

## INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é a caracterização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), em uma unidade escolar (UE), aplicado no ano de 2005. Levando-se em conta as vicissitudes da avaliação na escola, são seus **objetivos**: 1) analisar ações e interações dos agentes escolares, desde o recebimento das primeiras informações sobre a aplicação até seu encerramento e o início de outra aplicação; 2) cotejar os propósitos anunciados no documento de implantação do Saresp com o percurso trilhado por uma escola estadual; 3) identificar eventuais repercussões que o Saresp tem desencadeado nas práticas pedagógicas da escola pesquisada e impactos gerados na vida da escola.

O estudo do documento de implantação, além de pesquisas anteriores sobre o Saresp, suscitou algumas questões, a saber: como a escola vem respondendo ao Saresp; a eficácia<sup>1</sup> dessa política e uso e impacto gerado pela avaliação externa.

Com o uso mais acentuado das avaliações de sistema<sup>2</sup>, a avaliação que era antes restrita a professor/aluno passou a considerar, também, todo o sistema educacional: aluno, professor, instituição, Diretorias de Ensino e até mesmo os gestores das Secretarias Estaduais de Ensino, já que sua política educacional está sujeita a críticas de acordo com os resultados apresentados por alunos em tais avaliações.

Ademais, a avaliação passou a ser vista como forma de prestação de contas à sociedade ou, ainda, segundo diversos autores, como meio de “controle” do Estado, diante do panorama político da descentralização. Outra justificativa, não menos freqüente para a utilização das avaliações de sistemas, é seu potencial de subsidiar políticas públicas educacionais, formação de professores, currículos, além das condições físicas necessárias a uma educação de qualidade.

Estes três pontos, qualidade de ensino, descentralização política e pressão social, são descritos por Waiselfisz (1993). Quanto à qualidade de ensino, comenta que tanto organismos internacionais quanto governos nacionais buscaram

[...] insumos que permitissem entender as causas do problema, diagramar alternativas de superação e avaliar se as ações estavam efetivamente levando à melhoria dos resultados do ensino. (pp.3 e 4)

---

<sup>1</sup> Que produz efeito; que dá bom resultado. (BUENO, S., 2000)

<sup>2</sup> No Brasil a partir dos anos 90, houve uma proliferação de sistemas de avaliação externa da educação, estabelecidos tanto pelo governo federal quanto por governos estaduais.

Um segundo ponto destacado por Waiselfisz é a descentralização do ensino, apontando para uma “redefinição do papel do Estado e das funções do poder central”. No Brasil esta descentralização torna-se mais nítida, principalmente depois da municipalização do ensino. Um terceiro ponto que impulsiona a avaliação, sob a ótica do autor, é a pressão social, sendo utilizada como forma de levar ao público informação sobre o desempenho dos sistemas escolares, o que nos países anglo-saxões é denominado *accountability*, que significa prestação de contas.

A avaliação, do mesmo modo que se “presta” a sinalizar “pontos fracos” que precisam de maior atenção e que possam elevar a qualidade educacional, também tem gerado punição, classificação, comparação, o que pode gerar que segmentos da população sejam excluídos da escola. São lados antagônicos e convivem lado a lado, por vezes em um mesmo discurso.

Um estudo neste sentido, muito utilizado em várias outras pesquisas acadêmicas, é o de Afonso (2000) que faz uma relação entre poder e avaliação, entre avaliador e avaliado. “As organizações têm o poder de construir uma representação da realidade e impô-las aos seus membros e usuários como definição legítima dessa realidade”, a começar pelo poder de recompensa e penalidades. Ressalta o autor que nos países onde foram adotadas políticas de descentralização, a avaliação apareceu como forma de restabelecer algum controle central por parte do Estado. Discute, ainda, a avaliação e a autonomia profissional dos professores, comentando que a intervenção do Estado tem exercido “pressão” sobre os professores no sentido de estes ensinarem para testes, para os alunos “irem bem” nas avaliações. Isso lhes reduziria o poder, uma vez que, utilizando normas que viriam de “fora para dentro perderiam parte de sua autonomia”. Afonso estabelece, também, uma relação entre a avaliação da educação e o mercado, ao assegurar que a busca por excelência e comparações poderia acabar por discriminar escolas, professores e alunos, as necessidades dos estudantes seriam substituídas por “performances” e a “cooperação entre escolas daria lugar à competição”.

Sousa (1997, p.265) comenta que, como cabe ao poder público a aferição do desempenho escolar, a escola fica à mercê do tipo de avaliação escolhido para avaliá-la. Isto significa dizer que uma avaliação que estimule a competição entre as escolas, publicando *rankings*, acaba por responsabilizar cada escola pela qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que isenta o Estado de suas responsabilidades.

Porém, devemos ter como certo que a melhor maneira de se fazer uma avaliação é direcioná-la de forma coerente e consistente para o fim ao qual servirá, ou seja, não é a avaliação que exerce um controle, e sim o uso se vai fazer dos resultados obtidos.

Um dos objetivos da avaliação de sistemas é fornecer informações que dêem suporte para tomada de decisão; desse modo, o uso dos resultados é incorporado como parte da avaliação, senão, do contrário, a avaliação acabaria por ser um fim em si mesma, não se justificando.

As avaliações no Brasil, a partir dos anos 1990, tornaram-se estruturantes de políticas educacionais, não só da educação básica, mas de todos os níveis do sistema de ensino. Neste período, se consolida como prática administrativa do Estado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>3</sup> que tem o propósito de se constituir em um instrumento indutor de melhoria da qualidade do ensino. Sob responsabilidade do Governo Federal, o Saeb tem como um de seus objetivos avaliar o desempenho de cada estado da federação e fornecer dados que permitam aos agentes da educação analisarem e refletirem sobre seus projetos educacionais.

O Saeb foi implantado em 1988, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tendo como objetivo central gerar subsídios que possibilitem contribuir com a formulação de políticas públicas educacionais e, assim, melhorar a qualidade da educação.

O Saeb é que impulsionou a adoção de vários sistemas de avaliação em diversos estados e municípios brasileiros. Só em 1996, a legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fez a primeira citação à avaliação de sistema, dando ênfase à sua utilização para se atingir um ensino de qualidade:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

[...]

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]

---

<sup>3</sup> Outras experiências de avaliação ocorreram anteriormente no Brasil, como, por exemplo, o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), ciclo básico, jornada única, no entanto, nenhuma delas se caracterizou como uma avaliação de sistema. Sobre tais avaliações ver: GATTI, Bernadete A. *Avaliação da Jornada única em São Paulo*. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. Jan-jun – 1992, nº 5, p. 85-8; NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y.L.. Avaliação do Processo de inovações no **Ciclo Básico** e seu impacto sobre a Situação de Ensino Aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. Jan-j – 1996 – nº. 13, p. 35-64; SILVA, Zoraide Inês Faustino da. *Um estudo avaliativo sobre o Ciclo Básico de Alfabetização em quatro escolas de São Paulo*. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. Jan-jun – 1991 – nº 3, p. 49-69; Estado: Belo Horizonte. Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação / Gerência do Projeto Capacitação de Recursos Humano – **EDURURAL/NE**. Belo Horizonte: FAE, IRHJP, 1987.

A partir da LDB é que se regulamentou o financiamento da avaliação de sistemas, que está previsto como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), no Art. 70, item IV:

Art. 70º - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

[...]

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

[...]

O Art. 87º das Disposições Transitórias, da LDB, faz referência à participação dos entes federados na avaliação de sistemas:

§ 3º - O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente a União, devem:

[...]

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

[...]

Graças a políticas de avaliação, como o Saeb, além de dados do censo escolar e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somos hoje capazes de detectar a situação da educação no Brasil, as diferenças entre regiões, estados e mesmo entre municípios, dados esses que podem contribuir para diminuir as desigualdades regionais. Porém, apesar de todo esforço e investimento despendidos, esses não foram suficientes para se alterar a situação educacional. Para que essas mudanças sejam verificadas será necessário que os dados levantados se transformem em políticas que tragam impactos positivos. A utilização dos resultados de avaliação, como direcionadores de políticas públicas e geradores de impactos positivos, ainda se apresenta como um considerável dificultador.

Tendo-se que a avaliação de sistemas teve seu início mais generalizado no Brasil, na década passada, podemos dizer que o nosso país está dando os primeiros passos na utilização desta ferramenta, que pode ser a chave para se chegar a uma educação de qualidade.

Em 2005, no Governo Federal, sob administração do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, efetuou-se uma mudança no Saeb, mas que não leva ao risco de perder o desenho anterior, qual seja, que um acompanhamento longitudinal dos desempenhos dos alunos é permitido. A Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica,

composto pela Avaliação do Rendimento Escolar (Anresc), usualmente denominado Prova Brasil<sup>4</sup> e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém as características do Saeb.

De acordo com Ministério da Educação e Cultura (MEC), as médias de desempenho do Saeb e Prova Brasil, agora também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>5</sup>, ao lado das taxas de aprovação.

A base metodológica da Prova Brasil e do Saeb é a mesma, pois ambas as provas avaliam língua portuguesa e matemática; a diferença está na população de estudantes em que são aplicadas e os resultados que oferecem<sup>6</sup>. Tanto o Saeb quanto a Prova Brasil utilizam metodologia que viabiliza uma comparação de desempenho das redes e escolas ao longo do tempo. Assim, enquanto determinadas avaliações não permitem a comparação em virtude de diferenças no delineamento adotado em suas edições, os instrumentos utilizados no Saeb e Prova Brasil permitem fazer tal comparação. Ambas as avaliações são voluntárias aos estados e municípios. No entanto, para que se possua o IDEB é preciso fazer o Saeb ou a Prova Brasil, “assim a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas de compromisso e receber apoio técnico/financeiro do MEC”. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

No Estado de São Paulo, tendo na experiência do Saeb um instrumento “orientador para tomadas de decisão”, criou-se o Saresp<sup>7</sup>. O início da experiência do Estado de São Paulo deu-se por meio do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, em 1992, em caráter

<sup>4</sup> “A Prova Brasil é uma avaliação da língua portuguesa e matemática e é realizada com alunos da 4ª e 8ª séries ou do 5º e 9º ano do EF e oferece resultados detalhados sobre estados, municípios e escolas participantes. A idéia é ajudar os gestores a pensar no investimento dos recursos técnicos e financeiros”. A Prova Brasil é um exame organizado pelo INEP em parceria com as redes estaduais e municipais de educação. Além das provas, os alunos respondem a questionários socioeconômicos que permitirão o estudo de fatores agregados ao desempenho; professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. [dados retirados do site: [WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br)]

<sup>5</sup> O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). O Ideb tem como ação planejada: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (disponível no site: [www.ide.inep.gov.br](http://www.ide.inep.gov.br), acessado em 21/12/2007)

<sup>6</sup> A Prova Brasil avalia 4ª e 8ª séries do EF da rede pública e urbana de ensino, considerando que este universo de referência é censitário, e assim oferece resultados de cada escola participante das redes no âmbito dos municípios, estados e região do Brasil. O Saeb é uma avaliação por amostra de turmas e escolas sorteadas para participarem. Não há resultados do Saeb por escola e município, e sim, por regiões e estados. Do Saeb participam alunos da 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM; além da rede urbana também a rural [só a 4ª série do EF] e a privada. (dados retirados do site: [WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br))

<sup>7</sup> **É preciso** levar em conta que, ao ser implantado o Saresp, a Prova Brasil do governo federal ainda não existia, apenas o Saeb. A prova Brasil foi criada em 2005, no governo Luís Inácio Lula da Silva.

amostral e, em 1996, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) implantou o Saresp com caráter censitário, tendo como um de seus objetivos oferecer a cada unidade escolar um panorama do desempenho de seus alunos e as condições que o propiciaram, buscando-se gerar assim um maior comprometimento dessas unidades com os resultados apresentados. Em informe divulgado pela SEE-SP, lê-se:

Seus resultados, contudo não irão subsidiar apenas os órgãos centrais e as Delegacias de Ensino. Na escola, professores, alunos e pais terão acesso imediato a um mapa que mostrará os pontos fortes e fracos do desempenho dos estudantes. Estas informações auxiliarão a equipe a determinar com mais precisão quais aspectos do currículo merecem mais atenção. Com mais subsídios para reorientar seu projeto pedagógico, aperfeiçoar o corpo docente e reorganizar a trajetória escolar de seus alunos, a escola ganhará em autonomia e competência.

É preciso levar em conta uma diferença importante entre esta sistemática e a avaliação implementadas pelo Governo Federal por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou mesmo pela secretaria. Elas se baseavam em *amostragens*. As escolas que não participavam do processo tendiam a considerar que a avaliação não lhes dizia respeito. Agora, não. Todas as unidades serão envolvidas e os dados obtidos irão gerar decisões não apenas em nível central, mas na base do Sistema de Ensino<sup>8</sup>.

Esse comprometimento esperado das unidades escolares (UEs) gerou um questionamento importante, que mereceu ser tratado com mais atenção pelas avaliações de sistema – e não foi diferente com o Saresp, no que se refere à participação dos professores e gestores escolares em todo o processo da avaliação e, particularmente, a interpretação e uso que fazem dos resultados.

Dentre os objetivos do Saresp enfatiza-se a expectativa de que seus resultados sirvam ao planejamento e aprimoramento do trabalho escolar:

Verificar o rendimento escolar do alunado nos diferentes componentes curriculares e identificar fatores intervenientes nesse rendimento, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das DEs e às escolas, informações que possam nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; a orientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino [fundamental e médio], de forma a aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola [...] (Bitar, et al; 1998, p. 11)<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Escola Agora – Ano I – n°. 4 – abril 1996 – Secretaria de Estado da Educação.

<sup>9</sup> Conholato, M.C. (at. al). Sistemas de avaliação educacional. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. In: Idéias 30, FDE, São Paulo, 1998.

Visando a tais objetivos, a SEE-SP, em documento de implantação do Saresp, indicava ser imprescindível:

[...] definir e desencadear uma política de capacitação das equipes das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares, para que estas passem a ser parte integrante do sistema de avaliação, envolvendo-se criticamente em suas diversas etapas; [...] <sup>10</sup>

Como a pesquisa ora apresentada se desenvolveu em apenas uma escola, não tem a pretensão de representatividade; o intuito é o de sinalizar pesquisas que aprofundem hipóteses aqui levantadas e que são fundamentais para o aprimoramento das avaliações em larga escala em nossos sistemas educacionais. É um trabalho que fornece elementos para colaborar com a gestão dessa política, subsidiando, assim, ações subsequentes.

Apesar da relevância do tema e de sua centralidade na educação, existe uma carência de estudos que, baseados nas práticas escolares e no uso que está sendo feito do Saresp, descrevam o seu percurso na escola e como esta vem se apropriando dos resultados da avaliação.

De acordo com Vianna (2003, p. 5), as avaliações não solucionam problemas, elas apenas os apontam. Com base em seus resultados é que as soluções devem ser refletidas, e a reflexão é necessária principalmente em avaliações de larga escala, pois elas têm a característica de englobarem uma ampla diversidade cultural, geográfica, etc. Segundo o autor, a maioria das Secretarias de Educação

[...] optou por uma avaliação amostral, por representar economia de problemas operacionais e minimizar os custos, além de oferecer resultados igualmente confiáveis. As avaliações censitárias tinham a vantagem de apresentar os resultados por escola, município, Delegacia ou Superintendência de Ensino, e os dados globalizados por estado.

No Estado de São Paulo, no entanto, optou-se por uma avaliação censitária, tendo por objetivo subsidiar cada UE em particular com informações sobre o desempenho de seus alunos; e foi com este intuito que o Saresp foi introduzido em 1996, com base na experiência do Saeb, por meio do qual se constatou, pela SEE-SP, que a avaliação amostral gerava dados para orientar mais os órgãos gestores das políticas educacionais do que o conjunto das escolas da rede.

Citam-se, a seguir, alguns dos estudos sobre o Saresp com os quais se procurou estabelecer uma interlocução no decorrer da pesquisa, visando à construção do percurso do Saresp 2005 em uma escola da rede estadual; ao levantamento de possíveis hipóteses que

<sup>10</sup> Documento de implantação, item 4. Ações.

justifiquem as ações tomadas pela escola neste percurso e a análise das iniciativas encaminhadas pela escola à luz dos objetivos traçados pela SEE-SP

Fundamenta-se no discurso de Davis, Espósito e Nunes (2000, p.25), que assim se manifestam acerca do Saresp:

[...] o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi implementado, em 1996, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), buscando construir uma “cultura de avaliação”, na qual a avaliação deixasse de ser encarada como um instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico da situação da aprendizagem, visando à otimização das possibilidades do ensino. De fato, a SEE/SP, ao criar o Saresp, teve, em primeiro lugar, a intenção de ampliar o conhecimento do perfil de realização dos estudantes, fornecendo aos professores descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos, de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Assim, os docentes [...] podem identificar, no começo do ano escolar, os pontos fortes e fracos do desempenho dos alunos e, a partir desse diagnóstico, adotar estratégias pedagógicas apropriadas. Em segundo lugar, a SEE-SP empenhou-se para que o levantamento realizado pelo Saresp identificasse os pontos críticos do ensino, possibilitando-lhes, por intermédio de seus órgãos centrais e das delegacias de ensino (DEs), apoiar as escolas e os educadores com recursos, serviços e orientações. Dessa maneira, o Saresp é encarado como instrumento essencial para a melhoria da gestão do sistema educacional.

Ao se basear nesse projeto do Saresp, devemos levar em conta algumas variáveis que vão se refletir neste discurso ou nessa pretensa “postura pedagógica” esperada pela SEE-SP, bem como na sua análise e uso dessa política avaliativa pela escola. De acordo com Marcondes (2004, p.19), constatam-se “diferentes óticas de percepção e de apropriação da mesma realidade, revestidas de particulares concepções, opiniões, expectativas,” e o professor [um dos atores na escola] como grupo profissional apresenta estas diferentes óticas, incluindo medos e até mesmo rejeições ao processo avaliativo.

Ou seja, como as expectativas expressas no discurso da SEE-SP acerca do Saresp vêm se concretizando na escola; como este discurso vem sendo interpretado?

É na busca por compreender este percurso, em uma escola da rede estadual, que se recorre aos estudos acadêmicos sobre o Saresp, dentre os quais os primeiros começaram a aparecer já ao final dos anos 1990, alguns pesquisando seu impacto, outros analisando as questões da prova, outros ainda analisando o Saresp enquanto política pública.

Esteves (1998) procurou investigar o impacto causado pelos resultados do Saresp nas unidades escolares, procurando identificar modificações na prática pedagógica dos professores,



em específico nos de língua portuguesa “das últimas séries do Ensino Fundamental do período diurno”.

A autora expõe que muitos docentes julgam que um só tipo de avaliação pode vir a se opor a determinadas metodologias e concepções de ensino; julgamento este que acaba por levar muitos deles a terem um comportamento negativo e de resistência diante da avaliação, além da

[...] quebra de rotina das atividades escolares e/ou por representar uma ameaça à equipe escolar como um todo, na medida em que os dados coletados, que são analisados e divulgados, expõem a toda sociedade, aos pais e demais pessoas e órgãos envolvidos no processo educacional, a qualidade do ensino que está sendo ministrado (p.2 Cap.3)

Oliveira (1998) faz uma análise da viabilidade, funcionalidade e potencial de efetividade da política de avaliação do Saresp, tendo como base o texto de Marcus Faria Figueiredo e Argelina Maria C. Figueiredo – ‘Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica’<sup>11</sup>. O trabalho teve como enfoque o impacto das aplicações nas unidades escolares da cidade de Botucatu. A autora faz referência à reação dos professores diante do uso dos resultados do Saresp para a classificação das escolas. Ela diz que os professores “sentiram-se traídos e desencorajados a ‘vestir a camisa’ do Saresp; o Saresp passou a ser uma ameaça para os professores” (p.68). Outro aspecto que o estudo aborda se refere à postura do professor diante da avaliação. O professor que utiliza a avaliação como forma de pressão aos alunos quanto à disciplina em relação aos estudos e frequência, necessita de uma mudança de postura, o que “requer aprendizado consistente dos professores”. Entende que

[a] oportunidade de início desse aprendizado estaria nos treinamentos a que se submeteram os professores envolvidos nas Equipes Escolares do SARESP. Um dos objetivos do treinamento foi difundir uma cultura avaliativa alicerçada na avaliação informativa, ou seja, através da seguinte trajetória: avaliação, análise e interpretação dos dados, verificação por parte dos professores se há necessidade de reformulação de currículos e de mudanças de práticas educativas. Assim sendo, é de se lamentar o baixo índice de professores que tiveram acesso aos treinamentos, como também, de estes se restringirem somente aos momentos específicos de implantação do SARESP (p.69-70).

Também Felipe (1999), em sua dissertação de mestrado, aponta limitações relativas à proposta e à introdução do Saresp: desconfiança dos professores; sofisticação imprópria para as séries, conclusão a que chega, ao fazer uma análise do conteúdo das provas e seus componentes

---

<sup>11</sup> FIGUEIREDO, Marcus Faria e FIGUEIREDO, Argelina Maria C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: Análise e conjuntura. Vol. 1, n. 3, 1986. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro

curriculares; e incapacidade do sistema de avaliação de induzir ações nas unidades escolares. Felipe trata ainda do antagonismo entre professores, de um lado, e diretores e dirigentes, de outro; os primeiros afirmando “que o Saresp não trouxe mudança significativa em suas práticas,” e os segundos afirmando terem ocorrido discussões e “aprofundamento sobre os resultados”. Registra, no entanto, que há consenso, por parte dos diversos profissionais, em relação ao fato de que o Saresp só é discutido no momento de sua realização para depois tudo voltar ao “normal”.

Ao final da dissertação, o autor afirma que, “apesar dos reveses do Saresp”, é importante a avaliação das escolas, mas não uma avaliação que suscite punições aos professores, ranqueamento, nomeação das escolas de boas, más, fracas. Precisaria ser uma avaliação que levasse em conta diferenças e que produzisse mudanças positivas que ajudassem a “romper” com o fracasso escolar.

Sobre o Saresp, Kawauchi (2001, p. 58) salienta que os professores têm opiniões diversas. Cita o exemplo de dois professores que lecionam na mesma escola, em períodos distintos; o primeiro diz que o Saresp foi discutido coletivamente, e o segundo relata que não houve um momento de discussão sobre os resultados do Saresp. Na dissertação de Kawauchi, a exposição dos fatos fica restrita a professores de História que afirmam terem feito uma reflexão sobre dados do Saresp somente quando tal atividade foi solicitada pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) ou pela Coordenação Pedagógica.

Segundo a autora, o professor, ao ser avaliado, cria resistências, pois ele que antes estava acostumado a ser avaliador, passa a ser avaliado. A mesma questão é mencionada por Vianna (2003, p.10), ao ponderar que, nas unidades escolares, há certa resistência às avaliações, porque, por serem “impositivas”, os professores vêm com suspeita o fato de serem avaliados.

Esta resistência ao Saresp também foi relatada, tendo por referência a aplicação de 2001, na dissertação de Hernandes (2003), que descreve como o Saresp, naquele ano, interferiu na autonomia da escola ao avaliar o aluno; a SEE-SP utilizou-se de sua avaliação externa para reprovar alunos de acordo com seus critérios, desprezando a avaliação do professor. A autora diz, ainda, que esta atitude da Secretaria se deveu ao fato de querer “responder às inúmeras críticas feitas por diferentes setores representativos da sociedade, sobre a ineficácia da implantação do sistema de Progressão Continuada do Ensino Fundamental na rede Pública de São Paulo.” A autora apresenta várias críticas de professores a essa interferência da SEE-SP, como as que se seguem:

Neste SARESP 2001 não foi levado em conta nosso trabalho. O trabalho diário e as avaliações no dia a dia. A gente avalia, mas isto não foi considerado. Teve aluno que nós aprovamos, quando reuniu o Conselho nós decidimos que esse aluno passaria, mas aí veio o SARESP e jogou tudo por terra. (p.117)

Alguns pais questionavam a avaliação da escola e diziam: Então vocês, professores, avaliaram errado. Outro falaram que isso significava que o ensino na escola era fraco. Mas também alguns acharam que uma prova vinda de fora não podia valer mais do que a opinião dos professores que conviveram com os alunos durante todo o ano. (p.125)

[...] A palavra final deve ser sempre do professor que caminhou o ano todo ao lado do aluno. (p. 140)

Outro estudo dedicado ao Saesp é de autoria de Machado (2003), que teve como objetivo “analisar a utilização dos dados obtidos com o SARESP como subsídio para propostas e ações políticas de intervenção na educação [...]” (p. 3). Para esse fim analisou 88 relatórios das 89 DREs, do ano de 2000.

Os relatórios das Diretorias foram “baseados nas informações contidas nos relatórios de avaliação que cada escola elaborava ao final da aferição” (p.134). Além dos relatórios recebidos das escolas, as Diretorias tinham, à época, acesso aos questionários respondidos por diretores, coordenadores pedagógicos, professores e supervisores de cada unidade escolar.

Machado (2003, p.159) relata, em sua tese, que em apenas um dos 88 relatórios foi citado pelos professores que os resultados obtidos no Saesp traduzem o real desempenho dos alunos, dado considerado valioso para a atual pesquisa, pois leva à hipótese de os professores não estarem considerando que os dados do Saesp revelem o que o aluno de fato sabe.

A autora percebe que um “movimento” novo está surgindo, o identifica como “embrionário”, porém que pode levar a que se pense o Saesp como um instrumento de melhoria de qualidade da escola pública. Especificamente sobre os professores pode-se perceber neste trecho da tese:

‘A cultura avaliativa, uma das principais metas do SARESP, começa a ser entendida pelos professores da rede como sendo extremamente útil e necessária. É um processo lento, podendo ainda ser mais bem desenvolvido, se utilizado como parâmetro para alavancar todo o processo de construção do conhecimento do aluno’. (p.182).

As pesquisas utilizadas e outras produções relativas à avaliação educacional foram úteis não só para delineamento do presente estudo, mas também para auxiliar na análise dos dados

coletados na pesquisa de campo, que revelam o percurso trilhado pela escola em estudo, ao vivenciar o Saresp 2005.

O material de pesquisa baseou-se em informações coletadas na escola por meio de observação, questionário aplicado aos professores, discussões realizadas com grupos de professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico e análise de documentos produzidos pela escola, pela DRE e pela SEE-SP. A análise dessas informações possibilitou compreender e subsidiar o levantamento de hipóteses sobre eventuais repercussões da avaliação externa na dinâmica escolar.

Na leitura de outras dissertações e teses, procuraram-se elementos que convergiam ou divergiam das questões suscitadas com as informações produzidas nesta pesquisa, buscando, desse modo, levantar questionamentos e/ou hipóteses para o ocorrido.

Considerando o “volume” de informações coletadas, optou-se por organizá-las em “eventos” que melhor permitissem ilustrar o caminho trilhado por esta avaliação na escola. Então, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos:

Capítulo 1- Saresp: propósitos e delineamento. Neste capítulo é apresentada a caracterização do Saresp, organizada por meio da leitura de documentos oficiais.

Capítulo 2 – A vivência do Saresp/2005 em uma escola da rede estadual. Neste capítulo são descritas e analisadas as informações coletadas em uma escola da rede estadual, com base em observações, entrevistas com professores, diretor, vice-diretor, professor coordenador pedagógico (PCP) e análise documental.

Capítulo 3 - Saresp: o previsto e sua materialização em uma escola da rede estadual. Neste capítulo é traçado um paralelo entre o previsto pela SEE-SP em relação ao Saresp e o que se concretizou no âmbito de uma escola da rede estadual da Grande São Paulo, no ano de 2005. Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa.

# CAPÍTULO I

## Saresp: propósitos e delineamentos

O Saresp não foi a primeira experiência do Estado de São Paulo em avaliação educacional em larga escala, porém foi a primeira que se caracterizou como uma avaliação de sistema. Desde sua criação, em 1996, até os dias atuais, o governo do Estado de São Paulo esteve sob a administração do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), tendo assumido a Secretaria de Educação, durante a gestão Mário Covas e parte da gestão de Geraldo Alckimin, Teresa Roserley Neubauer (1996 a 2001), sendo substituída, ainda na gestão Alckimin, pelo secretário Gabriel Chalita (2002 a 2006).

O Saresp, durante este período, apresentou várias mudanças, tanto em seu instrumento de avaliação, quanto no uso que fizeram de seus resultados. Porém, seu documento de implantação, datado de 1996, que se mantém inalterado, continua sendo o que oficialmente define seus objetivos e traça sua caracterização.

O delineamento inicial do Saresp sofreu alterações durante a gestão da secretária de educação Teresa Roserley Neubauer, passando a contemplar um desenho competitivo, com o ranqueamento e estímulo à competição entre as escolas. São demonstrações deste desenho: a classificação das escolas em cores (de acordo com o desempenho), distribuição de prêmios e recursos financeiros, além de incluir a reprovação ao final dos Ciclos<sup>12</sup>. Com a posse do Secretário Gabriel Chalita este mecanismo de classificação foi desativado<sup>13</sup>, porém a avaliação passou a ser amplamente utilizada pelo governo como um poderoso argumento de “marketing”, chegando-se a comparar a educação de São Paulo aos mesmos níveis da educação suíça<sup>14</sup>, o que acabou por gerar desconfiança tanto nos instrumentos de avaliação do Saresp, como nos resultados apresentados. Com a renúncia de Geraldo Alckimin do governo de São Paulo para candidatar-se à presidência da república, assumiu o governador Cláudio Lembo e, com ele, uma nova Secretária de Educação, Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos, que tomou como medida

---

<sup>12</sup> Artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo de 5/2/2002: Resultado de recuperação é divulgado.

<sup>13</sup> Artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo de 12/12/2005: Avaliação Necessária

<sup>14</sup> Artigos publicados no Jornal Folha de São Paulo em 24/6 e 28/6/2004, respectivamente: Tucanos omitem dados negativos do Ensino; Educação Oculta.

imediate suspender<sup>15</sup> a aplicação do Saresp 2006. Em seu entendimento havia a necessidade de mais tempo para se poderem analisar dados da aplicação de 2005 e, ainda, por julgar que a Prova Brasil, instituída pelo governo federal neste ano, supriria as necessidades avaliativas, não sendo necessária, assim, a aplicação de ambas as avaliações, concomitantemente. Com este ato, a Secretária introduziu uma nova lógica no Saresp, pois, na gestão Chalita, a avaliação passara a ser censitária para escolas, séries e alunos. Como a Prova Brasil não tem este perfil, perdeu-se mais uma vez o desenho do Saresp. Com nova mudança de Secretária de Educação e posse de Maria Helena Guimarães de Castro, já no governo José Serra, eleito em 2006, a secretária retomou o discurso de Neubauer, ou seja, de se premiar por desempenho<sup>16</sup>.

Diante de tantas mudanças, algumas de ordem operacional, realizadas através de resoluções, porém sem a redefinição por parte da SEE-SP de quais estão sendo os atuais objetivos do Saresp, faz-se a seguir uma caracterização desse sistema de avaliação a partir de seu documento de implantação e traçam-se as mudanças que foram se estabelecendo no decorrer do tempo. No capítulo 3, retoma-se a caracterização do Saresp para cotejá-la com os dados da pesquisa de campo.

No anexo 1, está o quadro resumo com a caracterização do Saresp, tendo como fonte a pesquisa<sup>17</sup> realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob coordenação dos professores Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela Oliveira.

A SEE-SP implanta o Saresp, em 1996, sob a justificativa:

Para recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas do Estado de São Paulo (de modo a que todos possam exercer seus direitos de cidadão e de inserção no mundo do trabalho), e em face das exigências da modernidade, torna-se necessário criar novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas. É, portanto, através de medidas de racionalização e descentralização da máquina administrativa e de fortalecimento das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares que a SEE pretende alcançar maior eficiência na prestação dos serviços educacionais. (documento de implantação, p.123)

O documento de implantação dá destaque, principalmente, ao fato do Saresp apresentar entre suas principais atribuições o subsídio a “**cada escola em particular** com informações sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando seus ganhos e dificuldades, bem como os

<sup>15</sup> Artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo em 18/6/2006: Gestão Lembo suspende exame da rede estadual.

<sup>16</sup> Artigos publicados no Jornal Folha de São Paulo em 25 e 27/7/2007: Prêmio ao bom professor.

<sup>17</sup> Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados.

aspectos curriculares que exijam maior atenção” (p.123). Desse modo estaria se priorizando o universo da rede estadual, demanda não atendida pelo Saeb.

São objetivos do Saresp, citados em seu documento de implantação:

- desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- 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 capacitação dos recursos humanos do magistério;
  - a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
  - 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. (documento de implantação, p.124)

Para que esses objetivos fossem alcançados, foram traçadas ações, dentre elas, a qualificação do corpo técnico da SEE na área de avaliação educacional; parcerias em instituições para o desenvolvimento e análise das provas; capacitação das equipes das DREs e das UEs, para que se “envolvessem criticamente nas diversas etapas”; implementação de sistemática de avaliação e disseminação dos resultados para público-alvo interessado.

Dentre o público que se buscava “atingir”, foram citados gestores das políticas públicas em educação; equipes técnicas da SEE; DREs; UEs (direção, coordenação e professores); alunos e suas famílias, além da sociedade civil como forma de transparência dos serviços oferecidos à população.

A SEE-SP tinha como objetivos para os três primeiros anos de funcionamento do Saresp:

- fortalecer a competência, na área de avaliação educacional, das instâncias centrais da SEE, das Delegacias de Ensino, das Unidades Escolares e, inclusive, de empresas especializadas na área de avaliação educacional;
  - instaurar uma reflexão sobre a qualidade do ensino nas instâncias centrais do sistema educacional, nas Delegacias de Ensino e sobretudo no âmbito da escola;
  - promover o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas em todas as instâncias do sistema educacional, de forma a privilegiar o trabalho do professor e a promover a melhoria das condições de trabalho na escola;
  - obter dados que contribuam para o aprimoramento da qualidade do ensino para todos os alunos;
  - corrigir o fluxo escolar, diminuindo os índices de evasão e repetência.
- (documento de implantação, p. 125)

A idéia inicial era a de se fazer uma avaliação longitudinal em diversos componentes curriculares. As séries em estudos seguiriam a seguinte evolução:

ANO	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1996											
1997											
1998											

Porém, por causa das diversas mudanças sofridas pelo Saresp, perdeu-se o estudo de caráter longitudinal e se alterou também a avaliação em diversos componentes curriculares, ficando o quadro atual configurado do seguinte modo:

ANO	Ensino Fundamental								Ensino Médio						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª				
1996													Censitário - escolas e alunos Amostral – componente curricular	LP	
1997														MAT	
1998														CIEN	
1999	Não houve aplicação											BIO			
2000													Cens. para toda rede estadual: escolas, alunos e séries.	GEO/HIST	
2001														Censitário - escolas e alunos	LP + redação
2002														Cens. escolas - amostral alunos e séries	Leitura/escrita
2003													Cens. para toda rede estadual: escolas, alunos e séries.	Leitura/escrita	
2004														Leitura/escrita	
2005														Leit/escr./MAT	
2006	Não houve aplicação														
2007													Censitário alunos séries envolvidas	LP + Matemática	

O Saresp, desde sua implantação, abrangeu toda a rede estadual de ensino e também redes municipais e escolas particulares que a ele aderiram.

A primeira fase do Saresp, que compreendeu as aplicações de 1996 a 1998, apresentou características de uma avaliação de entrada, ou seja, aplicação das provas no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações referentes ao desempenho dos alunos do ano anterior. A



partir do ano 2000, o Saresp mudou seu foco para uma avaliação de saída, com a “finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos [...]”<sup>18</sup>”

Em relação aos custos de uma avaliação de sistemas do porte do Saresp, foram encontradas referências somente em artigos do Jornal Folha de São Paulo, indicando valores de dez milhões de reais, em junho de 2004<sup>19</sup>, quando a avaliação já abrangia o universo da rede, totalizando mais de quatro milhões de estudantes. Neste mesmo ano, a SEE divulgou o valor custo aluno de R\$ 1,64 para o EF e R\$ 1,65 para o EM, sendo: (R\$ 1,64 X 2,850,078 = 4,702,628,7) + (R\$ 1,65 X 1,424,326 = 2,350,137,9), totalizando = R\$ 7,052,766,60 (sete milhões, cinqüenta e dois mil, setecentos e sessenta e seis reais e sessenta centavos). Observa-se, portanto, uma diferença de três milhões de reais entre as fontes.

De acordo com dados da SEE-SP:

Pode-se perceber a **grandeza do SARESP**<sup>20</sup> ao compará-lo com outros sistemas de avaliação de abrangência nacional: o **SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica – que avaliou, nesse mesmo ano, cerca de **300.000 estudantes** da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª do Ensino Médio, e o **ENEM**<sup>21</sup> – Exame Nacional do Ensino Médio – aplicado para cerca de **1.800.000 alunos** concluintes ou que já haviam concluído o Ensino Médio. **Nenhum dos outros sistemas de avaliação alcançou tamanha dimensão**<sup>22</sup>.

A estrutura institucional do Saresp se mantém inalterada desde sua criação, sendo dividida em três níveis: Central, das Diretorias de Ensino e das Unidades Escolares.

- Nível Central, dividido em três equipes:

- *Colegiado Dirigente*, composto pelos seguintes órgãos: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP); Coordenadoria de Ensino do Interior (CED); Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESp); Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) e Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP). A este colegiado dirigente compete: “integrar as necessidades e demandas do Saresp à política educacional da

<sup>18</sup> [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) – informe saresp 2003 – informação acessada em Nov/2007

<sup>19</sup> Artigo no Jornal Folha de São Paulo de 28/6/2004: Educação Oculta.

<sup>20</sup> Grifos meus.

<sup>21</sup> O ENEM é muito citado como um sistema de avaliação, porém não se caracteriza como tal, e sim como um “verificador de aprendizagem” ao final do EM. Não se caracteriza como avaliação porque não se podem utilizar seus dados para interferir no processo de aprendizagem.

<sup>22</sup> [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) – informe saresp 2003- informação acessada em nov/2007

Secretaria da Educação, promovendo a comunicação e a articulação entre seus vários órgãos e a equipe de gerenciamento do Sistema de Avaliação” (Documento de implantação, p. 133).

- *Equipe de Gerenciamento* - integrada por técnicos da FDE, responsáveis pelas seguintes atribuições:

- coordenar tecnicamente e realizar a supervisão geral do projeto;
- promover a articulação das ações do projeto com as desenvolvidas pelos órgãos centrais da SEE;
- definir equipes específicas para desenvolver as etapas e atividades definidas no projeto;
- divulgar, implantar e acompanhar o Saresp;
- definir o fluxo de atividades e do cronograma do projeto;
- propor pesquisas que contribuam para o enriquecimento das avaliações realizadas;
- articular o Saresp com sistemas congêneres e com o Sistema de Informações Educacionais. (Documento de implantação, p. 133).

*Equipe Técnico-Operacional* – que estará subordinada à equipe gerência, sendo composta por técnicos da FDE, CENP, COGESP, ATPCE e UGP, cujas atribuições devem ser as seguintes:

- validar o projeto;
- articular as ações dos projetos pedagógicos da SEE ao Sistema de Avaliação;
- subsidiar a implantação e o acompanhamento do Sistema;
- delinear a estratégia de análise dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos. (Documento de implantação, p.134)

- As equipes no plano das DREs, sendo elas de supervisão, acompanhamento e execução, têm como atribuição o treinamento das equipes escolares, além de acompanhamento de todas as etapas da avaliação que desencadeiem em “ações de capacitação que objetivem articular os resultados obtidos com o planejamento escolar”. (Documento de implantação, p. 135).

- As equipes no plano das UEs, que têm como atribuição a formação de uma equipe responsável pela “aplicação e correção dos testes e das redações e pela elaboração de relatórios”. (Documento de implantação, p. 135).

As primeiras Resoluções que alteraram os rumos estabelecidos no Saresp, em seu documento de implantação são: Resolução SE nº24, de 13 de Nov/2001, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental (EF), nas escolas de rede estadual de ensino e a Resolução Se nº 14 de 18/1/2002, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do EF, nas escolas da rede estadual de ensino, no ano de

2001. Nesse ano a SEE-SP utilizou os dados do Saresp para reprovar os alunos em final de ciclos, os quais não tivessem obtido desempenho satisfatório.

Apesar de no ano de 2002 o Saresp ter passado por novas modificações, entre elas, ser amostral para alunos e séries, não reprovar ao final dos ciclos, como ocorreu na aplicação de 2001, já estando a rede sob direção de outro Secretário de Educação, Gabriel Chalita, não houve documento oficial que dispusesse sobre essas modificações.

Em 11 de novembro de 2003, a Resolução SE nº 120 dispôs sobre a realização do Saresp com a seguinte alteração, bastante significativa, que foi seguida também nas aplicações de 2004 e 2005:

Artigo 1º - A avaliação será realizada [...], em todas as escolas estaduais, para alunos regularmente matriculados em *todas as séries do ensino fundamental*<sup>23</sup>, inclusive os que estudam em classes de aceleração e de recuperação de ciclo, e do ensino médio, inclusive os da habilitação específica para o magistério, do Cefam, e de classe de flexibilização.

Na Resolução SE nº 1001, de 16 de novembro de 2004, houve modificação da redação usada nas resoluções anteriores, no que diz respeito à importância do Saresp na “definição de estratégias e intervenções no direcionamento do processo de ensinar e aprender [...]”<sup>24</sup>, para: “os resultados dessa Avaliação como indicadores para a elaboração de ações e projetos pedagógicos inovadores, [...]”. Com esta alteração, surgiu uma diretriz importante a ser seguida pela escola, ou seja, a de utilizar os dados do Saresp no projeto pedagógico, mudança que visava influir no seu dia-a-dia

A Resolução SE nº 81, de 19 de outubro de 2005 previa novamente a avaliação de habilidades básicas da disciplina de matemática, além da leitura e escrita que já vinham sendo aferidas nos anos anteriores. Como a avaliação com os três componentes -leitura, escrita e matemática- foi censitária, realizou-se em dois dias consecutivos.

Depois da aplicação de 2005, que foi a usada na pesquisa de campo que serviu de base para este trabalho, houve um hiato em 2006, voltando a se realizar nos dias 28 e 29 de novembro de 2007.

A avaliação de 2007, de acordo com a SEE-SP<sup>25</sup>, trouxe inovações “corajosas”, dentre elas a que o Saresp estaria acompanhando a escala do Saeb, ou seja, seria possível a comparação

---

<sup>23</sup> Grifo meu

<sup>24</sup> Res. SE nº 120 de 11/11/2003

<sup>25</sup> Disponível no site: [WWW.avaliacoes.educacao.sp.gov.br](http://WWW.avaliacoes.educacao.sp.gov.br), acessado em 30/12/2007

entre os resultados de ambas as avaliações, porque a partir de 2007 a escala do Saresp estaria dentro dos mesmos parâmetros e critérios definidos nacionalmente. A matriz foi ampliada, não sendo apenas de Leitura e Escrita, mas de Língua Portuguesa.

Outra mudança considerável, segundo a Secretária, foi que os resultados do Saresp orientariam e dariam sustentação ao plano de metas da SEE-SP. Como exemplos podem-se mencionar a alfabetização plena dos alunos de oito anos, que seria acompanhada pelos resultados do Saresp, e o acompanhamento da evolução de cada escola que também se daria de acordo com a escala do Saresp.

O Saresp ganha uma importância muito maior neste ano, que nos anos anteriores, porque a partir de agora o Saresp é o norte, o termômetro principal para a implantação de nosso plano de metas.<sup>26</sup>

Além da prova e do questionário socioeconômico, respondidos pelos alunos, seriam aplicados questionários a professores das séries e disciplinas avaliadas, a diretores e a coordenares pedagógicos. A finalidade de tais questionários consistiria em traçar o perfil desses profissionais e verificar que práticas pedagógicas estavam sendo utilizadas.

Na Resolução SE-68, de 18/10/2007, lê-se que as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do EF responderão questões abertas de Matemática e LP. Já as 4<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do EF e 3<sup>a</sup> série do EM responderão 30 questões de múltipla escolha de matemática e 30 questões de múltipla escolha de LP, além de uma proposta de redação. A aplicação caberia aos professores da rede estadual e, na busca de maior transparência e lisura do processo avaliativo, a aplicação seria:

- para as 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do EF por professores dessas séries, da própria escola, e em turmas diversas da que lecionam;
- para as demais séries avaliadas, por professores do EF e EM, em escolas diferentes das que lecionam e, preferencialmente, de disciplinas que não fazem parte da avaliação.

Além dessas “novidades”, na aplicação de 2007, a SEE-SP<sup>27</sup> informou que o diretor deveria “chamar toda comunidade a participar, já que esta prova [ia] mostrar à sociedade os resultados daquela UE” estabelecendo-se assim outra mudança no desenho do Saresp.

---

<sup>26</sup> Idem

<sup>27</sup> Disponível no site: [WWW.avaliacoes.educacao.sp.gov.br](http://WWW.avaliacoes.educacao.sp.gov.br), acessado em 30/12/2007

## **CAPÍTULO II**

### **A vivência do Saresp/2005 em uma escola da rede estadual**

Este trabalho investiga como o Saresp foi utilizado em uma escola da rede estadual de São Paulo e aponta pontos a serem observados para possíveis intervenções e aprofundamento de pesquisas, com base neste estudo de caso ilustrativo. A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006.

#### **1 - Metodologia da pesquisa**

A escolha da escola se deve ao fato de no ano anterior, 2004, haver participado, como observadora, da aplicação do Saresp. Por “conhecer” o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) e a Diretora tive maior facilidade em receber autorização para participar das reuniões e pesquisar a documentação.

O caminho trilhado permitiu captar o direcionamento que era dado ao Saresp na escola pesquisada. Estava aberta para anotar qualquer fato que ocorresse, pois não fui predeterminada, e sim, com a intenção de observar as especificidades do Saresp na escola. O roteiro de observação não foi previamente definido, porém as situações que iam acontecendo foram anotadas para, posteriormente, poder descrevê-las e analisá-las.

A partir de uma observação inicial e da análise dessas informações, os pontos que se destacavam foram sendo questionados, o que possibilitou um aumento na base de dados coletados e uma relação com o contexto vivido pela escola. Assim, foram observadas, inicialmente, as reuniões que forneceram aos professores instruções para aplicação do Saresp/2005 e logo a seguir as atividades que se desenvolveram nos dois dias em que se aplicou a avaliação.

Foram ainda coletados documentos disponíveis na escola, uma vez que me permitiram o acesso aos arquivos da sala do PCP e, desse modo, foi possível fichar os documentos localizados, organizando-os por ano de aplicação do Saresp.

As informações foram complementadas por meio de entrevista com os professores, com os quais havia estabelecido uma relação amistosa em virtude de já estarem “familiarizados” com

minha presença no ambiente escolar. Fiz a distribuição dos questionários e deixei que o grupo composto por 24 professores fosse discutindo naturalmente as questões. As respostas foram coletivas e, além do registro feito pelos professores, procurei anotar suas manifestações no decorrer da discussão.

Os dados coletados por meio de observação, consulta a documentos e entrevistas foram tabulados e organizados em “eventos” e analisados à luz da literatura sobre o tema, em estudos já realizados sobre o Saresp e também tendo como base a documentação oficial expedida pela SEE-SP sobre o Saresp.

## **2 - Características da escola pesquisada**

Escola da Rede Estadual de São Paulo, localizada em região central de município da Grande São Paulo, em bairro considerado de classe média, citada como escola de trânsito, ou seja, em que a maioria dos alunos não é moradora do bairro onde se situa a escola. Atende a alunos do Ensino Fundamental (EF) II e Ensino Médio (EM).

O EF apresenta uma lotação média de até 40 alunos por sala, tendo uma distribuição aproximada de 50% de meninos e meninas por turma. Já no EM este número chega a 45 alunos por sala, com predominância feminina.

De acordo com a vice-diretora, em um ano houve um aumento de mais ou menos mil novos registros de matrículas (RMs); se incluir os evadidos ou transferidos, esse número é muito mais elevado: “não posso dizer que o elevado número de matrículas representa interesse pela escola, sinto que a sociedade está muito instável, não sabe o que fazer, eu diria que eles não estão dando este valor todo à escola”.

Segundo a diretora, as escolas que ficam em regiões centrais estariam recebendo muitas matrículas, porque os pais e filhos estão fugindo da violência e da má qualidade da escola da periferia. Esta é, em sua opinião, uma das causas do elevado número de alunos da escola que, no entanto, contribui para a “queda” da qualidade do ensino. Assim se manifesta: “Acham que aqui a escola é boa, porém se vem todo mundo para cá, a qualidade cai”.

Para poderem trabalhar melhor com o EM, a diretora espera que o Município assuma o EF, pois com esse volume de turmas, diversidade etária e apenas um PCP, se torna impossível falar em projeto pedagógico.

A diretora ainda acrescenta que a pressão da COGESP em cima das DREs para se expandirem as vagas é grande e que “os diretores deveriam se unir para resolver este problema para gerar qualidade na educação”. Julga que não há expectativa de queda na matrícula do EF, pelo menos nesta escola, pois a UE é muito requisitada e a lista de espera é enorme.

Sobre o Saresp, a vice-diretora conta que, durante a gestão da Secretária de Educação Roserley Neubauer, a escola havia sido classificada na cor verde, a qual indicava bom desempenho no Saresp. No entanto, não foram encontradas informações sobre este detalhe na documentação da escola.

À época, os integrantes desta escola participaram de cerimônia no Ibirapuera, onde as escolas foram instaladas em espaços divididos pelas cores de sua classificação, isto é, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, que significavam, respectivamente, as melhores e as piores classificações, de acordo com o desempenho apresentado pelos alunos no Saresp. Tal desempenho resultou em premiação aos alunos com melhores desempenhos e aos professores com excursões para Águas de Lindóia, Brotas e Barra Bonita.

Neste capítulo são descritas as informações coletadas e destacados aspectos reveladores do significado que assume o Saresp na escola pesquisada:

- 1º - Orientação, aplicação e a primeira indicação de uso dos resultados do Saresp/2005.
- 2º - A resolução das questões e o “esquema das notas”
- 3º - Divergências nos Gabaritos: Escola X Saresp
- 4º - Reuniões com a DRE e instruções

Após exploração e análise dos itens descritos acima, há um levantamento dos pontos citados no questionário aplicado ao grupo de professores. Além disso, por ter tido acesso aos livros de Atas de HTPC e a alguns documentos de aplicações de anos anteriores do Saresp, apresento em um último momento, uma retrospectiva desta avaliação na escola.

Para se ter um panorama do desempenho que vem sendo obtido pela escola no Saresp, nas aplicações de 1997 a 2005, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como sua situação em relação às escolas da DRE a que pertence a escola, à Coordenadoria de Ensino (CE) e à rede estadual de ensino, foi organizada a tabela, que está incluída no anexo II.

### **3 - Movimento gerado na escola pelo Saresp na aplicação de 2005.**

Em 2005, foram realizadas provas de Leitura, Escrita e Matemática – sendo 26 questões de Leitura, uma redação e 26 questões de matemática - aplicadas ao universo dos alunos de todas as séries do EF e EM, da rede estadual de São Paulo.

No período que antecedeu à aplicação do Saresp/2005, esta pesquisa foi iniciada na escola de acordo com as atividades descritas a seguir.

#### **3.1. Orientação, aplicação e a primeira indicação de uso dos resultados do Saresp/2005.**

A seguir são descritos e assinalados aspectos reveladores para se entender como esta escola está fazendo uso do Saresp.

Inicialmente, a escola recebeu solicitação de comparecimento à DRE em 3/11/2005 – Ciclo II de matemática, tendo enviado um professor representante que seria o responsável pela divulgação das informações aos demais professores. Dia 4/11/2005 houve reunião de orientação para diretores e coordenadores pedagógicos e dia 7/11/2005 solicitou-se a presença do professor que ficou responsável pela equipe de correção das redações.

A vice-diretora se queixou de reuniões convocadas de última hora, pois para reunir todos os professores e passar orientações é muito difícil, pois se a reunião está marcada para dia 7 e a aplicação terá início no dia 9, só resta o dia 8 para orientar a todos.

No dia 8/11/2005, único dia útil para preparação dos professores, participei do HTPC que trataria das orientações para a aplicação do Saresp.

Houve discussão sobre uma possível nota de participação no Saresp, com o objetivo de estimular a participação do aluno de uma forma atraente e para que o aluno considerasse a avaliação do Saresp como mais uma nota. A sugestão agradou aos professores participantes que deram opiniões:

- Sim podemos usar as notas em português e matemática.
- Por que não em todas as matérias?
- Vamos atribuir esta nota a todas as matérias, podemos com este estímulo falar que em todas as matérias eles terão pelo menos uma “nota azul”.



- O aluno que viesse ficaria com no mínimo “C”, pois a participação já representaria uma bonificação.
- Vamos dar um mínimo de 10 acertos, senão o aluno vem e só assina o nome.

Levando em consideração o problema dos professores que estavam com um 4º bimestre “curto” por causa dos feriados do dia do funcionalismo público (28/10), de Finados (2/11), e da Proclamação da República (14 e 15/11), do passeio que a escola ia realizar com os alunos, dos dois dias de aplicação do Saresp, além das reuniões para as devidas orientações e correções de redação, todos julgaram que, como não havia tempo hábil para aplicação de várias atividades para atribuição da nota bimestral, a utilização dos resultados do Saresp seria útil. Decidiu-se, então, compor a nota do 4º bimestre do seguinte modo: nota de atividades avaliadas pelos professores acrescida da nota de desempenho obtido pelo aluno no Saresp, de acordo com critérios traçados, em conjunto, pelos professores, coordenadores e direção.

A maior preocupação com esta estratégia seria a correção dos gabaritos, pois os resultados das provas seriam divulgados no *site* do governo somente dia 30/11/2005, muito tarde para o fechamento das notas. Ficou, então, decidida a formação de um “mutirão” de professores para a correção das provas.

Após a discussão do uso dos resultados para composição das notas bimestrais, passou-se à reunião preparatória para a leitura das orientações e esclarecimentos de possíveis dúvidas.

Envolvei-me com a aplicação, ficando responsável pela 1ª série do EM, período da manhã.

Com a decisão de usar o resultado do Saresp na composição da nota, os alunos precisariam preencher duas folhas-respostas: uma ótica, do Saresp e uma filipeta<sup>28</sup>, da escola. Esta filipeta, a meu ver, já representou uma dificuldade para os alunos, porque ela era numerada de 1 a 52, enquanto a folha de respostas do Saresp continha as questões de 1 a 26 para português e 1 a 26 para matemática. Alguns alunos, para terem maior segurança no registro de suas respostas, escreveram a numeração do Saresp ao lado da numeração da filipeta da escola, como indicado a seguir:

---

<sup>28</sup> Ficha numerada onde os alunos marcaram as alternativas que julgaram estar corretas de acordo com cada questão.

<b>Anotação do aluno</b>	<b>Filipeta</b>
	...
1	27
2	28
3	29
4	30
...	...

No segundo dia de prova, a aplicação ocorreu de forma mais tranqüila, porquanto os alunos não estavam mais tão interessados em “colar”, em virtude da natureza da prova não permitir, por ser redação. Além disso, foi aplicado o questionário socioeconômico, preenchido de modo “displícite” por muitos alunos, conforme pude observar: escreviam qualquer informação independente da pergunta; assinalavam uma só alternativa em todo o questionário, enfim, reclamaram muito do fato de terem que respondê-lo.

Os alunos da sala de cuja aplicação participei tiveram dificuldades em “passar a limpo” a redação, pois o rascunho ficava no verso da folha.

Em reunião de HTPC, após a prova, questionei alguns professores sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos durante a aplicação. As principais manifestações foram em relação:

- à dificuldade dos alunos de compreensão do significado de algumas palavras,
- às dificuldades com o enunciado da redação; foram apresentados três textos e muitos não compreenderam a proposta, ficando em dúvida se havia a necessidade de se escolher um texto para trabalhar como tema ou se era para se utilizarem todos os textos;
- ao questionamento quanto às razões de se aplicar as provas do o Saresp;
- às reclamações referentes ao preenchimento do questionário socioeconômico;
- ao questionamento dos professores sobre a necessidade do tempo mínimo obrigatório estabelecido pela SEE-SP, de uma hora e trinta minutos para permanência em sala de aula;
- à dúvida manifestada por alunos da 7ª série do EF, período da tarde, porque havia uma questão de matemática com alternativa de resposta repetida, Q. nº. 17, alternativas B e C iguais.

### 3.2. A resolução das questões e o “esquema das notas”

No dia 16/11/2005 percebia-se uma intensa agitação, pois os professores ainda não haviam corrigido todos os cadernos de provas, num total de onze<sup>29</sup>. Também tinham divergências ao indicarem as alternativas corretas das questões propostas. Eles haviam decidido que fariam um gabarito próprio, a ser utilizado para a correção das respostas dos alunos e atribuição de composição da nota. Observe-se que, embora a nota atribuída ao Saresp fosse compor a nota do bimestre, o conteúdo das provas não correspondia ao desenvolvido pelo professor no bimestre.

Para atribuição do conceito aos alunos, a partir das 52 questões das provas do Saresp - 26 de leitura e 26 de matemática - foi decidido que de 10 a 25 acertos = conceito C, de 26 a 35 acertos = conceito B, acima de 36 acertos = Conceito A. O mínimo de 10 acertos já havia sido decidido na reunião de HTPC que antecedeu a prova. Todas as disciplinas da escola se utilizariam das notas.

Os alunos estavam muito interessados em entender como funcionaria o “esquema das notas”.

Após uma semana da aplicação do Saresp, a diretora, a vice e PCP estavam bastante preocupados, porque as notas escolares precisavam ser emitidas e ainda não havia gabarito para a correção das filipetas. Como já havia sido dito aos alunos que a nota do Saresp seria utilizada na composição da média e eles haviam reclamado muito de terem que preencher os dois gabaritos (Saresp e escola), é evidente que a “nota SARESP” precisava ser considerada. Causou-me estranheza a pressa em se atribuir as notas, porque, como o ano letivo deve ter 200 dias, o 4º bimestre deveria ser encerrado apenas em dezembro, o que não justifica a “ansiedade” do corpo docente e direção com o “fechamento” das notas. Ao que me parece está arraigada na cultura escolar a necessidade de se “fecharem” as notas em novembro para que as férias se iniciem nos primeiros dias de dezembro.

Outro fato que me chamou atenção foi sobre o critério de notas para os alunos da 3ª série do EM que haviam feito a prova de ligação<sup>30</sup>. Questionada a respeito, a vice-diretora afirmou que, como não houvesse gabarito para correção das filipetas, os alunos ficariam com conceito C

<sup>29</sup> 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries EF – tarde; 8ª série EF – manhã; 1ª, 2ª, 3ª séries EM – manhã e noite.

<sup>30</sup> Prova de ligação é diferente das outras provas, pois todos os cadernos são recolhidos pela DE e não há gabarito divulgado para essa prova. Como não ficaram com os cadernos, os professores não tiveram possibilidade de efetuar correções e concluir um gabarito.

e, no caso de o aluno se sentir prejudicado, seria verificado pelo professor. Além disso, para ter direito à nota do Saresp o aluno precisaria ter comparecido aos dois dias de prova; portanto, mesmo que o aluno tivesse obtido conceito "A" no primeiro dia, se não houvesse comparecido ao segundo, ficaria sem a nota.

Ainda permanecia uma dúvida em relação ao não comparecimento do aluno, mas, perguntando se o conceito seria "E" ou a prova do Saresp não seria considerada, obtive como resposta a segunda opção, ou seja, não se consideraria a nota do Saresp.

### **3.3. Divergência de gabaritos e algumas suposições dos professores**

Ao ser divulgado o gabarito oficial pela SEE-SP, confrontei os resultados do gabarito resolvido pelos professores com o da Secretaria, identificando várias divergências nos resultados. No gabarito de algumas séries, a incongruência chegava a quase 20%, o que gerava dúvidas sobre as notas dos alunos que haviam sido dadas em conformidade com o gabarito da escola.

Comparando as alternativas de resposta correta assinaladas pelos alunos, pelos professores e as do gabarito oficial, identifiquei as seguintes ocorrências:

- (a) Questões em que a alternativa indicada com maior incidência pelos alunos, corresponde à alternativa correta do gabarito oficial do Saresp e diverge da alternativa do gabarito da escola;
- (b) Questões em que a alternativa que possui maior incidência de resposta dos alunos, corresponde à alternativa correta do gabarito da escola e diverge da alternativa do gabarito oficial do Saresp;
- (c) Questões em que há coincidência entre as alternativas corretas do gabarito da escola e do gabarito oficial do Saresp e divergem das respostas dos alunos;
- (d) Questões em que não há consenso, divergindo as três respostas: gabarito oficial do Saresp, gabarito da escola e alternativa de maior frequência dos alunos. (\*)

### 3.4. Reação da escola às solicitações da DRE

A DRE à qual a escola pesquisada está vinculada convocou<sup>31</sup> os coordenadores pedagógicos das escolas sob sua jurisdição para esclarecimentos sobre a utilização dos resultados do Saresp, visando tentar diminuir os “pontos falhos” apresentados.

Inicialmente, a proposta era de que os professores de matemática e português se reunissem para discutir as dificuldades apresentadas pelos alunos nas provas e, em uma segunda fase, haveria um encontro com as escolas do entorno para socializarem suas dificuldades e descobertas, além de traçarem possíveis soluções.

A primeira reunião entre a DRE e escola deu-se em maio de 2006. Nesta reunião, ou “oficina pedagógica” como é chamado esse encontro, foram divulgadas instruções aos coordenadores para preenchimento de dados sobre a avaliação Saresp/2005, que permitissem sistematizá-los.

Na escola o Coordenador reuniu os professores, no HTPC, para preenchimento em conjunto. Como me foi permitido participar da reunião, pude observar os comentários ilustrativos da visão dos professores gerados por esse processo.

As perguntas propostas pela DRE foram:

“Com relação à leitura (assinale com um X)

	Série com maior desempenho				Série com menor desempenho			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Ciclo I								
Ciclo II	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	
Ensino Médio	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>		

Com relação à matemática (assinale com um X)

	Série com maior desempenho				Série com menor desempenho			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Ciclo I								
Ciclo II		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>
Ensino Médio	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	

<sup>31</sup> Esta convocação veio após a substituição Secretário Gabriel Chalita pela nova Secretária de Estado da Educação: Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos

(\*) No anexo III é apresentado um quadro comparativo.

- Considerando os resultados acima, quais ações foram propostas pelo Coletivo da Escola?
- Quais foram as ações desenvolvidas?
- Relate brevemente o desempenho dos alunos no 1º Conselho Bimestral de Classes e Séries neste ano de 2006, portanto uma Avaliação diagnóstica Interna da Escola. Houve comparação com os resultados do Saresp/05? Quais foram as observações e ações do Coletivo da Escola?"

Inicialmente, os professores reivindicaram diminuir o número de alunos por sala e melhorar as condições de trabalho do professor. Uma professora disse: “Com as condições que temos não conseguimos melhorar nada, vamos responder o que eles querem ouvir”.

Após discussão, a primeira resposta ficou assim:

- verificar em qual competência e habilidade foram mal
- trabalhar em cima dos conteúdos que apresentaram maior dificuldade
- Estudar a prova do Saresp de um ano anterior para outro ano.
- Ler com alunos a prova, analisar questões. Usar as questões do Saresp que coincidam com as matérias que estão sendo dadas em aula.

Nas ações já desenvolvidas<sup>32</sup>, citaram a prova unificada.

Na análise da terceira questão, houve um enorme silêncio, pois não se sabia por onde começar. “Que novidade é essa agora de comparar os resultados do Saresp com o resultado do bimestre”?

Novamente, ouviram-se muitas críticas, relatadas a seguir:

- Eles [a DRE] estão pedindo isso agora porque está trocando a secretaria; é sempre assim, troca o governo gera movimento e depois morre.
- As questões do Saresp são extensas, o aluno não gosta de ler.
- E a questão do Bônus? Dizem que dão bônus pelo desempenho do Saresp, mas é só uso político, induz o professor a achar que faz parte do bônus, mas não faz. Como mensurar o Bônus? Ninguém sabe.

Após o preenchimento do formulário à DRE, em uma segunda fase, o PCP me pediu para acompanhar os professores de matemática e português para verificar em que questões os alunos haviam apresentado maior dificuldade.

---

<sup>32</sup> Questão nº 2

### **3.5. Considerações iniciais sobre a aplicação 2005**

Do relato até aqui apresentado depreendem-se problemas que foram gerados ou pela SEE-SP ou pela UE. Vejamos:

A UE, ao utilizar os resultados do Saresp como conceito para o 4º bimestre, gerou conflitos, quais sejam:

**- Oferecer nota ao aluno para estimular sua participação no Saresp.**

Ao mesmo tempo em que a oferta de nota ao aluno foi um atrativo para estimular a participação na prova, pode denotar uma ameaça do professor que a utiliza como meio de “suborno”: se você comparecer à prova tem nota, caso contrário... De acordo com LUCKESI (2003), “os estudantes estão sempre na expectativa de serem aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes”, no caso, participam de uma avaliação cujo objetivo desconhecem.

**- Aplicação de notas de acordo com as necessidades dos professores.**

Os professores consideram a nota a única maneira de estimular os alunos a procederem do modo que desejam, seja em relação ao comportamento ou à aprendizagem, chegando a usos como o descrito, barganha da nota: “você vem ao Saresp e ganha a nota”. Segundo Luckesi (2003, p. 18), no cotidiano, o professor utiliza de modo demasiado a avaliação como um fator negativo de motivação. No que se refere ao nosso assunto, no sentido de ameaçar os alunos com a nota, caso não comparecessem ao Saresp.

**- Problema operacional gerado pela escola**

Como o gabarito da escola tinha numeração diferenciada do gabarito do Saresp, houve dificuldade no preenchimento por parte dos alunos. Os alunos da quinta série foram os que apresentaram maior dificuldade. E, em vários casos, as notas dadas sofreram divergências entre o

que foi respondido e o que foi assinalado no gabarito. Neste caso, vários alunos foram prejudicados pelo incorreto preenchimento do gabarito.

**- Nota atribuída a conteúdo não-dado.**

Percebe-se uma falta de critérios para atribuição de notas, que deveriam ter como referência os objetivos e conteúdos trabalhados em sala de aula, sendo a nota bimestral reflexo da aprendizagem do aluno.

A nota, assim, desvinculada do processo de ensino/aprendizagem, de acordo com Sousa (1991), passa a ser um fim em si mesma e não mais, apenas, a representação do rendimento do aluno.

**- Os alunos estão interessados nas notas como um fim em si mesma.**

De acordo com Sousa (1991, p. 95), o aluno tende a se adaptar às normas definidas pela escola e acaba não tendo um compromisso com a aprendizagem, e sim, com a possibilidade de garantir pontos que lhe assegurem “o sucesso escolar”.

Isso possibilita um comércio de notas, demarcadas pelos “pontos positivos” e “pontos negativos”: O aluno fez “isso”, não fez “aquilo”, e seu comportamento? Os alunos seguem estes conceitos e se interessam pelo que pode lhes render nota ao final de cada bimestre.

Para Sousa (1991, p. 96):

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se comprometidos não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas antes, com a conquista de determinados conceitos. Chegam até a não ver sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário para a aprovação: ‘Ah, eu já fechei mesmo, o que vou fazer na escola?’.



### - Notas dos alunos que fizeram prova de ligação<sup>33</sup>

Neste caso os alunos já foram prejudicados, *primeiro* porque não haveria gabarito para lhes garantir uma nota compatível com seu desempenho na prova<sup>34</sup>; *segundo*: uma média C só seria interessante para alunos com médias D e E; *terceiro*: são os professores que avaliam se a nota C está boa ou não para “aquele” aluno; uma nota C, dada sem critério, que não avalia qualquer rendimento do aluno e ainda o professor pode acrescentar ou diminuir esta nota do modo que julgar mais “proveitoso”, provavelmente com base em conceitos anteriores ou podendo até entrar no mérito do comportamento e disciplina do aluno. E, ainda, em um *quarto* caso, há a situação dos alunos desta turma que não compareceram a um ou aos dois dias da prova. Que critério adotar?

Diante de tantas divergências, cito Depresbiteris (1991, p. 72) que questiona:

Que representa a nota no sistema escolar? Um mero símbolo pelo qual se aprova ou reprova o aluno, ou uma informação quantitativa que deve ser descrita qualitativamente, para que melhorias sejam efetuadas no processo de ensino?

### - Notas dos alunos que não participaram dos dois dias.

Contrapontos meus - O aluno 1 tirou um “A” na escola, compareceu ao Saesp e tirou um “C” = média “B”.

O aluno 2 tirou um “A” na escola, não compareceu ao Saesp e teve então sua nota Saesp desconsiderada = média “A”

Acabou-se por premiar o aluno que não compareceu, quando o que se desejava era “incentivar” o aluno a participar da prova. É claro que não houve a intencionalidade do erro, a escola apenas não quis ser rígida demais com o aluno que não compareceu e acabou por gerar uma situação questionável. Neste caso, percebe-se claramente a falta de adoção de critérios coerentes, isso dentro deste esquema, pois o mais justo na verdade seria não haver qualquer “esquema de notas”.

<sup>33</sup> Prova feita em amostra de estudantes, que não tem como objetivo estudar o desempenho dos estudantes, mas sim equalizar as questões.

<sup>34</sup> Todos os cadernos da prova de ligação são recolhidos, portanto a escola não pode fazer um gabarito que permitisse a correção das filipetas dos alunos. Nesta escola apenas uma turma foi selecionada para fazer a prova de ligação.

Também se observaram problemas de ordem operacional, de responsabilidade da SEE-SP, quais sejam:

**- Tempo exíguo para a preparação da aplicação**

Primeiramente para efetuar uma análise desta situação, segue o trecho da pesquisa de Esteves (1998, Cap. VI, p 01), em que se refere à primeira aplicação do Saresp, em 1996 e que permitiu à pesquisadora identificar, a partir dela, o desenvolvimento de posturas negativas nas equipes das escolas [por ela pesquisadas] em relação ao processo avaliativo:

Primeiramente, o treinamento de multiplicadores – supervisores, diretores e docentes – foi realizado num período mínimo de tempo, deixando espaço para dúvidas, as quais geraram insegurança no desempenho das tarefas propostas. [...]

O que se pode concluir dessa fala e do problema apresentado na escola em que foi realizada esta pesquisa é que esses dez anos de existência do Saresp não foram suficientes para se minimizar esta falha relativa à aplicação da prova e seu tempo exíguo de preparação, que acaba por comprometer a preparação dos profissionais envolvidos na aplicação, havendo, portanto, necessidades de mudanças no procedimento da Secretaria em relação ao calendário de divulgação.

**- Falta de informação sobre a finalidade dos questionários**

Os alunos “rejeitam” responder ao questionário socioeconômico, não têm interesse algum fazê-lo de forma correta. Eles riem, fazem piadas, uma vez que assinalam incorretamente cor, sexo, quantidade de banheiros em casa, dentre outros itens do instrumento. Uma estatística realizada com os dados da sala em que fiz a aplicação não teria validade.

Os alunos não compreendem o significado do Saresp, mas eles fazem a prova porque foram “subornados”; quanto ao questionário socioeconômico, não entendem sua importância ou em que suas informações vão contribuir. Não recebem informações ou explicações que os façam julgar relevante responder com precisão ao questionário.

### - Organização da folha de registro da redação

Outra falha observada foi não ter, na folha do aplicador, um espaço para sugestões, pois a folha de redação merecia um reparo. Inicialmente, percebeu-se a dificuldade com relação às provas dos alunos da 1ª série EM manhã. Depois, verificando-se todos os cadernos do EM, ficou evidente que todos [1º, 2º e 3º] apresentavam a mesma falha, tanto no período da manhã quanto no noturno. Por isso, seria importante um espaço para sugestões do aplicador que poderia ser um canal de comunicação com a SEE-SP, e que não deveria ser desprezado, pois pode resultar em aperfeiçoamento da avaliação externa.

O uso da avaliação do Saresp, que transforma seu resultado em notas, reflete aqui outro problema desvinculado da avaliação de larga escala: direção e corpo docente da escola pesquisada demonstram, ao que parece, inabilidade ao conduzir uma avaliação de aprendizagem, transformando-a em uma troca, sendo a nota fim em si mesma, isto é, o professor dá a nota e o aluno a recebe, não se tendo como meta, a partir do diagnóstico da avaliação, um processo pedagógico que seja compartilhado por ambos.

Sousa (1991-A, p.149) comenta que

[é o professor que domina o conteúdo, os critérios de desempenho que espera de seu curso. No entanto o aluno somente poderá avaliar a si mesmo com base nesses critérios se eles estiverem absolutamente esclarecidos.

Diagnosticar a si mesmo implica compreender os parâmetros a que se está sujeito, analisar o próprio desempenho, com base nisso, e propor-se metas para superar dificuldades. Essa não é uma tarefa que o aluno pode realizar sozinho. Essa é uma tarefa educativa que a avaliação pode realizar quando conduzida pelo professor tendo em vista a autonomia do aluno.

É interessante destacar dois aspectos antagônicos do posicionamento do professor: o primeiro é evidenciado na dissertação de Hernandes (2003) que descreve como o Saresp, em 2001, interferiu na autonomia da escola em avaliar seu aluno; a SEE-SP utilizou-se de sua avaliação externa para reprovar alunos de acordo com seus critérios, desprezando a avaliação do professor; diante deste fato, a autora apresenta várias críticas de professores a essa interferência da SEE-SP, sendo algumas transcritas a seguir:

Neste SARESP 2001 não foi levado em conta nosso trabalho. O trabalho diário e as avaliações no dia a dia. A gente avalia, mas isto não foi considerado. Teve aluno que nós aprovamos, quando reuniu o Conselho nós decidimos que esse aluno passaria, mas aí veio o SARESP e jogou tudo por terra. (p.117)

Alguns pais questionavam a avaliação da escola e diziam: Então vocês, professores, avaliaram errado. Outros falaram que isso significava que o ensino na escola era fraco. Mas também alguns acharam que uma prova vinda de fora não podia valer mais do que a opinião dos professores que conviveram com os alunos durante todo o ano. (p.125)

[...] A palavra final deve ser sempre do professor que caminhou o ano todo ao lado do aluno. (p. 140)

Então, como descrito, nesse primeiro momento, o professor se acha “atingido” por ser utilizada a avaliação do Saresp para reprovar ou aprovar o aluno. Em um segundo momento, em nossa pesquisa na aplicação de 2005, a escola utilizou resultados do Saresp para “dar nota” a seus alunos. Há uma contradição entre as situações.

Primeiramente, porque a avaliação em larga escala não deve ter o objetivo de aprovar ou reprovar; opinião esta que é defendida por Hernandez (2003, p. 151 – anexo C1 - depoimento).

[...] em um contexto educacional que valoriza cada vez a autonomia das escolas e dos professores e o fortalecimento de sua competência, a avaliação externa, enquanto única produtora de indicadores para aferir o progresso dos alunos, tal como foi utilizada em 2001, é questionável. Espera-se que a responsabilidade da avaliação da aprendizagem seja assumida cada vez mais pela própria escola, passando a avaliação externa, promovida pela SEE, a cumprir um papel complementar à avaliação pelo próprio professor.

E, em segundo lugar, porque, como dito anteriormente, a avaliação deve avaliar a aprendizagem do aluno, e a nota deve ser reflexo desta, não se sustentando o uso de dados de uma avaliação externa para atribuição de nota de avaliação da aprendizagem.

O modo como foram usados, pela escola, os resultados do Saresp, evidencia um desvio, qual seja: a escola demonstra não saber a diferença de objetivos entre uma avaliação externa e uma avaliação interna. Com isso, acaba por fazer mau uso dos resultados, julgando os alunos não por critérios preestabelecidos pela escola e centrados na aprendizagem, e sim, por dados de uma avaliação externa que tem por meta outros objetivos

O preenchimento dos quadros, tarefa solicitada pela DRE, foi uma tarefa fácil aos professores que verificaram as séries com melhor e pior desempenho e as assinalaram. O teor quadro não foi questionado.

Note-se que os quadros representam uma meia verdade em termos de desempenho, porque o Saresp, até o ano de 2005, não possuía uma escala em que fosse possível a comparação das provas entre séries e de períodos distintos. Talvez o correto devesse ser uma comparação

entre turmas da mesma série e mesmo período, pois seria possível uma posição sobre os fatores que influenciaram no desempenho de cada turma, o que foi feito de melhor em uma turma, qual a falha em outras, quais habilidades e competências estão faltando. O que adianta eu saber que a 7ª série foi a melhor e o 3º EM foi o pior? Talvez perceber que o ensino ao longo das séries vai decaindo? Percebe-se aqui um problema de comparabilidade.

O que se pode deduzir das questões aplicadas aos professores pelo DRE é que não tiveram objetivos claros, que não conduziram os profissionais a uma reflexão mais profunda, não estimularam decisão ou ação.

Os professores se utilizam de um momento que é de reflexão e socialização de dados para solicitar melhores condições de trabalho; mas será esse o momento para se fazerem reivindicações?

Todas as vezes que foi possível comentar acerca do Saresp, ou seja, na reunião de orientações sobre aplicação do Saresp, na reunião para preenchimento do formulário da DRE ou ainda no momento da entrevista com os professores, houve reclamações:

- Dinheiro para fazer o Saresp tem, mas não tem para aumentar o salário do professor.
- As salas são superlotadas, não se pode ensinar nada desse jeito.
- Os alunos não querem aprender. [Será que realmente o aluno não quer aprender?]
- Com a progressão a situação ficou pior, perdemos nosso poder de controle sobre a sala. Os alunos sabem disso, são mal disciplinados não estudam, e também não precisam, pois é só não faltar que irão passar de ano. A Secretaria vem com um monte de projetos e acha que damos conta, não conseguimos passar o conteúdo que é exigido, e quando aparecem esses “pequenos projetos” e a Secretaria fica exigindo um retorno do que foi feito, depois vem cobrar conteúdo no Saresp. O professor fica assim “pulando de galho em galho”, e vai dizer que não vai participar de projeto nenhum.

Ou seja, inicialmente os professores apresentam o contexto em que vivem e trabalham, o que sinaliza uma falta de tempo, de condições e de interesse pelo Saresp. Ao falar que com a progressão perderam o “poder”, fica claro um dos modos como a avaliação é definida e utilizada pelos professores: como controle de disciplina, visto que o professor usa o poder da nota ou como bonificação ou como punição.

Outro fator importante é a quantidade de pequenos projetos dos quais a escola tem de participar. Frequentemente, um dos responsáveis pela direção ou até mesmo o coordenador pedagógico necessitam estar na DRE, para receberem instruções sobre um novo projeto ou para prestarem contas de algum outro. Este fato acaba por saturar a todos, que ficam sem tempo hábil

para dedicar-se aos vários projetos e não permite que os professores tenham tempo para criar e pôr em prática seus próprios projetos.

Essa quantidade de projetos “oferecida” à escola pode não ir ao encontro do assumido por ela. Então, por que a escola ao invés de priorizar as metas de seu projeto pedagógico, utilizando somente os que se identifiquem com ele, quer assumir “todos”, o que acaba por saturar o tempo de seus profissionais, já que a LDB regulamenta a autonomia à UE ao estabelecer que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

1 – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Quanto à reação dos professores às exigências da DRE, manifestando seu descontentamento com o quadro atual da profissão, em um momento que deveria ser de reflexão, reporto-me a Pinto (2001) que faz, em sua dissertação, uma análise do “sofrimento do professor”. “A insatisfação anunciada” traz pontos importantes que caracterizam a insatisfação do professor com sua profissão. O objetivo de seu trabalho foi “buscar compreender as condições do sofrimento do professor”, sendo a seguir, reproduzidas algumas das revelações obtidas com esta investigação:

**a) A escola dentro do contexto atual (crise de identidade)** – a autora diz que a escola está vivendo um “quadro bastante confuso” no que se refere a seu papel e a própria justificativa de sua existência. Cita um professor que diz que a exigência do mundo atual faz com que os indivíduos se interessem menos pelo conhecimento oferecido pela escola, e “parece que hoje as pessoas esperam da escola o que ela não sabe fazer [...] Será, [...] que a escola está ‘obsoleta frente à vida?’ ”(pp.15-16)

**b) Condições precárias de trabalho:** i) Salário do professor que é composto por número de horas-aula dadas; o professor para compor seu salário necessita ministrar um grande número de aulas, em geral em mais de uma instituição, não lhe sobrando tempo hábil para a preparação dessas aulas. ii) A democratização do ensino lotou as salas de aulas, porém esses alunos não têm acesso a uma educação de qualidade. O professor para “dar conta” acaba dando um ensino que fica na “superfície”, porém foi esta mesma democratização que permitiu o acesso à escola. iii) A formação continuada exige que o professor se afaste da sala de aula ou que a faça em seu tempo

de folga (que normalmente utiliza para a correção de provas e trabalhos), gerando sacrifício tanto para o professor quanto para a escola.

Estas condições levam o professor a um “inexorável cansaço” que se torna “seu inseparável companheiro cotidiano”, conforme relato de um professor:

“É cansativo dar aula, como a remuneração é pouca; o ideal seria dar poucas aulas, ou um número decente, que você agüente física e mentalmente. Só que hoje para ter uma remuneração mais ou menos, você tem que dar 40 aulas por semana, aí você não dá boas aulas, porque não tem tempo para preparar direito” (p.20)

Os fatores acima citados geram uma tríade: “muitas aulas, pouca qualidade de trabalho e, portanto, pouca satisfação” (p.20)

**c) Tempo/Espaço para reflexão** – As reuniões pedagógicas deveriam ser este momento para reflexão, porém ficam restritas à resolução de problemas burocráticos da escola. A autora cita um professor que resume bem esta frustração:

Sinto-me frustrado por não ter tempo para aprofundar reflexões. [...] Às vezes, você descobre certos caminhos novos, que poderiam ser interessantes para você mesmo investigar, levá-los mais a fundo. No entanto, o nosso jeito de trabalhar não nos permite isso, porque você não tem tempo nunca de parar para refletir e para pensar, está sempre sendo cobrado do próximo passo, a entrega do próximo documento, da próxima nota. [...] (p. 21)

**d) valorização do professor** – o professor não sente reconhecimento pelo seu trabalho. A escola não expõe o que ela espera ou como avalia o professor, não deixando claro o “rumo” que o professor deve seguir. A autora explica essa falta de critérios:

A falta de critérios claros de avaliação do trabalho docente revela, na verdade, toda falta de clareza da escola em relação aos seus objetivos, ou talvez, a contradição implícita em sua função. Como vivemos, já há muitos anos, um período de mudanças sociais num ritmo acelerado, a escola busca ansiosamente adequar-se a essas mudanças. Mas, sem ter a necessária clareza sobre o processo social no qual está inserida, [...] (p. 22)

Os professores não são questionados quanto a seus “conflitos” ou “necessidades”, geralmente metodologias pedagógicas lhes são impostas, quer pela instituição, quer por políticas educacionais. Essas “pretensas mudanças” geram uma desconfiança no professor. (p.22-23)

**e) Formação do Aluno** – os professores se queixam de desinteresse pelos estudos, professores anteriores com má formação e que não souberam ministrar uma educação adequada, salas lotadas, problemas de disciplina. Não conseguir desenvolver uma aula que seja de qualidade é motivo de frustração para o professor.

Como podemos perceber na pesquisa da autora, existe um problema que é estrutural e age em cadeia.

A impossibilidade de exercer sua profissão em condições minimamente satisfatórias cobra do professor o preço caro de sua saúde não só física, mas também psíquica. Em vários momentos, pode-se perceber o que Kaës (1989) classifica como a “loucura institucional”: discussão repetitiva de idéias fixas, questões burocráticas, reclamação constante da indisciplina, do desinteresse dos alunos; a paralisia da capacidade de pensamento; divergências políticas, ideológicas, pessoais entre os membros da instituição que acabam gerando afetos descontrolados e destrutivos: violenta somatização – os finais de semestre costumam deixar muitos professores com a saúde abalada; e, finalmente, a massividade de afetos, não consegue discernir entre o que é seu e o que é do outro – da instituição, do aluno, dos profissionais -, a ansiedade diante do que deve ser burocraticamente cumprido toma conta do pensamento, impossibilitando a reflexão crítica. (p 24 e 25)

Este problema estrutural foi mencionado na reunião de professores, a qual tinha como objetivo discutir o Saresp, como sendo a resposta para todos os problemas que possivelmente pudessem ter. A atitude dos professores, quando se fala no Saresp, é nítida em demonstrar que esta é uma avaliação que o está avaliando e, antes que o culpem, ele precisa se defender, e para isto enumera todas as dificuldades pelas quais passa um professor em sua carreira.

Os professores, ao citarem em suas respostas que a) vão trabalhar as habilidades e competências nas quais os alunos foram mal, b) vão trabalhar em cima dos conteúdos nos quais os alunos apresentaram maior dificuldade, revelam, no item “a”, que sabem um dos “porquês” do Saresp e, ao citarem o item “b”, emitem um juízo de conformação de currículo.

A prova unificada surgiu na escola com o intuito de “treinar” os alunos para provas-testes; recebe o nome de unificada, pois engloba todas as disciplinas. A prova é feita pelos professores nos formatos da prova do ENEM e do Saresp, chegando à utilização de questões dessas provas, das aplicações de anos anteriores. A idéia foi motivada pela premiação no ano de 2000.

As instruções da DRE geram questionamentos nos professores que ficaram realmente “aturdidos” com a questão de se compararem os resultados do Saresp com o resultado do bimestre. Nem imaginavam como isso poderia ser feito; começou, então, uma discussão de como tal comparação poderia se efetivar. Será que o desempenho do aluno no Saresp refletia o desempenho do aluno na escola? Como poderia ser feita uma analogia entre os desempenhos: os alunos que fizeram, por exemplo, a prova da 7ª série em 2005, agora estavam no 1º bimestre da 8ª série. A prova do professor precisaria ser também feita com base em habilidades e competências?



Ou o que a DRE queria saber é se a escola havia englobado em seu Projeto Pedagógico os resultados do Saresp e se estava monitorando os resultados obtidos?

O questionamento da DRE não dava subsídios para a escola saber como proceder.

Outro fator que gerou forte reação entre os professores foi a dúvida relativa à utilização do resultado obtido pela escola no Saresp fazer parte do bônus. Afinal, a Secretaria diz que o bônus também é reflexo do Saresp, e este também é um dos motivos pelo qual os professores “incentivam” os alunos a realizarem a prova. Neste caso, um bônus relacionado ao desempenho da escola gera uma exclusão maior de escolas da periferia que contam com menos recursos, com profissionais menos qualificados, já que os mais qualificados tendem a procurar uma região central e com menos violência. Os profissionais e as escolas que necessitam de mais recursos acabam sendo “punidos”. Não se exclui mais por “cores” ou classificação, mas a exclusão vem na folha de pagamento do profissional.

A escola, em junho de 2005, reuniu os professores de matemática e língua portuguesa que discutiram e se empenharam na análise das questões em que os alunos apresentaram maior facilidade ou dificuldade. Porém, não houve prosseguimento no projeto, a escola “engavetou” o relatório elaborado, pois a DRE não solicitou retorno, como também não houve instrução da DRE para o próximo passo do acordado: o encontro entre as escolas e a troca de experiências.

Tanto a escola quanto a DRE não se aplicam no sentido de seguirem com os dados até uma utilização que gere impacto no ensino; o que se percebe é uma falta de compromisso com os referidos dados.

Ademais, fica evidente que, na UE, o Saresp é mais um projeto a ser cumprido, haja vista a falta de um acompanhamento rígido. A DRE cobra a UE que tenta, dentro de seu “contexto”, atender às exigências, que, por sua vez, se tornam esquecidas, ou os documentos são engavetados”, ante o aparecimento de outra instrução.

Não há na DRE profissional especialista em avaliação que fique unicamente responsável por ela, mesmo esta tendo um lugar significativo na educação. Na escola, mesmo que o PCP e os professores estejam “anteados” nas questões que precisam de atenção, não têm tempo hábil para transformá-las em ação. Não é o caso da UE pesquisada, em que a escola necessita de instruções mais detalhadas de como trabalhar com o Saresp e, até mesmo, como responder aos questionamentos da DRE. Para tanto, a DRE deveria prover estas informações de forma clara e precisa.

No trabalho de Esteves (1998, Cap. VI, p. 5), a autora faz a seguinte citação, chegando ao mesmo ponto:

A análise das entrevistas, realizadas junto aos supervisores de ensino, confirma a opinião das equipes escolares sobre o processo de avaliação do SARESP e sugere que mesmo os técnicos mais capacitados têm problemas para aprofundar a discussão sobre os resultados dessa avaliação, esperando que a Secretaria de Estado da Educação – SEE – indique caminhos a serem trilhados pelas equipes escolares.

Este é um dos pontos que continuo a detectar em meu trabalho de campo, dez anos após o início do Saresp.

Moreira (2004, p. 102), em sua dissertação de mestrado, nos fala não do Saresp, mas de uma experiência em Avaliação com o mesmo enfoque, isto é, a necessidade de uma postura motivadora por parte das Secretarias para “articular mudanças”:

[...] ao implantar uma avaliação externa das escolas para mudar a educação de um sistema de ensino, não pode ser entendida como uma tarefa fácil, de base técnica e com decisões influenciadas pelo autoritarismo. Uma decisão dessa envergadura requer disposição e diálogo, humildade para olhar os problemas de frente, em que muitos deles são causados pela própria Secretaria porque envolve sobretudo conhecimento e de uma ação política para a conquista de uma adesão voluntária dos participantes, de forma a conscientizá-los sobre a necessidade de superação das dificuldades apresentadas.

A SEE-SP, no documento de implantação, ressaltava que era imprescindível

[...] definir e desencadear uma política de capacitação das equipes das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares, para que estas passem a ser parte integrante do sistema de avaliação, envolvendo-se criticamente em suas diversas etapas; [...]. (p. 125)

Se esta ação de capacitação foi posta em prática, na escola pesquisada, não teve os reflexos esperados.

Pelo exposto, é indiscutível que uma política de capacitação desse porte deva ser consolidada nas DREs e nas escolas por meio de seus gestores e PCPs, para que possam subsidiar os professores com direcionamentos, informações e esclarecimentos, pois não é segredo que a alta rotatividade dos professores representa um “entrave” para muitas políticas adotadas. MACHADO (2003) cita a rotatividade do corpo docente como uma das dificuldades mais citadas pelas UEs:

A dificuldade mais apontada nos relatórios refere-se à rotatividade dos professores, ou seja, a mudança destes profissionais de escola em escola, tanto

durante como no início de cada ano. Esta questão aparece em 24 relatórios. [foram analisados 88 relatórios]

Os relatos citam esta constante mudança como um dificultador da realização de um trabalho comprometido com a proposta pedagógica da escola, [...] (p.143)

#### **4 - Manifestações dos professores acerca do Saresp**

A entrevista realizada com grupo de professores, tabuladas no Anexo V e descrita no item metodologia de pesquisa, teve caráter exploratório sobre as impressões e conhecimento do professor acerca do Saresp, entre outras, se ele estava sendo subsidiado com informações que o permitissem utilizá-las em suas práticas pedagógicas; verificar a legitimidade da política tanto no discurso quanto no uso feito pelo professor; averiguar se a avaliação do Saresp conformava alguma prática pedagógica.

Em HTPC, fiz a distribuição do questionário<sup>35</sup> aos professores; ao mesmo tempo em que eles respondiam, iam tecendo comentários e críticas, alguns se mantinham calados e nem sabiam o que responder; outros me entregaram o questionário em “branco”, sob a alegação de que a disciplina lecionada por eles não fazia parte do Saresp e de que não tinham conhecimento do que se tratava.

Vinte e quatro professores participaram do grupo, três não se manifestaram, dois devolveram os questionários sem respondê-lo, com a justificativa de que nunca haviam participado de aplicações e serem professores de artes e geografia e não terem conhecimento sobre o Saresp. Contou-se, então, com dezenove questionários respondidos.

Após a tabulação dos questionários, foram arrolados os pontos mais citados ou que suscitavam maior reflexão, a seguir indicados:

##### **- Uso político**

Alguns professores citaram em seus questionários o “uso político” como um dos principais objetivos do Saresp. Como durante nossa discussão, quatro professores, ao se referirem ao Saresp, imediatamente o ligaram a este termo, indaguei sobre o sentido da palavra

---

<sup>35</sup> Questionário: anexo IV

“político”<sup>36</sup>. Muitos se pronunciaram classificando a palavra com um sentido pejorativo, ou seja, uso eleitoreiro, já que os resultados divulgados pela Secretaria da Educação não existem e ainda se afirma que está havendo melhorias na educação.

#### **- Avaliação quantitativa, conteudista\* e que não consta da grade programática**

Alguns professores julgam que o Saesp só gera números e acaba por transformar o aluno e a escola em mais um número, não levando em conta a realidade. A prova de matemática recebeu críticas dos professores desta disciplina por ser analisada como uma prova “conteudista”; a prova de leitura e escrita não recebeu este rótulo, porém teve críticas em relação ao tamanho “exagerado” das questões.

Este mesmo rótulo de “conteudista” observa-se, também, como uma crítica dos professores, nos trabalhos de FELIPE (1999) e ESTEVES (1998)<sup>37</sup>.

Porém de acordo com MILDNER e SILVA (2003, p. 177):

[...] a construção / reconstrução significativas, ou o domínio, de conteúdos do saber escolar é essencial para a manifestação de domínio de competências e habilidades cognitivas em quaisquer níveis e graus. Do mesmo modo, qualquer nível e grau de manifestação de qualquer competência e habilidades *não* podem ser considerados em si mesmos e nesses termos aferidos [...], mas, necessariamente, devem ser levados em conta, e assim relatados, à luz dos conteúdos específicos aos quais estão associados e dos correspondentes contextos educacionais.

Outra situação relatada pelos professores é que eles não se sentem confortáveis sendo avaliados por meio dos alunos, principalmente se o conteúdo cobrado nem está na grade programática. Alguns pedem que a avaliação seja individualizada por escola, dependendo de seu programa e de seu currículo. Outros julgam que, como a prova é conteudista, a SEE deveria passar uma relação dos conteúdos que vão ser exigidos, para que os professores pudessem trabalhá-los.

Kawauchi (2001) aborda esta questão ao discutir uma das características da Proposta Curricular para o Ensino de História - PCH, elaborado pela CENP/SEE-SP, na qual fica a critério

<sup>36</sup> O sentido dado à palavra “político”, pelos professores, coincidia mais com as palavras politiqueiro ou politicagem.

<sup>37</sup> Nos anos de 1998 e 1999, anos dos trabalhos citados, foram avaliadas as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Biologia, História e Geografia.

dos professores “selecionarem os conteúdos que consideraram relevantes para seu projeto educacional e a realidade de sua escola [...]”. A autora questiona: “como avaliar de forma estandardizada conteúdos que não são obrigatórios para toda a rede de ensino?” (p.36).

#### **- Saresp envolvendo todas as disciplinas**

Os professores de disciplinas que não são avaliadas no Saresp, não questionam se a política está dando resultados ou não, mas a crítica deles se limita a assuntos como levantar números com intuito político, a padronização do aluno, o que demonstra que não percebem mudanças. Alguns professores ainda ressaltam que para se ter uma idéia ampla da educação é necessário que sejam avaliadas todas as disciplinas e não apenas Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com ESTEVES (1998), os professores que não se envolveram com a correção da prova, também não se mostraram atraídos para uma discussão sobre o Saresp. Levando-se em conta este aspecto, podemos deduzir que os professores que não tenham suas disciplinas avaliadas, também não demonstram muito interesse nessa discussão, fato comprovado em minha discussão com o grupo de professores.

Dentre todos os professores, quem sugeriu que fosse realizado o Saresp em todas as disciplinas foi um professor de português. Ao lhe ser perguntado o motivo, respondeu que em sua compreensão se sentiria menos cobrado, pois a impressão que se tem é a de que, se a escola não teve bom desempenho, isso se deve ao desempenho em sala dos professores desta disciplina, que foi a única a ser avaliada em todas as edições do Saresp.

#### **- Progressão continuada**

Os professores, em sua maioria, manteriam o Saresp, mas com algumas alterações. Uma das críticas dos professores em relação ao Saresp, relatada no questionário, está ligada ao regime

de Progressão Continuada<sup>38</sup>, amplamente discutido no grupo, bem como o possível retorno à seriação:

Como vai ser avaliado o que realmente o professor está ensinando na sala de aula, se o aluno não faltando e fazendo o mínimo possível passa de ano? Não há estímulo nem por parte do aluno, nem por parte do professor. q[3]<sup>39</sup>

**Professor 1** – Considera a política de reprovação de ciclos uma “idiotice”, porém o ponto positivo é que tirou do professor o instrumento de tortura que é a nota.

**Professor 2** – Considera a proposta boa, mas não está funcionando, pois muitos alunos, pais, professores e direção, confundem progressão continuada com “promoção automática”, gerando o desinteresse total dos alunos, uma vez que independente do que façam, eles irão para o próximo ano letivo. Algo deveria ser repensado, criando critérios mais claros.

**Professor 3** – Pensa que com a Progressão continuada a autoridade do professor que era pouca, acabou. E ela continua excluindo por “baixo dos panos”, pois os alunos possuem um diploma, porém “não sabem nada”. É uma forma errada de entender a LDB.

**Diretora** – A progressão está sendo muito mal interpretada. Existem dois aspectos: quantitativo, os números que aparecem nas estatísticas, pois o número de retidos é menor, o que politicamente é sempre bom. O outro aspecto é o qualitativo: houve queda no aprendizado, os professores dizem que não há necessidade de se fazer avaliação, pois os alunos vão passar mesmo; então se sentem desmotivados, julgam ter perdido seu poder sobre a sala, que sente esta insegurança do professor e torna-se indisciplinada. O aluno não estuda, pois a promoção está garantida. A desmotivação dos dois lados acabou se cruzando.

Essas manifestações divergem do que está registrado no Plano de Gestão da Escola, onde se lê: “No Ensino Fundamental a aceitabilidade da Progressão Continuada por parte da comunidade, corpo discente e docente *foi altamente positiva*”<sup>40</sup>. Como se pode observar esta informação não coincide com as declarações acima.

Segundo ARCAS, 2003, a instituição da Progressão Continuada gerou insegurança em professores, pais e alunos que estavam acostumados a uma cultura escolar seriada:

A avaliação da aprendizagem no sistema seriado também era utilizada como recurso para fazer com que o aluno estudasse, pois caso não alcançasse determinada nota não poderia ser promovido para a série seguinte. A avaliação

---

Em 1998, o governo estadual instituiu a organização do ensino em dois ciclos de quatro anos e o regime de Progressão Continuada no EF, sob justificativa de se combater a exclusão que ocorria devido a repetência, além de permitir regularizar o fluxo escolar referente idade/série.

<sup>39</sup> Questão número 3 do questionário no anexo IV

<sup>40</sup> Grifo meu

se apresentava como um instrumento de poder, de controle, de manutenção da ordem e de disciplina. Como a promoção do aluno dependia de suas notas, o seu destino poderia ficar à mercê do professor [...]. Neste contexto, a avaliação, a nota serve como “moeda de troca”. (p. 12)

O autor descreve, ainda, que na Progressão Continuada a nota deixa de ser requisito para a “entrada” na série seguinte. A relação entre professor/aluno teve que ser repensada, e a avaliação teve “que assumir outro papel”. A Progressão Continuada “potencializa outra concepção de ensino e aprendizagem”.

Arcas, assim como Sousa e Alavarse (2003), reitera que com a Progressão Continuada uma das principais mudanças ocorridas foi, sem dúvida, na avaliação. Em sua dissertação questiona a importância que a avaliação passou a ter se não serve mais como mecanismo para garantir uma promoção. Comenta, também, que a família se interessava pelas notas, preocupada com o desempenho dos filhos, “valorizando e mitificando a nota na organização escolar”. A Progressão Continuada teria efetuado uma mudança, levando-se a refletir e olhar a cultura escolar de outro modo.

Arcas declara que “é no trabalho cotidiano das escolas que a mudança ocorre ou não, se consolida ou se transforma, pois depende da ação de vários sujeitos, de como eles compreendem a mudança que se propõe, a partir de suas concepções de educação e de sociedade”. (p.16)

### **- Enem X Saesp**

Alguns professores fazem comparação entre o Saesp e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM<sup>41</sup>. Percebe-se que o ENEM é legitimado pelos professores, pois durante a discussão, eles se sentiam mais à vontade para elogiar o ENEM, e a fala de um professor traduz esse sentimento: “O Saesp deveria ser uma prova estilo ENEM, dando subsídios para os professores saberem as habilidades e competências<sup>42</sup> alcançadas”.

Inicialmente, como salientam MILDNER e SILVA, 2003, o ENEM não caracteriza uma “avaliação”, e sim, uma verificação” dos resultados. Anteriormente, também já havia citado

---

<sup>41</sup>

<sup>42</sup> De acordo com o Documento Básico do ENEM, p. 7, “Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’”.

DEPRESBITERIS que chama atenção para não se cometer essa redução, transformar a Avaliação em Verificação, pois a avaliação envolve a verificação, porém não se esgota nela.

Para fazer uma distinção clara da principal diferença entre os objetivos almejados pelo Saesp e pelo ENEM, é importante citar MILDNER e SILVA (2003):

[...] qualquer situação ou sistema de avaliação de resultados educacionais há de ter como objeto *o processo pedagógico*<sup>43</sup> em seu todo e em seus componentes, não se restringindo à verificação de resultado de aprendizagem.

A diferença se verifica no fato de que a primeira – avaliação - permite, a partir de seus resultados, uma tomada de decisão no sentido de sanear as deficiências apresentadas. A avaliação, normalmente, contempla o universo do sistema educacional ou amostras representativas deste, que permitem uma interferência mais precisa.

#### **- Particularidades Regionais**

Os professores reclamam de uma prova só para todo o Estado, porquanto julgam que seja impossível uma prova ter toda esta abrangência. Existem particularidades de cada região do Estado que deveriam ser levadas em conta.

KAWAUCHI (2001, p. 58) também cita em sua pesquisa esta mesma preocupação dos professores: “A prova não leva em conta peculiaridades de cada região e/ou escola”.

#### **- Importância da avaliação**

Muitos não sabem quais os objetivos do Saesp, porém asseguram que avaliar a educação é fundamental, do mesmo modo que é importante se avaliar o conteúdo que foi dado em aula. Além disso, acreditam que as escolas obterem um diagnóstico da situação dos seus alunos seja essencial, pois permite intervirem nas dificuldades.

#### **- O aluno ir se “acostumando” a fazer provas**

Os professores sabem que os alunos vão enfrentar várias provas de seleção na vida e julgam que o Saesp poderá ajudá-los.

---

<sup>43</sup> Grifo meu



O aluno aprende a participar de uma prova de seleção e se prepara para o vestibular

Nesta citação, mais uma vez o Saresp foi visto como uma prova de seleção, de verificação e não como uma avaliação.

#### **- Apresentam dúvidas em relação a esse tipo de avaliação**

Muitos professores se sentiram desconfortáveis em dar sua opinião sobre o Saresp, pois não conseguem perceber como esse tipo de avaliação pode melhorar o sistema educacional atual. Outros dizem não saber julgar se as questões apresentadas são legítimas, uma vez que os currículos das escolas são diferenciados.

Em algumas respostas, pode-se verificar a falta de informação dos professores, sobre os objetivos do Saresp:

Tenho dúvidas quanto este tipo de avaliação (Professor de GEO – 7 anos na escola) Q3 q14

Se eu descobrisse as verdadeiras intenções, a motivação política que faz com que as escolas sejam avaliadas. (Professor de Educ.Física – 14 anos na escola) Q3 q15

Na realidade, o Saresp é uma avaliação mais social do aluno. (Prof. Física, química e matemática. – 03 anos na escola) Q10 q5

#### **- Reivindicações quanto à disponibilização dos resultados**

Alguns professores reivindicam que os dados sejam entregues individualmente, por aluno, para que eles tenham conhecimento do desempenho obtido. Esta solicitação demonstra que os professores não acessaram *o site* para conferir os resultados, pois este dado é disponibilizado para a escola.

Há reclamação quanto ao tempo que leva para os resultados chegarem à escola. Porém, os professores tiveram acesso aos dados que foram repassados por mim, antes de serem disponibilizados no *site*, e não os utilizaram.

A reivindicação de que os dados poderiam ser entregues individualmente por professores, pode se tornar realidade, pois a escola os recebe e só cabe a ela repassar aos professores.

Mesmo aqueles que lecionam há mais tempo na escola, entre 15 e 16 anos, e participam das aplicações anualmente, não percebem mudanças que possam ter sido ocasionadas pelo Saresp. Durante o preenchimento do questionário, enquanto discutíamos sobre a avaliação,

percebi que nenhum dos professores presentes sabia exatamente quais objetivos têm o Saresp, e mais, eles o desconheciam a ponto de não conseguirem emitir um juízo a respeito. Tendem a comentar o que ocorre no dia das aplicações; sobre duas aplicações em anos anteriores [1998 e 2000], em que se reuniram para discutir a prova ou utilizar questões do Saresp para organizar a prova unificada da escola.

A única utilização que realmente me pareceu condizer com um dos objetivos do Saresp foi expressa na fala da professora de português, quando disse:

A prova de redação traz assuntos atuais e, por conseqüência, testa o conhecimento do aluno quanto a nossa realidade. Essas redações são apreciadas por nós, professores de português, e também avaliadas; servindo de parâmetros para futuras redações.

Outro fator que julguei relevante foi que ao serem questionados sobre os usos que fizeram da avaliação, não mencionaram o fato de terem utilizado os resultados do Saresp para atribuírem nota aos alunos.

Apesar de, neste momento da entrevista e aplicação do questionário, não ter conseguido perceber se o professor realmente estava ciente dos objetivos do Saresp, durante o preenchimento de questionário destinado à DRE, os professores relataram que “irão trabalhar as habilidades e competências em que os alunos tenham tido mau desempenho”, o que aponta saberem de pelo um dos objetivos proposto pelo Saresp, qual seja:

[...] a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar [...] (SEE-SP - documento de implantação – p. 124)

Ao serem questionados sobre qual a primeira impressão que tiveram sobre o Saresp e qual a visão atual, podemos verificar que os professores que inicialmente tinham a visão de que o Saresp ia diagnosticar as deficiências dos alunos, acabaram por não acreditar mais neste modelo de avaliação, porque, durante o período de sua existência, não conseguiram vislumbrar mudanças.

Ao se indagar sobre a primeira palavra que lhes ocorre quando se fala em Saresp, novamente uma surpresa: o item mais vezes citado foi o de esse dia ser “um dia tranquilo”, “sem aula”.

## 5 – Informações sobre aplicações do Saresp de anos anteriores a 2005

A seguir, um resumo das aplicações do Saresp na UE, importantes para ilustrar a trajetória do Saresp nesta escola, visto que o Saresp, como se apresentou em 2005, é também expressão de atitudes geradas em aplicações anteriores.

### 5.1. Características das aplicações anteriores

<b>1996</b>	
<b>Características da Prova</b>	Prova de entrada para as 3 <sup>as</sup> e 7 <sup>as</sup> séries do EF, avaliando conteúdo da 2 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> séries. Censitário: escolas e alunos; amostral: componente curricular (LP, MAT, CIEN, GEO/HIST)
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	Resolução n°. 27 de 29/3/1996
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	
<b>Observações</b>	Não localizei dados ou relatórios referentes ao Saresp, neste ano.
<b>Comentários</b>	Não localizei dados referentes à escola, neste ano. Na análise da aplicação de 1998, verifiquei o seguinte comentário: “Com base nos baixos índices de acertos registrados nos Saresps 96/97, os professores desta Unidade Escolar vêm mudando sua conduta de atuação no currículo de matemática [...]”;mostrando que a escola participou da aplicação de 96 e que, pelo menos, em matemática, seu desempenho foi considerado baixo.

<b>1997</b>	
<b>Características da Prova</b>	Prova de entrada para as 4 <sup>as</sup> e 8 <sup>as</sup> séries do EF, avaliando conteúdo da 3 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup> séries. Censitário: escolas e alunos; amostral: componente curricular (LP, MAT, CIEN, GEO/HIST)
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	Publicação da SEE-SP – “Descrição das escalas de habilidades do Saresp 96/97/98”, contendo a identificação das questões, dos três anos, nos níveis da escala de habilidades. Porém, anexo à publicação, vêm apenas os dados comparativos, referentes ao Saresp 97/98.
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	
<b>Observações</b>	

<b>1998</b>	
<b>Características da Prova</b>	Prova de entrada para as 5 <sup>as</sup> e 1 <sup>as</sup> séries do EF, avaliando conteúdo da 4 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries EF. Censitário: escolas e alunos; amostral: componente curricular (LP, MAT, CIEN, GEO/HIST)
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	Res.
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	Neste ano, a escola efetuou um relatório de “análise das provas por série e componente curricular”.
<b>Comentários</b>	Os comentários da escola às provas da 5 <sup>a</sup> série são basicamente os mesmos para todas as turmas: “como os conteúdos analisados referem-se à 4 <sup>a</sup> série e os alunos são oriundos de outras escolas, a UE não tem conhecimentos dos conteúdos que foram trabalhados”.
<b>Questionamentos dos professores</b>	Por que usar números para avaliá-los se sua vida escolar é regida por conceito? Por que classes com 30 alunos se a realidade os coloca num conjunto com mais de 45, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?
<b>Pontos principais levantados na análise da prova. (Análise em anexo tal)</b>	Professores relatam que em decorrência de baixos índices de acertos nas aplicações de 96/97, a escola vem mudando sua conduta e se adaptando aos PCNs. Alunos do noturno estavam cansados e não estavam preparados para a prova. Os professores consideram que podem ampliar os conhecimentos voltados aos principais assuntos, nos quais foram observados baixos índices de acertos, preparando antecipadamente os alunos para “essa” prova. Professores de história reclamam da prova em teste. Professores de geografia julgam o conteúdo pertinente. Os alunos não demonstram interesse em responder o questionário socioeconômico. Ao serem questionados sobre quais as práticas adotadas a partir do Saesp, citam projetos da escola, mas que na verdade não foram gerados pelo Saesp.

<b>2000</b>	
<b>Características da Prova</b>	Prova de saída para as 5 <sup>as</sup> e 7 <sup>as</sup> séries do EF e 3 <sup>as</sup> do EM. Censitário: escolas e alunos; amostral: componente curricular (LP, MAT, CIEN ou BIO, GEO/HIST)
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	Como em 1998, a escola encaminhou relatório analítico à DRE.
<b>Observações</b>	Neste ano houve premiação, aos alunos foram oferecidas excursões a Brotas e Águas de Lindóia.

<b>2001</b>	
<b>Características da Prova</b>	Prova de final de ciclos I e II, tendo o poder de reprovar o aluno. LP + Redação. Censitária, escolas e alunos.
<b>Documentos expedidos pela SEE</b>	Res.124, de 13/11/2001 e Res. 14 de 18/01/2002
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	Orientações recebidas da DRE (Anexo)
<b>Documentos e relatórios expedidos pela Escola</b>	Ata do Conselho Escolar Reunião de documentos [reclamações] de outras escolas, sinalizando início de um movimento.
<b>Observações</b>	Entrevista com parecer da vice-diretora. Última avaliação da Gestão de Rose Neubauer
<b>Informações</b>	<p>A escola viu-se em situação complicada, pois já havia liberado as notas dos alunos, identificando quem havia sido promovido da 8<sup>a</sup> série do EF, para a 1<sup>a</sup> série do EM, e então sai a lista do Saresp com os nomes dos alunos retidos. “Os alunos e pais ‘enlouqueceram’ e para eles os culpados éramos nós, muitos alunos já haviam saído de férias e quando retornaram descobriram que estavam retidos”. No livro de “recursos” da escola, identifiquei a convocação do Conselho de Escola com a pauta de analisar os alunos que ficaram para recuperação em janeiro por não terem atingido o suficiente exigido na prova do Saresp; o aluno que tivesse atingido o percentual de 13 e 14 acertos seria promovido parcialmente, ficando em dependência em Língua Portuguesa, os que atingissem 12 acertos ficariam para conselho de classe e os que atingissem 11 pontos ou menos refariam a 8<sup>a</sup> série.</p> <p>“Aluno promovido pela escola, dependência em LP: A escola já havia promovido os alunos, e os pais recusavam-se a mandá-los para recuperação. O conselho os promoveu com dependência” (recurso)</p>

<b>2002</b>	
<b>Características da Prova</b>	Prova de saída para as 4 <sup>as</sup> e 8 <sup>as</sup> séries do EF. Leitura e Escrita, 30 questões. Censitária por escola, amostral por alunos e séries.
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	<p>No final de 2002, a SEE-SP encaminhou os dados preliminares do Saresp/2002, com a seguinte indicação:</p> <p>A análise do percentual de acertos dos itens deverá auxiliar no planejamento de atividades mais pontuais, visando o desenvolvimento das habilidades que apresentaram baixo desempenho. Assim, para a recuperação nas férias deverão ser elaboradas atividades com a leitura e a escrita que possibilitem aos alunos a ampliação dessas habilidades.</p> <p>Essas informações acrescidas das demais avaliações da escola deverão também subsidiar a (re) elaboração do projeto pedagógico da escola. Estaremos enviando junto com os dados finais algumas reflexões que auxiliarão no planejamento escola.</p>
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	Relatório da Escola
<b>Observações</b>	Ano de início da Gestão do Secretário Gabriel Chalita
<b>Comentários da pesquisadora</b>	Devo acrescentar que a SEE encaminhou manual de orientações para a Interpretação dos resultados, onde se encontram, inclusive, sugestões de análise que possam dar condições à escola de efetuar mudanças em seu projeto pedagógico. Este documento ainda estava lacrado, não foi lido. Um documento com orientações importantes, mas que não chegou nem ao diretor, ao coordenador e muito menos ao professor. Será esta a melhor maneira de orientar?

<b>2003</b>	
<b>Características da Prova</b>	Pela primeira vez censitária para todo o universo da rede: escolas, alunos, séries. Provas de Leitura e Escrita, sendo 30 questões para o EF e 45 para o EM.
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	Localizei os documentos i) Sugestão de indicadores que poderão ser levados em contas na análise e avaliação dos planos de gestão de ensino implementados pelas escolas da Rede Estadual de Ensino e ii) manual de orientação para utilização dos resultados, com o mesmo teor de 2002./ Res. SE nº 120 de 11/11/2003
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	
<b>Observações</b>	A escola não imprimiu seus resultados informados no site da SEE-SP e também não possui mais a senha.
<b>Comentários da Pesquisadora</b>	Os documentos encaminhados pela SEE-SP, com sugestões de análise e utilização no plano de gestão, não foram utilizadas nem na avaliação, nem no plano de gestão do quadriênio próximo (2003-2006), onde o Saresp não foi sequer citado. Quanto ao manual de orientação para utilização dos resultados, como no ano de 2002, continuou lacrado.

<b>2004</b>	
<b>Características da Prova</b>	Censitária para todo o universo da rede: escolas, alunos, séries. Provas de Leitura e Escrita, 30 questões no EF e EM.
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	Resolução SE 101 de 18/11/2004
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	
<b>Observações</b>	Do mesmo modo que em 2003, a escola não imprimiu seus resultados, informados no site da SEE-SP, e também não possui mais a senha.



<b>2005</b>	
<b>Características da Prova</b>	Censitária para todo o universo da rede: escolas, alunos, séries. Provas de Leitura e Escrita: 26 questões e Prova de Matemática: 26 questões, tanto no EF, quanto no EM.
<b>Documentos expedidos pela SEE-SP</b>	Resolução SE nº 81 de 19/10/2005
<b>Documentos expedidos pela DRE</b>	Questionário à escola quanto ao uso do resultado
<b>Relatórios expedidos pela Escola</b>	
<b>Observações</b>	

Os professores fizeram uma análise da prova e de seus resultados nas aplicações de 1998, 2000 e 2005, atendendo à exigência da DRE, em nome da SEE-SP. Cumpre ressaltar que tal análise ocorreu somente nos anos em que foi exigência da DRE e da SEE-SP.

Em 2001, a escola preocupada em resolver conflitos entre a avaliação externa e sua avaliação interna, manteve o foco neste conflito.

Nos anos de 2002 e 2003, os resultados enviados pela SEE à escola não foram lidos; em 2004, o acesso a esses resultados se daria através de senha a ser utilizada no *site* da secretaria, mas, como a senha se extraviou, a escola não imprimiu seus resultados.

Em 2005, novamente a escola não teve interesse pelos resultados, porém quando da mudança de Secretário de Educação, veio a exigência de análise dos resultados desta aplicação, razão pela qual foi formado um grupo de professores para discussão.

Percebe-se que a escola só efetuou uma análise dos resultados quando solicitada pela SEE-SP. Apesar das aplicações que resultaram em premiação terem um caráter seletivo e excludente, foi nessa situação que a escola mostrou-se interessada e a avaliação somente foi utilizada com este incentivo. Ou seja, não a usaram para sanar dificuldades na aprendizagem dos alunos, mas sim para que estes “aprendessem” a trabalhar este tipo de prova.

## 5.2. Menções ao Saresp no livro de HTPCs

Minha pesquisa nos livros de atas de reuniões de HTPCs foi feita no período de junho de 1999 a dezembro de 2005. Antes desse período não localizei registros de reuniões e, após essa data, as reuniões passaram a não ser mais transcritas.

No ano de 1.999, a única citação ao Saresp é um comentário que diz que os professores ficaram descontentes com o resultado da avaliação de desempenho de 1998.

No ano de 2000, as citações sobre o Saresp ficaram restritas ao mês de dezembro, mas já fazia parte da pauta o bônus como uma maneira de estimular os alunos a participarem da prova :

- estimular a participação dos alunos com uma menção a mais na média de cada disciplina.
- desempenho escolar e assiduidade dos docentes – bonificações anuais de gestão e bônus anual de mérito – estimular a participação dos alunos na comissão pré-grêmio estudantil e participação no Saresp.
- Saresp/2000 – reforçar a participação.

As outras duas citações deste ano foram informações gerais da avaliação do Saresp: distribuição de turmas, definições de funções, aplicação e correção das provas.

Em abril de 2001, o assunto indicado na ata para reflexão dos professores foi relativo à adequação curricular às provas do Saresp e ENEM.

Análise mais aprofundada das avaliações diagnósticas (Saresp/Enem) no intuito de adequar as aulas aos domínios de habilidades e competências dos alunos.

Neste mesmo ano, como no anterior, o Saresp voltaria a ser citado somente na ata de final do ano, desta vez com a citação da premiação das 12 escolas que obtiveram melhor desempenho na avaliação de 2000. Na ocasião, a Direção me informou de encontro ocorrido no Parque do Ibirapuera, quando se organizou o espaço físico, dividindo-o “em cores”, e cada escola ficava na cor de sua classificação. Dez alunos da UE pesquisada foram premiados.

Esta premiação parece ter motivado a escola, tanto é que no mesmo HTPC que discorre sobre a premiação, também recolhe sugestões, com o intuito de preparar os alunos para as avaliações externas [Saresp, vestibulares, ENEM, Concursos]. Foi aprovado que a escola deveria elaborar e aplicar provas diferenciadas, envolvendo as várias disciplinas.

Pelo exposto, esta pesquisa encontra outra hipótese possível à criação do “Sarespinho” ou “provão” ou “prova unificada”<sup>44</sup>, em complementação à dissertação de ARCAS (2003). O autor expõe, em sua pesquisa de campo, algumas ações que foram adotadas com base no Saresp. Por meio de suas entrevistas, fica clara a influência do Saresp no processo pedagógico, como o da necessidade de a escola preparar o aluno para a avaliação e a “forma encontrada foi a de instituir avaliações, nos moldes do SARESP [...] o chamado ‘provão’, que ocorre periodicamente, sendo elaborado pelos professores e pela direção da escola” (p. 84). Já nesta pesquisa, uma segunda hipótese encontrada à criação dessa prova foi a motivação gerada pela “premiação” do ano de 2000.

As outras três citações ao Saresp, no ano de 2001, referem-se à aplicação e, em especial, à participação dos alunos da 8ª série; a Resolução 117 de 8/11/01 e a Resolução 124 de 13/11/01 foram lidas conjuntamente, pois nesse ano o Saresp foi utilizado pela SEE-SP para reprovar os alunos ao final dos ciclos.

A escola também faz citação à pré-testagem na disciplina de matemática, com 60 alunos da 3ª série do EM, a qual reuniria informações para a elaboração do Saresp/2002; porém, o Saresp 2002 não aplicou prova de matemática.

No ano de 2002, a única citação ao Saresp foi relativa à utilização de suas provas na “prova unificada da escola”:

Estaremos promovendo reunião de HTPC onde os docentes possam estar discutindo (sic) as questões e analisando provas do Saresp e Enem.

Coloquei à disposição dos professores o material referente às provas do Saresp de anos anteriores para que pudessem analisar e coletar dados que estariam contribuindo para a elaboração das avaliações unificadas<sup>45</sup> do 2º semestre.

Reunidos entre os pares, os docentes discutiram, analisaram provas do Saresp, Enem e supletivo de anos anteriores e elaboramos questões que farão parte das avaliações unificadas – 2º sem/2002. Vale ressaltar que todos tomaram ciência da importância de estarem elaborando (sic)

---

<sup>44</sup> Prova realizada pela escola que engloba todas as disciplinas, planejada nos moldes do Sares e ENEM, incluindo inclusive questões de aplicações anteriores. Os professores de cada disciplina se envolvem na elaboração da prova unificada, que terá também nota única para o aluno, independentemente do desempenho em cada componente curricular.

<sup>45</sup> Avaliação unificada da escola refere-se ao Sarespinho, já identificado na Dissertação de Mestrado de Arcas (2003).

questões contextualizadas, podendo-se abordar temas solicitados em avaliações anteriores e que tiveram aproveitamento insatisfatório...

É interessante comentar que, apesar de os professores prepararem “prova unificada” nos dois semestres do ano, no início de 2003, quando houve reunião para desenvolvimento do Planejamento Pedagógico, foram comentados vários projetos a serem desenvolvidos, mas o Saresp não foi sequer. Em seguida, no mês de maio, novamente houve elaboração de questões para a prova unificada para a qual se utilizaram as questões do Saresp/2000. Logo após, no final de julho, foi realizada nova reunião para planejamento pedagógico e mais uma vez nem um comentário sobre o Saresp.

Transcreve-se, a seguir, um trecho do planejamento pedagógico do período noturno:

...2) causas detectadas dos possíveis fracassos. 3) ações a serem desenvolvidas para minimizar os problemas. No primeiro momento de reunião avaliaram-se o fraco desempenho dos alunos no provão [prova unificada], nas atividades em sala de aula e também os motivos que levaram à reduzida aprendizagem do aluno como um todo. As conclusões são logicamente intimamente ligadas a uma série de fatores internos e externos, mas que podem, passando por uma reflexão coletiva, serem minimizados. No segundo momento, depois das sugestões do grupo, surgiram algumas propostas de ações imediatas e que poderão resultar a médio e longo prazo, em uma sensível evolução. O que se deseja, é que o aluno *a priori*, aprenda a ler e escrever de forma adequada. Dessa forma, decidiu-se: 1) estimular o uso de materiais pedagógicos diversificados; 2) interdisciplinaridade (amostra de vídeo, textos, livros, fotos); 3) estimular a leitura e a produção escrita (1ª série EM); 4) reforço de operações fundamentais; 5) palestras, testes vocacionais, vídeos e jornais”.

Este trecho mostra claramente que foi a partir do fraco desempenho dos alunos no provão que os professores passaram a discutir possíveis soluções. Além disso, é importante realçar que o provão [prova unificada] existe em decorrência do Saresp. Também, uma semana antes da aplicação do Saresp, se reuniram e decidiram:

18/11/2003 – Saresp/2003 – valorização da participação dos alunos. Trabalho intenso de leitura e interpretação em todas as disciplinas. Retomada das propostas para redação: EF – narração e descrição, EM – dissertação e argumentação.

Não deixa de ser uma sinalização de que os professores sabem que a prova do Saresp exige intensa carga de leitura e interpretação de textos, porém essas são habilidades e competências que dificilmente se conseguem desenvolver em uma semana, portanto este trabalho deveria ser intensificado ao longo do período escolar.

Em 2003, também entrou em pauta a discussão sobre como “valorizar” a presença do aluno no Saresp (3/12).

No ano de 2004, em HTPC tanto do diurno quanto no noturno, as reuniões tiveram como pauta:

- Identificar habilidades nas quais os alunos apresentaram maior defasagem.
- Apontar relação entre as dificuldades percebidas em todas as séries analisadas
- Levantar propostas metodológicas a serem desenvolvidas para sanar as dificuldade ora apresentadas.

Porém, não foi localizado nem um relatório produzido a partir das reuniões e também não souberam me informar quais medidas foram tomadas. No ano de 2004, os responsáveis da escola não tiveram a curiosidade de imprimir seus resultados que são disponibilizados no *site* da SEE-SP, e também não houve mais comentários sobre o Saresp nas reuniões de HTPC.

No ano de 2005, novamente, não houve menção ao Saresp no planejamento pedagógico. Durante esse ano, não foram feitas anotações no livro de ata de HTPC, apenas registrou-se a presença dos professores. Porém, participei de reuniões de orientações sobre o Saresp, cujas discussões foram mencionadas quando o caracterizei.

No final de 2005, houve uma reunião para avaliação final e novamente o Saresp não foi mencionado.

As reuniões de HTPC são, em sua maioria, pautadas por assuntos burocráticos e organizacionais e ficam prejudicadas pela ausência do Coordenador Pedagógico, em virtude de convocações externas.

De acordo com ESTEVES (1998, Cap. VI, p. 03):

[...] O que se percebe é que os problemas do dia-a-dia da escola acabam por tomar conta dos espaços de discussão pedagógica, sobretudo a indisciplina dos alunos. O contato com as informações do Saresp se dá somente no período em que as atividades relativas a esse processo se desenvolvem e depois são esquecidas ou desconsideradas. É como se elas se referissem a outra realidade que não a daquelas escolas. O trabalho das

DREs voltado especificamente para a formação de competência na área avaliativa mostrou-se insuficiente, quase inexpressivo.

Nas reuniões, a discussão sobre o Saesp abordou os seguintes temas:

- Participação dos alunos
- Bonificação dos professores
- Análise de provas anteriores para confecção de “prova unificada”, caracterizando conformação de currículo
- Premiação das escolas
- Instruções para aplicação da prova

A análise do livro de atas de reuniões do HTPC, no período de junho/99 a dez/2005, evidencia que o Saesp é discutido na época de sua aplicação; induz uma prática conformadora de currículo efetivada por meio de prova unificada, os professores pensam alternativas para incentivar a participação dos alunos na prova, em decorrência da influência do Saesp no bônus, apesar de os professores não saberem ao certo de que modo isto ocorre.

## Capítulo III

### Saresp: o previsto e sua materialização em uma escola estadual

Neste capítulo, o propósito é traçar um paralelo entre o previsto pela SEE-SP em relação ao Saresp e as interações que com ele estabelece uma escola da rede estadual da Grande São Paulo.

Desde sua criação, o Saresp vem apresentando mudanças de diversas ordens, a saber, da classificação das escolas passou-se a informar unicamente a cada unidade escolar seu desempenho, fornecendo os números de sua Diretoria e da rede para que esta pudesse fazer uma comparação, sem a divulgação do ranqueamento que levava tanto à premiação, quanto à conseqüente punição velada dos que apresentavam baixo desempenho. Conforme já se explicitou, o Saresp, em 2001, teve o poder de decidir sobre a promoção ou reprovação dos alunos para o ciclo subseqüente. As disciplinas em relação às quais se buscou aferir o desempenho dos alunos foram constantemente modificadas. Apesar das diversas mudanças identificadas, não houve a divulgação de novo documento que atualizasse os objetivos do Saresp, divulgados no documento de sua implantação, em 1996. Assim, para uma comparação entre o previsto pela SEE-SP e o que ocorre com o Saresp na escola, é necessário utilizar o documento de implantação que não corresponde aos moldes atuais do Saresp.

A intenção inicial da SEE-SP era de se trabalhar o universo da rede de forma que os dados obtidos gerassem subsídio às escolas, com o intuito de elevar a qualidade do ensino

Fica claro que, para ser eficaz enquanto orientador das ações da Rede, o Sistema de Avaliação da SEE, deve subsidiar cada escola em particular com informações sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando seus ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção. Daí a preocupação em se implantar um sistema que trabalhe com o universo da Rede. (Documento de implantação, p. 123)

Outro ponto importante descrito no referido documento, à página 124, se refere à intenção de que haja um fluxo de informação “entre a SEE, as demais Redes de Ensino e as Unidades Escolares” e que este favoreça a construção de uma política educacional para o Estado, esperando desse modo “que a avaliação se constitua em subsídio constante para a gestão educacional,

contribuindo, notadamente, para o aprimoramento do ensino em São Paulo”. Porém, durante o período em que se elaborou esta pesquisa, não se percebeu este “fluxo de informações”, e sim, orientações fragmentadas, sempre “de cima para baixo” e sem qualquer tipo de diálogo ou retorno. Além disso, as instruções não eram seguidas e não se exigia comprometimento por parte da escola, que, por sua vez, também, não mostrou interesse em procurar informações.

Outra citação do documento afirma que “o projeto parte do pressuposto de que a avaliação constitui um processo sistemático, gradativo e contínuo, visando ao estabelecimento de uma cultura avaliativa [...]” (Documento de implantação, p. 124). Apesar dessas inferências sobre o caráter da avaliação, as várias mudanças no curso do Saresp, apesar de ter sido aplicado de modo sistemático, não permitiram acompanhar a evolução do desempenho dos alunos nem a comparabilidade entre seus dados de uma ano para o outro.

No item dos objetivos, constante do documento de implantação, p. 124, são citados:

- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- 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 reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
  - 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.

Tanto a reorientação da proposta pedagógica quanto a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, movimento esse que cabe à diretoria e ao PCP, não foram detectados nesta pesquisa. Ao contrário, o que se percebeu foi um planejamento sem a utilização dos dados, além de uma proposta pedagógica sem citação ao Saresp. Inicialmente, os professores me informaram que não utilizavam os dados, pois estes chegavam à escola somente depois que o plano de ensino havia sido concluído. No entanto, os dados de 2005 foram tabulados pela pesquisadora<sup>46</sup> e a direção, coordenação e professores tiveram acesso a eles antes de se realizar a reunião para o planejamento pedagógico, e se efetivar o direcionamento do plano de ensino.

---

<sup>46</sup> Como tive acesso aos gabaritos dos alunos, estes foram todos digitados e comparados aos gabaritos do Saresp que foram divulgados ao final de novembro; repassei os relatórios com os dados à escola em fevereiro, e o planejamento pedagógico de 2006 foi efetuado em março.



Mesmo assim não foram utilizados, o que evidencia que a não-utilização dos dados não se deve à época em que são divulgados os resultados.

Como ações (item 4 do documento de implantação, p. 125), a SEE definia que era “imprescindível”:

Qualificar o corpo técnico da SEE na área de avaliação educacional, de forma que possa demandar serviços de avaliação de rendimento escolar junto à instituições especializadas no assunto;

Estabelecer, em parceria com instituições especializadas, uma sistemática de elaboração, aplicação e correção de provas de conteúdo, bem como de análise dos resultados obtidos;

Definir e desencadear uma política de capacitação das equipes das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares, para que estas passem a ser parte integrante do sistema de avaliação, envolvendo-se criticamente em suas diversas etapas;

Na escola pesquisada, percebe-se que esta capacitação não foi significativa a ponto de esclarecer o quadro da UE ou arraigar nos profissionais conceitos mais concretos de avaliação. Verifica-se também que há uma dificuldade para se definirem sua utilidade e seus objetivos. A avaliação não é considerada como meio a subsidiar ações que interfiram no processo, mas é predominantemente utilizada como um fim.

Quanto à difusão dos resultados, no documento de implantação, p.125, lê-se que a pretensão da SEE-SP é de “disseminar os resultados obtidos através da avaliação para os diferentes públicos neles interessados: equipe central da SEE, equipe das Delegacias de Ensino, equipe escolar, alunos, pais e sociedade civil em geral”, ações que foram “cumpridas” parcialmente, pois os alunos e pais não chegaram a ter acesso a esses resultados, e a “sociedade em geral” somente tem acesso a alguns dados por meio de artigos divulgados na imprensa, nem sempre de caráter oficial.

O item 5 do documento de implantação, p. 125, apresenta o público ao qual se quer atingir, inicialmente:

- Os gestores das políticas públicas em Educação, para que as reorientem, sempre que necessário;
- As equipes técnicas da SEE, para que, em função dos resultados da avaliação, aperfeiçoem as ações que desenvolvem;
- As equipes das Delegacias de Ensino, no sentido de levá-las a participar do sistema, orientando, capacitando e supervisionando as Unidades Escolares nas tarefas por ele requeridas, fornecendo-lhes, ainda, subsídios para o aprimoramento de suas próprias atividades;

- As equipes escolares (diretores, coordenadores e professores), mobilizando-as para: aplicação e correção das provas; análise dos resultados obtidos; tomadas de decisão com base no que eles revelam, de modo a melhorar a qualidade do ensino;
- Os alunos e suas respectivas famílias, para que, ao tomar ciência dos aspectos positivos e negativos da escola, participem de forma mais efetivas de sua gestão; [não se concretizou nem com o ranking]
- A sociedade civil, para que possa melhor acompanhar, fiscalizar e demandar os serviços educacionais oferecidos à população.

Pelo que se pôde averiguar, a escola estudada não foi “atingida” da forma esperada pela SEE-SP. Se as instâncias centrais da SEE-SP [equipe técnica] e as DREs foram qualificadas de modo a atingir as metas acima propostas, não se localizou a informação. O que fica evidente é que a escola apresenta uma carência nesse sentido, seja por informações mais concretas, seja por “provocar” um movimento que dê início à utilização dos resultados obtidos como meio de melhoria para a qualidade de ensino. A UE precisa estar ciente do que significa cada uma iniciativas de avaliação para poder tecer relações e conseguir diferenciá-las. O que é ENEM? O que é o Saresp? O que é avaliação de aprendizagem? Qual a melhor maneira de tratar cada uma delas? Como utilizá-las de modo que auxiliem na melhoria do ensino?

Afinal, esta competência é citada como um resultado esperado pela SEE-SP, porém, para se alcançar um resultado dessa magnitude, é preciso que ações sejam efetivadas. Como um dos resultados esperados, a SEE-SP cita:

fortalecer a competência, na área de avaliação educacional, das instâncias centrais da SEE, *das Delegacias de Ensino, das Unidades Escolares*<sup>47</sup> e, inclusive, de empresas especializadas na área de avaliação educacional. (Documento de Implantação, p. 126).

A escola tenta atender aos pedidos da SEE com seu saber de senso comum e não é mediada para construir a citada cultura avaliativa que a SEE-SP propõe:

[...]

- promover a capacidade de professores, alunos, pais e da sociedade civil de influir na definição e reorientação das políticas públicas no campo educacional;
- criar, no âmbito do Estado, uma cultura avaliativa que valorize e utilize os dados obtidos pelo sistema de avaliação, de forma a aprimorar a qualidade do ensino oferecido à população.

No *site* da Secretaria encontrei os seguintes objetivos descritos no ano de 2004:

---

<sup>47</sup> Grifo meu

Quanto à utilização do Saresp pelos gestores e educadores:

**Como os gestores e os educadores utilizam os resultados do SARESP?**

Os resultados do SARESP constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino. Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ações, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar. Desse modo, a equipe escolar pode criar as condições objetivas para reinventar a prática escolar, promovendo novas situações de aprendizagem que possibilitem a superação do nível de desempenho alcançado pelos alunos no SARESP.

A Secretaria se refere de modo genérico a todas as UEs como se fosse um fato concreto, porém, na escola estudada, esta prática não é a utilizada, ou seja, os resultados do Saresp não vêm subsidiando os educadores em seu plano de ensino. Na maioria das vezes, o que o professor faz é incluir alguma questão do Saresp referente ao conteúdo que está em seu plano de aula, porém sem maiores pretensões. Nessa escola, também, as “condições objetivas de reinventar a prática escolar” se traduziram em uma “invenção”, qual seja: utilizar os resultados do Saresp como composição do conceito bimestral dos alunos.

Pelo discurso do documento de implantação percebe-se certa urgência em resolver o problema educacional de São Paulo, porém não se verifica um acompanhamento mais rigoroso das metas traçadas, podendo-se perceber uma falta de comprometimento com tais metas. Dito de outro modo: não existe sintonia entre discurso e ação.

## CONCLUSÕES

As iniciativas de avaliação devem decorrer das políticas educacionais, que pautam seus delineamentos, não podendo se constituir na política educacional. O sentido da avaliação está dado pelo seu potencial de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção. Respostas e propostas que tenham o potencial de alterar, modificar, transformar a realidade em uma dada direção, a qual se explicita no âmbito do projeto educacional.

(SOUSA, 2003, p. 05)

Este estudo possibilitou uma análise mais ampla das dimensões qualitativas do Saresp em uma escola. É certo que um estudo de caso não permite visualizar o conjunto de acontecimentos da rede, por esse motivo não se podem generalizar os fatos analisados nesta pesquisa, que buscou contribuir para expandir o conhecimento já produzido sobre o tema. Em razão da importância política que o Estado de São Paulo representa e pela extensão de sua rede estadual de educação, podemos considerar que poucas foram as pesquisas referentes ao Saresp.

Quanto a como a escola pesquisada vem interagindo com o Saresp, tendo como principal referência a aplicação de 2005, constatarem-se certas resistências, talvez por não possuírem informações e esclarecimentos mais concretos sobre a política, quer pelo fato da informação não chegar até eles e/ou, até mesmo, por não a buscarem. Este fato aponta a necessidade de se intensificar um trabalho de esclarecimento aos professores sobre as finalidades e uso dos resultados do Saresp.

Não se observaram discordâncias entre os professores em relação a como a escola vem pondo em prática o Saresp. Mesmo os professores com menos tempo na escola não questionam os encaminhamentos dados na aplicação e/ou uso dos resultados das provas, contudo os incorporam, como se fossem seus. O professor que vem de outra escola poderia ter posicionamento distinto sobre o Saresp. Mas ele tem espaço na nova escola para relatar como utilizava o Saresp? Esse relato não é considerado relevante pela escola? Aparentemente, o professor aceita o que é sugerido pela escola, porque, em nenhum momento, em um grupo grande de professores, houve qualquer manifestação de descontentamento quanto à proposta de adoção de notas. Ou seja, aceita, porque de algum modo lhe é útil, uma vez que a tendência é o professor se apropriar da avaliação realizada pelo Saresp e transformá-la em algo palpável, isto é, em nota.

Na escola, percebi que o diretor, vice e PCP se envolvem bastante no dia-a-dia da escola: atendimento a pais, aos professores, ao aluno que caiu, ao aluno que passou mal, ao aluno que precisa sair mais cedo; advertência ao aluno que quebrou o vaso, sujou o banheiro; problemas com alunos indisciplinados, com a merenda; convocações da DRE, burocracia da secretaria, preparação para reunião de pais, conselho de classe, vários pequenos projetos, excursões, etc. Eles vivem em um redemoinho, saem de um, entram em outro, e o planejamento pedagógico acaba por ficar de lado, “no aguardo”.

Parece “ilusão” querer que consigam tempo para analisar questões do Saresp. A espinha de sustentação da escola (o pedagógico) está severamente prejudicada. Por esse motivo é que a discussão sobre o Saresp aparece e, do mesmo modo, desaparece das atas de HTPCs, como mais uma atividade intermitente.

As provas do Saresp foram usadas, não para identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas sim para aplicar outra prova (denominada na escola de prova unificada) aos alunos, para que estes aprendessem a “preencher” gabaritos e dominassem a dinâmica da avaliação. Esta prova gerava nota aos alunos, mas sem uma análise criterial. A escola se utilizava dos resultados do Saresp, também, para dar nota aos alunos, como incentivo à sua presença no dia da aplicação da avaliação. Ou seja, outra nota dada sem análise.

A direção envolvida em problemas disciplinares e burocráticos não conseguia passar mais esta incumbência aos professores, os quais, por sua vez, ficavam esperando pela coordenação. Ao aplicarem a prova unificada e o Saresp, julgavam já estarem cumprindo sua obrigação com o Saresp.

A escola, ao que parece, teve a necessidade de adaptar a política às suas necessidades, transformá-la em algo palpável e que lhe pudesse ser útil no dia-a-dia, trazendo-lhe auxílio aos dilemas vividos. Para isso a escola fazia um “uso” do Saresp que não consta dos objetivos da política, mas que lhe era conveniente, ou seja, ela transformou resultados de desempenho nas provas do Saresp em notas bimestrais atribuídas aos alunos. Essa adaptação e uso dos resultados do Saresp sinalizam uma fragilidade da política da SEE-SP.

Por conseguinte, a escola não se utilizou da avaliação da forma esperada pela SEE-SP. Nos anos em que se discutiram os resultados do Saresp foi com a finalidade única de cumprir a orientação da DRE, e mesmo nestes anos [1998, 2000 e 2005] não se observou uma tendência de

uso dos resultados para melhorar o planejamento pedagógico. Foram feitas análises superficiais que, em geral, não se traduziram em decisões e atitudes.

Há indícios de carência de qualificação em avaliação, o que estava previsto nas ações iniciais do Saresp. Constataram-se deficiências em relação ao tema avaliação, o que se evidenciou, por exemplo, com o uso do resultado do Saresp para expressar o resultado da avaliação bimestral, ou seja, não se diferenciou avaliação de aprendizagem e avaliação de desempenho. O professor e também o PCP precisam saber tais diferenças. Além disso, há necessidade de se esclarecerem as diferenças entre exame e avaliação, já que são tratados igualmente Saresp, ENEM, vestibulares e concursos.

Neste estudo, foram identificados usos que se faziam na escola dos resultados da avaliação, dentre os quais se destacam:

- > Utilização na composição das notas bimestrais dos alunos; uso que me pareceu “inusitado”, mesmo porque as decisões foram sendo tomadas sem critérios claramente definidos. Esse tipo de uso dos resultados não havia sido registrado em dissertações e teses sobre o Saresp a que tive acesso.
- > Reprodução de questões do Saresp na prova unificada, criada pela escola, que tem a intenção de “treinar” os alunos para a avaliação. Esta prática pode sinalizar uma conformação de currículo; porém, não apresenta somente aspecto negativo, há o lado positivo quando a escola afirma que “a partir do fraco desempenho da prova unificada passa a discutir possíveis soluções para as dificuldades encontradas”.
- > Os professores de português se utilizavam das orientações do Saresp relativas à correção de redações, para orientar os alunos nas redações escolares, o que pode representar aprimoramento de práticas vigentes.

No entanto, o impacto que o Saresp teve na vida da escola não se concretizou como o desejado pela SEE-SP, porquanto o planejamento pedagógico da escola não sofreu mudanças de acordo com o esperado, ou seja, o explicitado no documento de implantação.

Percebe-se que falta por parte da SEE-SP um trabalho mais agressivo no sentido de formação dos profissionais da escola, direcionados à avaliação, explorando suas finalidades.

Afinal, quais elementos e/ou fundamentos estão faltando para dar luz e expressão, para que esta política chegue aos atores desta crônica mal ensaiada? Mal ensaiada no sentido de se ler um texto e interpretar outro. Sente-se que a escola vem, sim, criando uma cultura avaliativa, mas

de um modo que não corresponde a uma das finalidades previstas para o Saresp, que é subsidiar a melhoria das práticas pedagógicas. Certamente merece ser intensificado o diálogo entre os órgãos centrais e intermediários do sistema e a escola.

Sobre o Saresp, hoje, pode-se dizer não está mais em seu início, mas já possui uma determinada trajetória que lhe permitiria “aparas nas arestas”... Essas aparas estão sendo feitas? Como um processo, deve se caracterizar por “estar em construção”: detectam-se erros, corrigem-se; aparecem novas dúvidas, investigam-se, oferecem-se soluções.

O Saresp deveria estar fornecendo subsídios à SEE-SP para auxiliá-la na gestão da educação; a SEE-SP, enquanto gestora da avaliação, deve acompanhar todo o processo e verificar se a escola está utilizando a avaliação do modo esperado\*.

Na seqüência, menciona-se o que a escola pesquisada sinalizou e que pode servir à SEE:

- Inicialmente, a escola indicou que o tempo de preparação para a aplicação é exíguo.
- Os professores, ao resolverem as provas do Saresp, apresentaram respostas diferentes das do gabarito oficial, o que pode significar que estão ocorrendo falhas na elaboração das provas ou os professores não estão preparados para responder às provas.
- A escola, em suas reuniões de HTPC, deixou antever que não está utilizando os resultados do Saresp para trabalhar ou refletir sobre seu projeto pedagógico. O que será preciso ser feito para se chegar à escola e alcançar aquele que é um dos objetivos principais do Saresp?
- Evidenciou-se descompasso na interpretação do que seja, de fato, uma avaliação, isto é, a UE necessita de uma formação mais direcionada ao tema avaliação, ou externa ou de aprendizagem.

Como avaliação de desempenho, que tem o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, está no rumo certo? A impressão que se tem, ao “olhar” estes onze anos de Saresp, é que ele não tem rumo, está ao “sabor do vento” ou de um novo Secretário de Educação, fato verificado pelas diversas modificações ocorridas.

A permanência no governo de um só partido poderia ter representado um passo importante para a avaliação de sistemas do Estado de São Paulo, no sentido de uma evolução e aperfeiçoamento gradativos, em que fosse possível verificar sua eficácia na geração de impactos positivos à qualidade educacional, por meio de subsídios para o direcionamento de políticas públicas. Porém, o que se observa, em vez de um aperfeiçoamento, são decisões tomadas sem uma diretriz clara. Às reiteradas mudanças sequer foram apresentadas justificativas oficiais.

A avaliação poderia estar gerando subsídios tanto para as escolas quanto para os gestores educacionais. No entanto, tal como vem sendo conduzida pelo governo estadual, não se configura como uma política avaliativa de Estado, nem favorece a geração de uma cultura que propicie a consolidação da avaliação em larga escala. Ao contrário, algumas atitudes que já foram tomadas tendo por base o Saesp, como premiação, ranqueamento de escolas, reprovações ao final do ciclo, já foram indicadas por FREITAS (2003) como questões que podem afetar o destino do próprio campo de avaliação.

Ao finalizar este estudo, permanece uma sensação de angústia por ter verificado que a avaliação externa não mantém um diálogo com a cultura de avaliação da escola, tão necessária para que a educação em nosso Estado trilhe um caminho em busca da qualidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

ANDRADE, Dalton Francisco; VALLE, Raquel da Cunha. Introdução à Teoria da Resposta ao Item. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: FCC, nº 18, p. 13-31, 1998.

\_\_\_\_\_. Desempenhos de Grupos de Alunos por Intermédio da Teoria de Resposta ao Item. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: FCC, nº 23, p. 31-69, 2001.

ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que os alunos dizem. 2003. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. (Orgs.). Avaliação na Educação Básica (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001.

BITAR, H. A. de F., ET AL. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade. Idéias São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n.30, p.9-20, 1998.

BONAMINO, Alicia C. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. R.J.: Quartet, 2002.

BOSQUETTI, Maria Carolina Bonna . Saesp/2000 e a questão da visualização em geometria espacial. Mestrado em Educação. PUC-SP, 2002.

BUENO, Silveira. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho. Estatísticas de Desempenho Escolar: O Lado Averso”. Educação & Sociedade, ano XXII, nº. 77, Dezembro/2001, p.231-252.

CONHOLATO, M.C. (Org.) A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo, FDE, 1990. (Série: Idéias, 8).

\_\_\_\_\_, (at. al). Sistemas de avaliação educacional. In: Idéias 30, SP: FDE, 1998.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem – Revendo Conceitos e Posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas – SP: Papyrus, 1991. p. 51 - 79

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional em Três Atos. São Paulo: Editora Senac, 1999.

ESTEVEZ, Maria Eunice de Paiva Pinto Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.1998.

ESPÓSITO, Yara L.; DAVIS, Claudia e NUNES, Marina, M.R. Sistema de avaliação do rendimento escolar – o modelo adotado pelo estado de São Paulo. In: Revista Brasileira de Educação – Anped, n. 13, jan/fev/mar/abr 2000.

FELIPE, Jessé Pereira. Uma análise crítica do sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: SARESP. Mestrado em Educação. PUC – São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, Marcus Faria e FIGUEIREDO, Angelina Maria C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: Análise e conjuntura. Vol. 1, n. 3, 1986. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro.

FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala e padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, Helena (org.) Avaliação e Determinação de padrões na Educação Latino-Americana: Realidades & Desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 31-46.

FREITAS, Luiz Carlos de; GATTI, Bernardete A.; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. (Orgs.). Questões de Avaliação Educacional: Construindo o campo e a crítica. Campinas, São Paulo: Komedi, 2003

HADJI, Charles. A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? Pátio, Ano VI, nº. 22, jul/ago 2002.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Os propósitos e os impactos causados em uma escola na Região de Assis, pela implantação e pelas mudanças de Rumo do Saresp 2001. Dissertação de Mestrado, Marília: 2003.

KAWAUCHI, Mary. SARESP e ensino de história: algumas questões. 2001. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.2001.

LOCATELLI, Iza. Construção de Instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. Estudos em avaliação educacional, n. 25, jan-jun/2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, (61), p. 6-15, 1984.

\_\_\_\_\_; LOCKHEED, Marlaine E. Contexto internacional para avaliações. In: BOMENY, Helena (org. ) Avaliação e Determinação de padrões na Educação Latino-Americana: Realidades & Desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 151-167.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 15ª edição – São Paulo: Cortez, 2003.

NEUBAUER, Rose; Davis, Cláudia; Espósito, Yara Lúcia. Avaliação do Processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a Situação de Ensino Aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. Jan-jul – 1996 – n.º. 13, p. 35-64.

MACHADO, Cristiane. Avaliar as escolas estaduais para que? Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP. 2003.

MARCONDES, Anamérica Prado. A Avaliação Institucional do Ensino Superior: uma análise psicossocial. Tese de Doutorado: Psicologia e Educação. São Paulo: PUC, 2004

MILDNER, Telma. SILVA, Alessandro da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “língua portuguesa e literatura”: relevante ou passível de refutação? In: FREITAS, Luiz Carlos de. Questões de Avaliação Educacional. São Paulo, Campinas: Komedi, 2003. p. 169-200.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. Avaliação externa como instrumento de gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização. Dissertação de Mestrado – Unicamp – 2004.

OLIVEIRA, Duzolina Alfredo F. de. Uma avaliação política do SARESP. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In NÓVOA, Antonio. Avaliação em educação: Novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1993.

PINTO, Mayra. O Sofrimento do Professor – A Insatisfação Anunciada. Dissertação de Mestrado, fev/2001. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2001.

SANTOS, Maria da Glória Amorim. Os Alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental em Minas Gerais: desempenho em Língua Portuguesa. Estudos em Avaliação Educacional. Jan-jul – 1994, n. 9. P. 55-68. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org). Avaliação do Rendimento Escolar. Papyrus Editora: 1991-A.

\_\_\_\_\_. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Série Idéias, n. 30, p. 161-174, São Paulo: 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A Prática Avaliativa na Escola de 1º Grau. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas, São Papyrus, 1991-B. p. 83-108.

\_\_\_\_\_. Avaliação e Políticas Educacionais: Iniciativas em Curso no Brasil. In: Hidalgo, Angela Maria; Silva, Ielzi Luciana F. (orgs.). Educação e Estado: As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001. p. 69 – 98

\_\_\_\_\_. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional. In: Oliveira, Dalila Andrade (Org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 264 – 283

\_\_\_\_\_. Ensino Fundamental: Avaliando as políticas de avaliação educacional. Texto organizado em mesa redonda integrante do Seminário: Avaliar para quê? Avaliando as políticas de avaliação educacional, organizado pelo MEC/INEP, em 08 de abril de 2003.

\_\_\_\_\_; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: Questões de avaliação educacional. Luiz Carlos de Freitas (org.) Campinas, São Paulo: Komedi. Série avaliação: construindo o campo e a crítica, 2003-A.

\_\_\_\_\_. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, nº 119, São Paulo, 2003-B.

VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item. Estudos em Avaliação Educacional, nº 21, São Paulo: FCC, 2000. p. 07-91.

VALLE, Raquel da Cunha. Comportamento Diferencial do Item – (DIF): uma apresentação. Estudos em Avaliação Educacional, nº 25, São Paulo: FCC, 2002. p. Andrade, Dalton Francisco 167 – 182

\_\_\_\_\_. A construção e a interpretação das escalas de conhecimento – considerações gerais e uma visão do que vem sendo feito no Saresp. Estudos em Avaliação Educacional, nº 23, São Paulo: FCC, 2001. p. 71-92.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. SP: Libertad, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Testes em Educação. São Paulo: Hebraíza, Fundação Carlos Chagas, 1973.

\_\_\_\_\_. Introdução à Avaliação Educacional. São Paulo: Ibrasa, 1989.

\_\_\_\_\_. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. Estudos em Avaliação Educacional, n. 16, p. 05-35, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: 1997

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional e seus Instrumentos: Novos Paradigmas. In: SOUSA, Eda C.B.Machado. Técnicas e Instrumentos de Avaliação. Brasília: Universidade de Brasília, 1997(b).

\_\_\_\_\_. Alguns programas de avaliação educacional no estado de São Paulo. In: BOMENY, Helena (org. ) Avaliação e Determinação de padrões na Educação Latino-Americana: Realidades & Desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 15-29.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000. 192p.

\_\_\_\_\_. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas . São Paulo: FCC, 2003, 40 p.

WASELFISZ, Jacobo. Sistema de Avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. Ensaio, vol.1, out/dez 1993.

WOLFF, Laurence. Avaliações educacionais – uma atualização a partir de 1991 e implicações para a América Latina. In: BOMENY, Helena (org. ) Avaliação e Determinação de padrões Na Educação Latino-Americana: Realidades & Desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 1-8.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394/96. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 2002.

SÃO PAULO. Além do certo e do errado. Jornal Escola Agora – Artigo dez/1997 - Secr. De Educ. do Est. De SP, 1997.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar: o efeito transformador da avaliação paulista. SEE, nº. 1, abril 1997. São Paulo, FDE, 1997.

\_\_\_\_\_. Documento de implantação. Estudos em Avaliação educacional, São Paulo, nº. 13, jan/jun. de 1996, p.121-136

\_\_\_\_\_. Relatório final dos resultados da 1ª aplicação, vol. I, II e III. São Paulo, SEE, 1996.

\_\_\_\_\_.Conhecendo os resultados da Avaliação. Vol. I, II, III, IV e V. SEE. São Paulo, FDE, 1998.

\_\_\_\_\_. Manual de Orientação. SEE. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Saresp 96/97 – Resultados comparativos. São Paulo: SEE/FDE, 1998.

\_\_\_\_\_. Saresp 97 – Relatório final de avaliação, Vol. I, II, III, IV, V – São Paulo: SEE/FDE, 1998.

- \_\_\_\_\_. Saresp 97 – Conhecendo os resultados da avaliação (Vol. V). São Paulo: SEE/FDE, 1998.
- \_\_\_\_\_. Saresp 97 – Geografia e História – Análise pedagógica dos itens das provas – Vol. IV. São Paulo: SEE/FDE, 1998.
- \_\_\_\_\_. Saresp 97/98 – Resultados comparativos. São Paulo: SEE/FDE, 1998.
- \_\_\_\_\_. Saresp 98 – Manual de Orientação. São Paulo: SEE/FDE, 1998.
- \_\_\_\_\_. Revista SARESP 98. n. 2 - agosto de 1999 – São Paulo: SEE/FDE.
- \_\_\_\_\_. Relatório SARESP 98 – conhecendo os resultados da avaliação. Vol. I, II, III, IV, V, VI. SEE/FDE, 2000.
- \_\_\_\_\_. Saresp. Os avanços na construção de uma cultura avaliativa na rede de ensino paulista. São Paulo: SEE/FDE. n. 2, agosto 1999.
- \_\_\_\_\_. Manual de orientação – Saresp 2000. São Paulo: SEE/FDE, 2000.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE nº 27, de 27 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE nº 14, de 18 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo – Saresp 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE nº 120, de 11 de novembro de 2003. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2003 – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE nº 101, de 18 de novembro de 2004. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2004.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE nº 81, de 19 de outubro de 2005. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2005.















**ANEXO II - Desempenho obtido pela escola em relação à Diretoria Regional de Ensino (DRE), Coordenadoria de Ensino (CE) e a Rede Estadual de Ensino, em percentual de acertos.**

Desempenho em Leitura e escrita

## **Desempenho em matemática**

**ANEXO III - Comparação entre respostas assinaladas como corretas pelos professores e pelo gabarito oficial do Saresp/2005**

PROVA DE LEITURA  
1º EM manhã

PROVA DE MATEMÁTICA  
1º EM manhã

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS	QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	D	D	D	1	D	D	D
2	A	A	B	2	D	A	C
3	C	C	C	3	C	C	C
4	B	B	B	4	B	B	B
5	B	B	B	5	C	C	D
6	C	C	C	6	D	D	D
7	B	B	D	7	D	D	D
8	A	A	A	8	A	A	C
9	B	C	B	9	D	D	A
10	A	A	A	10	A	A	C
11	B	C	B	11	C	C	C
12	B	A	B	12	A	A	C
13	A	A	A	13	C	C	C
14	A	A	A	14	C	C	C
15	B	B	B	15	C	C	C
16	B	B	B	16	B	B	A
17	B	B	B	17	B	B	B
18	A	A	B	18	A	A	B
19	D	D	D	19	A	A	A
20	A	B	A	20	A	B	D
21	B	B	B	21	A	A	B
22	A	A	A	22	B	B	C
23	A	A	A	23	C	C	B
24	D	D	D	24	D	D	D
25	C	C	C	25	C	C	C
26	B	B	B	26	D	D	D

PROVA DE LEITURA  
1º EM noite

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	C	C	C
2	D	D	D
3	A	A	A
4	C	C	C
5	B	D	D
6	D	D	D
7	A	A	A
8	B	B	B
9	A	A	A
10	C	C	C
11	B	B	B
12	B	B	B
13	A	A	A
14	B	B	B
15	A	A	A
16	A	A	A
17	D	D	D
18	A	A	A
19	A	A	A
20	D	D	D
21	A	A	A
22	C	C	C
23	B	B	B
24	A	A	A
25	D	D	D
26	C	C	D

PROVA DE MATEMÁTICA  
1º EM noite

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	C	C	C
2	D	D	C
3	C	C	C
4	B	B	B
5	A	A	A
6	B	B	B
7	C	C	C
8	A	C	A
9	A	A	A
10	B	B	B
11	A	A	A
12	B	B	B
13	A	A	A
14	D	D	B
15	B	B	C
16	A	A	C
17	B	B	B
18	C	C	B
19	C	C	B
20	A	A	A
21	A	A	B
22	C	C	C
23	B	B	B
24	B	B	B
25	A	A	A
26	B	B	B



PROVA DE LEITURA  
2º EM  
manhã

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	B	B	B
2	D	D	D
3	A	A	A
4	C	C	C
5	C	C	C
6	D	D	D
7	A	A	C
8	A	A	A
9	B	A	B
10	A	A	A
11	C	C	C
12	B	C	C
13	A	A	A
14	B	B	B
15	D	D	D
16	B	D	B
17	D	D	D
18	A	A	C
19	B	B	B
20	C	C	C
21	A	A	A
22	C	C	C
23	C	C	C
24	A	A	A
25	D	D	D
26	B	B	B

PROVA DE MATEMÁTICA  
2º EM  
manhã

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	C	C	C
2	D	D	B
3	C	C	C
4	A	A	B
5	B	B	A
6	B	B	D
7	C	C	C
8	B	D	A
9	A	A	B
10	D	D	A
11	C	B	A
12	C	C	A
13	B	B	A
14	B	B	C
15	B	B	B
16	D	D	C
17	D	D	A
18	C	C	C
19	D	D	D
20	A	A	A
21	B	B	B
22	C	C	C
23	B	B	B
24	D	A	B
25	C	B	A
26	B	B	A

Q. 6 anulada - erro de digitação na fórmula

Q. 8 anulada - erro de digitação no enunciado da questão

## PROVA DE LEITURA

2º EM noite

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	C	C	C
2	C	C	C
3	A	A	A
4	D	B	B
5	D	D	D
6	B	B	B
7	A	A	A
8	C	C	C
9	D	D	D
10	B	B	B
11	A	A	A
12	A	A	A
13	A	A	A
14	C	C	C
15	B	B	B
16	B	B	B
17	A	D	C
18	C	C	B
19	A	A	A
20	C	C	C
21	A	D	D
22	B	C	C
23	B	B	B
24	D	D	D
25	C	C	C
26	B	B	B

## PROVA DE MATEMÁTICA

2º EM noite

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	B	B	B
2	D	D	B
3	C	C	C
4	A	A	A
5	A	A	A
6	NUL	D	
7	B	B	B
8	NUL	C	
9	C	C	D
10	C	C	C
11	C	C	B
12	B	B	C
13	B	B	A
14	A	A	A
15	A	A	C
16	D	D	B
17	C	C	B
18	C	C	B
19	D	D	C
20	A	A	A
21	A	A	C
22	A	A	C
23	B	B	C
24	B	B	C
25	B	B	B
26	A	A	C

Q. 6 anulada - erro de digitação na fórmula

Q. 8 anulada - erro de digitação no enunciado da questão

PROVA DE LEITURA  
3º EM  
Manhã

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	B	B	B
2	C	C	A
3	A	A	A
4	D	D	D
5	C	C	C
6	A	A	A
7	A	A	A
8	D	D	D
9	B	B	B
10	D	C	A
11	A	C	C
12	A	A	A
13	B	C	C
14	A	A	A
15	A	A	A
16	A	A	A
17	D	D	D
18	B	B	B
19	D	D	A
20	A	A	A
21	A	A	B
22	A	A	A
23	C	C	C
24	A	A	A
25	A	A	C
26	A	A	A

PROVA DE MATEMÁTICA  
3º EM  
manhã

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	D	D	C
2	A	A	B
3	D	D	A
4	B	B	B
5	B	B	D
6	B	B	B
7	B	B	A
8	C	C	C
9	A	A	B
10	D	D	A
11	A	A	B/D
12	A	A	B
13	C	B	D
14	D	D	C
15	D	D	B
16	C	C	A
17	B	B	A
18	D	D	B
19	A	A	B
20	B	A	C
21	C	C	A
22	B	B	B
23	C	C	D
24	D	D	D
25	A	B	C
26	C	C	A

PROVA DE LEITURA  
3º EM noite

PROVA DE MATEMÁTICA  
3º EM noite

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	D	D	D
2	B	B	B
3	A	A	A
4	A	A	A
5	C	C	C
6	D	D	D
7	B	B	B
8	D	D	D
9	A	B	A
10	B	B	B
11	D	D	D
12	C	C	C
13	A	A	A
14	B	B	A
15	A	C	A
16	D	C	D
17	A	A	A
18	A	A	A
19	A	C	B
20	A	A	A
21	A	A	A
22	A	D	D
23	B	B	B
24	C	C	C
25	C	C	A
26	B	B	B

QUESTÃO	SARESP	ESCOLA	> INCIDÊNCIA ALUNOS
1	C	C	A
2	C	C	C
3	D	D	A
4	A	A	B
5	D	D	A
6	A	A	B
7	A	A	C
8	B	B	B
9	B	B	C
10	B	B	B
11	C	C	C
12	C	C	A
13	D	D	B
14	A	A	D
15	D	D	C
16	B	B	C
17	C	C	B
18	A	A	C
19	B	B	B
20	B	B	C
21	B	B	B
22	A	A	A
23	C	C	A
24	D	D	D
25	B	B	D
26	B	B	D/E

**ANEXO IV – Questionário respondido pelos professores**

- 1) Já participou de alguma aplicação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)? Quantas vezes?
- 2) Qual a primeira palavra que lhe “ocorre” quando se fala em Saresp?
- 3) Se você assumisse a Secretaria de Educação, você manteria o Saresp? Justifique.
- 4) Você julga que os resultados do Saresp chegam ao professor de maneira satisfatória? Exemplifique. (Em caso de resposta negativa, o que você julga que deva ser feito para que os resultados estimulem o professor na utilização dos dados [resultados do Saresp]?)
- 5) Há quanto anos leciona nesta escola? Qual disciplina leciona?
- 6) Qual a primeira impressão [pensamento] que teve sobre o Saresp?
- 7) Qual sua visão atual?
- 8) Você julga possuir alguma resistência ou “simpatia” em relação ao Saresp? Qual?
- 9) A qual fator atribui esta resistência ou simpatia?
- 10) Durante o período em que participou das aplicações do Saresp, nesta escola, houve alguma aplicação ou utilização que foi feita, dos dados do Saresp, que lhe pareceu mais viável ou inviável? Quais e por quê?

## ANEXO V – Tabulação dos questionários respondidos pelos professores

24 professores participaram do grupo, três não se manifestaram, dois devolveram os questionários sem respondê-los sob justificativa que nunca haviam participado de aplicações e serem professores de artes e geografia e não terem conhecimento sobre o Saesp. Então, 19 questionários respondidos e dois em branco.

Já participou de alguma aplicação do Saesp? Quantas vezes?

15 professores – sim

04 professores – não

Qual a primeira palavra que lhe “ocorre” quando se fala em Saesp?

Diagnóstico

Uso político – [quatro citações]

Arrepio

Avaliação [quatro citações]

Avaliação quantitativa e agora conteudista [com inclusão da matemática]

Dia calmo, tranquilo, sem aula –[seis citações]

Atividade diferenciada

Prova

Se assumisse a Secretaria de Educação, você manteria o Saesp? Justifique.

- **Sim**, é uma forma de saber como vai a escola e os alunos, quando usada realmente. (q1)48
- **Não**, pois para mim trata-se apenas de estabelecer números, transformar o aluno em estatística, com intuítos políticos. (q2)
- **Não**. Somente daria continuidade se fosse mudado o sistema de avaliação e progressão continuada. Como vai ser avaliado o que realmente o professor está ensinando na sala de aula, se o aluno não faltando e fazendo o mínimo possível passa de ano? Não há estímulo nem por parte do aluno nem por parte do professor. (q3)
- **Sim**. Faria o Saesp envolvendo todas as disciplinas [professor de português] (q4)
- **Sim**, mas como uma prova estilo ENEM, dando os subsídios para os professores saberem as habilidades e competências alcançadas. (q5)
- **Não**. Porque é uma prova que pensa apenas em quantidade e não qualidade e também porque não leva em consideração as particularidades regionais. (q6)
- **Talvez**, se houvesse contato direto com as escolas, para saber o conteúdo aplicado. (q7)
- **Sim**, porém teria que rever a política educacional atual. Escola seria um ambiente onde pessoas iriam adquirir conhecimento e posteriormente desenvolvimento intelectual e não apenas um ponto de encontro social. (q8)
- **Sim ou não** – dependendo para que seriam utilizados seus dados. (q9)
- **Sim**. Acredito que seja uma importante avaliação para o ensino. (q10)
- **Sim**. Para o aluno ir se acostumando ao sistema de aplicação de provas e para termos uma visão global dos alunos da nossa escola. (q11)

- **Manteria.** E faria com que ele realmente valesse a pena. (q.13)
- **Provavelmente não.** Tenho dúvidas quanto a esse tipo de avaliação. (q14)
- **Manteria.** Se eu descobrisse as verdadeiras intenções, a motivação política que faz com que as escolas sejam avaliadas. (q15)
- **Sim.** (q16)
- A idéia do Saresp é boa, mas pode ser repensada em alguns pontos. (q17)
- **Sim,** mas de maneira diferente. (q19)

Você julga que os resultados do Saresp chegam ao professor de maneira satisfatória? Exemplifique. (Em caso de respostas negativa, o que você julga que deveria ser feito para que os resultados estimulassem o professor na utilização dos dados [resultados do Saresp?])

- Os resultados chegam ao professor, mas ele não tem como utilizá-los, já que esses resultados não refletem a realidade do aluno. (q2)
- Não e não sei. (q3)
- Gostaria de obter os resultados individuais, isto é, de cada aluno. (q4)
- Não, o que coloquei na resposta anterior. (q5)
- Não. Nós não temos acesso às respostas do Saresp. Quando chegam já está quase na hora de fazer outra prova e ainda não sabemos o que acertamos ou não. Por que não divulgar antes o conteúdo a ser cobrado, já que a última prova só foi de conteúdo? (q6)
- Não. Os resultados deveriam ser rápidos para discutir no mesmo ano. (q7)
- Os resultados só comprovam que novas políticas educacionais devem ser elaboradas o mais rápido possível. As escolas atuais estão formando pessoas semi-analfabetas e não críticas para um mundo onde há competência e concorrência em demasia. Forma-se pessoas para o subemprego e não para concorrer no mercado de trabalho. (q8)
- Não. Entregar individualmente aos professores. (q9)
- Sim, para utilizarmos as estatísticas e vemos onde estão as deficiências dos nossos alunos. (q11)
- Nos últimos anos, não. (q13)
- Sim, através de tabulações. (q14)
- Sim, através de gráficos e tabelas. (q15)
- Sim. (q16)
- Sim. Muitas vezes foram utilizadas na avaliação do bimestre, (q17)
- Não sei, nunca participei. (q.19)

Há quantos anos leciona nesta escola? Qual disciplina que leciona?

- Seis anos. (q1)
- Seis meses – história (q2)
- Dez anos – matemática (q3)
- Três anos. (q4)
- Três anos – Física, ciências e matemática. (q5)
- Dezoito anos – inglês. (q6)
- Seis anos – Português. (q7)
- Cinco anos – Inglês. (q8)
- Seis anos – matemática (q9)
- Um ano – Matemática e ciências. (q10)

- Dois anos – Matemática. (q11)
- Quinze anos – Português. (q12)
- Seis anos – Matemática e ciências. (q13)
- Sete anos – Geografia (q14)
- Catorze anos – Educação física (q15)
- Seis anos – Química (q16)
- Dez anos – Geografia e eventualmente história (q17)
- Oito meses – História e geografia (q18)
- Este ano (q19)

Qual a primeira impressão (pensamento) que teve sobre o Saresp?

- Não apliquei, não tive contato. (q1)
- Não consegue diagnosticar a raiz do problema das dificuldades do aluno. (q2)
- Que avaliaria somente os alunos (q4)
- O Saresp para Português foi interpretação e contextualizado e no de matemática foi tradicional, fora de realidade. (q5)
- É um sistema que avalia apenas quantidade. (q6)
- Avaliação com caráter político (q7)
- Que o sistema realmente avaliaria a política educacional do Estado. (q8)
- Político. (q9)
- O Saresp é uma avaliação para verificar o rendimento escolar dos aluno do ensino público. (q10)
- Uma avaliação que possibilita ter uma visão global dos alunos da nossa escola. (q11)
- Avaliação superficial. (q12)
- Um tipo de avaliação que avaliaria o ensino público (alunos e professores). (q13)
- Um dado meramente estatístico. (q14)
- Que serviria para alguma coisa, como a melhoria do ensino. (q15)
- Que seria um exame de todas as disciplinas. (q16)
- Seria uma avaliação para a escola como um todo. (q17)
- Nunca participei. (q18)
- Nenhuma (q19)

Qual sua visão atual?

- Continua a mesma (q2)
- É pedido, pelo menos em matemática, pré-requisitos que os alunos não tem. Inclusive, fora do conteúdo programático da escola. (q3)
- Que se avaliam além do aluno, professores e escola. (q4)
- Ele não serve para mensurar habilidades e competências. (q5)
- A mesma. (q6)
- A mesma. (q7)
- Surreal – O Estado oferece políticas educacionais para manter o aluno na escola (esporte, lazer) e cobra conteúdos, conteúdos... (q8)
- Continua sendo usado politicamente (q9)
- Não corre nenhuma mudança (q10)
- A mesma (q11)



- A mesma (q12)
- Pode até avaliar alguma coisa, mas não vejo mudanças no ensino aprendizagem no dia a dia. (q13)
- A mesma (q14)
- Não melhorou nada e os alunos não levam a sério. (q15)
- É uma maneira de se verificar o aprendizado do educando. (q16)
- Não está havendo mudanças no educando. (q17)
- Os alunos não tem paciência para responder (q19)

Você julga possuir alguma resistência ou “simpatia” em relação ao Saresp? Qual?

- Acho bom, pelo menos se tem um diagnóstico do aprendizado. (q1)
- Resistência, por tenta padronizar o aluno. (q2)
- Sim. Tenho resistência. Não está na realidade do aluno (q3)
- Acredito que seja uma avaliação importante, mas não a mais importante. A mais importante é feita pelos professores no dia-a-dia. (q4)
- Se auxiliasse e, alguma coisa seria ótimo, pelo menos é um dia sem aula (q5)
- Resistência. Não vejo uma avaliação real (q7)
- Resistência. Não cobrar aquilo que não se oferece: Educação. (q8)
- Simpatia. Um dia calmo com a participação de todos os alunos. (q10)
- Eu acho muito importante este tipo de avaliação (q11)
- Sim Simpatia (q12)
- Simpatia. Porque é uma avaliação que para mim parece válida. (q13)
- Resistência. Os alunos não tem interesse, mesmo havendo incentivo por parte dos professores. (q14)
- Por mais que a escola incentive, a maioria dos professores tem boa vontade em relação ao Saresp, os alunos não se interessem por nada, muito menos pelos Saresp (q15)
- Simpatia (q16)
- Simpatia. Um dia calmo na escola mesmo com a participação de todos. (q17)

A qual fator você atribui esta resistência ou “simpatia”?

- 
- A avaliação não condiz com a realidade da escola (q7)
- Resistência. Rever políticas educacionais já (q8)
- Simpatia. Melhoria no ensino (q11)
- Simpatia. Um dia tranquilo na escola (q12)
- Simpatia. Que um dia o ensino público mude para valer; usando para isto os resultados do Saresp. (q13)
- Resistência. A falta de interesse geral. (q14)
- À total falta de interesse, ao descompromiso dos alunos com a escola. (q15)
- O aluno aprende desde a 5ª série a participar de uma prova de seleção. Prepara-se para o vestibular. (q17)

Durante o período em que participou das aplicações do Saresp, nesta escola, houve alguma aplicação ou utilização que foi feita, dos dados do Saresp, que lhe pareceu mais viável ou inviável? Quais e Por quê?

- Nunca apliquei o saresp nesta escola (q2)
- Não participei de todas (q3)
- A prova de redação traz assuntos atuais e, por consequência, testa o conhecimento do aluno quanto a nossa realidade. Essas redações são apreciadas por nós, professores de português, e também avaliadas. Servindo de parâmetros para futuras redações (q4)
- Até hoje não, nem nessa escola e nem nas outras, pois na realidade o Saresp é uma avaliação mais social dos alunos (q5)
- Uma vez houve uma aplicação, que foi o reaproveitamento da prova. (q7)
- Viável – detectar o analfabetismo nas escolas nas séries mais adiantadas (q8)
- Viável – para planejamento em algumas séries, ajudou na elaboração de conteúdo interdisciplinares. (q9)
- Só participei no ano de 2005 e ainda não houve aplicação ou utilização dos dados do Saresp. (q10)
- Viável, principalmente para português e matemática foram usados resultados para detectar as dificuldades dos alunos. (q11)
- Houve utilização dos dados. Procuramos melhorar aquilo que o percentual foi mais baixo. (q13)
- Em um ano houve uma comparação dos dados para verificar as maiores dificuldades dos alunos numa tentativa de melhoria do ensino. (q14)
- Aconteceram comparações dos dados do Saresp com os anos anteriores e com relação aos números obtidos no Estado e no Município e com isso alguns professores reformularam seu planejamento. (q15)
- Pareceu mais viável. (q16)
- Em outros anos, houve análise e comentários em grupos. (q17)