções dos professores de E1.

Com intuito de investigar o modo como o Saresp incide nas práticas pedagógicas dos docentes participantes, convidamos os professores a dizer quais ações promovem em sala de aula, a partir dos resultados do Saresp e do Idesp. Suas falas apontam, novamente, para a polarização do currículo, o desenvolvimento de habilidades, a conformação das avaliações de aprendizagem para o alcance de metas e o nivelamento dos estudantes, a partir dos resultados.

Sou professor de filosofia, não tenho uma matriz específica do Saresp da filosofia, temos o currículo com muitas atividades, então, a ação acaba sendo por aproximação, por habilidades que são semelhantes ou complementares (...). (P2E2)

(...) identificamos quais habilidades são deficientes (...). (P1E2)

Em cima de exercícios, de habilidades que foram desenvolvidas ou faltam desenvolver (...). (P3E2)

As assertivas dos professores remetem ao desenvolvimento de habilidades ainda não apresentadas pelos estudantes. Embora não fique explícito que tal desenvolvimento seja para obtenção de metas, o uso do resultado da avaliação para subsidiar reflexões e ações em prol da melhoria da aprendizagem, para Freire (2008), é reconhecido como um aspecto positivo.

A fala de P4E2, entretanto, demonstra claramente aspectos negativos com relação a imposições da gestão para a prática pedagógica em função do Idesp, considerando o foco nos resultados.

*Sempre trago questões que caíram no Saresp, (...) eu sempre tenho que trabalhar as questões em sala, no nivelamento ou relacionadas a conteúdo que estou dando. **Quanto ao Idesp, a escola sempre tem alguma ação voltada***

*(...) eu cumpro o que vem de cima para baixo. (...) O nivelamento, (...) leva em consideração o Idesp, retomadas constantes, **nós somos obrigados a retomar o conteúdo constantemente.** (P4E2) [grifos nossos]*

A obrigação de retomada constante dos conteúdos em função do Idesp, apresentada por P4E2, pode refletir a responsabilização dos professores já comentada. Retomamos, para a reflexão, que os professores das escolas de ensino integral de São Paulo são avaliados anualmente, e o resultado pode culminar no descredenciamento do profissional junto ao Programa. Ressaltamos, ainda, que o estabelecimento de critérios ou padrões para a educação podem facilmente, conforme Sousa e Oliveira (2010, p. 801), “simplificar problemas complexos pela utilização de indicadores com potencial de provocar mudanças, mas não necessariamente induzir a situação desejada”.

A constatação de que o Saresp vem alterando a organização do trabalho escolar, conforme apresentado, reforça a concepção de Estado avaliador, refletindo, também, na gestão escolar e carreira docente (Sousa, 2014).

Encerrado o bloco de questões sobre o Saresp, mudamos o foco de nossa investigação para o Exame Nacional do Ensino Médio e sua repercussão no currículo de E2, pela percepção dos professores participantes da pesquisa.

4.3.4 Percepção dos professores de E2 quanto ao Enem

Convidados a tecer considerações sobre a repercussão do Enem no currículo do ensino médio, três professores de E2, de modo semelhante ao Saresp, convergem para a polarização do currículo e da avaliação da aprendizagem, no entanto, observa-se na fala de P1E2 a distinção entre as provas do Sistema estadual e do Exame Nacional, no que se refere à cobrança por resultados.

(...) questões que nós trabalhamos em provas, também sempre procuro pegar questões de provas passadas do Enem (...) (P3E2)

(...) o Enem, ele não é um foco do estado, somos mais cobrados pelo Saresp (...) os professores colocam nas provas, tiram questões das provas anteriores do Enem. (P1E2)

(...) no terceiro ano, ele (Enem) acaba obrigando a fazer uma série de complementos (...) existe uma série de autores que não são previstos no currículo, então precisam ser inseridos. (P2E2)

As falas dos professores de E2, apresentadas acima, apontam que há repercussão do Enem no currículo, à medida que se considera a matriz de referência do referido exame nas provas realizadas na unidade escolar e que se inserem no currículo conteúdos que o integram. A gestora e os professores expressam a preocupação de que os alunos sejam preparados para o Enem, em virtude do acesso à educação superior. Talvez esse argumento justifique que, na E2, o currículo seja afetado por essa avaliação em larga escala.

Cabe ainda considerar, à luz de outras falas dos participantes da pesquisa, no que concerne ao Saesp, que há uma nítida atenção voltada para a obtenção de resultados que, conforme já reiterado nesse trabalho, converge com a proposta do PEI. Tal atenção constata-se, também, ao se evidenciar a influência do Enem no currículo da E2.

Destaca-se que uma professora, P4E2, refere-se à necessidade do desenvolvimento de habilidades nos estudantes, para a realização do Enem, que não são contempladas pelo currículo oficial do estado.

(...) O Enem agora segue o currículo das escolas estaduais (...) mas tem muitas habilidades do Enem que tem no currículo do estado de São Paulo (...), mas não conseguimos muito trabalhar tantas habilidades, preparando para o Enem porque não dá tempo. Aqui, é uma escola que não dá tempo de fazer muita coisa, deixamos muito para o aluno que busca, esta parte de autonomia (...) (P4E2)

Pela fala de P4E2, o Enem segue o currículo das escolas estaduais, o que chama a atenção por dois motivos. O primeiro é por ser um exame nacional, e a escola (E2), situada no estado de São Paulo, segue o currículo oficial do estado. O segundo é que a sua fala enseja que o Enem, enquanto avaliação de larga escala, avalia o currículo, ao contrário do que tem sido alvo de crítica dos autores referenciados neste trabalho, que denuncia o currículo a serviço da avaliação. De todo modo, a fala de P4E2 não assegura que o movimento criticado não esteja em pauta no que se refere ao Enem, considerando as falas já apresentadas da gestora e de P1E2, P2E2 e P3E2, que apontam a repercussão do Enem no currículo.

Nossa investigação continua com intuito de identificar a possível existência de preparação dos alunos de E2 para o Enem e, em caso afirmativo, o modo como se dá tal preparação. Os professores participantes indicam com suas falas a existência de simulados; a utilização de questões do Exame nas avaliações de aprendizagem; a elaboração de provas, nivelamento, e uso de plataformas online para promoção do treino dos estudantes.

(...) simulados (...) para que eles treinem. (...) as professoras de Português costumam colocar questões do Enem nas provas, trabalhar no nivelamento e desenvolvendo questões do Enem na sala, (...) sempre que possível, consultamos e utilizamos este material para as provas e estar desenvolvendo habilidades com eles. (P1E2)

Não, para o Enem, não (...) simulados (...) provões (...) que são uma prova com várias disciplinas (...). Tem ações voltadas, mas não é específico. (P4E2)

Embora a fala de P4E2 indique que não há preparação específica para o Enem, a professora aponta, em sua assertiva, a elaboração de simulados e provões.

Acrescentamos ainda, que a utilização dos resultados desse exame, atrelada a políticas de acesso ao ensino superior não pode vir a ser função prioritária de um mecanismo de avaliação que surge pela necessidade de melhoria da qualidade da educação básica. Embora constitua, nos dias de hoje, uma das possibilidades de seu uso, a realização de treinamentos e simulados pode vir a causar estreitamento curricular nesse nível escolar, uma vez que se almeja o bom desempenho dos estudantes e conseqüente boa classificação da escola. Advertimos, no entanto, conforme SOUSA (2010), que esse tipo de interpretação se projeta além da proposta inicial do exame.

Quanto aos usos que a escola faz dos resultados do Exame Nacional, os professores indicaram ações voltadas para o aumento da adesão dos estudantes ao Enem, sendo que a tabulação dos resultados pela escola não necessariamente é procedida de análise e reflexões.

A apropriação e a resolução de questões do Enem nas situações de ensino e aprendizagem também foram apresentadas nas falas dos professores participantes, no que concerne ao uso dos resultados em suas práticas

pedagógicas, bem como a utilização de questões do Exame nas avaliações de aprendizagem.

(...) a participação no Enem em termos de inscrição, quantos alunos participaram, esse tipo de quantidade também orienta nosso trabalho. (P2E2)

Acaba não tendo, pois quem presta o Enem, na verdade, são os que foram embora (...) uma ação voltada a uma sala inteira não existe (...) tentamos resolver a prova com ele (...). (P4E2)

Quanto à repercussão do Exame no trabalho docente, outras ações podem ser destacadas, conforme Alavarse (2015)

Constatamos ainda que as Implicações do Novo ENEM no trabalho docente vão desde o incentivo à inscrição; o uso de questões de provas passadas; os aulões preparatórios; os comentários de véspera entre os professores e os estudantes; as adaptações aos conteúdos e questões ou do Programa de Ensino, do Plano Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola ao que preconiza o exame; a realização de simulados e as alterações metodológicas no ensino, entretanto, as ações permanecem isoladas e com ênfase na preparação. (ALAVAR-SE, 2015, p. 42).

De acordo com o autor, tais elementos refletem o modo como o Exame incide insuficientemente no trabalho escolar, ressaltando que as ações citadas necessitam integração, planejamento, continuidade e entrelaçamento aos Projetos Pedagógicos das instituições.

A alteração do trabalho escolar advinda do Enem também pode ser observada nos trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico, que apontam como o Enem vem incidindo nas situações de ensino aprendizagem. Destacam-se os estudos de Soares (2013), demonstrando que professores de Língua Portuguesa preocupam-se em trabalhar gêneros discursivos que fazem parte do Exame; Dulcinea Alves (2013), apontando uma transformação da cultura escolar em função do Enem em termos de mudança de concepção dos professores, reorganização da dinâmica escolar e alteração de tempos e espaços da escola; Fernandes (2016) identificando influências do Exame Nacional nos discursos, conhecimentos e seleção dos conteúdos por professores de espanhol; dentre outros já apresentados.

Encerrado nosso roteiro de investigação, do mesmo modo que para a gestora de E2 e para os participantes de E1, convidamos os professores

participantes a proceder outras indagações que favorecessem um melhor entendimento e caracterização da escola 2.

Quanto à percepção que os estudantes demonstram aos docentes sobre a forma de retorno dos resultados do Exame Nacional e do Sistema de Avaliação paulista, P1E2 se pronunciou de maneira incisiva.

Infinito diferencial, porque eles sabem como, é uma maneira de eles verem como estão em relação ao estado, à escola, aos colegas, enquanto o Saresp fica muito difícil de você até conscientizar o aluno que tem que fazer o Saresp bem feito, porque ele não vê finalidade. Há escolas, inclusive, que mentem, falam que [o resultado] vai contar como nota de final de ano, e não é verdade, pois recebemos a nota só no outro ano, e eles não têm muita finalidade, para o aluno, não tem. Acho que a gente cobra porque sabe que eles sabem que precisamos deles. (P1E2)

A assertiva de P1E2 remete ao descontentamento dos professores e alunos pela ausência do diagnóstico individual dos estudantes por parte do Saresp. Tal diagnóstico possibilitaria aos professores o planejamento de ações específicas em prol do alcance de habilidades ainda não apresentadas pelos estudantes. Para os alunos, o resultado individual poderia subsidiar seu processo reflexivo e constituição de avaliação de seu desempenho nas disciplinas aferidas pelo Saresp.

Perguntados sobre o modo como o Enem incide no Projeto de Vida dos estudantes, P2E2 e P1E2 reiteraram o modo como o Exame possui importância para a continuidade acadêmica dos estudantes em nível superior.

Nenhum de nós trabalha com Projeto de Vida, tem professores específicos, então, temos contato ou pelos próprios alunos ou por alguma informação nas reuniões pedagógicas. Sabemos que existe, sim, esta preocupação, só não sabemos quantificar, dizer em que medida é, mas que existe, existe. Até porque a gente tem alguns alunos que têm projeto de vida, alguns cursos que não são oferecidos em universidades públicas aqui da região, por exemplo, Direito. Temos vários alunos que gostariam de fazer Direito, mas eles, pelo menos não no momento, se veem morando em outra cidade mudando a vida. Então, veem no Enem a possibilidade de conseguir uma boa bolsa de estudos. (P2E2)

O interesse deles no Enem é de conseguir uma vaga no ProFIS, que é bem disputado. (P1E2)

As assertivas de P1E2 e P2E2 podem indicar o modo pelo qual o Enem vem incidindo no currículo de E2. Retomando a questão socioeconômica dos

estudantes, apresentada na fala da gestora da unidade escolar, os alunos da escola 2 possuem um nível socioeconômico mais baixo. O Enem, nesse sentido, pelas falas dos participantes, amplia as possibilidades de continuidade no ensino superior à medida que seus resultados podem ser utilizados para fomentar bolsas em escolas particulares via Fies ou ProUni ou, ainda, ingresso em universidades públicas, seja por meio do ProFis, seja pelo Sisu. Resultados semelhantes foram observados nas pesquisas de Vicentini (2015), Blanco (2013) e Melão (2012) já apresentadas.

Conforme Freitas (2013), o Enem, que constitui um exame de larga escala, deveria ser uma fonte de informações para avaliar as políticas públicas do ensino médio no Brasil, entretanto, se tornou um instrumento de seleção para o ensino superior. Em virtude dessa realidade, o Exame tem influenciado os currículos do ensino médio, culminando em seus estreitamentos. Segundo o autor, o Exame não promove a universalização do acesso ao ensino superior, mas sim amplia a possibilidade dos que já possuíam condições de cursá-lo. Para garantir a universalização do acesso é necessário combater a miséria, ter um ensino básico de boa qualidade e aumentar o número de vagas no ensino superior.

Finalizando o grupo focal com a escola 2, concedemos aos professores um momento extra, para que pudessem tecer suas considerações finais e falar sobre questões que não haviam sido contempladas. Dentre os professores participantes da escola, somente P1E2 se pronunciou.

Gostaríamos de receber os resultados dos alunos igual do Enem, mas do Saesp, ter acesso à prova. Porque o Enem faz a prova, e depois, está disponível para quem quiser, e ficamos chateados por não ter o acesso às provas do Saesp. Algumas habilidades são tão grandes, amplas e você precisa olhar a questão para ver realmente o que foi, o que ele não sabe e você não tem como olhar, então, fica distante. Eles fazem em novembro, e o resultado sai em março do outro ano. No nosso caso, que é ensino médio, eles foram embora, só fazem na 3ª série. Então, você fica sem entender nada, fica uma coisa sem motivo. (P1E2)

Embora o retorno dos resultados do Saesp para os alunos já tenha sido citado anteriormente, a fala da professora reitera a necessidade de acesso às questões do Saesp, seja por parte do professor, seja por parte dos alunos, o que permitiria ao professor trabalhar com os estudantes possíveis dúvidas em

relação à resolução das questões. Outro ponto destacado remonta ao tempo de retorno dos resultados.

4.3.5 Convergências, divergências e especificidades E2

Analisadas as questões relativas às percepções da gestora e dos professores de E2, no que tange ao Saesp e ao Enem, apresentaremos, neste momento, do mesmo modo que para E1, as convergências, as divergências e as especificidades apontadas pelos participantes da escola 2. Para tal, utilizaremos as questões realizadas em comum, tanto para o gestor, quanto para os professores da escola. Ao serem instados a refletir em que medida o Saesp repercute no currículo do ensino médio da escola, as percepções dos sujeitos apontam para dois efeitos, a saber: 1) a polarização do currículo e 2) a avaliação da aprendizagem para obtenção de metas. O quadro 11 sintetiza as frequências de respostas e os respectivos efeitos observados.

Quadro 11: Frequências de respostas sobre a repercussão do Saesp no ensino médio integral em E2.

Sujeito	Efeitos Observados	
	Polarização do currículo	Avaliação da aprendizagem para obtenção de metas
G1E2	X	X
P1E2	X	X
P2E2	X	
P3E2	X	X
P4E2	X	

Fonte: A autora.

Verificou-se por meio das respostas obtidas que todos os participantes de E2 indicam, com sua fala, que o Saesp tem produzido efeitos de polarização do currículo do ensino médio integral na escola pesquisada. Para além, a gestora e dois professores apontaram, ainda, um segundo efeito no que se refere à conformação das avaliações de ensino-aprendizagem ao Saesp, em função da obtenção das metas pré-estabelecidas.

No que tange à investigação da repercussão da avaliação estadual no currículo do ensino médio integral em E2, não foram identificadas, pelas falas dos professores e da gestora participantes, divergências ou especificidades.

Ainda tendo o Saresp por objeto de estudo, investigamos os usos que são feitos de seus resultados em E2. As assertivas dos participantes verteram sobre: 1) a indução de estabelecimento de metas pela escola; 2) a problematização do currículo e 3) o planejamento de ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes. O quadro 12 encerra as frequências de respostas acerca dos usos dos resultados do Saresp em E2.

Quadro 12: Frequências de respostas sobre os usos dos resultados do Saresp no ensino médio integral em E2.

Sujeito	Uso dos resultados		
	Indução de estabelecimento de metas pela escola	Problematização do currículo	Planejamento de Ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes
G1E2	X		
P1E2	X		
P2E2		X	
P3E2	X		
P4E2			X

Fonte: A autora.

Conforme as respostas apresentadas, os resultados do Saresp em E2 são utilizados de três maneiras distintas. As falas de G1E2, P1E2 e P3E2 convergem ao apontarem o uso de tais dados em prol do estabelecimento de metas para a escola.

Duas percepções apontam especificidades, a de P2E2 e a de P4E2, sendo que não foi identificada nenhuma divergência para a questão elaborada e, observou-se, ainda, que cada participante de E2 apontou apenas um tipo de uso para os resultados.

Após identificar as convergências, divergências e especificidades das percepções do gestor e dos professores participantes de E2, quanto ao Saresp, debruçamos nosso estudo sobre o Enem, buscando identificar a repercussão do Exame no ensino médio da escola 2, conforme apresentado no quadro 13.

Quadro 13: Frequências de respostas sobre em que medida o Enem repercute no currículo do ensino médio em E2.

Sujeito	Efeito observado		
	Polarização do currículo	Nortear as avaliações de ensino-aprendizagem	Desenvolvimento de habilidades
G1E2	X	X	
P1E2	X	X	
P2E2	X		
P3E2	X	X	
P4E2			X

Fonte: A autora.

A repercussão do Enem no currículo do ensino médio de E2, segundo as percepções dos participantes, apresentou, conforme quadro acima, convergências com relação ao efeito de polarização do currículo e ao fato do Exame nortear as avaliações de ensino-aprendizagem. A polarização é visualizada na fala de quatro, dentre os cinco participantes. As falas de G1E2, P1E2 e P3E2 indicam, ainda, o modo como as avaliações de ensino-aprendizagem vêm recebendo influências do Exame Nacional.

Um terceiro efeito observado em E2 diz respeito à fala de P4E2 que apresenta o modo como o Enem repercute no currículo em função do desenvolvimento de habilidades nos estudantes para obterem melhores resultados em sua prova. Essa assertiva remete a uma especificidade, identificada na fala da professora de Matemática da escola. Não foi identificada, no entanto, nenhuma divergência nas falas dos entrevistados quanto à repercussão do Enem no currículo de E2.

Com relação aos usos que a escola faz dos resultados do Enem, as percepções dos professores participantes e de G1E2 também apresentam convergências, divergências e especificidades, conforme disposto no quadro 14, a seguir.

Quadro 14: Frequências de respostas sobre os usos que E2 faz dos resultados do Enem.

Sujeito	Usos dos resultados				
	Divulgação para a comunidade escolar	Fortalecimento do Projeto de Vida dos alunos	Quantificação	Motivar inscrições	Resolução de questões e dúvidas em sala de aula
G1E2	X	X			
P1E2					X
P2E2			X	X	
P3E2	Não respondeu				
P4E2					X

Fonte: A autora.

O uso que a escola 2 faz dos resultados do Enem convergiu nas percepções de P1E2 e P4E2 para a resolução de questões e dúvidas em sala de aula.

P2E2 demonstrou em sua assertiva, especificidades, indicando que o uso dos resultados pela escola remete à motivação dos estudantes para adesão ao Exame. Para além, a equipe gestora e os professores fazem a quantificação dos resultados que permanecem, entretanto, conforme o professor, sem análise e problematização.

Neste sentido, G1E2 expõe em sua fala que os resultados são utilizados na divulgação para a comunidade escolar e, também, no fortalecimento do Projeto de Vida dos estudantes, indicando especificidades da sua percepção em relação a dos professores participantes.

A professora P3E2 alegou não ter ciência dos usos realizados pela escola, pois estava apenas há quatro meses na unidade de ensino e, portanto, não consideramos sua resposta para a elaboração do quadro. Quanto às divergências, novamente não foram observadas nas falas dos entrevistados da escola 2.

4.4 Efeitos do Saesp no currículo de E1 e E2

A percepção dos professores e gestores participantes nas duas escolas pesquisadas apresentaram, conforme apontado, convergências, divergências e especificidades quanto ao efeito do Saesp no currículo do ensino médio integral.

Concluindo nossa investigação, faremos o entrelaçamento dos efeitos identificados, de modo a facilitar a visualização dos resultados obtidos. O quadro 15 encerra os efeitos do Saesp nos currículos de E1 e E2 indicados pelas percepções dos participantes.

Quadro 15. Efeitos do Saresp nos currículos de E1 e E2 na percepção dos professores e gestores participantes.

Sujeito	Efeitos Observados			
	Polarização do currículo	Dinâmica escolar em função da avaliação externa	Avaliação da aprendizagem para obtenção de metas	Intensificação de treinamentos
G1E1	X	X		
P1E1	X			
P2E1	X			
P3E1	X			
P4E1	X		X	X
P5E1	X			
P6E1	X		X	
G1E2	X		X	
P1E2	X		X	
P2E2	X			
P3E2	X			
P4E2	X		X	

Fonte: A autora.

Conforme apresentado, as falas de todos os participantes apontam, como convergência, o efeito do Saresp em polarizar os currículos do ensino médio integral nas escolas pesquisadas. Outra convergência, a ser destacada, remete ao efeito do Saresp como indutor da avaliação da aprendizagem em função da obtenção de metas.

Quanto às especificidades, o gestor da escola 1 apontou alteração da dinâmica escolar em função da avaliação paulista e, ainda, a professora P4E1 apontou, também, a intensificação do treinamento dos estudantes para as provas.

Tais achados de pesquisa reiteram nossa reflexão sobre o modo como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo vem incidindo nos currículos das escolas de ensino médio.

Não encontramos divergências quanto às percepções dos professores e gestores participantes no tocante à repercussão do Saresp no currículo. As falas dos participantes apresentam consonância quanto ao Sistema e os efeitos por ele produzidos.

Outros efeitos podem, ainda, ser observados, mesmo que não diretamente no currículo. A responsabilização dos professores apontada nas assertivas demonstrou-se mais intensa nas escolas de ensino médio integral do que nas escolas de ensino regular. Além da questão da bonificação por mérito, que é apontada por autores como Bonamino e Sousa (2012) como fator de forte responsabilização dos professores e gestores no estado de São Paulo, a partir

das falas dos entrevistados, entendemos que a avaliação anual dos docentes, ocorrida nas escolas participantes do PEI, intensifica os processos de responsabilização dos profissionais credenciados no Programa.

Além disso, tendo como pressuposto a melhoria dos resultados educacionais, o Programa de ensino Integral de São Paulo, segundo nossa investigação, pode favorecer a utilização dos resultados do Saresp como norteadores de todas as ações desenvolvidas pelas escolas, seja em nível de gestão, seja de práticas pedagógicas.

4.5 Efeitos do Enem no currículo de E1 e E2

As percepções dos professores e gestores participantes nas duas escolas pesquisadas apresentaram, conforme apontado, convergências, divergências e especificidades quanto ao efeito do Enem no currículo do ensino médio integral.

Para nossas considerações finais, faremos nesse momento, o entrelaçamento dos efeitos identificados, de modo a facilitar a visualização dos resultados obtidos. O quadro 16 encerra os efeitos identificados.

Quadro 16. Efeitos do Saresp nos currículos de E1 e E2 na percepção dos professores e gestores participantes.

Sujeito	Efeito observado						
	Orientação do currículo em função do Projeto de Vida dos alunos	Norteia as práticas pedagógicas (em função do Projeto de Vida)	Norteia as Avaliações de aprendizagem	Enem não repercutiu no currículo de matemática	Mobilizações para conscientização dos estudantes sobre a importância de realização do Exame	Polarização do currículo	Desenvolvimento de habilidades
G1E1	X						
P1E1				X			
P2E1	Não respondeu						
P3E1	Não respondeu						
P4E1					X		
P5E1		X					
P6E1	X		X				
G1E2			X			X	
P1E2			X			X	
P2E2						X	
P3E2			X			X	
P4E2							X

Fonte: A autora.

Conforme os dados apresentados, o Enem tem implicado os currículos do ensino médio nas escolas pesquisadas, com efeitos de: 1) orientação dos currículos em função do Projeto de Vida dos estudantes; 2) nortear as práticas pedagógicas, também, em função dos Projetos de Vida; 3) nortear as avaliações de aprendizagem; 4) mobilizar estudantes para aderirem voluntariamente ao Exame; 5) polarizar os currículos e 6) desenvolver habilidades. Há, ainda, uma professora que afirmou que 7) o Enem não repercute no currículo da disciplina por ela lecionada.

Observam-se, portanto, convergências, divergências e especificidades nas assertivas dos entrevistados. Quatro, dos doze participantes, citaram que o Enem possui efeitos sobre as avaliações da aprendizagem, isto é, vem repercutindo nas práticas pedagógicas e nos conteúdos lecionados. Além disso, o mesmo número de participantes apontou, com suas falas, que o Enem tem por efeitos a polarização do currículo, especificamente, em E2.

O gestor e um professor de E1 convergiram suas assertivas quanto ao efeito do Enem em orientar os currículos da escola em função do Projeto de Vida dos estudantes.

Duas especificidades foram apontadas por P4E1e P5E1, quanto a mobilizar os estudantes para a realização do Exame e nortear as práticas pedagógicas em função do componente Projeto de Vida.

Observou-se, com os dados obtidos, uma divergência entre a fala de P1E1 e de todos os outros entrevistados, ao referir que o Enem não apresenta efeitos no currículo, por esta docente, trabalhado.

Os resultados da pesquisa empírica demonstram que para o Enem, não há homogeneidade de percepções, conforme identificamos para o Saesp. Tal resultado possui consonância com as pesquisas apontadas em nosso levantamento bibliográfico, que se referem a possíveis implicações do Exame nos currículos do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações têm potencial para desencadear ações que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e para repensar o currículo, considerando as possibilidades de problematização dos seus resultados e a articulação com os processos de avaliação institucional e da aprendizagem, desenvolvidos no âmbito das unidades escolares. Ademais, tais avaliações podem, ainda, gerar efeitos ou alterações, esperados ou não, que incidem nos currículos do ensino médio.

No ensino médio, etapa final da educação básica, a avaliação paulista divide espaço no interior das unidades escolares com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Embora tenha sido criado no ano de 1998, sua visibilidade aumentou após o ano de 2009, onde os estudantes tiveram a oportunidade de utilizar os resultados de desempenho no Exame para pleitear uma vaga em instituições de ensino superior públicas e particulares com o aumento de programas com intuito de democratização do ensino. Uma vez que o Enem pode favorecer a continuidade acadêmica dos estudantes, constata-se na literatura pesquisada, um aumento no número de instituições escolares de nível médio que tiveram suas dinâmicas alteradas em função do bom desempenho dos alunos no Exame. Dentre as possibilidades de alterações na dinâmica percebidas que podem implicar os currículos do ensino médio, destacam-se a intensificação de treinamentos dos estudantes para a realização da prova, bem como a seleção de conteúdos curriculares e adequação das sequências didáticas por parte dos docentes.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi investigar os efeitos do Enem e do Saesp no currículo do ensino médio integral em duas escolas públicas estaduais do município de Campinas - SP.

O desenvolvimento desse estudo possibilitou constatar que o Saesp e o Enem, que integram as políticas públicas de avaliação, têm se constituído como provas focadas no produto das aprendizagens, consonantes com o modelo da racionalidade técnica, e que, por vezes, desconsideram a discussão e problematização de seus resultados junto aos condicionantes que implicam a

aprendizagem, favorecendo mecanismos de seleção e exclusão dos estudantes, bem como sua privação cultural.

No que diz respeito ao ensino médio, foco do nosso estudo, o reconhecimento de sua trajetória nos permitiu identificar mudanças em sua estruturação e currículo, desde seu reconhecimento como etapa final da educação básica pela LDB (Lei nº 9.394/96). Considerado o gargalo da educação brasileira, em função do reduzido número de matrículas, quando comparado ao ensino fundamental, o ensino médio tem despertado o interesse investigativo na comunidade acadêmico-científica uma vez que, desde sua criação, essa etapa vêm sendo foco de políticas públicas que visam garantir a formação integral do educando, bem como a possibilidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho ou a sua continuidade acadêmica em nível superior.

No que se refere ao Programa de Ensino Integral (PEI), uma iniciativa da Secretaria de Educação de São Paulo, cuja ideia nasceu das experiências de escolas *charters* de Pernambuco e que, desde sua implantação em 2012, vem se expandindo quantitativamente, observaram-se especificidades, em relação ao ensino regular, com relação à matriz curricular diversificada, que permite maior acompanhamento pedagógico dos estudantes nessa etapa de difícil enfrentamento da educação básica; à jornada integral para os estudantes; ao regime de dedicação integral dos funcionários; à gestão pedagógica; à infraestrutura; e, finalmente, à premissa de formação de um jovem protagonista.

A necessidade de experiência na docência, exigida aos professores que pretendem se inscrever no PEI, aliado as demais peculiaridades do Programa e a possibilidade de abrangência nas escolas de ensino integral do município pesquisado atraíram nosso olhar investigativo para essas instituições. Ademais, constatamos em nosso levantamento bibliográfico a ausência de pesquisas sobre as implicações no currículo advindas das avaliações externas em escolas com tais características o que contribui para a singularidade de nossa investigação e as possíveis contribuições que ensejamos trazer para a comunidade acadêmico-científica.

Quanto às percepções dos gestores e professores das escolas pesquisadas, destaca-se nas falas dos sujeitos que o PEI é um Programa voltado para a melhoria de resultados educacionais nas avaliações externas. O foco do

Programa em indicadores de desempenho escolar, agregado à avaliação anual dos professores credenciados, implica uma intensificação da responsabilização docente já observada nas escolas regulares, em função da política de bonificação por mérito atrelada aos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Os gestores e professores participantes das duas escolas pesquisadas apontam como efeitos do Saresp no currículo nas escolas pesquisadas: a polarização do currículo em função de melhores resultados nessas avaliações; a modificação da dinâmica escolar em função da avaliação externa; a conformação das avaliações da aprendizagem para a obtenção de metas e consequente conformação do trabalho docente; além da intensificação de treinamento para as provas. Tais resultados corroboram alguns estudos anteriores citados em nosso levantamento bibliográfico que demonstram o modo como o Saresp vem repercutindo nos currículos do ensino médio, entretanto agregam o fato de serem constatados, agora, também nas escolas de ensino médio integral.

Observou-se, ainda, pelas falas dos participantes, que o Saresp possui, nas escolas do PEI, maior visibilidade que o Enem. Tal constatação é ratificada pela necessidade de melhoria dos resultados educacionais das instituições pertencentes ao Programa. Sobre o Sistema de avaliação paulista pairam também muitas queixas entre os entrevistados quanto ao tempo e forma de retorno dos resultados, que constituem fatores limitantes para desencadear reflexões e ações em prol da melhoria dos processos de aprendizagem, bem como a ausência de retorno/sentido da avaliação para os estudantes que realizam a prova.

Quanto aos efeitos que o Enem tem produzido no currículo do ensino médio, os professores e gestores participantes das escolas pesquisadas enfatizaram a polarização curricular em função do Projeto de Vida dos alunos; o norteamento das avaliações de aprendizagem; a indução do trabalho docente em função do Projeto de Vida dos alunos que é beneficiado por bons desempenhos no Exame; e a preocupação com o desenvolvimento de habilidades que são avaliadas pelo Exame. Para além identificou-se como exigência do Programa, uma movimentação da equipe de gestão escolar e dos professores de ambas as escolas no sentido de incentivar as inscrições dos estudantes no Enem.

Os efeitos identificados a partir das percepções dos professores e gestores participantes da pesquisa em E1 e E2, são também observados nos trabalhos consultados para nosso enriquecimento teórico. Tais efeitos caracterizam-se por alterações esperadas ou não que incidem sobre a dinâmica escolar podendo afetar ou não estudantes, professores, gestores ou mesmo a comunidade escolar.

Constata-se, sobretudo, que embora haja críticas sobre o Exame por não se constituir uma avaliação e, portanto, não desencadear reflexões ou ações em prol da melhoria dos resultados educacionais, seja pela adesão voluntária, seja por ser um exame de egressos, não podendo desencadear intervenções em processo, o Enem vem recebendo crédito pelos profissionais pesquisados à medida que, diferente do Saesp, pode oferecer um retorno aos estudantes. Em específico, os estudantes do PEI no município de Campinas, contam com uma possibilidade adicional de uso de seus resultados no Enem para pleitear uma vaga no disputado Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), que lhes concede a possibilidade de ingresso no ensino superior sem necessitar de aprovação no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) uma das mais concorridas e renomadas instituições públicas de ensino superior do país.

A partir da constatação dos efeitos que o Saesp e o Enem têm produzido no currículo do ensino médio nas escolas de ensino médio integral pesquisadas no município de Campinas, urge a necessidade de reflexão sobre as concepções pedagógicas acerca da avaliação, tanto por parte da comunidade escolar, quanto para revisão das atuais políticas públicas em avaliação no sentido de repensar quais os efeitos esperados e os que têm sido produzidos a partir dessas avaliações externas.

Depositamos na educação nossa esperança de um país mais justo e igualitário mas reconhecemos, segundo as contribuições de Freire (2000, p. 67) que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Cabe, portanto, revisarmos nossas concepções e ações acerca da avaliação que constitui um dos elementos para o alcance da almejada educação de qualidade. Refletir sobre nossas concepções e ações torna-se

necessário para que a transformação de nossas ações não se limite ao discurso, afinal

Se é possível obter água cavando o chão; se é possível enfeitar a casa; se é possível crer desta ou daquela forma; se é possível nos defendermos do frio ou do calor; se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens; se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza; por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (...) não podemos mudar o rumo da avaliação se este estiver na contramão dos direitos das crianças? (FREITAS, 2011, p.70).

Ensejamos por fim, que essa pesquisa desperte ainda, reflexões e instigue novas investigações que contribuam com o meio acadêmico-científico e os demais profissionais da educação em busca de novos horizontes para a avaliação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. G. *A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2002. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- AÇÃO EDUCATIVA. Novas escolas de tempo integral são baseadas em modelos de PE. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004362-novas-escolas-de-tempo-integral-de-sao-paulo-sao-baseadas-em-modelo-de-pernambuco>>. Acesso em: abr. de 2016.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mai. de 2016.
- ALAVARSE, O. M. avaliações externas e seus efeitos. Mesa redonda da Mostra do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa3_Ocimar_Alavarse.pdf>. Acesso em: nov, 2016.
- ALVES, D. J. *Enem: Efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do ensino médio em Salvador*. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14575/1/DULCINEA%20PDF%20Final.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.
- ALVES, A. R. *Propostas teórico-metodológicas do Enem: Relações entre o enfoque CTS/CTSA e o discurso de professores acerca da prática docente*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2591>>. Acesso em: jul, 2016.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 1ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, [1979] 2001.
- _____, M. W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARCAS, P. H. *Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009, 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010.../Paulo_Arcas.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.
- _____, P. H. Saesp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1604/1604.pdf>>. Acesso em abr. de 2016.
- ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Atlas do Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Campinas*. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: mai, 2015.
- AVELAR, F. J. S. *A certificação pelo exame nacional do ensino médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos*. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000960904>>. Acesso em: jul, 2016.
- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Org.). *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175 – 209.

BANCO DE TESES CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: mar, 2015.

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 Abr. 2016.

BAUER, A. *Usos dos resultados do Saesp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008.../AdrianaBauer.pdf. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

_____, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind>. Acesso em: mar, 2015.

BLANCO, J. *Avaliação de Língua Inglesa no Enem: Efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6211. Acesso em: 22 mai. 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da / na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, p.0-0,14 fev.,2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: mai, 2015.

BORGES, R. M. Avaliação na educação básica, o estado do conhecimento na Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008). Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas, 2011. 169p. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=658. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL, 2012. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: fev. 2016.

_____. *Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: abr. 2016.

_____. 2013. *Portaria nº1.140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2016.

_____. 2014. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jun. 2015.

_____. 2016. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/98. Disponível em: <http://zinder.com.br/legislacao/dcn.htm>. Acesso em: março de 2016.

_____. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. 9ª edição. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*, e legislação correlata. Atualizada em 15/5/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em jan. 2016.

_____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: nov. de 2016.

_____. *Leis, Decretos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Institui os procedimentos para o Enem/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. 1998b. Ministério da Educação. *Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: mai, 2015.

_____. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: jan, 2016.

_____. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: nov, 2016.

_____. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [Mensagem de Veto]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: jul, 2016.

_____. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. 1998c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: mar. 2016.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, [1999] 2000.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

BRUNNER, J. J. Límites de la lectura periódica de resultados educacionales. In: *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE: Unesco, 2003. p. 67-84.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. *Pesquisa e debate em educação*. v.2, n.2, p.62-77, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/23>>. Acesso em: 20 out. 2015.

CAMELO, R. de S. Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6552/Rafael_de_Sousa_Camelo.pdf?sequence=1>. Acesso em: jul, 2016.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CARNEIRO, V. L. *Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio*. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: < http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3861/1/Tese_PoliticaAvaliacaoTrabalho.pdf >. Acesso em: jul, 2016.

CASTRO, M. H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). *O Brasil tem jeito?: educação, saúde, justiça e segurança*. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CASTRO, A. de. *O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino – Região de Pirassununga*. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2325> >. Acesso em: jul, 2016.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso>. access nov, 2016.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16) ISBN 978-85-249-0444-8.

COCCO, E. M; SUDBRACK, E. M. Avaliação no contexto escolar: Regulação e/ou Mancipação. *ANPED SUL*. 2012. Disponível em: < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/471/112> >, acesso em: abril de 2015.

COLOMBO, B. *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)*. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2015-05-15T055655Z1927/Publico/BRUNA%20COLOMBO.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

CORSO, Â. M; e SOARES, S. T. O Ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arqpdf/2085-0.pdf>>. Acesso em jan. de 2016.

CORTELLA, M. S. Políticas Educacionais e o Impacto no Direito de Aprender. Seminário de Política educacional e o Direito de Aprender: O que nós temos com isso. 2012. Excerto, editado pelo autor, de CORTELLA, M.S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14 ed (1ª. reimp), São Paulo: Cortez, 2012.

DELEPRANI, M. *As provas de matemática do Enem: Conteúdos, dificuldades e influências para o currículo do ensino médio*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unigranrio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=166>. Acesso em: 25 mai. 2015.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, F. C. J. A. *O Enem sob a percepção dos professores de Química do ensino médio da rede particular de ensino do município de sobral (CE)*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: < http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5459/1/2013_dis_fcjadas.pdf>. Acesso em: jul 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

_____, J. Entrevista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 13-15, novembro 2008.

Diretoria de Ensino de Campinas Leste. Disponível em: <<http://decampinasleste.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: março de 2016.

Diretoria de Ensino de Campinas Oeste. Disponível em: <<http://decampinasoeste.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: março de 2016.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: jun. 2015.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em nov, 2016.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). *Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em abr. 2015.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, P. S. R. *Os itens de espanhol do Enem: em busca de efeito(s) retroativos(s) na prática do professor em serviço*. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FODRA, S. M. O projeto de vida: escolas do Programa Ensino Integral. *41st Association for Moral Education Conference*. Disponível em: <http://ame2015.net/wp-content/uploads/2015/11/Sandra_Fodra-O-Projeto-de-Vida.pdf>. Acesso em: abr. de 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, L. R. S. C. *Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. 2008. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/pt-br.php>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. *AVALIAÇÃO: Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p. ISBN 85-7474-115-9.

FREITAS, L. C. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 86p (Coleção Fronteiras Educacionais).

_____, L. C. *Ciclos, Seriação e avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). ISBN 85-16-03901-3.

_____, L. C. Escolas Charters americanas: descontrole e fraude. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 2014. <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/24/escolas-charters-americanas-descontrole-e-fraude/>>. Acesso em 16 abr. 2016.

_____, L. C. Fraude Confirmada. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas. 2012a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/19/fraude-confirmada/>>. Acesso em abr, 2016.

_____, L. C. Fraudes estão ficando evidentes. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas. 2014. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2014/10/04/fraudes-estao-ficando-evidentes/>>. Acesso em abr, 2016.

_____, L. C. SP: Fraude em escola do Saesp. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas. 2015a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/23/sp-fraude-em-escola-no-saes/>>. Acesso em abr, 2016.

_____, L. C. Preparando para testes. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas. 2015b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/>>. Acesso em abr, 2016.

_____, L. C. Preparando para testes. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas. 2015b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/>>. Acesso em abr, 2016.

_____, L. C. O “solução da curva” no SARESP 15: saindo do “volume morto”. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/02/05/o-soluco-da-curva-no-saes-15-saindo-do-volume-morto/>>. Acesso em abr, 2016.

_____, L. C. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 86p (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> >. Acesso em: jun, 2016.

_____, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set, 2016.

GATTI, B. A.. Estudos quantitativos em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 30, n. 1, p. 11-30, Abr. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: ago, 2016.

_____, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. ISBN 85-98843-11-3.

_____, B. A. *Revista de ciências da educação* - Sísifo, 2009.

GRANDE BRASIL. Dados do site. Disponível em: < www.grandebrasil.com.br >. Acesso em: maio de 2015.

GOMES, L. L. Z. *O “Novo” Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa*. 2013. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15448/1/NovoExameNacional.pdf> >. Acesso em: jul, 2016.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto , v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jun. 2015.

IANNONE, L. R. *Reorganização curricular: Caminhos de intervenção*. São Paulo: Puc/SP, 2002. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo.

IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em mai. de 2015.

INEP. 2015a. *Censo da Educação escolar 2014*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: out. 2015.

_____. Enem. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Ideb.2015c. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Prouni. 2015d. Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Saeb. 2015e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Sisu. 2015f. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/sisu>>. Acesso em: mai. 2015.

PRADO, M. Como ler a nota do Enem. Jornal eletrônico do IG. Disponível em: < <http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/como-ler-a-nota-do-enem/c1597206497279.html>>. Acesso em: mai, 2016.

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA. Disponível em: <<http://www.inovacaotecnologica.com.br>>. Acesso em: maio de 2015.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-Fn9POVg54hU1p0MHJfSHI3UE0/view>>. Acesso em jan. de 2016.

JESUS, J. C. de. *O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp) e suas implicações no contexto de uma escola estadual do município de Osvaldo Cruz/SP*. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115729/000807435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

_____, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 63).

_____, A. Z.; GARCIA, S. R. O. Fundamentos Políticos e Pedagógicos que norteiam a Implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. In: *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED/ PR, 2008.

LAMMOGLIA, B. *O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino*. 2013. 1044 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Rio Claro, Rio Claro, 2013. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102142/lammoglia_b_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em jul, 2016.

LAUTÉRIO, A. Q. M. R.; NEHRING, C. M. Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização. *IX Anped Sul*, 2012. Disponível em: < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/561/117>>. Acesso em: jan. de 2016.

LERINA, M. I. K. *Ensinar Geografia em tempos de complexidade: A práxis pedagógica e os desafios frente ao Enem*. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83297/000906060.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jul, 2016.

LIMA, E. S. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 1. p. 41-55, 2013.

MACENO, N. G. *Compreensões e significados sobre o novo Enem entre estudantes, autoridades e escolas*. 2012. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: < http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26943/DISSERTACAO_NICOLE_GLOCK_MACE_NO_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jul, 2016.

MAGGIO, I. P. *As políticas públicas de avaliação: O Enem, expectativas e ações dos professores*. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9890>>. Acesso em: jul, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 04. mai. 2016.

MAJESKI, S. *Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: Sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6799_Disserta%E7%E3o%20S%E9rgio%20Majeski.pdf>. Acesso em: jul, 2016.

MARÇAL, M. P. V. *Enem e o ensino de Geografia: O entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica*. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://penelope.dr.ufu.br/bitstream/123456789/4395/1/EnemEnsinoGeografia.pdf>>. Acesso em: jul, 2016.

MARTINS, Â. 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. 09-26, 2012.

MEC. 2016a. Apresentação Programa Currículo em Movimento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>>. Acesso em fev, 2016.

_____. 2016b. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em: mar, 2016.

_____. 2016b. *Conferência Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em: fev. 2016.

_____. 2016c. Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38371>>. Acesso em: maio de 2016.

MELÃO, W. S. *O Enem e os Professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular*. 2012. 119 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Walderez%20Soares%20Melao.pdf>. Acesso em: jul, 2016.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar para conhecer examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, M. V. M. de. *Ensino de Ciências e os Sistemas de Avaliação em larga escala na educação básica: Processos formativos e aprendizagens profissionais da docência*. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru, Bauru, 2014. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=694#>>. Acesso em: jul, 2016.

MOURA, J. H. C. de. *A integração curricular no Enem: O caso das Ciências da Natureza*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000937373>>. Acesso em: jul, 2016.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*, v. 28, n 1 Esp., 2014.

OLIVEIRA, L. L. de. *Concepções sobre avaliação de sistema educacional – Saresp: investigando saberes docentes*. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <

http://www.btdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2014-11-04T072438Z-570/Publico/Luciana%20Lucci%20Oliveira_seg.pdf >. Acesso em: jul, 2016.

OLIVEIRA, Z. A. *Saberes e práticas avaliativas no ensino de história: O impacto dos processos (paies/vestibular/ufu) e do Enem na avaliação da aprendizagem no ensino médio*. 2006. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/844/1/SaberesPraticasAvaliativas_parte%201.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

ONU. 2016 (site). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/>>. Acesso em: mar. De 2016.

PAIVA, C. P. de. *Discurso e avaliação: Análise da prática pedagógica das escolas particulares de ensino médio*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: < <https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/carolinapereira.pdf>>. Acesso em: jul, 2016.

PERRENOUD, P. Construindo Competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.

PINTO, M. A. R. *Política Pública e Avaliação: O Saesp e seus impactos na prática profissional docente*. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2011. Disponível em: < <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/marcio.pdf> >. Acesso em: jul, 2016.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional: Uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTAL BRASIL, 2012. Concepção de Educação básica. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>>. Acesso em: março de 2016.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>>. Acesso em maio de 2015.

PORTAL MEC. *Programa Currículo em Movimento*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>>. Acesso em abr. 2016.

PREFEITURA DE CAMPINAS. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/>>. Acesso em abr. de 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios>. Acesso em: mai. de 2015.

QEDU. Disponível em: <<<http://academia.qedu.org.br/Enem/mapa-de-participacao-do-Enem/>>. Acesso em fevereiro de 2016>. Acesso em nov, 2015.

QUEIROZ, C. S. de. Ensino médio em cheque: como atrair o jovem que está fora da escola e reduzir a evasão?. *Revista Escola Pública* – Uol. 25 de junho de 2015. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/44/artigo347508-1.asp>>.

RAHAL, S. *Políticas públicas de educação: o Saesp no cotidiano escolar*. 2010, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: < http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_soraya_rahall_2705.pdf >. Acesso em: 03 mai. 2015.

RICARDO, E. C. *Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências*. 2005. 257f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102668/222646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 04 mai.2015.

RIOS, M.P.G. *A Meta-Avaliação de Docentes no Ensino Superior*. 2004. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA JÚNIOR, O. C. da. *Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: A bonificação por resultado na opinião do professor*. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9658> >. Acesso em: jul, 2016.

RODRIGUES, R. F. *Usos e repercussões de resultados do Saesp na opinião de professores da rede estadual paulista*. 2011. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9624> >. Acesso em: jul, 2016.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra, 2009. Disponível em: www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/C38.pdf. Acesso em: 20 set. 2016.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

SANTOS, S. dos. *A avaliação dos conteúdos de Biologia Celular no ensino médio: Estudo de caso sobre a prática docente e sua relação com exames de ingresso no ensino superior*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Biologia Celular e Estrutural. – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000434250&fd=y> >. Acesso em: jul, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação. Coordenação geral, Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2009.

_____. 2007. DELIBERAÇÃO CEE Nº 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf >. Acesso em: jan, 2016.

_____. *Boletim da Escola* (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015). Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em mai. 2015.

_____. *Lei Complementar nº1078, de 17 de dezembro de 2008*. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=147361> >. Acesso em: jan. 2016.

_____. *Lei Complementar nº891, de 28 de dezembro de 2000*. Institui a política de bonificação po Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=5219> >. Acesso em: jan. 2016.

_____. O Programa de Qualidade da Escola (PQE - 2008). *Nota Técnica*, mar. 2014e. Disponível em: < <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf> > Acesso em: jan. 2016.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino Médio*, 60p., 2008. Disponível em: <<http://rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1044>> Acesso em: jan. 2016.

_____. *Resolução SE 65, de 16 de setembro de 2013*. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. 2013a Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf> >. Acesso em: mai. de 2016.

_____. *Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. 2013 Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf> >. Acesso em: mai. de 2016.

_____. *Resolução SE nº27, 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: jan. 2016.

_____. *Resolução SE Nº 89, de 09 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=09/06/2016%2016:17:26>. Acesso em: mai. de 2016.

_____. Secretaria da Educação (2014a). *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo. Imprensa Oficial, SE. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: mai. de 2016.

_____. Secretaria da Educação (2014b). *Informações Básicas do Programa Ensino Integral*. São Paulo. Imprensa Oficial, SE. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso em: mai. de 2016.

_____. Secretaria da Educação (2014c). *Informações Básicas de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral*. São Paulo. Imprensa Oficial, SE. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso em: mai. de 2016.

_____. Secretaria da Educação. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-faz-homenagem-a-ex-secretaria-rose-neubauer>>. Acesso em: maio de 2015.

_____. SARESP 98: manual de orientação. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

_____. 2016. Secretaria Estadual de Educação. Programa de Ensino Médio Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>>. Acesso em: mar. de 2016.

SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. ISBN 85-249-0121-7.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. 1989. *Sobre a concepção de politécnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz.

_____. D. O legado educacional do Regime Militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

SETUBAL, M. A. Informe de pesquisa - ensino médio, qualidade e equidade: avanços e desafios em quatro estados: CE, GO PE e SP. São Paulo: CENPEC, 2016a. 51f. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Informe_Jornalista_final1.pdf>. Acesso em: mai, 2016.

SETUBAL, M. A. *Quando a escola pública é desejada pela classe média?* 2016b. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/maria-alice-setubal/2016/03/08/quando-a-escola-publica-e-desejada-pela-classe-media.htm>>. Acesso em out, 2016.

SILVA, C. B da. *Percepções sobre a matriz curricular do Enem para a disciplina de Biologia nas escolas de Santa Maria*. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4079>. Acesso em: jul, 2016.

SILVA, F. A. *O SARESP e o professor de física: contribuições, sentidos e perspectivas*. 2015. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-11092015-151708/pt-br.php>>. Acesso em: jul, 2016.

SILVA, S. G. da. *A certificação pelo exame nacional do ensino médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos*. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SOARES, R. P. *Redação no Enem: O que pensam os professores de Língua Portuguesa?*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: < http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/353887_1_1.pdf>. Acesso em: jul, 2016.

SOUSA, F. L. de. *Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar*. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: < <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39233> >. Acesso em: jul, 2016.

SOUSA, L. P. de. *Um olhar sobre o ensino de Física na perspectiva do Enem*. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: < https://btdt.ufs.br/bitstream/tede/2037/1/LUCIANO_PACHECO_SOUZA.pdf >. Acesso em: jul, 2016.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e usos dos resultados – Relatório Final*. Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação – CEPPE, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

_____, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho. 2003. ISSN 0100-1574. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf> >, acesso em: abr. 2015.

_____, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. (p. 51 – 79) In: SOUSA, C. P. de. (org) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas – SP: Papirus, 1994.

_____, S. Z. Ensino médio perspectivas de avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: dez, 2016.

_____, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf> >. Acesso em dez. 2015.

_____, S. Z. *Entrevista: Os problemas do Enem obrigatório*. UNIVESPTV, Programa exibido em 22/07/2010. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br/noticias-univesp/noticias-univesp-os-problemas-do-enem-obrigatorio-sandra-zakia-sousa>>. Acesso em: abr. de 2016.

_____, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jan, 2017.

_____, S. Z.; ALAVARSE, O. M. O novo Enem democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio?: não: quem se beneficia dessas alterações? *Folha de S. Paulo*, 23 maio 2009. p. A3. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2305200909.htm>>. Acesso em dez. 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* vol.21 no.73 Campinas Dec. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: mai de 2016.

TRAVITZKI, R. ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>>. Acesso em: jan, 2016.

TAVARES, L. S. *A arte que a todos seduz: Diálogos entre o ensino médio e o Exame Nacional do Ensino*. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

TOLEDO, L. F. Alunos denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco. 2015. *Jornal eletrônico O Estado de São Paulo (Estadão)*. Disponível em:

<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-denunciam-fraude-no-saresp-em-escola-de-osasco,1619218>>. Acesso em: jun, 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. 1990. Jontien, Tailândia. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 09 jun. 2015.

UNICEF. Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

UOL. 2010. Fonte: Uol. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/especial/2010/eleicoes/fichadecandidatos/governador/geraldalckmin.shtml>>. Acesso em: março de 2016.

_____. Mário Covas. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/mario-covas.htm>>. Acesso em maio de 2015.

_____. Quem foram os Presidentes do Brasil. 2014. Fonte: UOL. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1537268-confira-quem-foram-os-presidentes-do-brasil-desde-a-proclamacao-da-republica.shtml>>. Acesso em maio de 2015.

VIANNA, H M. "Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas". In: CONHOLATO, M. C. (Org.) *Idéias 30: sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p. 147-160.

VICENTINI, M. P. *A redação no Enem e a redação no 3º ano do ensino médio: Efeitos retroativos nas práticas de ensino e de escrita*. 2015. 292f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000952151&fd=y>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

VOORWALD, H. J. C.; e SOUZA, V. (2014). *O novo modelo de escola de tempo integral: Programa Ensino Integral*. Secretaria da Educação, Imprensa Oficial. São Paulo.

ZAGHI, F. H. L. S. *Educação Física escolar e a prova do Enem: Convergências e divergências*. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Esportes) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: <<http://bdt.uftm.edu.br/bitstream/tede/323/5/Dissert%20Flavio%20H%20L%20S%20Zaghi.pdf>>. Acesso em: jul, 2016.

ZANCHET, B. M. B. A. A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 2003. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

APÉNDICE

Apêndice 01. Transcrição de Entrevistas com gestores das escolas participantes

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA
1ª Questão: Quais as peculiaridades do ensino médio integral nessa escola?			
G1E1	O principal para mim é o acompanhamento mais individual, que o aluno tem, vamos dizer... ele se mantém num espaço pedagógico onde cada profissional se preocupa com o seu lado emocional, o seu lado pessoal, com seu lado profissional, com a sua continuidade de estudos, então ele tem orientação em todas essas partes, seja para a continuidade acadêmica, seja para o momento acadêmico em que ele vive, para vida profissional futura, para o que ele quer para sua vida, para que ele se preocupe com a construção do seu projeto de vida, que a gente trabalha... esse é o eixo central da escola, atingir o projeto de vida do aluno, fazer com que ele consiga elaborar, pensar no seu futuro, fazendo com que ele vá pensando os passos para que esse projeto de vida seja conquistado. Então é a atenção do profissional, esse pensar no projeto de vida e também um espaço maior para o estudo do currículo, de conteúdo, para o desenvolvimento de habilidades, eu acho que esse é o diferencial.	<ul style="list-style-type: none"> - O principal para mim é o acompanhamento mais individual, que o aluno tem (...) - (...) esse é o eixo central da escola, atingir o projeto de vida do aluno (...) - (...) é a atenção do profissional, esse pensar no projeto de vida e também um espaço maior para o estudo do currículo, de conteúdo, para o desenvolvimento de habilidades, eu acho que esse é o diferencial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento individual - Atenção do Profissional - Projeto de Vida - "Tempo"
G1E2	A grade curricular, nós temos a parte diversificada que são um grande diferencial e as disciplinas também complementares. Da parte diversificadas, nós temos o projeto de vida, que é o eixo estruturante da escola, que é a partir daí todas as ações convergem para ele; a preparação acadêmica, mundo do trabalho; orientação de estudos e as disciplinas eletivas. Já as complementares, temos as práticas de laboratório, que são Química, Física, Biologia e de Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - A grade curricular (...) a parte diversificada que são um grande diferencial e as disciplinas também complementares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz curricular
2ª Questão: Quais os principais desafios relacionados ao ensino médio integral nessa escola?			
G1E1	A necessidade de formação constante do profissional, ele precisa estar se atualizando sempre, ele precisa não só da sua auto formação, ele precisa também de algumas formações externas, nem sempre isso acontece, a gente ainda tropeça em questão... aqui a gente ainda tem bastante estrutura física, mas a de material, para o aluno ficar nove horas numa escola, na adolescência, ele precisa de estímulos, tem que ser interessante	<ul style="list-style-type: none"> - A necessidade de formação constante do profissional (...) - (...) o investimento em recursos de materiais didáticos e a formação de cada profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada dos profissionais - Investimento em recursos de materiais didáticos

	e, às vezes na questão do material a gente entra nesse embate, principalmente vivendo numa época tecnológica, a gente tem muito pouco pra oferecer perto do que eles já conhecem, entendeu? E eu acho que é isso mesmo, o investimento em recursos de materiais didáticos e a formação de cada profissional.		
G1E2	Que o aluno saia com seu projeto de vida estruturado, que consiga desenvolver nele um jovem protagonista, autônomo, solidário e competente.	- Que o aluno saia com seu projeto de vida estruturado, que consiga desenvolver nele um jovem protagonista autônomo, solidário e competente.	- Formação do jovem (aluno) - Projeto de vida
3ª Questão: Em que medida o Saresp repercute no currículo do ensino médio nessa escola?			
G1E1	Olha, hoje em dia ela (a avaliação externa) vem com peso da escola ter a necessidade de avançar, porque ela, querendo ou não, a avaliação resulta no Idesp né, então isso vem numa nota e através disso que a gente percebe se a escola avançou. Então, a repercussão da avaliação no currículo é para que as competências e habilidades, que são exigidas ali e que a gente tenha tempo para desenvolvê-las. E quase todo ano a gente não dá conta, porque são muitas. Inclusive, eu estava fazendo um curso sobre recuperação da aprendizagem, e esse curso batia muito na tecla do desenvolvimento de uma habilidade de cada vez, seja em qualquer disciplina, porque desenvolvendo várias habilidades o aluno vai ter a capacidade de desenvolver uma determinada competência, então ele precisa de um determinado número de habilidades para ter desenvolvido uma determinada competência. Então são muitas para a gente dar conta, então isso fica as vezes complexo. Então o que a prova repercute é talvez, as aulas acontecem não no tempo necessário, então algumas coisas acabam passando, não diria nem despercebidas, percebidas mesmo. Só que a gente precisa dar conta desse currículo para que a avaliação seja realizada.	- (...) a repercussão da avaliação no currículo é para que as competências e habilidades, que são exigidas ali e que a gente tenha tempo para desenvolvê-las (...) - (...) A quantidade de habilidades exigidas no currículo do estado de São Paulo hoje, (...) é muito grande. - (...) o que a prova repercute é talvez, as aulas acontecem não no tempo necessário, então algumas coisas acabam passando, não diria nem despercebidas, percebidas mesmo. Só que a gente precisa dar conta desse currículo para que a avaliação seja realizada.	- Polarização do currículo - Dinâmica escolar em função da avaliação externa
G1E2	Todas as nossas avaliações internas elas são pautadas nas disciplinas, nas competências para atingirmos o Saresp, todas convergem para isto.	- Todas as nossas avaliações internas (...) são pautadas nas disciplinas, nas competências para atingirmos o Saresp.	- Polarização do currículo - Avaliação da aprendizagem para atingir metas
4ª Questão: Quais os usos que vocês fazem dos resultados do Saresp?			

G1E1	<p>Existe uma data anual que é o dia do Saresp na escola, que é um momento de estudos dos resultados, então a gente vê os níveis de proficiência, a porcentagem de alunos que estão em cada nível em português e matemática, pensando no abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Esse ano a gente conseguiu nomear cada um deles, quem é o meu aluno que está ali abaixo do básico, o aluno que está no básico, e cada professor tem essa informação já nesse momento, para poder atuar com os alunos que estão abaixo do básico, porque uma das prioridades da escola, é diminuir esse número em português e matemática. Então cada profissional está planejando suas ações pensando nessa prioridade que a gente tem que atender. Então nesse dia a gente faz esse estudo dos resultados, o estudo dos níveis de proficiência, faz a relação com o Idesp, vê uma comparação à nível de Diretoria, cidade, estado, as escolas de ensino médio da cidade e a gente têm essas médias aí para saber mais ou menos como a gente está comparado a todas as outras. E à partir disso a gente faz uma divulgação, para as terceiras séries de uma maneira mais detalhada, e para as outras de uma maneira mais geral, então a gente têm uma reunião de pais também e da comunidade, os resultados da escola a gente passa. Não em uma maneira mais específica porque talvez eles não entendam mas de uma maneira mais geral, então eles conhecem como estava e como vem avançando a escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe uma data anual que é o dia do Saresp na escola, que é um momento de estudos dos resultados (...) - (...) nesse dia a gente faz esse estudo dos resultados, o estudo dos níveis de proficiência, faz a relação com o Idesp, vê uma comparação à nível de Diretoria, cidade, estado, as escolas de ensino médio da cidade (...). E à partir disso a gente faz uma divulgação, para as terceiras séries de uma maneira mais detalhada, e para as outras de uma maneira mais geral, então a gente têm uma reunião de pais também e da comunidade, os resultados da escola a gente passa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de ações prioritárias de ensino-aprendizagem para alcance dos resultados - Análise comparativa de indicadores da escola - Divulgação dos resultados para a comunidade escolar.
G1E2	<p>É a meta do plano de ação. Nosso plano de ação é pautado para superar a nota do Saresp, nós colocamos para a escola uma meta e temos que ultrapassar de preferência, então ela norteia todo nosso trabalho. Então tudo girando em torno de atingirmos a meta e até superarmos a meta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É a meta do plano de ação. Nosso plano de ação é pautado para superar a nota do Saresp; - (...) tudo girando em torno de atingirmos a meta e até superarmos a meta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indução do Plano de Ação da escola
5ª Questão: Quais as ações desencadeadas que implicaram o ensino médio, a partir dos resultados do Saresp, entre os anos de 2014 a 2015?			
G1E1	<p>Não tivemos nenhuma mudança em questão de infraestrutura e de recursos de ensino e de gestão especificamente por causa dos resultados. Agora da formação de professores sim, então a gente recebe da diretoria de ensino e a gente procura também para a auto formação de cada um, diretor, vice, coordenador geral e de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não tivemos nenhuma mudança em questão de infraestrutura e de recursos de ensino e de gestão especificamente por causa dos resultados. Agora da formação de 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua em função de melhores resultados

	área, uma formação específica para atuar para tentar fazer com que o resultado melhore, acho que só em relação a formação mesmo.	professores sim (...)a gente recebe da diretoria de ensino e a gente procura também para a auto formação de cada um (...) uma formação específica para atuar para tentar fazer com que o resultado melhore	
G1E2	O uso das metas do Saesp, já são importantes numa escola regular, mas do ensino integral elas são norteantes, todas as nossas ações são para atingir os objetivos de aprendizagem que são apontados nesta avaliação externa.	- (...) todas as nossas ações são para atingir os objetivos de aprendizagem que são apontados nesta avaliação externa.	- Polarização das ações em função da avaliação externa
6ª Questão: Em que medida as ações desencadeadas que repercutem no ensino médio, são provocadas pelo resultado do Idesp?			
G1E1	O Idesp é o cálculo do resultado da avaliação Saesp pelo fluxo. Nós temos um documento que é o Plano de Ação da escola e a gente trabalha à partir de uma projeção, então a gente tem lá os últimos resultados desde 2012 da escola, seja de fluxo, abandono, aprovação, reprovação e da proficiência que foram os níveis que eu te falei, então a construção desse planejamento da escola para esse ano veio exatamente desses resultados de fluxo e proficiência, então do Idesp. Então, tudo que a gente está planejando, partiu desse primeiro ponto, desses indicadores. Ali a gente vê os resultados, como eu falei fluxo e proficiência e já tenta projetar pro final desse ano o que a gente pretende atingir. Te digo que pensamos alto, mas jogamos uma projeção, pensamos. Cada professor pensou: Eu tenho esse aluno abaixo do básico, pelo diagnóstico feito até então, ele tem condições de avançar? Não tem? Então projetamos esses dados, registramos a quantidade de alunos em cada nível de proficiência. E já alguns bons anos não temos abandonos na escola. Quanto a retenção, uma outra prioridade da escola é diminuir a retenção na primeira série do ensino médio que é sempre a série com o maior número. Então a gente também pensou alto ali, buscando atingir o mais próximo possível, então querendo ou não o resultado (do Idesp) implicou em todas as ações que são realizadas na escola hoje, por conta do Programa de Ensino Integral.	- Nós temos um documento que é o Plano de Ação da escola (...)tudo que a gente está planejando, partiu desse primeiro ponto, desses indicadores (do Idesp). - (...) querendo ou não o resultado (do Idesp) implicou em todas as ações que são realizadas na escola hoje, por conta do Programa de Ensino Integral.	- Norteia o Plano de Ação - Indução de ações em função de melhoria dos resultados
G1E2	Temos que olhar nos dois lados, tanto no Idesp e também com a	- Temos que olhar nos dois lados,	- Norteia o Plano de Ação

	meta almejada para o avanço, para crescimento. Nossa escola é uma escola de resultados o programa de ensino integral, temos sempre que estar nos superando as metas, a gente está sempre buscando a melhoria, o aperfeiçoamento. Melhorando na proficiência. Nosso plano de ação é trabalhando na proficiência mesmo, elevando alunos que estão abaixo do básico, diminuindo este percentual, elevar os avançados e assim por diante.	tanto no Idesp e também com a meta almejada para o avanço, para crescimento. - (...) é uma escola de resultados o programa de ensino integral, temos sempre que estar nos superando as metas, a gente está sempre buscando a melhoria, o aperfeiçoamento; - Nosso plano de ação é trabalhando na proficiência, (...) elevando alunos que estão abaixo do básico, (...) elevar os avançados;	
7ª Questão: Em que medida o Enem repercute no currículo do ensino médio dessa escola?			
G1E1	Eu acho diferente sim (do Saresp) porque a cobrança, pensando a nível de metas que nós temos que cumprir é em cima especificamente do currículo e do Saresp. O Enem não. É um exame de acesso para o aluno do ensino médio, então é mais voltado pra ele, não especificamente para a escola. Só que nós procuramos várias ações para que isso seja atendido, o objetivo do aluno seja atendido. Então a gente tem associado ao currículo, não que seja uma exigência, uma cobrança, mas é uma ação da escola mesmo. Isso acontece nas disciplinas e em uma específica da parte diversificada que é a preparação acadêmica, onde o aluno tem um espaço maior para entender esse exame nacional, para entender as políticas de acesso à universidade, qual a relação do Enem com esse acesso à Universidade. Hoje eles têm acesso a essas plataformas de estudo, então a gente acaba fazendo até uma relação da disciplina que está sendo estudada, do currículo, com a plataforma, com o estudo para o Enem. E já tentando beneficiar o currículo e aprendizagem, o resultado do aluno naquela disciplina aqui. Então a gente tenta fazer esse link. Então mais com o intuito de beneficiar o aluno, de fazer com que ele consiga atingir esse Projeto de Vida que ele construiu que é, da grande maioria aqui, é a continuidade acadêmica.	- Eu acho diferente sim (do Saresp) porque a cobrança, pensando a nível de metas que nós temos que cumprir é em cima especificamente do currículo e do Saresp. O Enem não. É um exame de acesso para o aluno do ensino médio, então é mais voltado pra ele, não especificamente para a escola. (...) Então a gente tem associado ao currículo, não que seja uma exigência, uma cobrança, mas é uma ação da escola mesmo. Isso acontece nas disciplinas e em uma específica da parte diversificada que é a preparação acadêmica - (...) Então mais com o intuito de beneficiar o aluno, de fazer com que ele consiga atingir esse Projeto de Vida que ele construiu que é, da grande maioria aqui, é a continuidade acadêmica.	- Orientação do currículo em função do Projeto de Vida dos alunos
G1E2	Nossas provas já utilizam a matriz de referência do Enem e do	- Nossas provas já utilizam a matriz	- Polarização do currículo

	Saresp, tudo para estar disponibilizando e preparando os meninos para este momento do Enem. Temos ações de simulados que fazemos regularmente, o uso de plataformas que têm os simulados on-line. No nosso currículo o Enem é muito importante sim, nossas ações, nosso plano de ação é voltado para que o aluno tenha possibilidade de atingir o acompanhamento na vida acadêmica.	de referência do Enem e do Saresp. - (...)Temos ações de simulados que fazemos regularmente, o uso de plataformas que têm os simulados on-line. No nosso currículo o Enem é muito importante sim, nossas ações, nosso plano de ação é voltado para (...);	- Avaliação da aprendizagem para atingir metas
8ª Questão: Quais os usos que vocês fazem dos resultados do Enem?			
G1E1	A gente recebe esse resultado (da escola) depois de muito tempo. Demora muito tempo pra sair esse resultado da escola, por exemplo: no final desse ano sai o resultado da escola do ano passado. Então demora muito tempo, então isso a gente apenas recebe, analisa e divulga e ponto. Divulga para a escola, para a comunidade escolar.	- (...) Demora muito tempo pra sair esse resultado da escola (...) então isso a gente apenas recebe, analisa e divulga e ponto. Divulga para a escola, para a comunidade escolar.	- Análise dos resultados - Divulgação para a comunidade escolar
G1E2	Na verdade acompanhamos mais o ProFIS, não temos um acompanhamento muito extenso depois que o aluno finaliza o ensino integral, a 3ª série, acompanhamos os primeiros “tempos”, mas depois disso já não temos mais “pernas” para alcança-lo lá fora e o resultado do desempenho destes alunos no Enem é importante para divulgarmos e estar fortalecendo o projeto de vida de nossos alunos, é sempre olhado sim, visto com como exemplo de superação e usarmos como “alavanca” para os daqui.	- (...) e o resultado do desempenho destes alunos no Enem é importante para divulgarmos e estar fortalecendo o projeto de vida de nossos alunos (...);	- Divulgação - Fortalecer o Projeto de vida dos alunos
9ª Questão: Quais as ações desencadeadas que implicaram o ensino médio, a partir dos resultados do Enem, entre os anos de 2014 a 2015?			
G1E1	Eu acredito que também (da mesma forma que o Saresp/ Idesp) para a atuação do professor em relação a formação, como eu te falei. Mais a formação também. Já que está falando do Enem eu vou acrescentar, uma das nossas metas, dentro do Programa de Ensino Integral, é fazer com que o maior número de alunos se inscreva na prova mas respeitando, ao mesmo tempo, o Projeto de Vida de cada um, por que as vezes não é a continuidade acadêmica. Hoje nós temos 174 alunos na terceira série do ensino médio e 173 estão inscritos no Enem. Apenas um não se inscreveu por conta de não atender ao Projeto de Vida dele, que ele quer seguir a carreira militar.	- (...) acredito que também (da mesma forma que o Saresp/ Idesp) para a atuação do professor em relação a formação (...) - (...) uma das nossas metas, dentro do Programa de Ensino Integral, é fazer com que o maior número de alunos se inscreva na prova mas respeitando, ao mesmo tempo, o Projeto de Vida de cada um, por que as vezes não é a continuidade acadêmica.	- Formação contínua em função de melhores resultados

G1E2	<p>Temos as ações para o ano em exercício. Na verdade o Enem para nós é durante o ano letivo, trabalhamos muito para que os nossos alunos tenham uma boa pontuação. Aqui dentro temos uma disciplina específica que é da parte diversificada que é a preparação acadêmica, já é direcionada todo um trabalho, pesquisando curso, as notas necessárias, concorrência, todo olhar para esta profissão que o aluno deseja seguir, e a nota que ele necessita tirar no Enem. Então é tudo antes. Nossa ação é muito intensificada na 3ª série, fazemos muitos simulados, no ano passado tivemos a plataforma Geekie lab, era uma plataforma que foi disponibilizada para alunos da 3ª série e continha um plano de estudo personalizado para o aluno, na verdade surgiu este ano a hora do Enem é um desdobramento dela, o MEC em parceria com a empresa Geekie reformularam e fizeram a Hora do Enem, neste meio tempo divulgamos aos alunos, faz uso da plataforma, estudando as vídeo aulas. É que antes tinha um outro formato, agora o programa está iniciando então eu ainda não estou tão familiarizada com os termos que virão. Este ano teremos o MECflix que virão as plataformas para simulado, vídeo aulas para tirar dúvidas. Então os alunos da 3ª série fazem uso aqui dentro da escola mesmo, disponibilizamos na disciplina de preparação acadêmica um espaço para os professores estarem encaminhando o que seria necessário estudar nas suas áreas de Física, Química de Biologia, fazem o uso da plataforma para apoiar os estudos do currículo, isso foi muito bom para a gente o ano passado, foi muito bom. Até o ano passado a Geekie não disponibilizava para alunos de outras séries, era somente para a 3ª série, este ano a Hora do Enem foi disponibilizado para todos que querem prestar o Enem, todos alunos e para quem também não é aluno. Então estamos bem animados para os alunos desde o terceiro ano já estarem familiarizados, já terem este olhar sobre o Enem e já vão pensando na possibilidade de fazer esse plano de estudos, então esta plataforma faz esse plano personalizado, conforme a necessidade da carreira que ele quer seguir.</p>	<p>- (...) trabalhamos muito para que os nossos alunos tenham uma boa pontuação. (...) disciplina específica que é da parte diversificada que é a preparação acadêmica, (...) fazemos muitos simulados (...) para os alunos desde o terceiro ano já estarem familiarizados, já terem este olhar sobre o Enem e já vão pensando na possibilidade de fazer esse plano de estudos, (...) conforme a necessidade da carreira que ele quer seguir.</p>	<p>- Polarização do currículo através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina da parte diversificada • Simulados
<p>10ª Questão: Em relação aos usos dos resultados tanto do Saesp quanto do Enem, nesta escola houve alguma alteração depois da implantação</p>			

do Programa de Ensino Médio Integral?			
G1E1	<p>Sim, totalmente. Em relação ao Enem, o Programa, não é que ele obriga, ele instrui para que haja um acompanhamento sistemático das inscrições do Enem. Então, por exemplo, esse ano nós temos 174 alunos na 3ª série, de todos, um não está inscrito. Então a gente faz as inscrições juntos, faz esse acompanhamento sistemático, trabalha com simulados o tempo todo, eles tem as disciplinas de preparação acadêmica. Então esse preparo, essa instrução fez com que a participação aumentasse em consequência o resultado também. E em relação ao Saesp, em relação aos usos dele, em relação a trabalhar com os dados do Enem, resultado não tem nenhum impacto diferente em relação a antes do Programa e depois do Programa, mas em relação ao Saesp sim porque hoje a escola do ensino integral ela trabalha com o uso de uma ferramenta de gestão do Plano de Ação da escola e o primeiro dado que a gente vai inserindo, a gente vai traçando uma meta. Então a gente trabalha todo o nosso planejamento em busca dessa meta que é o Saesp. Então a gente simula um índice a ser atingido, seja com a proficiência seja com o fluxo para gerar o Idesp. Então a gente trabalha bimestralmente os dados para ver como que o caminhar para essa meta da escola está indo. Então aí a gente viu, analisou, trabalhou com a avaliação externa, trabalhou com frequência de aluno, frequência de professor, elaboração de projeto de vida de aluno e a gente vai vendo onde estão os desvios para poder traçar algumas ações corretivas então durante todo o ano. Na verdade o uso dessa ferramenta a orientação é que seja diária, mas é bem complicado com a demanda de trabalho da escola. Então pelo menos todo mês a gente tá revisitando aí.</p>	<p>- Sim, totalmente. Em relação ao Enem, o Programa, não é que ele obriga, ele instrui para que haja um acompanhamento sistemático das inscrições do Enem. (...) Então a gente faz as inscrições juntos, faz esse acompanhamento sistemático, trabalha com simulados o tempo todo, eles tem as disciplinas de preparação acadêmica. Então esse preparo, essa instrução fez com que a participação aumentasse em consequência o resultado também. (...) em relação a trabalhar com os dados do Enem, resultado não tem nenhum impacto diferente em relação a antes do Programa e depois do Programa, mas em relação ao Saesp sim porque hoje a escola do ensino integral ela trabalha com o uso de uma ferramenta de gestão do Plano de Ação da escola e o primeiro dado que a gente vai inserindo, a gente vai traçando uma meta. Então a gente trabalha todo o nosso planejamento em busca dessa meta que é o Saesp.</p>	<p>- Sim totalmente. - Enem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento sistemático de inscrições; • Intensificação de Simulados <p>- Saesp:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Norteia o Plano de Ação • - Indução de ações em função de melhoria dos resultados
11ª Questão: Em relação ao currículo do ensino médio nesta escola, no que consta sobre a base comum, houve alguma alteração depois da implantação do Programa de Ensino Médio Integral?			
G1E1	<p>Não. O currículo é o mesmo. O currículo do estado é o mesmo para o ensino regular e para o ensino integral. O que eu acho que diferencia na verdade é o tempo. A gente como tem a parte diversificada, o tempo ajuda a ter esse apoio, então talvez ele seja melhor desenvolvido, mas é o mesmo currículo. Não tem nada</p>	<p>- Não. O currículo é o mesmo. O currículo do estado é o mesmo para o ensino regular e para o ensino integral. O que eu acho que diferencia na verdade é o tempo. (...)</p>	<p>- Não. - Ampliação do tempo</p>

	modificado não.	então talvez ele seja melhor desenvolvido, mas é o mesmo currículo. Não tem nada modificado não.	
--	-----------------	--	--

Perguntas Extras G1E1

P. Professor, você já estava aqui na escola antes de ser de ensino integral. Depois da escola aderir ao PEI você acha que os alunos têm uma taxa menor de evasão do que antes, quando era de ensino regular?

R: Tem. Porque primeiramente para o aluno de 14 a 18 anos querer vir pra escola de ensino integral a maioria tem que ter interesse. Porque os mais desinteressados, e aqui a gente tem, é lógico como em qualquer escola, mas os mais desinteressados acabam indo para as escolas de meio período, digamos assim. E assim a gente tem um contato imediato, os professores nos passam os alunos que não estão vindo, que estão com muita falta, e a gente entra em contato de imediato com a família, para que ele retorne e se a gente percebe a insistência desse problema a gente pede pro pai vir regularizar, por exemplo, um caso de um aluno que está faltando, diz que não quer mais vir ficar aqui a gente chama o pai para uma conversa até junto com o aluno, e o que a gente vai fazer? Vai voltar, vai frequentar, vai fazer valer? Não. Prefere ir para o regular? Então é essa a nossa estratégia, então existe esse momento mais de conversa, de diálogo. Então isso facilitou para que a evasão não acontecesse realmente.

P. Professor, teve uma mudança muito grande no público atendido pela escola, de quando ela era regular para depois de aderir ao Programa de Ensino Integral.

R: Não muito. É que é assim, quando eu cheguei aqui os alunos com maiores dificuldades já estudavam mais a tarde, porque os pedidos (de vaga) para o período da manhã eram muito grande, então a gente tinha que ter um critério. Então mantínhamos de manhã os alunos aprovados. Então todos tinham o direito a vaga na escola, só que a gente mantinha de manhã, por conta da procura de 80 a 90% da clientela, então a gente mantinha no período da manhã. Então esses da tarde que davam um pouquinho mais de problema em relação a compromisso, a frequência, mas de maneira geral, em relação a clientela, é quase a mesma coisa.

P. Professor, o número de estudantes do ensino médio que realizam o Enem aumentou depois que o exame passa a ser aderido ao Sisu?

R: Não sei te fazer esse comparativo, porque neste período eu não estava na escola ainda.

P. Professor, tenho uma curiosidade na parte diversificada do currículo quanto as disciplinas eletivas. Quais são as eletivas oferecidas e como elas são selecionadas?

R: A gente vê, através do diagnóstico que a escola fez, quais as habilidades que estão em maior defasagem de maneira geral em todas as disciplinas e existe uma tabulação do Projeto de Vida dos alunos. Quais que estão mais em evidência, por exemplo, nós temos 23 professores eletivos na escola e as disciplinas eletivas elas só podem ser construídas em duplas ou mais professores, então conseguimos 11 disciplinas. Então foi feita uma análise das habilidades com que carreiras, Projetos de Vida, como te falei a maioria dos Projetos de Vida da escola remetem a continuidade acadêmica, então praticamente é uma profissão. Então a gente vê a habilidade de qual disciplina que se relaciona melhor com qual carreira, então a gente vê meio que esse casamento e os professores se encaixaram ali. Então eles sabiam qual a habilidade que ele deveria desenvolver, apoiando o currículo e qual Projeto de Vida ele deveria evidenciar naquela eletiva, então, com isso, ele conseguiria atingir, oferecer uma parcela do que seria aquela carreira pro aluno e para beneficiar o currículo também, em algumas habilidades que estavam defasadas. É dessa maneira que elas são construídas, não foi aquela coisa de cada um constrói o que tem mais afinidade ou facilidade. Então a gente pensa nessas duas questões: atingir o Projeto de Vida e contribuir com o desenvolvimento de habilidades do currículo que ele já trabalha.

P. Professor, uma outra questão que me surgiu foi quanto a diferenciação de nivelamento e tutoria, elas são realizadas no mesmo horário? Quais suas principais diferenças?

R: Digamos que o nivelamento é um momento. Em que a gente oferece, o recursos, atividades. É uma oportunidade a mais para que o aluno recupere as

habilidades que ele não conseguiu desenvolver. Isso é feito para Português e Matemática. Então, é feito esse diagnóstico, é verificado o que os alunos não sabem e as aulas são preparadas em cima do que eles ainda não sabem para que seja resgatado. Isso é realizado em dois momentos no ano, mais ou menos durante dois, três meses do primeiro semestre, mais ou menos durante dois, três meses no segundo semestre especificamente durante as aulas de orientação de estudos.

E a tutoria é o acompanhamento de um profissional com cada aluno da escola. Então nós temos aqui, o acompanhamento individual e coletivo. A maioria é individual, então a tutoria seria uma conversa do profissional com cada aluno, quem escolhe o tutor é o aluno, por afinidade, pelos critérios que ele mesmo cria e para acompanhar a vida escolar, para acompanhar a vida profissional e até pessoal. A prioridade é a vida acadêmica, é a escola. Mas acabam extrapolando outros campos por conta da necessidade que o aluno tem de conversar, de colocar aí seus sentimentos para fora.

Momento para considerações finais.

R: Só para finalizar é assim, o Programa é muito bom, ele tem espaços muito positivos que acrescentam muito, eu não me vejo trabalhando em uma escola de ensino regular de novo, por exemplo. Não digo que não irei, mas vou sentir muita diferença. Porque a gente tem muito espaço pra pensar no problema que aparece, hoje em dia e no regular isso é muito difícil de acontecer. Só que assim, o que falta mesmo é a questão do investimento e do tempo. Às vezes é inserido muita coisa e a gente não dá conta disso, mas é mais positivos do que negativos os pontos que aparecem.

Perguntas Extras G1E2

P. Segundo o boletim do Idesp no ano de 2014, quatro estudantes do ensino médio fizeram a avaliação do Saesp. Você saberia me informar o motivo da participação desse reduzido número de alunos?

R. Em 2014 quando implantamos, tínhamos 4 alunos de 3ª série, no ano passado em 2015 tivemos 15 alunos, hoje estamos com duas turmas que são estes meninos que estão desde a 1ª série, esta escola se for acompanhar esta escola é progressivo e não diminuiu, todos fazem sim, porque todos eles disputam o ProfIS aqui em Campinas, aqui é uma grande concorrência entre eles para a melhor nota.

P. Quantas salas a escola possui?

R. Aqui temos só sete, a escola é pequena de estrutura, nós estamos no limite, até para o refeitório é pequeno. Ela é uma escola pequena, não tem condição de crescer mais, aqui para nós trabalharmos é tudo compartilhado, não temos espaço.

P. Teve alguma receptividade por conta dos pais quando virou escola integral? Aumentou o número de pais que vem matricular os alunos?

R. Inicialmente a conquista foram aos poucos, não de imediato, porque somos uma comunidade pobre, mais carente, não digo deste bairro propriamente dito nem em sua localização, aqui é uma escola de corredor e nossos alunos vem do John Boyd em diante, vem da região dos DICs, satélite, não é desta região aqui até então nós não temos uma comunidade, os alunos vem de vários pontos, a escola vem ganhando (receptividade) através do bom trabalho que está fazendo. Mas inicialmente não, eles não entendiam ensino médio ficar nove horas e isto foi um trabalho de proximidade com a comunidade.

P. Os alunos estranharam muito esta mudança?

R. Na verdade trocamos todos nossos alunos, porque nosso ensino médio aqui era noturno. Para dizer que não perdemos, ficamos com dois alunos e os demais foram seguir sua vida trabalhando durante o dia e estudando a noite, então começamos com alunos novos e somente dois remanescentes. Em 2014 a escola recebeu uma leva de alunos e também não entendiam muito o motivo da escola, vieram de demanda e não entendiam tanto que trocou bastante, agora a partir do ano passado e este ano que a escola está se consolidando, construindo imagem porque ela tem toda esta estrutura totalmente diferenciada, o aluno acostumado com progressão continuada, então aqui ele não consegue dar conta, se não tem uma mudança de comportamento, apoio da família ele não consegue permanecer no ensino integral.

P. Eles (alunos) têm uma boa receptividade desta mudança?

R. Tem, o primeiro bimestre é um pouco difícil, doloroso mas finalizando o bimestre já vai acalmando eles vão acostumando o corpo, é disciplina do corpo,

eles estão acostumados, se estudam de manhã chega 12:30h eles vão embora, vai almoçar, dormir, vai pro sofá, então eles estranham muito no primeiro bimestre, mas depois disso já vai acostumando, adaptando o corpo e melhorando, eles choram muito de sono e cansa e é puxado, tem muita tarefa pra casa e aqui é aula dada é estudada e tem laboratório de química, física, matemática.

Apêndice 02. Transcrição de Grupos Focais com professores das escolas participantes

SUJEITO	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA
1ª Questão: Em que medida que o Saesp repercute no currículo do ensino médio nesta escola?			
P1E1	Esta relação é direta, até porque não temos a opção recriar o currículo, não temos quase autonomia nenhuma, para não usar o material oficial do estado de São Paulo, visto que é uma escola de ensino integral, então a relação do currículo, da matriz de referência das habilidades que são cobradas no Saesp com as habilidades que trabalhamos com o currículo oficial do estado de São Paulo ela é direta.	- Esta relação é direta, até porque não temos a opção recriar o currículo, não temos quase autonomia nenhuma, para não usar o material oficial do estado de São Paulo, visto que é uma escola de ensino integral, então a relação do currículo, da matriz de referência das habilidades que são cobradas no Saesp com as habilidades que trabalhamos com o currículo oficial do estado de São Paulo ela é direta.	- Polarização do currículo;
P2E1	Elas são diretas, (a relação entre currículo e Saesp) visto que o aprendizado, que são os documentos que norteiam o conteúdo ministrado durante o bimestre, são feitos diretamente no currículo e nas habilidades do Saesp.	- Elas são diretas (a relação entre currículo e Saesp), visto que o aprendizado, que são os documentos que norteiam o conteúdo ministrado durante o bimestre, são feitos diretamente no currículo e nas habilidades do Saesp.	- Polarização do currículo;
P3E1	Posso parecer repetitiva mas, concordo plenamente com a primeira resposta, pois não temos chance de mudar muita coisa, somos cobrados para aquilo que eles apresentam está diretamente ligado.	- Posso parecer repetitiva mas, concordo plenamente (...), pois não temos chance de mudar muita coisa, somos cobrados para aquilo que eles apresentam está diretamente ligado.	- Polarização do currículo;
P4E1	Inclusive somos orientados a elaborar as avaliações dentro do modelo do Saesp, com simulados com os alunos.	- Inclusive somos orientados a elaborar as avaliações dentro do modelo do Saesp, com simulados com os alunos.	- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem para obtenção de metas; - Intensificação de treinamentos;
P5E1	O próprio Saesp ele é formulado e baseado no currículo do estado	- O próprio Saesp ele é formulado e	- Polarização do currículo;

	de São Paulo, é o que seguimos.	baseado no currículo do estado de São Paulo, é o que seguimos.	
P6E1	O que eu teria para dizer é isto que os colegas acabaram de dizer, o Saresp avalia o currículo e o nosso trabalho é o currículo, não temos mais o direito de cátedra do professor, que tinha liberdade para interferir no currículo, então trabalhamos o currículo oficial do estado de São Paulo e depois é avaliado no Saresp, e podemos até perceber que por vez as questões que aparecem no Saresp são exatamente as mesmas e idênticas que aparecem no material, então a relação é direta.	- O que eu teria para dizer é isto que os colegas acabaram de dizer, o Saresp avalia o currículo e o nosso trabalho é o currículo, não temos mais o direito de cátedra do professor, que tinha liberdade para interferir no currículo, então trabalhamos o currículo oficial do estado de São Paulo e depois é avaliado no Saresp, e podemos até perceber que por vez as questões que aparecem no Saresp são exatamente as mesmas e idênticas que aparecem no material, então a relação é direta.	- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem para obtenção de metas;
P1E2	Todas as atividades do Saresp são a nossa meta, o professor tem que desenvolver o currículo do estado tendo em vista as atividades que estão no Saresp, até porque somos avaliados por ele, quando nós fazemos as avaliações diagnosticas que são bimestrais, levantamos as dificuldades dos alunos, são feitas as turmas de nivelamento para sanar as dificuldades deles e o Saresp faz parte também das avaliações bimestrais.	- (...) o professor tem que desenvolver o currículo do estado tendo em vista as atividades que estão no Saresp, até porque somos avaliados por ele; - (...) o Saresp faz parte também das avaliações bimestrais.	- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem para obtenção de metas;
P2E2	O Saresp no final da história eu acho que é o objetivo, o ensino integral ele tem uma proposta própria, mas sabemos que no final é uma escola que é para ser de resultados, o objetivo é a aprendizagem do aluno, claro, mas isso vai ser medido pelo do Saresp. Ele é o instrumento de medida.	- O Saresp (...) é o objetivo; - (...) o ensino integral é uma escola que é para ser de resultados; - (...) ele é o instrumento de medida.	- Polarização do currículo;
P3E2	Também trabalhamos com o provão que também serve como um indicador das habilidades, de como trabalhar, simulados, fazemos também simulados tudo isto com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos, para trabalharmos em cima delas.	- (...) trabalhamos com o provão que também serve como um indicador das habilidades, de como trabalhar; - Simulados (...); - com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos, para trabalharmos em cima delas;	- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem para a obtenção de metas;
P4E2	No de Matemática que é a disciplina que eu leciono, ele é totalmente	- (...) tudo que é cobrado no Saresp,	- Polarização do currículo.

	ligado ao currículo, então realmente tudo que é cobrado no Saresp, faz parte do currículo todo, não só do ensino médio como o do ensino fundamental.	faz parte do currículo	
2ª Questão: Nesta escola tem algum tipo de preparação de aluno para o Saresp? Em caso afirmativo como se dá estas preparações?			
P6E1	Fazemos sim, como questões que estão no Saresp, são idênticas as que estão no material do alunos, então ao trabalhar o material oficial do estado de São Paulo, onde já estamos trabalhando nesta direção e o que fazemos são simulados tipo Saresp que trabalhamos com os alunos e cada um dos professores acaba usando as provas para preparar a aula, então temos sempre o nosso trabalho acaba tendo um foco, sempre estando com olho no Saresp também.	- Fazemos sim, como questões que estão no Saresp, são idênticas as que estão no material do alunos, então ao trabalhar o material oficial do estado de São Paulo, onde já estamos trabalhando nesta direção e o que fazemos são simulados tipo Saresp que trabalhamos com os alunos e cada um dos professores acaba usando as provas para preparar a aula, então temos sempre o nosso trabalho acaba tendo um foco, sempre estando com olho no Saresp também.	- Sim; - Simulados; - Polarização do trabalho docente;
P5E1	Temos os simulados, tem uma época do ano que é feita e é baseado em provas anteriores.	- Temos os simulados, tem uma época do ano que é feita e é baseado em provas anteriores.	- Sim; - Simulados;
P4E1	O governo disponibiliza o material para nós, que todo ano vem encadernado daqueles cadernos do Saresp então tem todo foco, o nível da questão como é exigido o grau de conhecimento do aluno se a questão de nível básico, se a questão é de nível avançado, isto aparece nestes cadernos que são disponibilizados para os professores e equipes de estudo, então todas as avaliações são montadas nesta linha.	- O governo disponibiliza o material para nós, (...) daqueles cadernos do Saresp então tem todo foco, (...) todas as avaliações são montadas nesta linha.	- Sim; - Polarização das avaliações de aprendizagem;
P3E1	Não tenho nada para acrescentar, é isso.	- Não tenho nada para acrescentar, é isso.	- Sim; (Concorda com as falas anteriores);
P2E2	Este ano tem a mudança de uma avaliação que já vinha acontecendo, que chamava de diagnostica agora de avaliação em processo, que é bimestral, que avalia exatamente as habilidades do currículo que deveriam ser ministrados durante o bimestre, pelo menos em matemática e português.	- Este ano tem a mudança de uma avaliação que já vinha acontecendo, (...) avaliação em processo, que é bimestral, que avalia exatamente as habilidades do currículo que deveriam ser ministrados durante o bimestre,	- Sim; - Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP);

		pelo menos em matemática e português.	
P1E1	Eu concordo com meus colegas.	- Eu concordo com meus colegas.	- Sim; (Concorda com as falas anteriores);
P1E2	Sim, utilizando questões tipo Saresp ou questões que vem na matriz de referência, mas buscamos sempre colocar nas avaliações questões parecidas ou próximas ou até de Saresp passadas que temos acesso.	- Sim, utilizando questões tipo Saresp (...) buscamos sempre colocar nas avaliações questões parecidas ou próximas ou até de Saresp passadas que temos acesso.	- Simulados; - Provas;
P2E2	Sim	- Sim	
P3E2	Não existe uma preparação específica, a preparação é feita constantemente em todas avaliações e em todas as aulas, não existe aquela semana de preparação, é o ano todo.	- (...) a preparação é feita constantemente em todas avaliações;	- Avaliações;
P4E2	Existe preparação sim, além do trabalho que o professor faz na sala de tentar o máximo que ele puder, em avaliações, atividades em sala, não só seguir o livro didático, mas seguir a linha do Saresp, a linha do curriculum, todo material que o governo disponibilizou para a gente é relacionado com o Saresp é direcionado para isto, já fazemos este trabalho em sala. Mas também o que acontece muito com o aluno é, estuda ensino fundamental todo, médio e o que está “fresco” na cabeça dele é só o conteúdo da 3ª série, e no caso 3ª série que é todos os outros anos. Existem algumas avaliações diagnósticas que é em cima de todo conteúdo que eles trabalham agora, é literalmente por bimestre e o que cai nas avaliações é o conteúdo que o professor trabalhou ou em séries anteriores ou relacionado no bimestre anterior e em cima destas avaliações fazemos um trabalho nesta escola que se chama nivelamento, então tempo todo estamos retomando habilidades anteriores, relacionadas a conteúdos anteriores, então, para o aluno que estuda estará preparado para o Saresp, o que não leva muito a sério não dá. A gente proporciona oportunidade sim, acho super legal essa história de nivelamento, essas retomadas.	- (...) sim, além do trabalho que o professor faz na sala de tentar o máximo que ele puder, em avaliações, atividades em sala, não só seguir o livro didático, mas seguir a linha do Saresp; - (...) todo material que o governo disponibilizou para a gente é relacionado com o Saresp (...);	- Polarização do currículo;
3ª Questão: Existe algum tipo de mecanismo de seleção dos alunos que vão fazer o Saresp? Em caso afirmativo como se daria este critério de seleção?			
P4E1	Todos fazem.	- Todos fazem.	- Não;
P5E1	Todos fazem.	- Todos fazem.	- Não;

P6E1	Todos fazem.	- Todos fazem.	- Não;
P1E1	De forma alguma, todos fazem.	- De forma alguma, todos fazem.	- Não;
P2E1	Todos fazem.	- Todos fazem.	- Não;
P3E1	Todos fazem.	- Todos fazem.	- Não;
P1E2	Não. Todos fazem	- Todos fazem	- Todos os alunos fazem o Saresp.
P2E2	Todos fazem	- Todos fazem	- Todos os alunos fazem o Saresp.
P3E2	Todos fazem	- Todos fazem	- Todos os alunos fazem o Saresp.
P4E2	Todos os alunos fazem o Saresp, não sabemos ao certo, realmente se eles... Tem muito aluno que tem deficiência intelectual na escola, diz que estes alunos as avaliações deles não são levadas em consideração, não podemos afirmar, eu não sei se isso é verdade, pois não temos acesso a tantas informações do Saresp. Temos apenas o resultado geral da escola, não temos resultado de aluno por aluno, não conseguimos enxergar isto, ah você foi mal no Saresp, mas você foi bem. A gente não tem esse resultado, então não tem como a gente analisar o que realmente eles levam em consideração, mas o Saresp vem para todos os alunos da escola. Não tem seleção não. Todo mundo faz.	- Todos os alunos fazem o Saresp;	- Todos os alunos fazem o Saresp.
4ª Questão: Quais são os usos que vocês fazem dos resultados do Saresp?			
P3E1	Nesse sentido a avaliação diagnóstica bimestral, que agora é avaliação em processo que acaba nos ajudando nesse momento. Eu acho que ajuda mais, é mais real do que o Saresp. E quanto ao bônus ficamos todos felizes só que então jogaram um balde de água fria na gente, a gente não recebeu praticamente nada do que deveria.	- Nesse sentido a avaliação diagnóstica bimestral, que agora é avaliação em processo que acaba nos ajudando (...) Eu acho que ajuda mais, é mais real do que o Saresp. E quanto ao bônus ficamos todos "felizes" só que então jogaram um balde de água fria na gente, a gente não recebeu praticamente nada do que deveria.	- Bonificação por resultados; - AAP utilizada como diagnóstico para nortear as ações;
P2E1	Concordo com essa parte de ser mais real e ser de mais imediata também, conseguimos agir logo depois que o problema foi identificado, tivemos problema mês passado e neste mês já conseguimos colocar estes resultados em um prazo de 3 a 4 semanas e já devolveram as respostas dos alunos ou com	- Concordo com essa parte de ser mais real e ser de mais imediata também, conseguimos agir logo depois que o problema foi identificado, tivemos problema mês passado e	- AAP utilizada como diagnóstico para nortear as ações;

	<p>porcentagem de acertos em qual questão ou qual habilidade deixou de ser atingida para que possa ser feito a ação, neste caso a AAP está sendo mais eficiente do que a Saresp, nesta identificação de dificuldades.</p>	<p>neste mês já conseguimos colocar estes resultados em um prazo de 3 a 4 semanas e já devolveram as respostas dos alunos ou com porcentagem de acertos em qual questão ou qual habilidade deixou de ser atingida para que possa ser feito a ação, neste caso a AAP está sendo mais eficiente do que a Saresp, nesta identificação de dificuldades.</p>	
P1E1	<p>E complementando, o Saresp é uma prova que não temos acesso, depois temos acesso ao material que é elaborado pela secretaria com a referência das questões, com porcentagem de acertos, mas até que este material seja elaborado e chegue em nossas mãos, não temos acesso nenhum a prova, não somos nós que aplicamos as provas, não podemos ficar com as provas, não há provas na internet, os alunos não sabem como que é as provas deles, agora com a AAP, essa avaliação da aprendizagem em processo, depois que aplicou voltamos a sala de aula e corrige esta prova com eles, tem um outro caráter do que o Saresp, e com relação ao Saresp nas escolas de ensino integral da matriz qual aprendizagem a professora falou, temos a questão do nivelamento, então ele serve fazendo uma analogia contra as escolas seria a ideia de um reforço em momentos específicos, mas vai ser um trabalho bem focado em cima destas habilidades que foi pontuado nesta avaliação que eles estão com dificuldades.</p>	<p>- E complementando, o Saresp é uma prova que não temos acesso, depois temos acesso ao material que é elaborado pela secretaria com a referência das questões, com porcentagem de acertos, mas até que este material seja elaborado e chegue em nossas mãos, não temos acesso nenhum a prova, não somos nós que aplicamos as provas, não podemos ficar com as provas, não há provas na internet, os alunos não sabem como que é as provas deles, agora com a AAP, essa avaliação da aprendizagem em processo, depois que aplicou voltamos a sala de aula e corrige esta prova com eles, tem um outro caráter do que o Saresp, e com relação ao Saresp nas escolas de ensino integral (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de acesso as provas do Saresp; - AAP utilizada como diagnóstico para nortear as ações;
P6E1	<p>Eu pontuaria só que no começo do ano nós sempre tem uma semana densa de trabalho que é o planejamento anual e neste momento o resultado do Saresp fazemos uma reflexão, porque o Saresp é uma prova de português de matemática e mais uma área, ciências humanas ou da natureza, ai fazemos uma reflexão sobre o resultado sobre o resultado porque temos um critério de comparação ao longo</p>	<p>- Eu pontuaria só que no começo do ano nós sempre tem uma semana densa de trabalho que é o planejamento anual e neste momento o resultado do Saresp fazemos uma reflexão, (...) sobre o resultado porque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idesp norteia o Plano de Ações;

	<p>dos anos e como a nota da escola no Saresp está caminhando, se ela está subindo ou descendo, isto instiga em nós uma reflexão de possíveis causas deste aumento ou diminuição da nota, mas como os professores falaram por vezes faltam dados concretos que nós refletimos a respeito disto, mas a nota do Saresp nós acabamos conversando um pouco a respeito do porque a nota apresentou uma queda ou um aumento fazemos a reflexão. É que este ano a nota do Saresp chegou pra gente quando estávamos no planejamento, porque geralmente chega pra gente no começo de março, até que ficamos sabendo se vai ter ou não o bônus, mas este ano até nos surpreendeu e foi uma coisa positiva que começamos o planejamento com o Idesp no caso, não necessariamente a nota do Saresp, mas já começamos o ano podendo nesta semana de planejamento pensar o porquê daquele Idesp foi muito proveitoso.</p>	<p>temos um critério de comparação ao longo dos anos e como a nota da escola no Saresp está caminhando, (...) isto instiga em nós uma reflexão de possíveis causas deste aumento ou diminuição da nota, mas como os professores falaram por vezes faltam dados concretos que nós refletimos a respeito disto (...)É que este ano a nota do Saresp chegou pra gente quando estávamos no planejamento, porque geralmente chega pra gente no começo de março, até que ficamos sabendo se vai ter ou não o bônus, mas este ano até nos surpreendeu e foi uma coisa positiva que começamos o planejamento com o Idesp no caso, não necessariamente a nota do Saresp, mas já começamos o ano podendo nesta semana de planejamento pensar o porquê daquele Idesp foi muito proveitoso.</p>	
P5E1	<p>Pegamos os resultados do ano anterior e baseado nisso temos uma ideia de quais são as dificuldades deles, e este ano até acho que vai ajudar mais a plataforma foco aprendizagem e vemos como os alunos terminaram o 3 ano do ano passado, como fizeram as provas de português e matemática e podemos identificar qual habilidades tiveram mais dificuldades para poder trabalhar este ano. A crítica que faço é que cada turma é uma turma, então estamos preparando este ano mas baseado sempre na dificuldade do ano anterior, mas isto é em todas as séries e todas as escolas, o que vejo de bom nesta plataforma é os alunos que recebemos que estão no 1º ano tem o resultado deles do 9º ano, então este sim acho que dá pra fazer um bom trabalho e o restante é meio complicado, mas neste sentido que é usado.</p>	<p>- Pegamos os resultados do ano anterior e baseado nisso temos uma ideia de quais são as dificuldades deles, e este ano até acho que vai ajudar mais a plataforma foco aprendizagem e vemos como os alunos terminaram o 3 ano do ano passado, como fizeram as provas de português e matemática e podemos identificar qual habilidades tiveram mais dificuldades para poder trabalhar este ano. A crítica que faço é que cada turma é uma turma, então estamos preparando este ano mas baseado</p>	<p>- Planejamento de Ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes;</p>

		sempre na dificuldade do ano anterior, mas isto é em todas as séries e todas as escolas, o que vejo de bom nesta plataforma é os alunos que recebemos que estão no 1º ano tem o resultado deles do 9º ano, então este sim acho que dá pra fazer um bom trabalho e o restante é meio complicado, mas neste sentido que é usado.	
P4E1	O Saresp é como a professora falou, os alunos são egressos, agora não temos mais esses alunos aqui. Você vai trabalhar o que se esse aluno já saiu? Eu acho que deveria, um tipo de prova, um mesmo modelo de prova, aplica no primeiro ano, como é o Enade, aplica no ingresso e no egresso. Pra você poder avaliar o quanto a escola está contribuindo com o conhecimento, acho que poderia ser assim. Temos um dia que paramos nossas atividades para só avaliarmos o Saresp. Então avaliamos os índices, avaliamos por área, nos reunimos por áreas e vemos o que cada um pode contribuir pra melhorar o desempenho dos estudantes em matemática em português. Temos um dia no nosso calendário só para isso.	- O Saresp é como a professora falou, os alunos são egressos, agora não temos mais esses alunos aqui. Você vai trabalhar o que se esse aluno já saiu? Eu acho que deveria, um tipo de prova, um mesmo modelo de prova, aplica no primeiro ano, como é o Enade, aplica no ingressante e no egresso. Pra você poder avaliar o quanto a escola está contribuindo com o conhecimento, (...) poderia ser assim. Temos um dia que paramos nossas atividades para só avaliarmos o Saresp. Então avaliamos os índices, avaliamos por área, nos reunimos por áreas e vemos o que cada um pode contribuir pra melhorar o desempenho dos estudantes em matemática em português. Temos um dia no nosso calendário só para isso.	- Planejamento de Ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes;
P3E2	O Saresp serve para estabelecer metas que as escolas têm que bater, tendo como objetivo as escolas do estado e de acordo com esta meta o objetivo é sempre superar a meta que temos.	- O Saresp serve para estabelecer metas (...)o objetivo é sempre superar a meta que temos.	- Indução do estabelecimento de metas pela escola;
P2E2	Ele interfere e ao mesmo tempo é uma briga, porque a gente sabe que é uma possibilidade de revermos aquilo que não funcionou, mas ao mesmo tempo, significa que os alunos que ainda estão com a gente e que não são o que o Saresp está mostrando, não	- (...) é uma possibilidade de revermos aquilo que não funcionou, (...) não conseguimos utilizar os resultados anteriores como diagnóstico do aluno	- Problematização do currículo;

	conseguimos utilizar os resultados anteriores como diagnóstico do aluno que a gente tem. Fazer a correção daquilo que o aluno aprendeu fazer a recuperação deste aluno que teve a dificuldade do Saresp não vai acontecer. Pelo menos não vai acontecer aqui na escola com a gente.	que a gente tem.	
P1E2	O Saresp é uma meta e um problema, por que é feita a avaliação da escola como um todo nas escolas não tem um diagnóstico de aluno por aluno, você não sabe então que aluno tem qual dificuldade ele é feito no geral como uma fotografia da escola, para avaliar a escola, então ele não tem finalidade. Para o aluno não tem finalidade porque ele não fica sabendo a nota, ele faz porque a escola obriga fazer, a gente fica cobrando, e ele serve para avaliar a educação no estado e como não temos acesso as provas, não temos um retrato fiel do que aconteceu. Há anos em que eles superam a nota e você fica achando estranho e as vezes não superam, não conseguem e você não entende nada. Porque você não tem acesso a prova, nem aos resultados individuais. Então você é avaliada por ele, mas é uma avaliação meio nas escuras.	- O Saresp é uma meta (...);	- Induz o estabelecimento de metas pela escola;
P4E2	Utilizamos por nivelamento também, o duro é que são dos alunos que já foram embora no caso, parte das habilidades que eles não atingiram, supomos que os alunos que estamos trabalhando agora, também não saibam. E o resultado da 8ª série por exemplo, vem para nossa escola mais ou menos, vieram alunos de tais escolas e as deficiências eram em tais habilidades, então é uma oportunidade de retomarmos essas habilidades com esses alunos agora da 3ª série já é complicado porque quem fez, já foi embora. Então não vamos trabalhar na deficiência de quem foi embora e sim de quem está e não foi avaliado ainda.	- Utilizamos por nivelamento (...) o duro é que são dos alunos que já foram embora no caso, parte das habilidades que eles não atingiram, supomos que os alunos que estamos trabalhando agora, também não saibam; - Então não vamos trabalhar na deficiência de quem foi embora e sim de quem está e não foi avaliado ainda.	- Planejamento de Ações em cima de dificuldades apresentadas pelos estudantes;
5ª Questão: Que ações, você como professor, promove em sala de aula, a partir dos resultados do Saresp e do Idesp?			
P1E1	Quem dá as de português e matemática já faz este trabalho de nivelamento, estamos tentando trabalhar com alunos que estão abaixo do básico durante a aula, pelo menos nestes momentos mais específicos, acho que é uma demanda do ensino integral atrelar esta questão do Idesp com toda a estrutura da escola, não entra só a questão da sala de aula, entre uma série de exigências de compromissos que a equipe faz para dar conta no nosso caso neste	- (...) acho que é uma demanda do ensino integral atrelar esta questão do Idesp com toda a estrutura da escola, não entra só a questão da sala de aula, entre uma série de exigências de compromissos que a equipe faz para dar conta no nosso caso neste	- Idesp: - Orientação do trabalho docente em função de metas; - Intensificação da cobrança por metas no ensino integral;

	momento dos alunos que estão abaixo do básico. No ensino integral vejo uma preocupação maior e muito mais efetiva com relação ao Idesp a estes índices em sala de aula do que na escola regular do estado de São Paulo, da rede.	momento dos alunos que estão abaixo do básico. No ensino integral vejo uma preocupação maior e muito mais efetiva com relação ao Idesp a estes índices em sala de aula do que na escola regular do estado de São Paulo, da rede.	
P2E2	<p>O que entendo como Idesp é basicamente um jeito simplista de se explicar que o Idesp é a nota do Saresp multiplicado por um coeficiente de fluxo que é uma porcentagem dos alunos que entraram e os alunos que saíram da escola no tempo correto, então para mim as duas coisas são no fundo um trabalho só, se trabalhar para trabalhar para aumentar o Idesp em consequência a nota do Saresp ou se aumenta o Saresp o Idesp também aumenta isto pensando na parte matemática, o que acontece é que com os resultados em mãos, você consegue distinguir algumas dificuldades e características de alguns alunos e agir em cima destas dificuldades. Por exemplo uma mudança que teve, que pra mim foi muito claro no meu jeito de dar aula por causa do Saresp, foi a questão dos alunos ter uma habilidade de cálculo já durante a vida mas não conseguir resolver os problemas do Saresp quanto prova, pra criar este costume de leitura escrita da prova os exercícios que eu dava, passaram a ser problemas com texto enunciado porque o aluno além de fazer o cálculo pudesse ter também uma questão de interpretação de problemas que melhorasse no rendimento ou com o foco direto nele. Apesar de usar ele com instrumento de avaliação ele simplesmente aparece no trabalho por causa deste cuidado com os alunos. Não temos foco direto no Idesp, apesar de usar ele como instrumento de avaliação ele simplesmente aparece em nosso trabalho pelo nosso cuidado com os alunos.</p>	<p>- (...) para mim as duas (Saresp e Idesp) coisas são no fundo um trabalho só, (...) o que acontece é que com os resultados em mãos, você consegue distinguir algumas dificuldades e características de alguns alunos e agir em cima destas dificuldades. Por exemplo uma mudança que teve, que pra mim foi muito claro no meu jeito de dar aula por causa do Saresp, foi a questão dos alunos ter uma habilidade de cálculo já durante a vida mas não conseguir resolver os problemas do Saresp quanto prova, pra criar este costume de leitura escrita da prova, nos exercícios que eu dava, passaram a ser problemas com texto enunciado porque o aluno além de fazer o cálculo pudesse ter também uma questão de interpretação de problemas que melhorasse no rendimento ou com o foco direto nele. (...) Não temos foco direto no Idesp, apesar de usar ele como instrumento de avaliação ele simplesmente aparece em nosso trabalho pelo nosso cuidado com os alunos.</p>	<p>- Saresp: - Diagnóstico de dificuldades dos alunos; - Orientação do trabalho docente em função de metas;</p>
P3E1	É isso mesmo, tanto Saresp quanto Idesp estão bem relacionados,	- É isso mesmo, tanto Saresp quanto	Saresp:

	trabalhando as habilidades do Saresp melhoramos o Idesp. Na escola de ensino integral a cobrança pelos índices é maior.	Idesp estão bem relacionados, trabalhando as habilidades do Saresp melhoramos o Idesp. Na escola de ensino integral a cobrança pelos índices é maior.	- Orientação do trabalho docente em função de metas; - Intensificação da cobrança por metas no ensino integral;
P4E1	Eu não sou muito presa a esta questão Idesp e Saresp, nós somos orientados a preparar as avaliações, a dinâmica em sala de aula, um aprendizado ali mais ou menos todos trabalhamos na mesma linha, sendo sincera, eu pouco me prendo a esta questão de Idesp e Saresp, então nos preocupamos com o aprendizado e com o global, como ele falou, nas questões de matemática vem elaboradas com texto para que o aluno possa interpretar, estamos no caminho? Acredito que sim mas é um caminho arduo com a clientela que a gente tem hoje.	- Eu não sou muito presa a esta questão Idesp e Saresp, nós somos orientados a preparar as avaliações, a dinâmica em sala de aula, um aprendizado ali, mais ou menos todos trabalhamos na mesma linha, sendo sincera, eu pouco me prendo a esta questão de Idesp e Saresp, então nos preocupamos com o aprendizado e com o global, como ele falou, nas questões de matemática vem elaboradas com texto para que o aluno possa interpretar (...)	- Não se prende ao Saresp / Idesp; - Entretanto sua fala implica que o Saresp / Idesp orientam sua prática pedagógica.
P5E1	Eu não tenho o que acrescentar. Concordo com tudo que meus colegas disseram.	- Eu não tenho o que acrescentar. Concordo com tudo que meus colegas disseram.	
P6E1	O que eu acrescentaria é esta dimensão que o professor de matemática deu, que o Idesp é composto não só pela nota do Saresp, mas também pelos indicadores de fluxos e tudo mais então sinto que existe um trabalho não só do professor em sala de aula, mas com o trabalho de toda equipe de toda escola de tentar amenizar os números que dizem respeito a evasão, reprovos e tudo mais, só que o que percebo do nosso grupo, da nossa equipe é que não existe da nossa parte uma preocupação anterior, uma preocupação primeira, de mascarar os números de fluxo ou de resultado do Saresp. Fazemos um trabalho mais focado no aprendizado no currículo que temos que cumprir no conteúdo necessário a ser trabalhado do que ficar jogando com nota do Saresp, acreditamos que um bom resultado no Saresp e conseqüentemente um bom Idesp, ele está relacionado com a saúde do nosso trabalho na escola, se a escola é	- O que eu acrescentaria é (...) que o Idesp é composto não só pela nota do Saresp, mas também pelos indicadores de fluxos e tudo mais então sinto que existe um trabalho não só do professor em sala de aula, mas com o trabalho de toda equipe de toda escola de tentar amenizar os números que dizem respeito a evasão, reprovos e tudo mais, só que o que percebo do nosso grupo, da nossa equipe é que não existe da nossa parte uma preocupação anterior, uma preocupação primeira, de mascarar os	- Orientação do trabalho docente em função de metas;

	<p>prazerosa um número menor de aluno se sente a deixar a escola se nosso trabalho é cuidadoso com os alunos, alunos em caso de reprova tem a chance de uma tensão maior dirigida a eles então existe uma relação direta entre o nosso trabalho Idesp e Saresp, só que não necessariamente maquiando os números ou forjando. Trabalhamos também o material oficial do estado, caderno do aluno, caderno do professor, só de trabalhar este material nós já estamos debruçados em cima da prova do Saresp.</p>	<p>números de fluxo ou de resultado do Saresp. Fazemos um trabalho mais focado no aprendizado no currículo que temos que cumprir no conteúdo necessário a ser trabalhado do que ficar jogando com nota do Saresp, acreditamos que um bom resultado no Saresp e conseqüentemente um bom Idesp, ele está relacionado com a saúde do nosso trabalho na escola, se a escola é prazerosa um número menor de aluno se sente a deixar a escola se nosso trabalho é cuidadoso com os alunos, alunos em caso de reprova tem a chance de uma tensão maior dirigida a eles então existe uma relação direta entre o nosso trabalho Idesp e Saresp, só que não necessariamente maquiando os números ou forjando. Trabalhamos também o material oficial do estado, caderno do aluno, caderno do professor, só de trabalhar este material nós já estamos debruçados em cima da prova do Saresp.</p>	
P2E2	<p>Sou professor de filosofia, não tenho uma matriz específica do Saresp da filosofia, temos o currículo com muitas atividades então a ação acaba sendo por aproximação, por habilidades que são semelhantes ou complementares, a gente procura fazer esta distribuição, então, normalmente em filosofia acabamos reforçando os processos de leitura ou de sinonímia, informação que precisamos ter, este tipo de situação. Trabalho também com a produção escrita, não trabalho com nenhum texto específico entre a matriz do Saresp, mas existe o processo argumentativo durante a aula e mesmo na produção de texto de um modo geral. Nem uma tipologia específica mas existe uma preocupação com a argumentação.</p>	<p>- Sou professor de filosofia, não tenho uma matriz específica do Saresp da filosofia, temos o currículo com muitas atividades então a ação acaba sendo por aproximação, por habilidades que são semelhantes ou complementares (...)</p>	<p>- Desenvolvimento de habilidades;</p>

P1E2	<p>Analisamos os resultados identificamos quais habilidades são deficientes, este ano tivemos a identificação dos alunos da 1ª série com resultado feito em outra escola do Saresp da 8ª série e geralmente vem o resultado da 3ª série que são os alunos que já foram embora, então fica meio inútil, mas levanta-se qual é a prioridade e habilidades que eles menos conseguiram alcançar e se promove o desenvolvimento delas em sala de aula, no Saresp e o Idesp a gente chora quando não consegue alcançar, porque nós somos classificados e avaliados por ele.</p>	<p>- (...) identificamos quais habilidades são deficientes (...);</p>	<p>- Desenvolvimento de habilidades;</p>
P3E2	<p>Em cima de exercícios, de habilidades que foram desenvolvidas ou faltam desenvolver que a gente trabalha, dou aula de Física e Matemática.</p>	<p>- Em cima de exercícios, de habilidades que foram desenvolvidas ou faltam desenvolver (...);</p>	<p>- Desenvolvimento de habilidades;</p>
P4E2	<p>Sempre trago questões que caíram no Saresp, antes quando disponibilizavam as avaliações eu tenho todas guardadas, tenho um banco de questões, de um grupo do PIBID de Adamantina que montou, em cima dessas avaliações, eu sempre tenho que trabalhar as questões em sala, no nivelamento ou relacionado a conteúdo que estou dando, eu trago questões semelhantes que é para não perder a linha de como que é a avaliação porque se eu ficar presa no livro didático, o que tem no livro didático não cai no Saresp, então eu tento diversificar as atividades em sala, aprofundo no livro para alguns alunos, eu tento aprofundar, tem alguns alunos que não acompanham então ele está no limite dele, mas o que acompanham eu proporciono esse aprofundamento para esses alunos, então eles vão tão bem no Saresp como também conseguem fazer o Enem depois. Quanto ao Idesp a escola sempre tem alguma ação voltada e a gente têm que trabalhar em cima dessas ações, então toda ação que a escola decide tomar eu na verdade estaria trabalhando também em cima dessas ações da escola, então eu como professora eu cumpro o que vem de cima para baixo. Que é o nivelamento, que leva em consideração o Idesp, retomadas constantes, nós somos obrigados a retomar o conteúdo constantemente, além de retomar atemos que fazer registro de tudo que a gente faz aqui dentro então a gente acaba tendo alguma ação sim. Não uma específica, eu peguei o Idesp e eu fiz... A escola tem uma ação e todo mundo trabalha em cima dessa ação da escola.</p>	<p>- Sempre trago questões que caíram no Saresp, (...)eu sempre tenho que trabalhar as questões em sala, no nivelamento ou relacionado a conteúdo que estou dando; - Quanto ao Idesp a escola sempre tem alguma ação voltada (...) eu cumpro o que vem de cima para baixo. Que é o nivelamento, (...) leva em consideração o Idesp, retomadas constantes, nós somos obrigados a retomar o conteúdo constantemente</p>	<p>- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem por metas; - Nivelamento; - Conteúdo;</p>

6ª Questão: Em que medida o Enem repercute no currículo do ensino médio desta escola?			
P6E1	No caso de minha disciplina Sociologia estas matrizes de referências são bem próximas, então consigo reparar por exemplo que questões e pontos do currículo que trabalho em sala de aula eles viram depois que caem na prova do Enem quase que tal qual o Saesp com perguntas idênticas ao material que está no material dos alunos tanto que, por exemplo, em meu trabalho e provas bimestrais dos alunos, tenho feito provas com questões do Enem, não monto questões para prova, retiro do banco de dados do Enem, porque as questões que aparecem no Enem seriam muitos próximas do que eu faria ou totalmente alinhadas com o material de sociologia, tanto que até posso fazer este trabalho, então neste sentido (as matrizes) de referências estão muito alinhadas a do estado de São Paulo e do Enem.	- No caso de minha disciplina Sociologia estas matrizes de referências são bem próximas (...) em meu trabalho e provas bimestrais dos alunos, tenho feito provas com questões do Enem, não monto questões para prova, retiro do banco de dados do Enem, porque as questões que aparecem no Enem seriam muitos próximas do que eu faria ou totalmente alinhadas com o material de sociologia, (...) neste sentido (as matrizes) de referências estão muito alinhadas a do estado de São Paulo e do Enem.	- Norteia as práticas pedagógicas; - Norteia as avaliações de ensino-aprendizagem;
P1E1	É que realmente referente a matriz das habilidades que nós trabalhamos é do estado de São Paulo e não é a mesma matriz do Enem, pelo menos minha disciplina que tenho lecionado, que é Matemática não é a mesma matriz de referência, então o que é cobrado nestas AAPs e no Saesp não tem a mesma consonância que no Enem. E esta prova do Enem é muito mais exaustiva, muito mais interpretativa e que são perfis diferentes e o nosso foco é o estado de São Paulo, não vou falar que dentro da minha disciplina que eu realmente coloco o Enem como prioridade.	- É que realmente referente a matriz das habilidades que nós trabalhamos é do estado de São Paulo e não é a mesma matriz do Enem, pelo menos minha disciplina que tenho lecionado, que é Matemática não é a mesma matriz de referência, então o que é cobrado nestas AAPs e no Saesp não tem a mesma consonância que no Enem. E esta prova do Enem é muito mais exaustiva, muito mais interpretativa e que são perfis diferentes e o nosso foco é o estado de São Paulo, não vou falar que dentro da minha disciplina que eu realmente coloco o Enem como prioridade.	- Enem não repercute no currículo de matemática;
P5E1	No caso o Enem além de ser uma política é uma política de incentivo em sala de aula. Como o ensino integral tem os projetos de vida, isto é muito bem esclarecido para os alunos e eles sabem os que eles querem, sabem o caminho que eles tem para atingir estes objetivos.	- No caso o Enem (...) é uma política de incentivo em sala de aula. Como o ensino integral tem os projetos de vida, isto é muito bem esclarecido para os	- Norteia as práticas pedagógicas em função do Projeto de Vida dos alunos;

	<p>Muitos dos alunos tem o objetivo de prestar o Enem como prova de acesso ao ensino superior, por isso em aula uso isso com política de incentivo, os exercícios utilizados, problemas utilizados, tem o foco no Enem e nos vestibulares regionais para que os alunos sintam que o aluno terá uma influência posterior, então o Enem influencia no currículo pra mim nesta forma com um método de incentivo ao aluno sobre o futuro projeto de vida dele.</p>	<p>alunos e eles sabem os que eles querem, sabem o caminho que eles tem para atingir estes objetivos. Muitos dos alunos tem o objetivo de prestar o Enem como prova de acesso ao ensino superior, por isso em aula uso isso com política de incentivo, os exercícios utilizados, problemas utilizados, tem o foco no Enem e nos vestibulares regionais para que os alunos sintam que o aluno terá uma influência posterior, então o Enem influencia no currículo pra mim nesta forma com um método de incentivo ao aluno sobre o futuro projeto de vida dele.</p>	
P4E1	<p>O foco principal é sem dúvida o Saesp, mas temos muitos alunos, todos praticamente da 3ª série é claro que se não for 100% é de 99, 98% dos alunos se inscrevem e prestam. Fazemos um trabalho exaustivo conscientizando o aluno da importância do compromisso em fazer a prova de realizar, de se comprometer com as avaliações que ele tem. Para o currículo o Enem acho que ele é um pouco mais elaborado do que o Saesp, então nossos alunos sentem dificuldades quando vão fazer uma prova do Enem e estão acostumados com este modelo do Saesp, sinto isso em minha disciplina que é Química, então química ali no Saesp aparece numa situação muito camuflada e o Enem por conta das últimas políticas ele tem sido uma prova muito mais conteudista como foi a do último ano (2015). Digo por mim, não posso falar pelos colegas, mas na minha área, estamos deixando de oferecer ao aluno tudo aquilo que ele precisa para uma prova do Enem em Química.</p>	<p>- O foco principal é sem dúvida o Saesp, mas (...) Fazemos um trabalho exaustivo conscientizando o aluno da importância do compromisso em fazer a prova (...) de se comprometer com as avaliações que ele tem. Para o currículo o Enem acho que ele é um pouco mais elaborado do que o Saesp, então nossos alunos sentem dificuldades quando vão fazer uma prova do Enem e estão acostumados com este modelo do Saesp, sinto isso em minha disciplina que é Química, então química ali no Saesp aparece numa situação muito camuflada e o Enem por conta das últimas políticas ele tem sido uma prova muito mais conteudista como foi a do último ano (2015). Digo por mim, (...) na minha área, estamos deixando de oferecer ao</p>	<p>- Mobilizações para conscientização dos estudantes sobre a importância de realização do Exame;</p>

		aluno tudo aquilo que ele precisa para uma prova do Enem em Química.	
P2E2	Prepara o 3º ano, pensando no 3º ano. No terceiro ano, ele acaba obrigando a fazer uma série de complementos e por mais que tenha todo o trabalho com as habilidades o processo de leitura o Enem ele traz um traço histórico quando caem questões de filosofia e o currículo de filosofia aqui do estado ele não é baseado na história da filosofia, ele tem uma divisão temática que é importante e facilita até mais o trabalho com filosofia do que com o trabalho eixo histórico mas, por conta desta diferença existe uma série de autores e uma série de problemas que não são previstos no currículo então precisam ser inseridos. Com o 1º e com o 2º ano isto é muito mais tranquilo, os temas são muito mais semelhantes e a abordagem como acontece no Enem, ano passado aconteceu de nós fazermos um projeto próprio por conta do currículo, com língua portuguesa, ciências humanas, sociologia e filosofia que era a respeito da discussão de gênero e por coincidência foi um dos principais temas discutidos no Enem, então isso teve uma repercussão muito boa para os nossos alunos com relação ao empenho pro Enem para aqueles que ainda estavam fazendo como treino, deu um incentivo e um ânimo a mais para se dedicar e melhorar e de um modo geral para o 3º ano ele acaba exigindo que acabe fazendo complementos que inserimos mais coisas.	- Prepara para o 3º ano (...) No terceiro ano, ele acaba obrigando a fazer uma série de complementos (...) Existe uma série de autores que não são previstos no currículo então precisam ser inseridos.	- Polarização do currículo
P3E2	Os alunos são bem interessados com relação ao Enem e sempre durante as aulas eles perguntam “- Mas o Enem como que é?” e as questões que nós trabalhamos em provas também sempre procuro pegar questões de provas passadas do Enem para colocar e ajudá-los nesta preparação para o Enem.	- (...) questões que nós trabalhamos em provas também sempre procuro pegar questões de provas passadas do Enem (...)	- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem;
P1E2	Então o Enem ele não é um foco do estado, somos mais cobrados pelo Saesp, mas é um foco dos professores e percebo que os professores. Eu percebo que os professores se preocupam que sabem no 3º ano eles vão prestar o Enem, eles já prestam no 2º ano e vem com a nota e o resultado mostrar, alguns trazem os rascunhos de redação ou eles pedem para corrigir questões com eles, então é uma preocupação deles. Então os professores colocam nas provas, tiram questões das provas anteriores do Enem. É uma preocupação	- (...) o Enem ele não é um foco do estado, somos mais cobrados pelo Saesp (...) os professores colocam nas provas, tiram questões das provas anteriores do Enem.	- Polarização do currículo; - Avaliação da aprendizagem;

	do professor, porque a gente sabe que eles vão ter que passar por isto, agora no final do ano. Mas não é o foco do estado, o estado pega no Saresp e o Enem em nível de complexidade é bem mais profundo que do Saresp, então nós aqui buscamos sim usar o quanto puder o Enem.		
P4E2	O Enem agora segue o currículo das escolas estaduais, não cheguei a analisar toda a matriz do Enem, mas tem muitas habilidades do Enem que tem no currículo do estado de São Paulo, tentamos trabalhar, mas não conseguimos muito trabalhar tantas habilidades preparando para o Enem porque não dá tempo, aqui é uma escola que não dá tempo de fazer muita coisa, deixamos muito para o aluno que busca, esta parte de autonomia, mas a maioria dos professores, eu mesmo acabo ajudando, o aluno está resolvendo uma questão e pede professora pesquisei, estou resolvendo essa prova, você me ajuda? Pelo WhatsApp, no intervalo, 15 minutos do almoço, mas o Enem está totalmente atrelado ao currículo, mas a gente não consegue, eu não consigo ficar presa só em questões do Enem, trazer só questões do Enem aí aquele aluno que está com deficiência, não consigo avançar com ele. Ele sempre vai cruzar o braço, achar que está difícil, e não vai fazer. Tem muito aluno que tem problema de leitura e a maioria das questões do Enem são de interpretação até as de matemática.	- (...) O Enem agora segue o currículo das escolas estaduais (...) mas tem muitas habilidades do Enem que tem no currículo do estado de São Paulo (...), mas não conseguimos muito trabalhar tantas habilidades preparando para o Enem porque não dá tempo, aqui é uma escola que não dá tempo de fazer muita coisa, deixamos muito para o aluno que busca, esta parte de autonomia (...)	- Desenvolvimento de habilidades;
7ª Questão: Nesta escola há preparação dos alunos para o Enem? Em caso afirmativo como se dá a preparação?			
P4E1	Nós temos a disciplina de preparação acadêmica e esta disciplina, o ano passado o governo do estado de São Paulo disponibilizou uma plataforma que era o geek lab, que é preparatório para o Enem, este ano tivemos a notícia de que o geek lab não seria utilizado, então os alunos correram observaram as propagandas que começaram a divulgar nos meios de comunicação na TV no rádio que eles poderiam se cadastrar em outra plataforma que é o geek games do MEC do governo federal, então corremos, cadastramos os alunos nesta nova plataforma quase todos fizeram o primeiro simulado que foi em um final de semana não faz muito tempo, e atualmente eles tem tentado buscar um plano de estudo, mas o plano de estudos para o aluno da escola pública ele é bloqueado, então eles tem acesso as provas simulados do Enem e o desempenho dele, então eles fizeram	- Nós temos a disciplina de preparação acadêmica e esta disciplina, o ano passado o governo do estado de São Paulo disponibilizou uma plataforma que era o geek lab, que é preparatório para o Enem, este ano tivemos a notícia de que o geek lab não seria utilizado, então os alunos correram observaram (...) que eles poderiam se cadastrar em outra plataforma que é o geek games do MEC (...) atualmente eles tem tentado buscar um plano de estudo, mas o	- Sim; - Disciplina de preparação acadêmica; - Plataformas de estudos/simulados (Geek games);

	<p>aparecer uma nota lá “478” e com este perfil você está acima de 53% da média dos alunos do Brasil, o que sentimos falta é realmente do plano de estudos que é elaborado dentro do perfil do aluno. Agora o plano de estudos é pago, então quando os alunos me perguntam o que fazer eu falo pra não pagar. Atualmente o que eles estão fazendo nesta disciplina que se chama preparação acadêmica para a terceira série é nas quatro aulas semanais, duas delas é destinada a só estudar por plataforma disponíveis na rede simulados do Enem, provas do Enem, eu tenho uma disciplina desta e outros assuntos abordados, hoje por exemplo eles estavam estudando comigo, parte da turma estudando biologia e parte de outro grupo estudando geografia, acho isto válido no programa dessa disciplina organizada desta forma os alunos tem esse acesso. Agora que ficamos realmente decepcionados da retirada da plataforma do Geek lab para os alunos da escola pública, ficamos. Os alunos daqui, eles vão atrás agora eles entenderam o quanto é importante a continuidade dos estudos, tem que estudar, a vida é assim, não tem outro caminho se quiser vencer, é por aí, não tem outra alternativa. Então é feito um trabalho mesmo maciço nos alunos desde o primeiro ano, nas disciplinas de orientação de estudo e de projeto de vida não foca exatamente no Enem mas foca a continuidade, ele como ser humano inserido na sociedade.</p>	<p>plano de estudos para o aluno da escola pública ele é bloqueado, então eles tem acesso as provas simulados do Enem e o desempenho dele, então eles fizeram aparecer uma nota lá “478” e com este perfil você está acima de 53% da média dos alunos do Brasil, o que sentimos falta é realmente do plano de estudos que é elaborado dentro do perfil do aluno. Agora o plano de estudos é pago, então quando os alunos me perguntam o que fazer eu falo pra não pagar. Atualmente o que eles estão fazendo nesta disciplina que se chama preparação acadêmica para a terceira série é nas quatro aulas semanais, duas delas é destinada a só estudar por plataforma disponíveis na rede simulados do Enem, provas do Enem, eu tenho uma disciplina desta (...) acho isto válido no programa dessa disciplina organizada desta forma os alunos tem esse acesso. Agora que ficamos realmente decepcionados da retirada da plataforma do Geek lab para os alunos da escola pública, ficamos. (...) Então é feito um trabalho mesmo maciço nos alunos desde o primeiro ano, nas disciplinas de orientação de estudo e de projeto de vida não foca exatamente no Enem mas foca a continuidade, ele como ser humano inserido na sociedade.</p>	
P6E1	A gente faz sim. Eu acho que quando a gente está trabalhando o currículo oficial do estado de São Paulo, ele dialoga bastante com a	- A gente faz sim. Eu acho que quando a gente está trabalhando o currículo	- Sim; - Disciplina de preparação

	<p>matriz de referência do Enem, ainda que não seja a mesma matriz, elas são próximas no caso da minha disciplina, da sociologia, mas além disso, a gente faz simulados Enem com os alunos, com especial os do terceiro ano, que vão fazer o Enem, e eu, isso é uma prática antiga minha, minhas avaliações, eu monto as avaliações com questões do Enem, é uma avaliação mista, ela tem questões objetivas e dissertativas, o que é questão dissertativa eu geralmente que bolo a questão, mas eu também tenho o hábito de pegar questões de vestibular que sejam dissertativas e as questões objetivas ou elas são de vestibulares ou, na grande maioria, elas são do Enem, tem provas que eu monto a prova só com questão do Enem e, literalmente, copiado da prova do Enem, não altero em nada, por isso que eu falo que é uma matriz de referência muito próxima porque essa questão do Enem, ela aparece muito próxima, praticamente idêntica ao trabalho realizado em sala de aula. Tanto que até os alunos se surpreendem um pouco quando eles percebem que eu montei uma prova só com questões do Enem e ai eu vejo que isso também é uma injeção de ânimo na autoestima deles quando eles começam a perceber que eles conseguem fazer, porque eu acho que essa prova do Enem e vestibular, ela é muito mistificada, eles ouvem falar muito dessa prova e, de certa forma, temem a prova, e ai quando eles começam a perceber que eles conseguem dialogar com a prova, conseguem resolver questões da prova, eu sinto que eles se animam, esse é até um dos motivos pelos quais eu busco questões do Enem pra prova.</p>	<p>oficial do estado de São Paulo, ele dialoga bastante com a matriz de referência do Enem, ainda que não seja a mesma matriz, elas são próximas no caso da minha disciplina, da sociologia, mas além disso, a gente faz simulados Enem com os alunos, com especial os do terceiro ano, que vão fazer o Enem, e eu, isso é uma prática antiga minha, minhas avaliações, eu monto as avaliações com questões do Enem, (...) têm provas que eu monto a prova só com questão do Enem e, literalmente, copiado da prova do Enem, não altero em nada, por isso que eu falo que é uma matriz de referência muito próxima porque essa questão do Enem, ela aparece muito próxima, praticamente idêntica ao trabalho realizado em sala de aula. Tanto que até os alunos se surpreendem um pouco quando eles percebem que eu montei uma prova só com questões do Enem e ai eu vejo que isso também é uma injeção de ânimo na autoestima deles quando eles começam a perceber que eles conseguem fazer, porque eu acho que essa prova do Enem e vestibular, ela é muito mistificada, eles ouvem falar muito dessa prova e, de certa forma, temem a prova, e ai quando eles começam a perceber que eles conseguem dialogar com a prova, conseguem resolver questões da prova, eu sinto que eles</p>	<p>acadêmica; - Simulados; - Questões do Exame nas avaliações de ensino-aprendizagem;</p>
--	---	--	---

		se animam, esse é até um dos motivos pelos quais eu busco questões do Enem pra prova.	
P5E1	Ano passado eu tive preparação acadêmica tinha a plataforma geek e eu nem sabia.	- Ano passado eu tive preparação acadêmica tinha a plataforma geek e eu nem sabia.	
P1E1	Acredito que essa pergunta já foi respondida, é isso mesmo.	- Acredito que essa pergunta já foi respondida, é isso mesmo.	
P1E2	Nós estamos combinando os simulados, fazer os simulados para eles, para que eles treinem. E em questões, as professoras de português costumam colocar questões do Enem nas provas, trabalhar no nivelamento e desenvolvendo as questões do Enem na sala, com os alunos junto, mas é isso. Não há assim uma (formalidade?) de formar para o Enem, mas sempre que possível consultamos e utilizamos este material para as provas e estar desenvolvendo as habilidades com eles.	- (...) simulados (...) para que eles treinem. (...) as professoras de português costumam colocar questões do Enem nas provas, trabalhar no nivelamento e desenvolvendo questões do Enem na sala, (...) sempre que possível consultamos e utilizamos este material para as provas e estar desenvolvendo habilidades com eles.	- Sim; - Simulado; - Questões do Enem <ul style="list-style-type: none"> • Provas • Nivelamento;
P2E2	Existe a utilização dos exercícios na prova mas também tem professores que tem alguns outros trabalhos com o Enem, existem algumas plataformas online de preparação para o Enem eu já recorri a este trabalho e sei que outros professores também já utilizaram, as vezes um tema ou uma sequência de didática que está disponível nestas plataformas a gente desenvolve com os alunos vamos até a sala de informática para realizar com eles então existe, mas não é oficial mas é algo que já está internalizado aqui na escola, não é preocupação do estado mas acabou sendo uma preocupação da escola. Já promovemos simulados a pedido dos alunos nos anos anteriores mas este ano, acredito que por conta do ano passado e mesmo por todo processo de apoio e incentivo que damos neste processo de preparação para o futuro deles, existe uma preocupação maior deles neste sentido até uma preocupação, uma cobrança diária, vamos fazer um simulado vamos tentar, experimentar fazer todo aquele bloco de provas seguidas, então existe hoje já uma cobrança deles neste sentido. Mas é algo que foi a pedido deles, não foi criado pela escola ou imposto.	- (...) exercícios na prova (...) plataformas online de preparação para o Enem (...) simulados (...)	- Sim; - Simulado; - Questões do Enem <ul style="list-style-type: none"> • Provas • Plataforma online;

P3E2	Acredito que é como o Saesp eles são preparados ao longo do ano por provas, simulados, uma preparação específica assim não, ela acontece ao longo do ano tirando o simulado.	- (...) eles são preparados ao longo do ano por provas, simulados (...)	<ul style="list-style-type: none"> - Sim; - Simulado; - Questões do Enem <ul style="list-style-type: none"> • Provas;
P4E2	Não para o Enem não. O que a gente tenta proporcionar de vez em quando, que a gente ainda não conseguiu fazer esse ano, é fazer alguns simulados para eles terem noção de como eles vão ter que se portar na prova, quanto tempo de duração, então a gente tenta fazer simulados, inclusive tem uma ação que a gente faz também que pode auxiliar, a gente faz provões, então um dia ele faz provão, que é uma prova com várias disciplinas - ciências natureza então ele faz matemática, química, física e biologia, tudo em um dia só, no outro dia só ciências humanas, história, geografia, sociologia e filosofia e outro dia códigos e linguagens, língua portuguesa, educação física, de alguma forma a gente acaba preparando. Porque a gente percebe que tem escolas que não fazem nenhum tipo de ação, como essa por exemplo, e o aluno na hora que faz o Enem vai super mal porque ele não está acostumado a ficar muito tempo fazendo prova, então não é muito, a gente dá o conteúdo, as vezes joga alguma questão de Enem na avaliação, mas trabalhar só o Enem na sala de aula isto não é possível. Tem ações voltadas, mas não é específico.	- Não para o Enem não (...) simulados (...) provões (...) que é uma prova com várias disciplinas (...). Tem ações voltadas, mas não é específico.	<ul style="list-style-type: none"> - Não/Sim; - Simulados; - Provões;
8ª Questão: Quais os usos que vocês fazem dos resultados do Enem?			
P1E1	Nós nem sabíamos, a gente não tinha acesso a essa informação (sobre ao resultado por áreas de conhecimento, que atualmente o MEC divulga por escolas com intenção de evitar ranqueamentos). Sabemos das notas dos alunos individualmente por que a gente fica atrás, pela internet, fica cutucando, então no dia que sai a nota é um alvoroço na internet, acompanhamos muito eles nesse processo e nos próximos passos também, já que o Enem vai ser a porta de entrada e vai abrir pra eles, se vai ser Sisu, Fies, se vai ser o Profis, uma federal, enfim e aí a gente sabe a pontuação, por exemplo, dos alunos que entraram em uma universidade pública. Depois chamamos esses alunos pra vir aqui, pra conversar com os alunos que estão aqui, os egressos para conversarem com os alunos que estão cursando, principalmente com os alunos do 3º ano. Para	- Nós nem sabíamos, a gente não tinha acesso a essa informação (sobre ao resultado por áreas de conhecimento, que atualmente o MEC divulga por escolas com intenção de evitar ranqueamentos). Sabemos das notas dos alunos individualmente por que a gente fica atrás, pela internet, fica cutucando, então no dia que sai a nota é um alvoroço na internet, acompanhamos muito eles nesse processo e nos próximos passos também, já que o Enem vai ser a porta	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos resultados individuais dos egressos para motivar os atuais alunos; - Não faz avaliação/uso dos resultados por escola;

	<p>motivá-los. “Olha se eu tirei 780 no Enem você também pode, você também consegue uma bolsa pelo Prouni, consegue entrar na Unicamp pelo Profis, você também consegue ir para uma universidade federal”. Então a gente usa esse resultado individual para conseguir motivar os outros. Mas esse resultado geral, por escola, como a gente avalia a gente nunca fez, desde que eu estou na unidade pública, não necessariamente nessa unidade, então eu realmente não tinha acesso a essa informação de que o resultado vem por área também. Mas qual o problema de ranquear? não entendo.</p>	<p>de entrada e vai abrir pra eles, se vai ser Sisu, Fies, se vai ser o Profis, uma federal, enfim e aí a gente sabe a pontuação, por exemplo, dos alunos que entraram em uma universidade pública. Depois chamamos esses alunos pra vir aqui, pra conversar com os alunos que estão aqui, os egressos para conversarem com os alunos que estão cursando, principalmente com os alunos do 3º ano. Para motivá-los. (...) Então a gente usa esse resultado individual para conseguir motivar os outros. Mas esse resultado geral, por escola, como a gente avalia a gente nunca fez, desde que eu estou na unidade pública, não necessariamente nessa unidade, então eu realmente não tinha acesso a essa informação de que o resultado vem por área também. Mas qual o problema de ranquear? não entendo.</p>	
P5E1	<p>O uso é no sentido de motivação dos estudantes. Não vejo outros além dos já citados.</p>	<p>- O uso é no sentido de motivação dos estudantes. Não vejo outros além dos já citados.</p>	<p>Utilização dos resultados individuais dos egressos para motivar os atuais alunos;</p>
P4E1	<p>Deixa eu falar uma coisa Pesquisadora? As duas vieram o ano passado para a escola modelo integral, estou aqui desde 2008, em outras ocasiões, antes de ser escola integral era feito sim, lembro que a diretora divulgava, passava nas salas falando da nota da escola, como a escola estava em relação a Campinas, então aparecia lá sempre o ranking sempre colégio X o primeiro e nós aparecíamos lá nos finalmentes, mas dentro do grupo das escolas públicas, essa sempre ficou em segundo ou em terceiro lugar, então nunca saímos desta margem nesta pontuação do Enem, que vem esta nota geral do desempenho dos alunos. Isto também era assim, usávamos porque</p>	<p>- Deixa eu falar uma coisa Pesquisadora? As duas (professores respondentes) vieram o ano passado para a escola modelo integral, estou aqui (na E1) desde 2008, em outras ocasiões, antes de ser escola integral era feito sim, lembro que a diretora divulgava, passava nas salas falando da nota da escola, como a escola estava em relação a Campinas, então</p>	<p>- Divulgação e propaganda da escola antes de aderir ao PEI.</p>

	<p>não tem como não usar uma propaganda para a escola, precisamos de bons alunos também, não que temos que excluir os outros, mas nós sempre fizemos esta propaganda venha para E1 que é uma escola que tem um bom desempenho, tem um bom quadro de professores, é uma escola séria e vai a história, equipe gestora a equipe toda de trabalho, é um trabalho sério que se faz, então usamos sim esta situação de quando saía a nota geral para fazer a propaganda o convencimento para os alunos que estavam aqui.</p>	<p>aparecia lá sempre o ranking sempre colégio X o primeiro e nós aparecíamos lá nos finalmentes, mas dentro do grupo das escolas públicas, essa sempre ficou em segundo ou em terceiro lugar, então nunca saímos desta margem nesta pontuação do Enem, que vem esta nota geral do desempenho dos alunos. Isto também era assim, usávamos porque não tem como não usar uma propaganda para a escola, precisamos de bons alunos também, não que temos que excluir os outros, mas nós sempre fizemos esta propaganda venha para E1 que é uma escola que tem um bom desempenho, tem um bom quadro de professores, é uma escola séria e vai a história, equipe gestora a equipe toda de trabalho, é um trabalho sério que se faz, então usamos sim esta situação de quando saía a nota geral para fazer a propaganda o convencimento para os alunos que estavam aqui.</p>	
P6E1	<p>Olha, os alunos fazem a prova do Enem e ainda estamos no período letivo, então eles sempre retornam e o que eles fazem, eu já deixo até combinado com eles, eles trazem a prova do Enem de humanas para que eu faça junto com eles ou eles pedem para que eu ajude eles a esclarecerem dúvidas sobre questões, então eu tenho o hábito de fazer isso com eles em sala de aula. De maneira informal eu vou perguntado para eles num contexto geral qual a quantidade de acertos e qual o nível de desempenho que eles estão, e aí dá para perceber que, uns para mais outros para menos, mas eles ficam numa faixa mediana, geralmente algo em torno de 50 a 60% da prova, não foge muito disso.</p>	<p>- (...) os alunos fazem a prova do Enem e ainda estamos no período letivo, então eles sempre retornam e o que eles fazem, eu já deixo até combinado com eles, eles trazem a prova do Enem de humanas para que eu faça junto com eles ou eles pedem para que eu ajude eles a esclarecerem dúvidas sobre questões, então eu tenho o hábito de fazer isso com eles em sala de aula. (...)</p>	<p>- Resolução de questões e dúvidas em sala de aula;</p>
P2E2	<p>A escola tem um plano de ação, um plano de metas, que incluem em</p>	<p>- (...) a participação do Enem em</p>	<p>- Quantificação;</p>

	várias coisas além dos resultados do Idesp e Saresp temos uma série de outras ações que orientam nosso trabalho e a participação no Enem ou a preparação da vida pós escola, seja em um colégio técnico, seja na vida profissional ou ingressando em um curso superior faz parte então a participação do Enem em termos de inscrição, quantos alunos participaram, esse tipo de quantidade também orienta nosso trabalho.	termos de inscrição, quantos alunos participaram, esse tipo de quantidade também orienta nosso trabalho.	- Motivar inscrições
P1E2	O uso da escola é só no sentido de trabalhar as questões e leva-los até lá.	- (...) uso (...) só no sentido de trabalhar as questões (...)	- Utilização/Apropriação das questões do Enem;
P3E2	Eu entrei na escola este ano, então eu não participei no ano passado.		
P4E2	Acaba não tendo, pois quem presta o Enem na verdade são os que foram embora, mas tivemos alunos o ano passado que prestaram como treineiros desde a 1ª série, uma ação voltada a uma sala inteira não existe, então sempre o pessoal que fez, traz a prova, olha essa eu errei, e tentamos resolver a prova com ele, teve uma vez que eu parei uma aula e resolvi com eles, não a prova inteira mas aquelas questões que eles tinham mais dúvida, então depende do professor, estou falando por mim, eu sei que não é todo mundo que faz isso, que discute exercício, que para e disponibiliza tempo pra estar ajudando o aluno a compreender aquilo que ele está tentando, agora com o resultado a gente realmente não trabalha. É individual de cada professor então depende da boa vontade de cada um Mas a escola não tem uma ação voltada em cima dos resultados do Enem não.	- Acaba não tendo, pois quem presta o Enem na verdade são os que foram embora (...) uma ação voltada a uma sala inteira não existe (...) tentamos resolver a prova com ele (...)	- Resolução de questões e dúvidas em sala de aula;
9ª Questão: Que ações, você como professor, promove em sala de aula, a partir dos resultados do Enem?			
P4E1	Nós tivemos vários alunos o ano passado que eram segunda série e hoje estão na terceira série que prestaram como treineiros e eles vem com resultados. “Mas professora como que com esta nota vou conseguir passar na federal de São Carlos?” Então com esta nota não é possível mas você tem que entender que todo conhecimento que precisava para fazer esta prova você ainda não teve, então boa parte você ainda vai ter este suprimento que você não teve, mas que sua dedicação fora daqui estudos, simulados aproveitem todas as oportunidades das que vocês tiverem, pra tentar melhorar este seu desempenho baixem as provas trabalhem nas horas vagas montem a agenda de estudos, programas de estudo em cima destas provas é esta minha mensagem é isto que faço como eles. Abordar a questão	- Nós tivemos vários alunos o ano passado que eram segunda série e hoje estão na terceira série que prestaram como treineiros e eles vem com resultados. (...) Abordar a questão do Enem na sala de aula é muito difícil são duas aulas semanais as vezes perdemos aulas por ter outro evento na escola que precisa ocupar o horário da sua aula, não que seja uma perda, as vezes uma contribuição muito maior. Mas estamos muito atrelados	- Não trabalha;

	<p>do Enem na sala de aula é muito difícil são duas aulas semanais as vezes perdemos aulas por ter outro evento na escola que precisa ocupar o horário da sua aula, não que seja uma perda, as vezes uma contribuição muito maior. Mas estamos muito atrelados neste modelo a questão do guia de aprendizagem é cumprimentos de metas, isto incomoda de mais o professor tenho esta dificuldade, as vezes temos que fazer outra coisa pegar uma prova inteira e resolver com os alunos e não consigo fazer isto, porque estou atrelada e sou cobrada, nós somos cobrados, pelo cumprimento destes guias de aprendizagem, que tem que fechar junto com diário de classe junto com o currículo, então as vezes fica muito difícil, não é desculpa mas é assim que tem que ser.</p>	<p>neste modelo a questão do guia de aprendizagem é cumprimentos de metas, isto incomoda de mais o professor tenho esta dificuldade, as vezes temos que fazer outra coisa pegar uma prova inteira e resolver com os alunos e não consigo fazer isto, porque estou atrelada e sou cobrada, nós somos cobrados, pelo cumprimento destes guias de aprendizagem, que tem que fechar junto com diário de classe junto com o currículo, então as vezes fica muito difícil, não é desculpa mas é assim que tem que ser.</p>	
P6E1	<p>Além de trabalhar com (o Enem), a minha avaliação ser toda baseada na prova do Enem, o simulado... como eles trazem a prova pra gente trabalhar em sala de aula, então tendo esse contato, ano após ano, com a prova do Enem, de certa forma eu consigo também traçar um perfil da prova e perceber temas e assuntos, conteúdos e habilidades que são mais cobrados na prova do Enem, e ai eu reforço isso um pouco em sala de aula, então no campo da sociologia tem alguns autores da sociologia que sempre estão presentes na prova do Enem, em especial os que são do campo da ciência política, então mesmo o currículo do estado de São Paulo não contemplando o trabalho com esses autores, eu faço um adendo, dentro do meu conteúdo bimestral, e trabalho isso, eu explico pros alunos o porquê que eu vou fazer um trabalho que não está no currículo do estado de São Paulo e ai eu tenho a... eles aprovam esse trabalho, eles concordam, então eu faço esses trabalhos, de certa forma busco fazer recortes no currículo do estado de São Paulo, reforçando o que é mais provável que caia na prova, dando menos atenção praquilo que a gente sabe que não vai ter uma utilidade tão prática nas provas, então de certa forma a gente vai, eu no caso, vou traçando esse perfil e ressalto isso pra eles em sala de aula, às vezes tem um determinado assunto que a gente está trabalhando e eu falo pra eles: “Gente, olha, ano após</p>	<p>- Além de trabalhar com (o Enem), a minha avaliação ser toda baseada na prova do Enem, o simulado... como eles trazem a prova pra gente trabalhar em sala de aula, então tendo esse contato, ano após ano, com a prova do Enem, de certa forma eu consigo também traçar um perfil da prova e perceber temas e assuntos, conteúdos e habilidades que são mais cobrados na prova do Enem, e ai eu reforço isso um pouco em sala de aula, então no campo da sociologia tem alguns autores da sociologia que sempre estão presentes na prova (...) mesmo o currículo do estado de São Paulo não contemplando o trabalho com esses autores, eu faço um adendo, dentro do meu conteúdo bimestral, (...) de certa forma busco fazer recortes no currículo do estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha questões em sala de aula; - Avaliação de ensino-aprendizagem baseada no Exame; - Simulado; - Adaptações do currículo oficial do estado para os molde do Enem;

	<p>ano, esse assunto, ele aparece na prova do Enem, vamos focar nisso, vamos dar mais atenção pra isso.” E aí quando vai chegando próximo da prova do Enem, geralmente eu dou uma revisada em algumas coisas com eles, falo: “Olha, esse ponto que era muito importante, vamos só resgatar esse conceito, esse autor, vamos refrescar a memória com essas questões”.</p>	<p>de São Paulo, reforçando o que é mais provável que caia na prova, dando menos atenção praquilo que a gente sabe que não vai ter uma utilidade tão prática nas provas, eu falo pra eles: “Gente, olha, ano após ano, esse assunto, ele aparece na prova do Enem, vamos focar nisso, vamos dar mais atenção pra isso.” (...)</p>	
P5E1	<p>As vezes assim também, o Enem é feito no final do ano, então aquele aluno que fez naquele ano as vezes até chega no dia seguinte da prova e fala, professora vamos resolver, mas é como se fosse assim, mas já foi não tem como resolver o problema dele agora. Podemos até resolver uma ou outra mas ali, porque ele está curioso pra saber se ele acertou ou se ele errou. Como era para ter feito até pode ajudar no sentido que não deixa de ser uma revisão para prestar um vestibular mas no dia a dia também não consigo trabalhar tanto como gostaria nas questões do Enem ou vestibulares, apesar de matemática na terceira série do ensino médio terem seis aulas parece ser muito, mas não é, o volume de coisa que temos que fazer e as defasagens que eles carregam são tão grandes que não dá para abraçar tudo infelizmente.</p>	<p>- (...) o Enem é feito no final do ano, então aquele aluno que fez naquele ano as vezes até chega no dia seguinte da prova e fala, professora vamos resolver, (...) mas já foi não tem como resolver o problema dele agora. Podemos até resolver uma ou outra mas ali, porque ele está curioso pra saber se ele acertou ou se ele errou. Como era para ter feito até pode ajudar no sentido que não deixa de ser uma revisão para prestar um vestibular mas no dia a dia também não consigo trabalhar tanto como gostaria nas questões do Enem ou vestibulares, apesar de matemática na terceira série do ensino médio terem seis aulas parece ser muito, mas não é, o volume de coisa que temos que fazer e as defasagens que eles carregam são tão grandes que não dá para abraçar tudo infelizmente.</p>	<p>- Trabalha pouco;</p>
P1E1	<p>Efetivamente eu não tenho usado o resultado do Enem em minhas aulas até porque especialmente este ano eu tenho trabalhado no primeiro ano, acho um pouco precipitado falando de primeiro ano, como vejo em algumas escolas o aluno está na sétima série todos os dias ele escuta sobre o vestibular, acho que os alunos não precisam</p>	<p>- Efetivamente eu não tenho usado o resultado do Enem em minhas aulas até porque especialmente este ano eu tenho trabalhado no primeiro ano, acho um pouco precipitado (...)</p>	<p>- Não utiliza;</p>

	disto também se ele tiver uma boa base quando chegar no terceiro e fazer o Enem ele vai dar conta, melhor do que ficar falando de índices ou estatística ou notas, penso assim também.		
P2E2	Com os alunos do 3º ano é mais difícil, mas com o 2º que tivemos mais experiência e está repercutindo neste 3º ano, eles trazem o caderno de provas, quem conseguiu trazer ou teve paciência para esperar o prazo mínimo para trazer, eles trazem os cadernos de provas, a gente tira dúvidas, resolve os exercícios em sala de aula, complementa informações quando tu não tem ou a gente discute o que a gente viu em sala de aula como aquilo apareceu, então o resultado volta em sala de aula sim.	- (...) resolve os exercícios em sala de aula (...)	- Resolução dos exercícios;
P1E2	Uso assim, temos o compromisso de termos todos os alunos do 3º ano inscritos no Enem então fazem parte de conscientizar, divulgar leva-los a fazer a inscrição, então é um compromisso nosso, mas os resultados só eles trazem se querem nem todo aluno traz, uma parte dos alunos que é mais competitiva querem saber se tirou mais ou menos que outros, esses alunos trazem os resultados, outros alunos não trazem. Então não tem como você ter uma medida de como é que todos foram, só alguns, os mais aparecidos, desses a gente fica sabendo.	-	-
P3E2	Neste ano pretendo utilizar questões do Enem constantemente nas aulas e nas provas.	- (...)utilizar questões do Enem (...) nas aulas e nas provas.	- Utilização/Apropriação das questões do Enem
P4E2	Na sala de aula toda acaba não acontecendo, foi uma vez, mas para aquele aluno que precisa e que aprender, teve dúvida sempre vem falar comigo tiro a dúvida resolvemos a questão juntos, não é a sala toda, são os alunos mais interessados. A maioria não procura é complicado. Aqui a gente tem tutoria, a gente “pega no pé” de vários alunos.	- (...) resolvemos a questão juntos (...) os alunos mais interessados.	- Resolução de questões;

Perguntas Extras para Professores da Escola 1

P. Sobre os provões e avaliações diagnósticas a escola ou os professores que formulam?

(P1E1) Formulam em baseados em provas anteriores.

(P4E4) Ano passado foi uma prova que a gente conseguiu. Foi uma prova anterior.

<p>(P5E1) Na verdade foi uma prova que já estava montada de anos anteriores e pegou várias questões.</p> <p>(P6E1) Como trabalhamos o currículo e ele é avaliado no Saresp, a matriz de referência é a mesma, temos simulados. Nesse trabalho, interiorizamos um pouco a linguagem do Saresp e do currículo, então mesmo que não utilizamos as avaliações de anos anteriores, se propusermos a fazer o simulado ele ficará muito próximo do Saresp, percebemos as nossas avaliações bimestrais, elas já tem uma cara de Saresp inclusive de Enem também.</p>
<p>P. As Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP) antes eram semestrais e agora são bimestrais?</p> <p>(P3E1) Exato, agora são bimestrais.</p> <p>(P2E1) O objetivo era ser semestral mas tinha escolas que chegavam, escolas que não chegavam.</p>
<p>P. Na escola que eu lecionava tínhamos um problema com o atraso no recebimento dos cadernos do aluno, ainda existe esse problema?</p> <p>(P6E1) Isso era de praxe. Agora conseguimos receber corretamente.</p> <p>(P3E1) Agora chega certinho. Na verdade chega sempre antes.</p>
<p>P. O nivelamento ele é feito na sala de aula em processo ou tem um horário específico?</p> <p>(P3E1) Em um horário específico.</p> <p>(P4E1) Temos um horário na grade destinado só para nivelamento, e ele também acontece em sala de aula, então todos os estudantes da escola com turmas heterogenias (séries) de acordo com as habilidades que o aluno não atinge ele está naquela determinada sala.</p> <p>(P6E1) São duas aulas semanais, dedicadas ao nivelamento, de português e matemática sendo estas duas o foco e ai todos os professores de todas as áreas se debruçam em cima de trabalhos com habilidades em português e matemática.</p> <p>(P1E1) Mas os professores de português e matemática em uma aula por semana tem que trabalhar também com estas habilidades que os alunos tem dificuldades ou seja o nivelamento ele é dado em duas frentes em uma sala de aula de português e matemática e nesse momento que é conjunto a escola toda separados os alunos por habilidades</p>
<p>P. E agora tem a hora do Enem, já ouviram falar?</p> <p>(P4E1) Sim, a hora do Enem é mais atrelada nesta Geek games, que eles acessam pelo celular, mas nós achávamos que era como o lab e tinha todas as etapas, então o aluno faz a avaliação ai vem o desempenho dele em relação ao estado, depois região sudeste e Brasil e depois era montado um plano de estudo, isto era muito legal nesta plataforma e o plano de estudos pelo Enem foi retirado, ficando só o simulado e desempenho dele.</p>
<p>P. P4E1, você como responsável pela disciplina de Projeto de Vida, observa em algum momento da sua aula essas avaliações externas sendo inseridas no contexto de aula? Tais avaliações externas aparecem nos Projetos de vida dos estudantes?</p> <p>(P4E1) Sim e não, e também acho que não teria relação, não teria relação a gente ficar falando de índices de avaliações externas em uma disciplina que estamos tentando trabalhar valores, estamos tentando sabe que o aluno tem que se localizar por exemplo: é uma disciplina muita reflexiva, em que pelo menos ele vai pensar Quem sou eu? Quais são os meus valores? O que realmente eu quero? E ai no momento em que o que realmente eu quero minha escola tem 4,7 Idesp.</p> <p>Digo em função de estar na universidade, no ensino superior?</p> <p>(P1E1) Sim, mais não com índices, não com números não diretamente o trabalho direto com políticas públicas, mais eu queria fazer um comentário do que ela falou: o retorno do Saresp pros alunos ele é nulo, já sabendo disso essa unidade escolar o trabalho que a diretora faz a anos, tanto é que eles não tem o retorno, mais os aluno conseguiram ter um bom desempenho ano passado, descobrimos nos começo desse ano então a diretora pediu pra escreverem uma carta de congratulações as alunos e agradecimento e eles fizeram um trabalho exaustivo de mandar carta por carta pra cada um dos egressos que fizeram Saresp. Então os 200 alunos que fizeram a prova receberam a cartinha na casa deles com o agradecimento do desempenho, ai eles postam as carta na internet, ai fica uma coisa bem clara o quanto eles sentiram agradecidos e valorizados por estar recebendo a carta. Mas é a única escola que vi</p>

desde então que tem uma política como essa se simplesmente falar como está agradecida e parabenizando pelo resultado.

Momento para considerações finais

(P1E1) Tem um momento que um (a) professor (a) falou que os alunos tem, normalmente eles tem tido, muito mais compromisso em fazer o Enem do que fazer o Saresp, inclusive fazer o Saresp falando da escola pública em vários momentos pode se tornar um ato político visto que ano passado algumas escolas boicotaram. Pode ser, mas a contra partida o resultado do Saresp para o aluno ele é resultado de uma prova agora o resultado do Enem pro aluno não é só um resultado de uma prova ele tem pelo menos quatro possibilidades de ingresso no ensino superior é pelo menos então ele sabe que a vida dele está em jogo naquele sábado ou domingo que vai fazer a prova, o futuro dele está ali naquela prova ele tem um peso da vida dele. Agora o Saresp que ele não tem um retorno, que não entra na avaliação mesmo estrita dentro da sala de aula não tem como avaliarmos nem acesso a prova temos como vamos colocar aquilo como nota? Depois quando o aluno já reteve então ele já passou de ano já temos aquele resultado, não tem o maior sentido é diferente da aprendizagem em processo desta outra prova que nós temos até podemos avaliar por ela porque é uma prova muito mais aberta, ela acontece mais rápido, o resultado é mais rápido, podemos colocar olha das dez questões você acertou oito você foi bem então vou te dar um ponto na média, criar mecanismos para que aquilo entre na avaliação mesmo daquele momento. Isto acho até que fica mais concreto para o aluno porque o Saresp vejo que assim pro aluno não tem menor interesse é “vazio” é interessante que o aluno vá pela escola pela política que se faz com estes resultados e que até um tempo atrás eu tinha muita resistência em entender deste mecanismo vista uma política claramente meritocrata que vê a educação resumida a números a índices, não é uma educação que valoriza o profissional enquanto uma pessoa que pensa a educação e que reflete o que é bom para meu aluno enquanto eu uma pessoa formada e que tenho interesse e gosto de pessoas e gosto do que eu faço o que posso contribuir para a formação do meu aluno não precisa pensar isto, já está pensado neste caderno e você tem que cumprir isto. A partir do momento que temos que cumprir coisas, cumprir com metas e cumprir com números eu entendo que esta educação meritocrata ela tira muito do sabor que é de trabalho docente é este pensar é este fazer pedagógico que ele se perde neste processo e o Saresp ele não tem um retorno imediato para o aluno, aliás pro aluno ele não tem retorno nenhum o máximo que pode ter é se a escola foi muito bem ranqueada porque o Saresp sim tem um bom ranqueamento muito claro e nítido é a escola depois colocar uma faixa *“Nossa escola foi a primeira no Saresp de nossa cidade”* e ai o aluno se orgulhar disto e de que ele contribuiu para aquela faixa estar ali é o máximo que o aluno pode ter, então em alguns momentos onde já ouvi falar que o Saresp poderia ser atrelado ao aluno ter que passar de ano ou não, o aluno ter o diploma do ensino médio ou não que também já foi um projeto de lei com relação ao Enem, mas assim o Saresp eu acho ainda que pra que ele se viabilize como uma política pública efetiva como é o Enem, você pode ver que as críticas que tem no Enem é por exemplo ao conteúdo da prova não ao Enem em si, não é porque ele existe por exemplo eu vejo poucas pessoas criticando isto, porque o retorno que o aluno tem que o estudante tem com o Enem é muito alto, o investimento que ele faz é um final de semana e o retorno que ele tem é muito alto, ele pode ter várias portas abertas por conta desta prova agora o Saresp não ele pode se dedicar e ele virou um número, então assim o Estado de São Paulo ele não tem a preocupação como o governo federal tem tido com relação a esta política pública a nível federal ela tem a preocupação de atrelar isto o que fazer só com este índice? Este índice pode ofertar as coisas agora no estado de São Paulo podem ser muito danosa ou podem ter consequência como algumas escolas mascaram por simplesmente conseguirem um bônus pra mim isto é péssimo. São políticas muitas distintas e não só pensando assim nos objetivos dela e o público dela o público alvo destas provas tem retornos muito diferentes no estado de São Paulo viram números do Saresp e o mesmo aluno fazendo o Enem ele consegue entrar em uma universidade federal ele consegue pontos para fazer vestibular de uma universidade pública paulista, consegue entrar no PROUNI, consegue financiamento pelo Fies é outro caráter ai já vejo intencionalmente estas políticas públicas, com o sujeito ali fazendo a prova ele resiste formas completamente diferentes, vejo realmente que isto é claro, e o posicionamento político de escolas que se negam em fazer o Saresp é no mínimo compreensível, não que eu seja a favor porque o retorno que tem para a escola as vezes é uma máscara “Olha esta escola é 2.3” Como assim 2.3? e a goteira que tem aqui que a secretaria da educação não veio resolver? E a falta de materiais e a precariedade do trabalho docente? E as

condições de trabalho que nós vivemos? E a super lotação da sala de aula e o problema com a merenda? Tudo isso vira um numero o trabalho docente, o trabalho do aluno vira um número, está é a questão que eu queria pontuar.

(P4E1) R: A questão do Enem tem um benefício para o aluno, e o Saresp nenhum, esse é o grande problema, se você consegue atrelar em algum benefício pro aluno e claro que o compromisso e a seriedade do aluno na hora de fazer a prova é outra, e nós percebemos quanto tempos eles gastam pra fazer a prova Saresp, eles ficam desesperados pra dar o tempo mínimo da prova pra sair da sala. Então não há uma seriedade, e está muito atrelado ao material do aluno, tem questões que aparece no caderno que são repetidas nas provas, e não só repetida um única vez

Ela aparece uma mesma questão já aconteceu de aparecer em provas de anos espaçados, mais já aconteceu de aparecer uma questão inclusive de química. Eu já ouvi falar que o banco de questões não é muito grande, dizem que esse é um dos motivos do porque não encontramos prova do Saresp na internet, é muito difícil de encontrar provas de anos interiores, tem lá das primeiras 2008 e 2009 , mais depois eles começaram a restringir, eu concordo com o que elas faram que o Enem dá esse retorno e o Saresp não, apesar que algum tempo atrás escutei falar que se o Enem na época que foi inventado acho que não tinham essa dimensão que ia chegar onde está agora. E eu já ouvi falar quanto tempo isso demoraria que a tendência de acontecer isso com o Saresp, também, ele ter algum valor nesse sentido mas ouvi falar a uns 3 anos atrás, e depois nunca mais escutei ninguém falar sobre isso, então acho que vai ficar por isso mesmo, e vai continuar na cabeça do aluno não valendo nada, só nesse sentido como (P1E1) falou, de no ano seguinte ele fica sabendo que a turma foi muito bem que a escola foi bem. Ainda mais como (P6E1) falou: Que esse ano o resultado saiu rápido, então estava muito fresquinho, porque os alunos acabaram de sair da escola então a gente ainda tem bastante contato com eles e alguns ficaram sabendo e ficaram contentes com isso, mais é só nesse sentido, agora dizer que dá algum outro tipo de retorno pra eles, Não. E com certeza por isso talvez eles não tenham tanto interesse em fazer mesmo.

Perguntas Extras para Professores da Escola 2

3

P. Sobre os provões e avaliações diagnósticas a escola ou os professores que formulam?

(P1E2) R. Neste primeiro bimestre não teve pois geralmente o estado manda a AP, não fizemos a diagnóstica, mas o provão é nosso, nós que elaboramos é um por bimestre fora as avaliações dos professores que fazem dentro de cada disciplina.

(P4E2) R. Nós professores elaboramos. Cada professor elabora para sua sala, a série que ele dá aula, e a orientação é que peguem questões de vestibular e de Enem, as vezes colocam, nem sempre, ao menos uma, no mínimo uma questão que seja de vestibular pelo menos na prova. São cinco questões de cada disciplina, mas já ajuda, eles ficam um tempão fazendo a prova e não estão acostumados e sofrem.

P. Vocês dizem que eles (os estudantes) trazem os resultados deles do Enem, os alunos encontram um diferencial muito grande do Enem com o Saesp?

(P1E2) R. Infinito diferencial, Porque eles sabem como, é uma maneira de eles verem como estão em relação ao estado a escola aos colegas, enquanto o Saesp fica muito difícil de você até conscientizar o aluno que tem que fazer o Saesp bem feito porque ele não vê finalidade, há escolas, inclusive que mentem, falam que vai contar como nota de final de ano e não é verdade pois recebemos a nota só no outro ano e eles não tem muita finalidade, para o aluno não tem. Acho que a gente cobra, porque sabe que eles sabem que precisamos deles.

P. A partir das suas respostas me surgiu uma curiosidade. Não sei se vocês viram mas recentemente o Mercadante lançou a hora do Enem, serão quatro simulados on-line durante o ano disponíveis para os alunos. Vocês já ouviram falar? Houve algum tipo de divulgação? Se houve, é um interesse dos alunos a participação?

(P2E2) R. Já ouvimos. Incentivamos as inscrições. Eles se interessam em participar.

(P1E2) R. Já ouviu divulgação. No dia 30 agora eles já estão sabendo e vão participar.

P. Sei que vocês trabalham com projeto de vida na escola integral, em algum momento aparecem estas avaliações do projeto de vida? Talvez ir bem no Enem para conseguir uma nota para o vestibular? Vocês já conseguiram observar algo deste tipo?

(P2E2) R. Nenhum de nós trabalhamos com projeto de vida, tem professores específicos, então temos contato ou pelos próprios alunos ou por alguma informação nas reuniões pedagógicas, sabemos que existe sim esta preocupação, só não sabemos quantificar, dizer em que medida é, mas que existe, existe. Até porque a gente tem alguns alunos que tem projeto de vida, alguns cursos que não são oferecidos em universidades públicas aqui da região, por exemplo Direito temos vários alunos que gostariam de fazer Direito mas eles pelo menos não no momento se veem morando em outra cidade mudando a vida, então vem no Enem a possibilidade de conseguir uma boa bolsa de estudos.

(P1E2) R. O interesse deles no Enem é de conseguir uma vaga no ProFIS, que é bem disputado.

Espaço para considerações finais

(P1E2) R: Gostaríamos de receber os resultados dos alunos igual do Enem, mas do Saesp, ter acesso a prova, porque o Enem faz a prova e depois está disponível para quem quiser e ficamos chateados por não ter o acesso as provas do Saesp. Algumas habilidades são tão grandes, amplas e você precisa olhar a questão para ver realmente o que foi, o que ele não sabe e você não tem como olhar, então fica distante. Eles fazem em novembro e o resultado sai em março do outro ano, no nosso caso que é ensino médio eles foram embora, só fazem na 3ª série, então você fica sem entender nada, fica uma coisa sem motivo.