

PERCURSO HISTÓRICO DO SARESP E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

**UILLIANS EDUARDO DOS SANTOS
CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar a trajetória da implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e analisar suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, foram utilizadas pesquisas bibliográfica e documental. Como resultados, identificamos as seguintes implicações e consequências para o trabalho pedagógico em sala de aula: utilização do Saresp como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para elaboração de novas provas; realização do treinamento dos alunos por parte dos professores para a avaliação; utilização da avaliação externa como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula.

* Uma versão preliminar deste artigo está publicada nos anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, realizado em Baurio, em 2014.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EXTERNA • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • SARESP • TRABALHO DIDÁTICO.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar la trayectoria de la implantación del Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) y analizar sus posibles repercusiones en la orientación de la organización del trabajo pedagógico. Para ello, abordamos las principales implicaciones y consecuencias de esta evaluación en el trabajo pedagógico en el aula: la utilización del Saresp como criterio de aprobación (o no) al final del ciclo escolar; su utilización como molde para la elaboración de nuevas pruebas, realización de entrenamientos de los alumnos por parte de los profesores para realizar la evaluación; evaluación externa utilizada como evaluación de aprendizaje; direccionamiento y control del trabajo docente; comercialización de notas; abordaje estricto en los componentes curriculares; currículo prescrito; regulación del trabajo docente; y limitación de la autonomía del profesor en el aula.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EXTERNA • EVALUACIÓN EN LARGA ESCALA • SARESP • TRABAJO DIDÁCTICO.

ABSTRACT

This study aims to identify the implementation path of the Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo [School Performance Evaluation System of the State of São Paulo] (Saresp) and to analyze the possible repercussions to guide the organization of the pedagogic work. The methodology used was bibliographical and documentary research. As a result, we have identified the following implications and consequences for educational work in the classroom: use of Saresp as a criterion for approval (or not) at the end of school year; use as a model for the development of new evidence; completion of student training by teachers to carry out the evaluation; external evaluation being used as learning evaluation; guidance and control of the teaching profession; grade commercialization; strict focus on curriculum components; prescribed curriculum; regulation of the teaching profession; and limitation of teacher autonomy in the classroom.

KEYWORDS EXTERNAL EVALUATION • LARGE-SCALE EVALUATION • SARESP • DIDATIC WORK.

INTRODUÇÃO

A constituição de um sistema nacional de avaliação vem sendo buscada desde a década de 1980, com forte influência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, sendo esses organismos impulsionadores das reformas educacionais, entre elas, as avaliações externas. Bonamino (2002, p. 15-16) explica o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil:

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares.

Torres (2001, p. 79-80) destaca como esse processo foi viabilizado e a ênfase dada pelo Estado às avaliações externas, afirmando que:

[...] a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. [...] O pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados.

Em consonância com determinações dos organismos internacionais, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, instituiu um sistema nacional de avaliação em detrimento do investimento em um sistema nacional de educação, reafirmando o papel da avaliação externa, como podemos observar no que se segue:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996)

Frente ao exposto, observa-se que o Banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com o envolvimento das instâncias locais.

Diante do contexto apresentado, consideramos que a influência e as consequências das avaliações externas, em especial no nosso estudo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), sobre a escola e o trabalho pedagógico devem ser objetos de reflexão e investigação a fim de identificar se a tão anunciada melhora

apresentada pelos índices de desempenho escolar não está comprometendo ainda mais a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual.

Pensando nisso, por meio de pesquisas bibliográfica e documental, fazemos num primeiro momento um recorte na literatura para contextualizarmos o Saresp, apresentando o seu percurso histórico e as modificações ao longo das suas edições. Em seguida, realizamos uma breve discussão das influências que as avaliações externas exercem sobre a prática docente e, por fim, discutimos as principais implicações dessa avaliação no trabalho pedagógico em sala de aula.

SARESP: HISTÓRICO, PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES AO LONGO DE SUAS EDIÇÕES

O Saresp foi criado em 1996, por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março. Na época, foi instituído como avaliação que visava a:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996)

Ao fazerem uma análise sobre essa avaliação, Bonamino e Sousa (2012, p. 380) afirmam que

[...] os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação (SEE/SP), e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas.

Entretanto, após mais de uma década de aplicações consecutivas do Saresp, Bauer (2006) destaca que as ações de

subsídio ao trabalho desenvolvido na sala de aula haviam sido relegadas a segundo plano em nome da ênfase no controle do sistema por meio dos dados levantados.

Consideramos que tais alterações vão provocar interferências que podem ser apontadas como um dos motivos dessa ênfase no controle do sistema, em oposição às ações de subsídio ao trabalho docente.

Diante disso, focalizamos alguns pontos relevantes durante o percurso histórico que tal avaliação apresentou. Para isso, nos baseamos principalmente nos estudos de Paulo Henrique Arcas (2009) e Lilian Rose S. Carvalho Freire (2008).

A primeira fase do Saresp, que compreendeu as edições de 1996 a 1998, apresentou características de avaliação de entrada, porque as suas aplicações ocorriam no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos no ano anterior. Já a partir do ano 2000, o Saresp mudou o seu foco para uma avaliação de saída, com a “finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos”, como salienta a Resolução n. 120, de 11 de novembro de 2003. Outro ponto a comentar é que o Saresp, como estrutura, incluía claramente a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de viabilizar a aplicação e a correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados, na reflexão acerca dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados analisados. Para Calderón e Oliveira Junior (2012, p. 64), esse sistema de avaliação se colocou como política educacional capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação no ensino de São Paulo em busca de melhoria da qualidade educacional, num contexto – a década de 1990 – de ampla ascensão da avaliação em larga escala no Brasil.

Em 2000, o questionário destinado à gestão escolar passou a ser respondido pelo diretor e pelo professor-coordenador, ocorrendo também a inclusão de um questionário que se destinava ao supervisor de ensino. A partir dessa data, a avaliação passou a ser aplicada no final do ano, diferentemente do que vinha ocorrendo até o momento.

No ano de 2001, houve uma mudança na forma como

a avaliação vinha sendo realizada. De acordo com a Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001, o Saresp era aplicado nas séries finais dos ciclos I e II, portanto, o público-alvo eram alunos concluintes das 4ª e 8ª séries. Ainda de acordo com a Resolução n. 124/2001, os alunos realizariam “atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos” (SÃO PAULO, 2001). Com isso, temos um novo objetivo para o Saresp: “aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno” (SÃO PAULO, 2001). Esse momento foi marcado por um novo paradigma de avaliação, ainda não visto desde a sua implantação. Esse ano foi caracterizado também pela classificação das escolas em cores, categorizando-as de acordo com os seus méritos. Logo:

[...] a atuação do Saresp em 2001 recebeu críticas severas, principalmente de professores, primeiro por favorecer uma avaliação classificatória e punitiva, depois, por fomentar um ambiente de competição entre as escolas mediante a afixação de cores na porta das unidades escolares para revelarem a condição relacionada ao desempenho de alunos e professores. (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 6)

Essa edição do Saresp ficou negativamente avaliada por utilizar os seus resultados para a reprovação de alunos. Hernandes (2003) entende que, com a ação de reprovar alunos, conforme os seus critérios, o Saresp despreza a avaliação do professor em sala e interfere de forma aguda na autonomia da escola, o que se considera uma implicação equivocada para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Quando, em abril de 2002, Teresa Roserley Neubauer deixou a SEE/SP, depois de quase sete anos no comando, e foi substituída por Gabriel Chalita, houve uma nova alteração no Saresp. No final daquele ano, a avaliação ocorreu nos moldes do ano anterior, entretanto, o resultado não foi utilizado para definir a continuidade dos estudos dos alunos avaliados. Em 2003, o Saresp passou a ser censitário para todas

as escolas e alunos da educação básica. Todos os alunos dos ensinos fundamental e médio foram submetidos à aplicação da prova. No ano seguinte, o Saresp manteve a mesma estrutura e características de 2003.

No ano de 2005, foram mantidos os mesmos moldes dos anos anteriores (2003 e 2004), tendo como novidade a introdução de uma prova de Matemática. Lembramos que a última vez que esse componente curricular havia sido avaliado no Saresp foi no ano de 2000. Outra novidade na avaliação de 2005 foi a sua realização em dois dias, um dedicado às provas de Leitura e Escrita, outro às questões de Matemática e à Redação.

Em 2006, com a mudança na gestão do estado, em virtude do afastamento do então governador Geraldo Alckmin para candidatar-se à presidência da República, assumiu o vice-governador Claudio Lembo e Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos substituiu Gabriel Chalita na SEE/SP. Assim, a nova secretária anunciou a suspensão do Saresp naquele ano, alegando a necessidade de analisar os resultados e rever o modo como a avaliação vinha sendo desenvolvida.

A avaliação de 2007, de acordo com a SEE/SP, trouxe inovações “corajosas”, dentre elas a que o Saresp acompanharia a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daquele ano, seria possível a comparação entre os resultados de ambas as avaliações, porque a escala do Saresp seguiria os mesmos parâmetros e critérios definidos pela avaliação nacional, o Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica]. As avaliações do Saresp deveriam orientar e dar sustentação ao plano de metas da SEE/SP. De acordo com Freire (2008, p. 40), na época, a Secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro afirmou: “O Saresp ganha uma importância muito maior neste ano do 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”.

Naquele ano, o governador do estado, José Serra, anunciou, conforme Ribeiro (2008), o alinhamento das ações educacionais em São Paulo às orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal. Dessa forma, o Saresp começou a passar por importantes mudanças teóricas e metodológicas, com o objetivo de acomodar-se

tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala. Houve uma adequação, visando à convergência das habilidades e competências avaliadas no Saresp às competências e habilidades do Saeb/Prova Brasil (SÃO PAULO, 2009).

Nesse contexto de mudanças do Saresp, a secretária da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, e o governador do estado anunciaram o Plano de Metas, por meio do qual, segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 381), “evidenciou-se a importância que a avaliação em larga escala assumiria para essa gestão”. A quinta meta estabelecida no plano previa um aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacional e estadual. Ao estabelecer essa meta, a secretária indica a continuidade do Saresp, e, dentre as 10 Metas para uma Escola Melhor, duas enfatizavam o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista.

Tais metas são citadas por Bonamino e Sousa (2012, p. 381):

Meta 8 - Sistemas de Avaliação:

- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

Meta 9 - Gestão de Resultados e Política de Incentivos:

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.

- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

Após enfatizarmos o papel da avaliação de larga escala para a SEE/SP nesse governo, retomamos as mudanças no Saresp. Em 2008, houve a inclusão das disciplinas de Ciências para o ensino fundamental e Biologia, Física e Química para o ensino médio. Já em 2009, foram incluídas as Ciências Humanas (História e Geografia) e ficaram de fora Ciências e Ciências da Natureza. Em 2010, uma nova inversão nas disciplinas avaliadas: saíram as Ciências Humanas e entraram Ciências e Ciências da Natureza. Em 2011, voltou a ocorrer a aplicação idêntica à do ano de 2009, com uma diferença: a aplicação da redação passou a ser representativa de 10% do conjunto de alunos, excetuando o 3º ano. Em 2012, foram repetidas as disciplinas avaliadas no ano de 2010 e a redação representativa.

A partir de 2013 e tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização dos alunos aos sete anos de idade, os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental também participaram do Saresp, sendo avaliados em Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, nos mesmos moldes do 3º ano do ensino fundamental, ficando assim as disciplinas de Ciências Humanas voltadas aos alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio.

Em 2014, os resultados do Saresp do ano anterior foram divulgados mais cedo que nos demais anos, com o objetivo, segundo o secretário de Educação, de fazer uma possível análise e discussão dos resultados para o aprimoramento do planejamento das unidades escolares.

A edição de 2014 ocorreu nos dias 11 e 12 de novembro, sendo avaliadas, conforme o artigo 1º, inciso I da Resolução SE n. 41, de 31 de julho de 2014, todas as escolas da rede estadual e os alunos do ensino regular matriculados nos

2^{os}, 3^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental, nas 3^{as} séries do ensino médio e uma amostragem de alunos matriculados no 7^o ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014). Tal avaliação verificou e aferiu o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série nos seguintes componentes curriculares:

Artigo 5^o - I - Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, aos alunos dos 2^{os}, 3^{os}, 5^{os} e 9^{os} do ensino fundamental, nas 3^{as} séries do ensino médio;

II - Ciências (Ciências da Natureza) aos alunos dos 7^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3^{as} séries do Ensino Médio;

III - Redação, a uma amostragem de alunos de turmas dos 5^{os}, 7^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental e das 3^{as} séries do ensino médio de cada rede de ensino. (SÃO PAULO, 2014)

Conforme apresentamos, o Saresp, desde a sua implantação em 1996, sofreu várias alterações ao longo das suas edições. Para sintetizar essas alterações, nos baseamos em Ribeiro (2008). Para a autora, é possível dividir essas mudanças em três momentos distintos, do seu início até a configuração que esboça atualmente.

O primeiro momento, mais curto, vai de 1996 a 1998, quando a avaliação foi aplicada no início do ano, com caráter diagnóstico, censitária em termos de escola e amostral em termos de componentes curriculares. A finalidade era verificar os fatores que influenciavam a aprendizagem dos alunos. No segundo momento, de 2000 a 2005, a avaliação passou a ser aplicada no final do ano letivo e conservou as características iniciais da sua implantação, com algumas alterações. Em 2002, o Saresp teve características amostrais em termos de alunos, ao passo que, de 2003 a 2005, foi censitário em termos de escolas, alunos, séries e períodos do ensino fundamental e ensino médio. O terceiro momento foi constituído pelo ano de 2007, quando o Saresp sofreu várias modificações para adequar-se tecnicamente às características de um sistema de avaliação de larga escala, permitindo

o acompanhamento dos resultados dos alunos ao longo dos anos. Alguns desses ajustes foram os seguintes: a inclusão de itens pré-testados a fim de ajustar a qualidade métrica da prova; a adequação das habilidades e competências avaliadas àquelas solicitadas no Saeb/Prova Brasil com a finalidade de comparar os resultados estaduais com os obtidos pelos alunos em nível federal; e a padronização dos seus resultados de acordo com a mesma escala utilizada no Saeb.

Todas essas mudanças só foram implementadas totalmente em 2008, quando a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães Castro, anunciou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), demonstrando a importância do Saresp para o cálculo do índice e para o pagamento do bônus aos profissionais da educação. Portanto, consideramos que os direcionamentos e os objetivos do Saresp acabaram por desencadear algumas implicações já mencionadas anteriormente e que serão comprovadas ou não na nossa pesquisa.

Concordamos com Arcas (2009) que atualmente ampliam-se as iniciativas do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino estaduais para estimular o uso dos resultados obtidos nas avaliações externas, sistematizando metas e/ou estabelecendo a meritocracia e a bonificação como forma de valorizar os profissionais da educação, como acontece com o Saresp e o Idesp no estado de São Paulo.

SARESP E AVALIAÇÕES EXTERNAS: INFLUÊNCIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Sabemos que hoje é comum encontrarmos nos sistemas educacionais materiais distribuídos aos professores, apontando que conhecimentos e habilidades devem ser enfatizados e valorizados para serem ensinados e, posteriormente, avaliados por exames externos.

Tais materiais seguem as matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil, que possuem como principal justificativa para a sua elaboração a necessidade de se estabelecer:

[...] provas a partir de parâmetros consensuais, sejam estes advindos da reflexão teórica sobre a estrutura da

ciência e sua correspondente adequação às estruturas de conhecimento, sejam advindos de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados e indicados pelas escolas brasileiras. (ORTIGÃO; SZTAJN, 2001, p. 76)

As provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem as formas de como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, tendo como principal função a classificação de desempenhos nas competências e habilidades determinadas como primordiais e básicas.

Como nos sinalizam Bonamino e Sousa (2012), a análise do currículo oficial e das matrizes do Saresp revelam a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominado caderno do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam a orientar e apoiar, com base no currículo, o trabalho docente em sala de aula.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que essas políticas educacionais elaboradas por instâncias governamentais têm seguido as orientações de organismos financeiros internacionais; entre elas, está a necessidade de estabelecer metas avaliativas dos seus resultados, como preconiza o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Esse plano estabeleceu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, e esse índice acabou por influenciar a criação do Idesp, já mencionado.

Esse processo vem provocando sucessivas reformas educacionais orientadas pela lógica da demanda mercadológica. Essa lógica tem se estabelecido tanto na elaboração de políticas curriculares nacionais como na gestão escolar, desencadeando crescentes formas de controle sobre o trabalho docente. Assim, entendemos que a política avaliativa proposta para todos os níveis educacionais, e em particular para a educação básica, tem se revelado um forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de regular os saberes desenvolvidos em sala de aula, como bem sinaliza Barreiros (2002, p. 5): “na verdade existe uma perda quase integral da autonomia do

professor, devido os inúmeros mecanismos instituídos para direcionar o ensino aos processos avaliativos”.

Concordamos com Barreiros (2002), que, ao analisar as avaliações externas, afirma que elas têm influenciado a gestão, o currículo e toda a dinâmica escolar:

[...] com a expansão da massa de avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e salários dos professores. Isto é, escola com baixo desempenho, menor gratificação, e, conseqüentemente, faz com que professores se vejam pressionados ao uso de parâmetros e diretrizes curriculares, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos professores e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. Cobra-se dos alunos as competências e habilidades nos resultados dos exames para garantir um nível de qualidade satisfatório comparado às políticas internacionais, assim como também cobra-se uma política eficaz de parte do governo para diminuição das iniquidades existentes. (BARREIROS, 2002, p. 5)

Consideramos que as avaliações externas deveriam ser utilizadas para orientar o trabalho do professor e a sua prática docente, num processo de ação-reflexão-ação. De acordo com Oliveira (2011, p. 137), as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais com o objetivo de produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. Para Gatti (2014, p. 21), “olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino”.

Assim, concordamos com Oliveira (2011, p. 137) que “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” e não reduzi-lo a uma mera execução de tarefas predeterminadas pelas instâncias superiores.

SARESP: IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

Embora seja direcionado aos alunos, o Saresp é uma avaliação sistêmica e, por isso, acaba interferindo em muitas relações sociais dentro da escola, em especial no trabalho pedagógico em sala de aula.

Diante da discussão realizada até o momento, observamos que as avaliações externas, no nosso caso, o Saresp, ao incitarem a competição entre as unidades escolares, professores e alunos, trazem consequências preocupantes e equivocadas para o trabalho pedagógico, conforme apontam as pesquisas já realizadas.

Conforme Bauer (2006, p. 156), os resultados do Saresp “têm sido pouco utilizados para propiciar uma reflexão coletiva e formativa, que auxilie os professores no dia-a-dia em sala de aula”. Sendo muito mais utilizado para “premiar, punir e classificar, dificultando a reflexão coletiva e formativa nas escolas” (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 76).

Como aponta Schneider (2013, p. 27), os resultados desses testes estão sendo utilizados pelos docentes para:

[...] planejar suas aulas, avaliar a sua prática pedagógica, rever conteúdos, preparar suas próprias avaliações e, até mesmo, realizar atividades de treinamento com os alunos. Indagado acerca da finalidade da utilização dos exames em sala de aula, um professor assume “Utilizo as provas como atividade diferenciada, mas umas questões apenas e não uma sequência de questões” (Professor de 2ª série dos anos iniciais), no intuito de minimizar a intenção de fabricação dos resultados das provas.

Posição semelhante obtemos de Bomfim (2009, p. 23) ao afirmar que:

[...] o conhecimento a ser ensinado na educação básica está traduzido em competências, nos PCNs, assim como o que será avaliado pelo SAEB, Prova Brasil e ENEM [...]. Além disso, a força da “pedagogia de resultados” e do atrelamento das ações ao IDEB tem levado as redes de ensino a promover simulados para o ENEM, Prova Brasil, numa inversão completa do sentido democrático da avaliação. (BOMFIM, 2009, p. 23)

Carneiro, Assunção e Barros (2012, p. 121) corroboram a posição dos demais autores citados, assinalando que:

[...] estes profissionais se veem constantemente em conflito entre a tão propalada autonomia docente e a pressão imposta pela cultura dos resultados, manifesta nas avaliações externas que constituem forte mecanismo de controle sobre o trabalho docente, inclusive incorrendo na sua desqualificação à medida que os professores não mais decidem sobre questões importantes de seu trabalho, como a definição dos conteúdos, por exemplo; ao contrário, passam a “ensinar” numa perspectiva estandarizada, padronizada, focada na realização dos testes e na obtenção dos resultados em detrimento, muitas vezes, da valorização do próprio processo ensino-aprendizagem.

Schneider (2013) avalia ainda que a implementação dos exames padronizados pelo Estado é articulada em torno de um conjunto de orientações tanto para docentes como para os gestores:

[...] com a finalidade de alinhar as suas ações às expectativas das avaliações. Além disso, são disponibilizados aos docentes simulados para a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Enem os quais vêm servindo de importante ferramenta para o trabalho em sala de aula. (SCHNEIDER, 2013, p. 27)

Na mesma direção, Arcas (2009) identifica que, com base nos resultados do Saresp, os professores de uma escola orientam os planos de ensino, adotando o modelo dessa avaliação no ambiente escolar em atenção e atendimento aos seus conteúdos,

[...] chegando ao requinte de aplicarem provas seguindo os mesmos procedimentos do dia do SARESP, pois dessa forma os alunos estarão mais bem preparados para responderem a prova. (ARCAS, 2009, p. 160)

Em sua pesquisa de mestrado, Alves (2011) analisou algumas táticas docentes em relação ao Saresp. Dentre elas, destaca a aplicação de simulados a fim de preparar os alunos para essa avaliação e melhorar os seus resultados.

Conforme Calderón e Oliveira Junior (2013), esse treinamento dos alunos ocorre em atenção aos conteúdos e

resultados da avaliação, bem como à política de bonificação. Rodrigues (2011, p. 73) entende que a atual política educacional paulista relacionada ao Saresp e aos seus resultados, envolvendo controle e responsabilização meritocráticos,

[...] cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação.

Pinto (2011) relata que, em função da política de bonificação, os professores são orientados a prepararem os alunos para as questões das provas do Saresp e, quando os resultados não são os esperados, a prática docente fica permeada por sentimentos de fracasso e culpa. Para Rodrigues (2011, p. 76),

[...] a avaliação, como vem sendo utilizada pelo Estado, tem servido o engessamento do currículo e controle excessivo da escola, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, pelos quais serão avaliados no Saresp.

Assim, esse treinamento excessivo dos alunos para realizarem as provas acaba por desencadear nas salas de aula outras implicações negativas para o trabalho pedagógico. Um bom exemplo é o direcionamento do currículo e do trabalho pedagógico.

Ao realizarem esses simulados e provas semelhantes ao Saresp, os professores direcionam as suas aulas para essa avaliação, rompendo com aquilo que mais preconizam nos seus planos de aula e com a bandeira que levantam na educação: formar o aluno-cidadão crítico. Por exemplo, observamos em algumas pesquisas que

[...] alguns professores, para treinar questões que exigem a interpretação de texto dos alunos, simplesmente planejam suas aulas incluindo um maior ou um menor número de questões do Saresp nas suas atividades diárias com os alunos. (ALVES, 2011, p. 118)

Outros professores:

[...] levam a prova do Saresp para a sala de aula, aplicam os exercícios, elaboram atividades seguindo esse modelo, corrigem e analisam as redações seguindo a estrutura de

análise e correção propostas pelo Saesp, incluem ou eliminam conteúdos do planejamento de ensino e de aulas conforme o que 'cai' no Saesp. (ARCAS, 2009, p. 152)

Com isso, observamos que “muitos professores postergam ou substituem atividades de seus planos de ensino para trabalhar essas questões” (ALVES, 2011, p. 118).

Assim, de acordo com os achados de Alves (2011), as ações das professoras pesquisadas – que estão redirecionando as suas atividades para treinamentos dos alunos e conteúdos exigidos nas avaliações externas, em detrimento de uma formação mais ampla da base geral – acabam por refletir ações de outros tantos professores.

Pinto (2011) também sinaliza que, em razão de determinações vindas de cima para baixo, isto é, da SEE/SP para a escola:

[...] o professor acaba sendo compelido a dedicar parte de suas aulas para o treinamento dos alunos para o Saesp. E isso traz consequências diretas que afetam o objetivo final da escola, pois tempos preciosos que poderiam ser utilizados em favor do ensino e da aprendizagem são dedicados à preparação do aluno para responder às questões do Saesp. (PINTO, 2011, p. 154)

Observamos que, sendo pressionado a obter melhores resultados pela instituição superior, representada nesse caso pela SEE/SP, o professor acaba por direcionar o trabalho em sala de aula para essa avaliação, como aponta Jesus (2014) em pesquisa recente em uma escola do interior de São Paulo.

Dentre outros aspectos, os professores entrevistados elencam que “a pressão por resultados educacionais implica em trabalhar em sala de aula o que é cobrado no Saesp” (JESUS, 2014, p. 129). Uma das falas dos professores entrevistados, ao comentar essa cobrança e essa pressão pela busca da meta, reforça o direcionamento do trabalho pedagógico em sala de aula: “Trabalhar somente o que se pede no Saesp” (JESUS, 2014, p. 129).

Ainda de acordo com a autora, com base nos depoimentos colhidos dos professores, ela percebeu que os docentes apontam também que

[...] os professores consideram os resultados do Saresp para o planejamento de suas aulas com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências exigidas na prova e com o intuito de atingir os índices pré-estabelecidos. (JESUS, 2014, p. 130)

Na mesma direção e suprimindo a possibilidade de atuação objetivando a função social da escola, uma das professoras participantes da pesquisa de Peixoto (2011) afirma em seu depoimento que elas devem direcionar o seu trabalho em sala de aula para o Saresp deixando de lado outros conteúdos e atividades:

A gente tem que se voltar para Saresp e deixar de lado aquilo que a gente queria realizar quanto profissional com os alunos. Então tem que treiná-los para o Saresp, essa é a palavra infelizmente e isso é muito ruim. Você tem que interromper os seus objetivos, o seu planejamento, porque o principal passa a ser treinar o aluno para ir bem no Saresp. (P5C apud PEIXOTO, 2011, p. 63)

Além disso, observamos que os docentes são influenciados e orientados pela SEE/SP a utilizarem materiais produzidos exclusivamente para o treinamento, focando os conteúdos a serem trabalhados naquele corrente ano letivo, com determinado ano/série em sala de aula, que posteriormente serão cobrados na avaliação do Saresp.

Diante disso, concordamos com Rodrigues (2011, p. 67) que [...] o uso dos materiais e provas anteriores do Saresp, do modo que foi apontado por alguns professores como forma de treinamento, somente reproduz o modelo de realização de avaliações, influenciando o trabalho em sala de aula.

A distribuição desses materiais pela SEE/SP aos docentes deu-se inicialmente em 2008, com a nova proposta curricular denominada *São Paulo faz escola*, que contava com um jornal para o aluno. No ano seguinte, passou a contar com cadernos para todas as disciplinas, tanto para o aluno, como especialmente para o professor, o qual se tornou um orientador para

a sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Podemos fazer tal constatação com base na observação da fala de uma das professoras participantes da pesquisa de Peixoto (2011):

[...] antes eu tinha mais liberdade. É claro que tinha que ser feito sempre o planejamento, mas eu tinha liberdade, hoje eu já cheguei a receber até apostila e tendo que trabalhar dentro daquela apostila, porque tinha que ter resultados. Então eu não vejo saída. (P2A apud PEIXOTO, 2011, p. 65)

Na pesquisa de Pinto (2011), uma das professoras tece a seguinte observação acerca desses materiais distribuídos pela SEE/SP:

[...] o objetivo do caderno do professor e do aluno é orientar o professor para essas avaliações, avaliação do Saresp e creio que está sendo feito, em partes, mas ela orienta sim nosso trabalho. No sentido de orientar o currículo. (PROFESSORA CÍNTIA apud PINTO, 2011, p. 142)

Seguindo na mesma direção, outra professora participante da pesquisa de Pinto (2011), ao tecer críticas à forma como a Proposta Curricular da SEE/SP chega à escola, relata que

[...] tudo isso foi imposto e o professor foi obrigado a trabalhar da forma como foi “exigida”: seguir o caderno do aluno e o que reza a matriz curricular para que a escola atinja a média do Saresp. Tudo se faz em função do Saresp”. (PROFESSORA BEATRIZ apud PINTO, 2011, p. 142)

A mesma professora da referida pesquisa vai além ao mencionar que esse material tem servido para o direcionamento do trabalho docente em sala de aula e para o exacerbado treinamento dos alunos: “o professor tem o compromisso de ter que seguir à risca o caderno do aluno e TREINAR o aluno aos moldes do Saresp” (PROFESSORA BEATRIZ apud PINTO, 2011, p. 143, destaque do autor).

A nosso ver, tais práticas, já discutidas por nós em trabalho recente (SANTOS; SABIA, 2014), indicam que a política avaliativa proposta para todos os níveis educacionais, e em particular para a educação básica, tem se revelado como um

forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de estabelecer o domínio dos saberes desenvolvidos em sala de aula.

Assim, observamos que essas provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, para depois serem avaliados nos exames externos.

Consideramos que tal implicação tenha sido uma consequência principalmente da política de bonificação por resultados, implementada com uma “roupagem modesta” em 2000 e repaginada a partir de 2008 com a implementação do Idesp e da política de bonificação por resultados da SEE/SP, conforme já apontamos anteriormente.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), as políticas de responsabilização que têm fortes consequências, como o pagamento do bônus, levam não só os gestores, mas também os professores, a se preocuparem com os resultados dessa avaliação, que por consequência recaem nessas práticas tão evidenciadas nas pesquisas, pois:

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

Outra implicação que possivelmente decorre das que já mencionamos é a comercialização de notas na sala de aula. De acordo com as análises realizadas nas pesquisas, essa comercialização consiste na atribuição de pontos extras caso os alunos realizem a avaliação, ou até mesmo a utilização da nota obtida nessa avaliação para compor as notas bimestrais.

Freire (2008) detectou que na avaliação de 2005 os professores e a equipe gestora de determinada escola pertencente à rede estadual de ensino de São Paulo decidiram atribuir notas bimestrais aos alunos de acordo com as notas obtidas na avaliação. Assim, no dia da aplicação foi entregue junto ao gabarito oficial da avaliação uma filipeta na qual os alunos

deveriam transcrever as mesmas respostas dadas à prova oficial. Após a realização do exame, em razão da demora da divulgação dos resultados, os próprios professores da unidade escolar resolveram as questões e elaboraram um gabarito extraoficial para validar as notas bimestrais prometidas aos alunos.

Do mesmo modo, Arcas (2009) identificou na fala de um dos entrevistados da sua pesquisa essa prática utilizada pelos professores em atribuir uma nota ao Saresp para compor a nota bimestral do aluno:

Na escola usamos o resultado do Saresp como uma das avaliações do bimestre. Se não sai logo, o gabarito, antes do fechamento do bimestre, nós montamos um gabarito e corrigimos os cadernos de questões. Essa nota vai para a avaliação do bimestre. [...] vale para todas as matérias. A gente colocava para eles (alunos) que nós usamos a correção dos professores, pois o resultado oficial não sai a tempo. (PCXI apud ARCAS, 2009, p. 122)

Lammoglia (2013) também identificou nas falas dos seus entrevistados que os professores aplicam simulados das mais diversas disciplinas curriculares e que as notas obtidas compõem a nota bimestral, assim como a nota obtida na própria avaliação do Saresp.

Essa prática, a nosso ver, foi uma ação adotada pelos docentes com o objetivo de incentivar a participação na avaliação, fazendo com que os alunos levassem a sério aquele momento, já que estes não podiam encontrar significado na avaliação proposta pelo Estado. Diante disso, observamos que os alunos estão mais interessados nas notas como um fim em si mesmo. Assim, “troca-se notas por atitudes” (HERNANDES, 2003, p. 144). Segundo Sousa (1997, 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.

Um entendimento que não foi tão explícito – e que, a nosso ver, pode ter ficado camuflado em outras implicações,

por exemplo, no direcionamento do trabalho do professor, mas que podemos observar nas pesquisas de Peixoto (2011), Rodrigues (2010), Freire (2008) e nos próprios documentos elaborados pela SEE/SP e pelo governo do estado – é a concentração que a avaliação faz em componentes curriculares exigidos no Saresp em detrimento de outros conteúdos que são importantes para a formação integral do aluno, indispensáveis para o cumprimento da função social da escola.

Para exemplificar a nossa afirmação, recorreremos à pesquisa de Peixoto (2011), na qual relata que uma das principais mudanças em relação ao Saresp sentidas pelas professoras participantes, na sua prática em sala de aula, foi quanto aos conteúdos:

A maioria delas apontou que tiveram que intensificar os conteúdos ligados à Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas contidas na prova, deixando outros conteúdos que elas julgavam importantes de lado. (PEIXOTO, 2011, p. 63)

De acordo com Rodrigues (2010, p. 135),

[...] a partir dos relatos pode-se averiguar, mesmo com níveis diferentes de desenvolvimento, determinada padronização dos conteúdos voltados quase que exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base na análise dos documentos que ditaram as configurações das edições do Saresp, observamos que, por mais de dez anos e dez edições da avaliação, os componentes curriculares avaliados se concentravam em Língua Portuguesa, Matemática e uma redação. Em raras exceções, em algumas edições observamos a cobrança de outros componentes curriculares, mas ainda de forma amostral.

Somente em 2008 a avaliação passou a intensificar a utilização dos demais componentes curriculares, entretanto, alternando-se nas suas edições. Se analisarmos a avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que a concentração ainda está nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Rodrigues (2010) identificou que as professoras têm trabalhado nas suas aulas somente os

conteúdos desses dois componentes curriculares e as demais disciplinas – como História, Geografia e Ciências, que apresentam perfis que geralmente estimulam o debate crítico e questionador, mas que não são cobrados pela SEE/SP – são deixadas de lado. O autor ainda aponta que o “desenvolvimento de seus conteúdos em sala fica a cargo do professor” (RODRIGUES, 2010, p. 136).

De acordo com Freire (2008), os professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, que foi a única disciplina a ser cobrada em todas as edições da avaliação, e de Matemática, avaliada com mais frequência, são cobrados e acabam por ser responsáveis pelos baixos índices das suas escolas: “A impressão que se tem é a de que se a escola não teve bom desempenho, isso se deve ao desempenho em sala de aula dos professores destas disciplinas” (FREIRE, 2008, p. 65).

Diante disso, remetemos à reflexão de Sousa e Lopes (2010, p. 56), que questionam:

[...] essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações – papel social da escola básica – se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Peixoto (2011, p. 83) nos coloca contra o muro indagando “o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas leitura, escrita e cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas de mercado?”. Desse modo, concordamos com Peixoto (2011, p. 64) que “os conteúdos tidos como mais importantes são os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando uma hierarquização do conhecimento”.

A fim de explicitarmos essa hierarquização do conhecimento mencionada pela autora, tomemos as séries iniciais do ensino fundamental, nas quais não é cobrado o desenvolvimento das disciplinas de História, Geografia e Ciências, ficando a cargo dos professores oferecerem ou não os conteúdos correspondentes a essas matérias. Assim, os professores acabam por concentrar e focar o seu trabalho docente em sala de aula apenas nos conteúdos de Língua Portuguesa

e Matemática, os quais posteriormente serão aferidos pelo sistema de avaliação vigente, deixando de lado os demais e a carga dos professores das séries finais do ensino fundamental, conforme concluiu Rodrigues (2010, p. 139):

As entrevistas indicam que a prática das professoras é movida, em grande parte, por elementos que serão verificados posteriormente nos testes padronizados em detrimento às outras áreas do ensino.

A partir desse exacerbado foco em componentes curriculares, que é determinado a partir de um currículo prescrito pela SEE/SP, acabamos por identificar outra implicação no trabalho pedagógico em sala de aula: a regulação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Jesus (2014) observou a vigilância do trabalho realizado em sala de aula do professor por parte da equipe gestora da escola em que desenvolveu a sua pesquisa. O coordenador pedagógico passou a acompanhar as aulas dos docentes, verificando como eles têm aplicado a proposta curricular em sala de aula. Isso ocorreu a partir, principalmente, de 2008, depois da implementação da Proposta Curricular de São Paulo, e foi intensificado pelas cobranças de metas acarretadas pelo Saesp e pelo Idesp.

Esse fato foi assinalado também por Rodrigues (2010), que observou que o professor passou a ser vigiado pela coordenação pedagógica, mediante o que a escola chama equivocadamente de avaliação docente. Seguindo um documento denominado “Roteiro de observação e acompanhamento”, o professor-coordenador “assiste à aula do professor e ao final emite suas observações fazendo o professor da sala tomar ciência assinando o documento” (RODRIGUES, 2012, p. 9). O que mais chama a atenção não é a mera avaliação que mascara a vigilância do trabalho docente, mas o que Rodrigues (2012, p. 9) aponta: “Destaca-se que neste roteiro há o registro se o professor da sala está seguindo, ou não, as Orientações Curriculares da SEE”. Trata-se de um forte indício de controle do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor. Frente ao exposto, a regulação do trabalho que o professor realiza em sala de aula nada mais é que a verificação se ele está aplicando o currículo prescrito pela SEE/SP.

Identificamos outras implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula nas pesquisas que consultamos. Ao analisar a pesquisa de Alves (2011), observamos as seguintes implicações: exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no cumprimento das metas, intimidação dos alunos por parte dos professores.

Lammoglia (2013) aponta também a relação autoritária estabelecida entre professor e aluno em sala de aula, que de certa forma acaba por influenciar de forma negativa todo o trabalho pedagógico. A partir de sua pesquisa com professores e alunos, é possível perceber que, principalmente após a implementação do Idesp e da bonificação por resultados que utiliza a nota do Saresp, os professores passaram a estabelecer relações de poder e, em alguns casos, até de ameaças aos alunos. Essas relações autoritárias exercidas pelos professores para com os alunos se dão quando o aluno se recusa a fazer a avaliação ou quando ele afirma que fará de qualquer forma, já que esta avaliação interessa muito mais ao professor do que ao próprio aluno. O que podemos observar, nas pesquisas, é que o professor tem usado o aluno como meio para alcançar uma remuneração maior, depositando nele a missão de superar as metas estabelecidas pela SEE/SP.

Jesus (2014) assinala outras implicações que o Saresp tem trazido para a sala de aula, como a elaboração de avaliações de aprendizagem nos moldes das questões e da prova oficial e mudança de metodologias de ensino do professor nas suas aulas para se adequar ao currículo oficial do Estado.

CONCLUSÃO

O Saresp surgiu com uma proposta que consideramos importante e relevante para a educação, uma vez que essa avaliação tinha como objetivo auxiliar os gestores educacionais na tomada de decisões e na implementação e formulação de políticas públicas educacionais, assim como subsidiar as propostas pedagógicas das unidades escolares avaliadas.

Entretanto, com o passar do tempo, o Saresp foi sendo redirecionado, passando de uma avaliação diagnóstica, cuja intenção era orientar adequadamente o trabalho pedagógico,

para uma avaliação somativa, que ocorre no final do processo e objetiva a classificação do aluno segundo o seu rendimento. Com essa mudança na função da avaliação, o Saresp se desvinculou da preocupação com a aprendizagem e se encaminhou para a responsabilização das escolas, dos gestores e dos professores.

No momento atual, as pesquisas sobre o Saresp vêm mostrando aos professores, às escolas e a uma parcela da sociedade o real papel que as avaliações externas têm cumprido e produzido nos últimos anos: trazer para as escolas, salas de aulas e professores várias implicações e consequências para a dinâmica escolar e para a prática pedagógica.

Com base na análise que realizamos das pesquisas já produzidas em nível de mestrado e doutorado de diversos programas de pós-graduação no estado de São Paulo, identificamos implicações e consequências que o Saresp tem provocado ao longo das suas edições para o trabalho pedagógico em sala de aula. São as seguintes: utilização do Saresp como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para elaboração de novas provas; realização do treinamento dos alunos por parte dos professores para realizarem a avaliação; avaliação externa sendo utilizada como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula.

As pesquisas identificam também outras consequências que não foram tão concentradas nos estudos, mas devemos mencioná-las: exclusão de alunos com baixos rendimentos no dia da realização da prova e intimidação dos alunos por parte dos professores, ou seja, relação de poder exercida pelo professor, com punição ou convencimento para que o aluno realize a prova.

Diante dos pontos levantados acerca das implicações e das consequências do Saresp para o trabalho pedagógico em sala de aula, queremos destacar alguns aspectos. Primeiramente, concordamos com Freitas (2007) que esse tipo de avaliação, seguindo a lógica neoliberal do sistema capitalista, acaba sendo fator constituinte de uma política de responsabilização,

na qual o Estado se isenta de qualquer responsabilidade pelo ensino de má qualidade, transferindo-a para as instituições. Logo, as avaliações externas ou de larga escala, em curso no Brasil, seriam uma ferramenta das políticas públicas neoliberais para responsabilizarem a escola e os seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados. Em segundo lugar, essas avaliações se tornaram o eixo central das ações políticas educacionais, que vinculam uma série de financiamentos de programas aos resultados das provas. Em terceiro lugar, sua vinculação está diretamente relacionada às pressões de organismos internacionais (GATTI, 2014). Por fim, o que mais se discute e o que parece mais preocupante é a utilização dos resultados dessas avaliações, assim como a sua divulgação, para classificar, ranquear e premiar unidades escolares, profissionais da educação e até alunos.

Portanto, consideramos que o Saresp na atualidade se constitui um forte dispositivo de controle do trabalho docente em sala de aula, direcionando o que e como ensinar aquilo que posteriormente será avaliado externamente. Esse direcionamento do trabalho docente acaba por inviabilizar a avaliação com função diagnóstica, como processo que busca a valorização do aluno e da sua efetiva aprendizagem, inviabilizando também o cumprimento da função social da escola. Diante do exposto, o estudo nos remete a novas indagações. Como as implicações e as consequências apontadas poderiam ser revertidas? Isso é exequível? É possível utilizar os resultados do Saresp para empreender ações de melhoria da aprendizagem? A avaliação externa (Saresp) e a avaliação institucional (autoavaliação) das escolas podem ser um caminho nessa direção?

Finalizamos destacando a necessidade de novos trabalhos sobre o Saresp para que outros pesquisadores possam contribuir para o entendimento dessa política pública que tem afetado negativamente o trabalho docente e a formação integral do aluno, além de responsabilizar as escolas, os gestores e professores e desresponsabilizar o Estado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. A. C. *Táticas docentes frente aos efeitos do Saresp*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.
- ARCAS, P. H. *Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARREIROS, D. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): o caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2002. GT 12. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/deboraraquelalvesbarreirost12.rtf>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- BAUER, A. *Usos dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BOMFIM, M. I. do R. M. A formação do trabalhador docente no “capitalismo dos serviços”. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SISDScope, 1., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2009.
- BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º maio 2012.
- _____. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007.
- CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2012.
- _____. Saresp e seus impactos nas unidades escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996-2011). In: REUNIÃO DA ABAVE – AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO, 7., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: Abave, 2013.
- CARNEIRO, V. L.; ASSUNÇÃO, M. F.; BARROS, A. V. Políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação básica no Pará. In: MAUÉS, Olgaís et al. (Org.). *O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 117-132.

FREIRE, L. R. S. C. *Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GATTI, B. A. *Avaliação: contexto, história e perspectivas*. *Olhares*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio 2014.

HERNANDES, E. D. K. *Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do Saresp*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.

JESUS, J. C. *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

LAMMOGLIA, B. *O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino*. 2013. 1044 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA, A. P. M. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ORTIGÃO, M. I. R.; SZTAJN, P. *Dilemas para a avaliação: o caso dos conjuntos no ensino de matemática*. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEIXOTO, J. S. *Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: Saresp em foco*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINTO, A. R. P. *Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

RIBEIRO, D. S. *Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp): a educação a serviço do capitalismo*. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, J. D. Z. *Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental*. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

_____. *A nova lógica de gestão dos professores no estado de São Paulo: quais as implicações para o trabalho docente?* In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: ENDIPE, 2012.

RODRIGUES, R. F. *Uso e repercussões de resultados do Saresp na opinião de professores da rede estadual paulista*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Saresp – e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, 3., 2014, Bauru. *Anais...* Bauru, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996*. Dispõe sobre a implantação do Saresp. São Paulo: SEE, 1996. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996>. Acesso em: 13 abr. 2010.

_____. *Resolução SE n. 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. São Paulo: SEE, 2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001>. Acesso em: 3 abr. 2008.

_____. *Resolução SE n. 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. São Paulo: SEE, 2003. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/120_2003>. Acesso em: 3 abr. 2008.

_____. *Resolução SE n. 76, de 7 de novembro de 2008*. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=29/09/2015%2014:52:31>. Acesso em 17 maio 2013.

_____. *Matrizes de referência para a avaliação Saresp*: documento básico. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. *10 metas para uma escola melhor*. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. *Resolução SE n. 41, de 31 de julho de 2014*. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2014. São Paulo, SEE, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_14.HTM?Time=29/09/2015%2015:13:47>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010. Dossiê educação.

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UILLIANS EDUARDO DOS SANTOS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Presidente Prudente, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
ues0709@hotmail.com

CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA

Professora doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil
fsabia@uol.com.br

Recebido em: NOVEMBRO 2014

Aprovado para publicação em: AGOSTO 2015