

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MALÚ DE SOUZA FERNANDES

**Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):
motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar
da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012)**

**São Paulo
2015**

MALÚ DE SOUZA FERNANDES

**Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):
motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar
da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012)**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação**

**Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia
Gallego.**

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.26(81.61) Malú de Souza Fernandes

F363s

Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) : motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 - 2012) / Malú Fernandes de Souza; orientação Rita de Cassia Gallego. São Paulo: s.n., 2015.

233 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Cultura Escolar 2. Ações Pedagógicas 3. Regulação da Aprendizagem 4. Avaliação I.Gallego, Rita de Cassia, orient.

Nome: FERNANDES, Malú de Souza

Título: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Gallego

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Jussara Fraga Portugal

Instituição: UNEB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Vivian Batista da Silva

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo do desenvolvimento deste estudo tive a felicidade de contar com o apoio de pessoas que me incentivaram e se interessaram, de alguma forma, por este trabalho. Muitas dessas pessoas colaboraram de maneira direta para construção dessa pesquisa, mesmo tendo ciência da impossibilidade de expressar em poucas linhas todos os motivos pelos quais sou grata, o farei a seguir:

A **Deus** que me cumula de graças todos os dias, me dando forças através de seu Santo Espírito, mas também, através das lindas pessoas que Ele coloca em meu caminho.

Ao **Edison Oliveira** meu eterno companheiro de vida, a quem atribuo, dentre tantos, também o papel de maior incentivador para que eu pudesse concretizar esse trabalho.

À **minha família**, especialmente, **minhas tias Neuza Muniz de Souza e Adalcyla de Souza Rodrigues**, a quem devo todo amor, carinho, cuidados e educação recebidos.

À **Rita de Cassia Gallego**, minha orientadora querida, que me conduziu ao longo desse percurso de trabalho com imenso carinho, zelo, paciência e sabedoria, pelo acolhimento desde o momento do processo seletivo para o Programa de pós-graduação da FEUSP até o derradeiro momento do ponto final desta escrita.

À **Jussara Fraga Portugal** pela disponibilidade e generosidade em suas contribuições no momento da qualificação deste trabalho, pela dedicação e empenho na leitura e releitura cuidadosas do trabalho e pela partilha de seu conhecimento.

À **Vivian Batista da Silva** pela pronta disponibilidade em nos agradecer com sua valorosa experiência e conhecimento, pela leitura atenta do trabalho e generosos comentários.

À **Adriana Bauer** por suas valorosas contribuições e apontamentos, ainda no processo de desenvolvimento deste trabalho, pela leitura minuciosa do relatório de qualificação e partilha de seu conhecimento e experiência que acrescentaram muito para esse resultado final desta pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação da FEUSP, de modo especial, **Alaina, Elisângela, Milena e Renan** pela partilha do conhecimento, das angústias e ansiedades durante o processo de desenvolvimento do trabalho, pelos momentos felizes de amizade que passamos juntos e pelo apoio em que pudemos contar uns com os outros.

À **diretora Diamante**, a **coordenadora Rubi** e as **professoras Pérola, Esmeralda, Safira e Topázio** sem as quais não seria possível a concretização deste trabalho. Agradeço pela disponibilidade e empenho nas entrevistas.

Ao **Sandoval Cavalcante** pelo apoio e suporte durante o caminho percorrido para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas **supervisores de ensino, professores coordenadores do núcleo pedagógico** e demais **funcionários** da diretoria de ensino pelo incentivo, interesse, apoio e aprendizado diário nas questões educacionais que tanto contribuíram para meu crescimento profissional.

Ao **estado de São Paulo** que tornou possível o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, por meio do *Projeto Bolsa Mestrado*, contribuindo de maneira inestimável para o meu crescimento pessoal e profissional.

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é
senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria
menor se lhe faltasse uma gota.*

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

FERNANDES, M. de S. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012)**. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A presente dissertação é fruto da pesquisa que teve como objetivo geral investigar ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas por diretor de escola, coordenador e professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2012, de uma determinada unidade escolar, localizada em uma região periférica da zona Sul da cidade de São Paulo, considerando as possíveis influências do SARESP para a determinação das ações praticadas pela equipe escolar. A escolha da instituição justifica-se pelo fato dessa ter apresentado, durante esses anos, resultados crescentes tanto no SARESP, quanto no IDESP. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que foram utilizados procedimentos do estudo de caso. Para a coleta de dados realizamos a pesquisa documental, cujas fontes utilizadas foram: legislações estaduais (leis, decretos e resoluções) que dispõem sobre o SARESP, o IDESP e as diretrizes educacionais para o estado de São Paulo; documentos orientadores do SARESP e de ações pedagógicas, ambos elaborados e publicados pela SEE-SP; e documentos escolares elaborados pela própria equipe da escola investigada, nos anos de 2007 a 2012. Além das fontes documentais foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o diretor de escola, o coordenador e quatro professores sendo, dois professores de classe do 3º ano e dois de classe do 5º ano. As entrevistas foram gravadas e transcritas. O processo de análise consistiu na organização dos dados em categorias estabelecidas pelo próprio conteúdo emergido das entrevistas colhidas e no entrecruzamento do conteúdo dos dados das entrevistas com os dados documentais que, por sua vez, teve como perspectiva de análise a cultura escolar. Para essa discussão, nos valem das contribuições teóricas dos autores Julia e Frago, estudiosos da temática cultura escolar, dos estudos Tardif sobre os saberes docentes, tema essencial para uma análise das ações pedagógicas sob a perspectiva da cultura escolar, e compomos o quadro teórico para refletir sobre as avaliações externas e internas com a contribuição de autores estudiosos do tema, em especial, Domingos Fernandes. Os resultados do trabalho mostram que a equipe escolar, anteriormente ao período estudado, já fazia uso dos resultados do SARESP bem como de outras avaliações externas e internas para a realização do trabalho pedagógico. Tais resultados eram utilizados tanto coletivamente pela equipe nas ações de planejamento escolar quanto individualmente pelos docentes para desenvolver ações pedagógicas de regulação de aprendizagem nas salas de aula. Contudo, entre os anos de 2007 a 2012, tanto o SARESP, quanto o IDESP influenciaram o trabalho da equipe escolar e houve uma intensificação nas ações já realizadas, em especial, nas ações de recuperação contínua, com vistas à regulação da aprendizagem dos alunos. E uma das mudanças ocorridas, nesse período, provocadas, efetivamente, pelo SARESP foi o trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento de habilidades e não somente em conteúdos. Desse modo, o estudo revelou que o SARESP foi incorporado à cultura escolar, mas também revela que cada docente desenvolve suas ações pedagógicas segundo seus próprios saberes, que não são descartados, mas somados aos novos saberes.

Palavras-Chave: SARESP. Cultura Escolar. Ações Pedagógicas. Regulação da Aprendizagem. Avaliação.

ABSTRACT

FERNANDES, M. de S. **System of School Performance Assessment of the State of São Paulo (SARESP): motivations, uses and changes in the actions of managers and teachers in a school unit of the state of São Paulo (2007-2012)**. 2015. 233 pages. Master Thesis - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This work is the result of research that aimed to investigate educational activities of regulated learning, planned, directed and performed by school principal, coordinator and teachers of the 3rd and the 5th year of elementary school, from 2007 to 2012, of a particular school unit, located in a peripheral region of the southern region of São Paulo, considering the possible influences of SARESP to determine the actions taken by the school staff. The choice of institution is justified by the fact that having presented over the years, increasing results in both the SARESP, as in IDESP. It is a qualitative research in which case study procedures were used. For data collection conducted documentary research, whose sources were: state laws (laws, decrees and resolutions) which provide for the SARESP, the IDESP and educational guidelines for the state of São Paulo; guiding documents SARESP and educational activities , both developed and published by SEE-SP; and school documents prepared by the school team investigated in the years 2007-2012. In addition to the documentary sources semi structured interviews were conducted with the school principal, the coordinator and four teachers and two 3rd year class teachers and two class of 5th grade. The interviews were recorded and transcribed. The review process consisted of organizing data into categories established by the emerged actual content of the collected interviews and the interchange of data content of interviews with documentary evidence which, in turn, had the analytical perspective school culture. For this discussion, we make use of the theoretical contributions of the authors Julia and Frago, scholars themed school culture, Tardif studies on teaching knowledge, essential subject for an analysis of pedagogical actions from the perspective of school culture, and compose the picture theoretical to reflect on the external and internal evaluations, with the contribution of scholars authors of the theme, in particular, Domingos Fernandes. The results show that school staff, prior to the study period, as did use of the results of SARESP as well as other external and internal evaluations to carry out educational work. These results were used both collectively by the team in school planning activities, as individually by teachers to develop pedagogical actions of learning control in classrooms. However, between the years 2007-2012, both SARESP, as IDESP influenced the work of the school staff and have been enhanced in the actions already undertaken, especially in the ongoing recovery actions with a view to the regulation of student learning. And one of the changes that have occurred in this period caused effectively by SARESP was the pedagogical work outlined in the development of skills and not only in content. Thus, the study revealed that the SARESP was incorporated into the school culture, but also reveals that each teacher develops its educational activities according to their own knowledge, which are not discarded but added to new knowledge.

Keywords: SARESP. Evaluation. School Culture. Pedagogical Actions. Learning Regulation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do SARESP e do IDESP do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007-2012)	35
Tabela 2 - Dados gerais das professoras entrevistadas.....	38
Tabela 3 - Demonstrativo do pessoal docente do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007-2012).....	111
Tabela 4 - Resultados de desempenho no SARESP dos alunos do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007-2012)	114
Tabela 5 - Níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da Escola Ouro, medidos pelo SARESP (2007-2012)	115
Tabela 6 - Índices do Ensino Fundamental I da Escola Ouro determinados pelo IDESP (2007-2012).....	116
Tabela 7 – Resultados internos do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007-2012).....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de teses e dissertações sobre o SARESP encontradas nos bancos de dados de Universidades do estado de São Paulo (2000-2012).....	26
--	----

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva
BR	Bonificação por Resultados
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
HTPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva
ID	Índice de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IF	Índice de Fluxo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Instituto de Qualidade de Ensino
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PQE	Programa de Qualidade do Ensino
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar no Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação - São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo
UNITAU	Universidade de Taubaté
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Panorama das produções no campo educacional acerca do SARESP.....	23
CAPÍTULO 1 - DOS MODOS DE PRODUÇÃO DO TRABALHO: O CAMINHO PERCORRIDO.....	33
1.1 A unidade escolar: “Escola Ouro”.....	37
1.2 Os sujeitos da pesquisa: “O caminho das pedras”.....	37
1.3 Da coleta dos dados: fontes e procedimentos.....	40
1.4 A cultura escolar como perspectiva de análise.....	47
CAPÍTULO 2 - SARESP: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE.....	51
2.1 Do SAEB ao SARESP.....	57
2.2 Um panorama das edições do SARESP: sua trajetória e consolidação.....	64
2.2.1 As edições do SARESP no período de 1996 a 2006: uma breve retomada.....	64
2.2.2 As edições do SARESP no período investigado (2007-2012).....	67
2.3 O SARESP e as diretrizes educacionais no estado de São Paulo (2007-2012): programas e projetos.....	75
2.3.1 O currículo oficial do estado de São Paulo.....	79
2.3.1.1 O <i>Programa ler e escrever</i>	80
2.3.1.2 O <i>Programa bolsa formação escola pública e universidade</i>	84
2.3.2 O <i>Programa de Qualidade da Escola (PQE): o IDESP</i>	86
CAPÍTULO 3 – CULTURAS ESCOLARES E SABERES DOCENTES.....	90
3.1 Culturas escolares: entre a história e a biografia.....	90
3.2 Saberes docentes e a constituição das ações pedagógicas.....	97
CAPÍTULO 4 – O SARESP NO INTERIOR DA ESCOLA OURO: MOTIVAÇÕES, USOS E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	102
4.1 A Escola Ouro: características gerais.....	102
4.1.1 Aspectos físicos e materiais.....	105
4.1.2 A equipe gestora: diretora de escola e professora coordenadora.....	106
4.1.3 O currículo oficial do estado de São Paulo na Escola Ouro.....	110
4.1.4 O corpo docente.....	111
4.1.5 Resultados internos e externos da Escola Ouro.....	113
4.2 As motivações da Escola Ouro.....	121
4.3 Os usos dos resultados do SARESP.....	124

4.4 As mudanças ocorridas nas ações pedagógicas da Escola Ouro	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
ANEXO A - Quadro síntese do levantamento de pesquisas realizadas no período de 1998 a 2012 sobre o SARESP.....	157
ANEXO B - Quadro síntese da organização dos documentos “ <i>Ler e Escrever: guia de orientações e planejamento do professor da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental</i> ”	176
ANEXO C – Transcrições das entrevistas.....	177
ANEXO D - Quadro síntese da análise das entrevistas.....	214

ANEXOS

ANEXO A – Quadro síntese do levantamento de pesquisas realizadas no período de 1998 a 2012 sobre o SARESP

ANEXO B – Quadro síntese da organização dos documentos “*Ler e Escrever: guia de orientações e planejamento do professor da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*”

ANEXO C – Transcrição das entrevistas

ANEXO D – Quadro síntese da análise das entrevistas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa que teve como objetivo principal investigar ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas por diretor de escola, professor coordenador e professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2012, em determinada unidade escolar que apresentou, durante esses anos, resultados crescentes no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), considerando as possíveis influências do SARESP para a determinação das ações praticadas pela equipe escolar.

O SARESP é instituído no sistema Estadual de Ensino, por meio da Resolução SE nº. 27, de 29 de março de 1996, com os objetivos de desenvolver um sistema de avaliação externa de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio para subsidiar a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEES-SP) nas tomadas de decisão em relação à política educacional do Estado e, também, verificar o desempenho dos alunos nos diferentes componentes curriculares para fornecer informações às equipes técnico pedagógicas da SEE-SP, das diretorias de ensino e das unidades escolares. A intenção recai também em subsidiar tais equipes para a promoção de ações quanto à capacitação dos profissionais do magistério, à reorientação e aprimoramento da proposta pedagógica das unidades escolares, à viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, especialmente, a correção do fluxo escolar.

No entanto, o SARESP, segundo o documento de implantação publicado pela SEE-SP, pela necessidade de se definir uma política clara de avaliação educacional no estado de São Paulo, teve como influências as experiências do sistema estadual de ensino em participações no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, antecessor do SARESP, iniciado na rede paulista em 1992, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos que participavam do *Projeto Escola Padrão*¹.

¹ O *Projeto Escola Padrão* foi instituído por meio do Decreto nº. 34.035, de 22/10/1991 e foi implantado na Rede Estadual pública Paulista, gradativamente, a partir de 1992. Tal projeto tinha como princípio a autonomia das escolas, tanto autonomia administrativa, quanto autonomia pedagógica. Explicaremos mais sobre esse projeto no capítulo II deste trabalho.

Segundo Bauer (2006), essa política clara de avaliação está inserida em um amplo movimento de reforma do ensino iniciado no estado de São Paulo, em 1995, no governo Mário Covas, que introduziu no sistema estadual algumas mudanças. Entre elas, destacamos o regime de *Progressão Continuada*²; a organização das escolas por meio de ciclos no Ensino Fundamental, formando dois ciclos com duração de quatro anos cada e a reorganização dos prédios escolares por segmento de ensino, ou seja, escolas que oferecem, em seus prédios, exclusivamente, o Ensino Fundamental I e escolas que oferecem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Portanto, a implantação da avaliação de sistema, por meio do SARESP, foi parte de um repensar a educação no estado de São Paulo introduzindo, assim, uma reforma administrativa e pedagógica na rede. Desse modo, o SARESP é parte dessa política educacional iniciada na década de 1990.

Entendendo, pois, o SARESP como parte de uma política pública educacional, recorremos à definição de Palumbo (1989) sobre política pública para elucidarmos o que consideramos neste trabalho, como política pública. Trata-se, segundo o autor, do “princípio orientador, por trás de regulamentos, leis e programas, sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos” (PALUMBO, 1989, p. 38). O autor afirma, ainda, que “uma política é o que se pretende realizar através de uma ação governamental” (PALUMBO, 1989, p.48). A política é algo invisível e que não se pode tocar, no entanto, precisa ser inferida a partir de uma série de ações. Nesse sentido, para Palumbo (1989), os programas podem ser definidos como meios específicos adotados para se colocar em prática uma política. Nesse sentido, compreendemos o SARESP não como uma política pública, mas como um programa de avaliação de sistema, portanto, parte integrante de uma política educacional.

O SARESP, como os demais programas integrantes de uma política educacional, pretende provocar alterações nas ações e culturas escolares, pois

(...) a escola, bem como trata Martin Lawn (2000), integra um projeto civilizador o qual pretende alcançar a todos da nação. Sem dúvida, a história da escola, de modo particular da sua cultura, é influenciada em diferentes países por traços característicos do regime político. (GALLEGO, 2008, p. 38)

² A *Progressão Continuada* foi instituída no Sistema público de Ensino do estado de São Paulo, por meio da Deliberação CEE nº 09/1997, para o Ensino Fundamental e prevê que este regime deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem a partir de resultados periódicos, parciais e ao final de cada período letivo, com vistas à recuperação imediata dos alunos, de forma contínua e paralela. Este regime, segundo Sousa (1999, p. 34), “supõe tratar o conhecimento como processo, e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção”.

Desse modo, como bem trata Azanha (1991) temos a necessidade de compreender as maneiras pelas quais as equipes escolares se relacionam, legitimam ou não, resistem ou modificam suas ações pedagógicas, diante de programas emanados dos órgãos centrais, como é o caso do SARESP, pois entendemos que esse programa de avaliação, com quase duas décadas de existência, já está consolidado na rede pública estadual, já faz parte da história atual da educação paulista e está presente no cotidiano das instituições escolares, ao menos, no que se refere à discussão dessas avaliações externas.

Ao considerarmos as possíveis influências do SARESP para as ações pedagógicas realizadas no interior de uma escola pública paulista, temos que considerar que a instituição de ensino, ao longo de sua história, foi construindo uma cultura própria que emergiu de aspectos macro e micro das estruturas sociais, tanto das forças das políticas, leis, regulamentos e programas, como das práticas, costumes, ritos, ideias, saberes e experiências dos sujeitos que atuaram e atuam no interior da escola.

Compreendemos que a escola tem sua cultura estabelecida, institucionalizada e que se manifesta, segundo Escolano (2002), por meio do conjunto de ideias, pautas, práticas, mentalidades, hábitos e comportamentos que estão consolidados e se estruturam sobre processos, valores, normas, regras, ritos e tradições. No entanto, também compreendemos que a cultura escolar sofre pressões das estruturas sociais, inclusive, por meio das reformas políticas que emanam dessas estruturas. Frago (1996, p. 37) afirma que “as macro reformas estruturais e curriculares geradas desde o âmbito político administrativo modificam, pois, a cultura escolar”. Assim, qualquer reforma produz efeitos não previstos e cada escola a assimila e dela faz uso de maneira própria e peculiar, pois a constituição da cultura escolar, não é um processo unilateral.

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

Nenhuma política é implantada e nenhum programa educacional é efetivado sem que haja ações práticas no âmbito das salas de aula, não negando as forças exercidas pelas esferas centrais na intenção de concretização das políticas, mas entendendo que a sua

implantação e efetivação depende da ação dos sujeitos de cada unidade escolar. Conforme assinala Azanha (1991), é no interior das salas de aula que o destino de políticas e reformas educacionais é definido. Essas considerações de Azanha, embora a propósito do contexto educacional da década de 1990, são perspicazes e adequadas para se pensar o objeto desta pesquisa: As ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas pelo Diretor de Escola, Professor Coordenador e Professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma determinada unidade escolar, no período de 2007 a 2012, considerando as possíveis influências do SARESP sobre as mesmas.

O interesse pelo tema da pesquisa nasceu de uma curiosidade por mim cultivada sobre a organização e funcionamento do sistema de ensino estadual paulista, uma vez que o contato com essa rede de ensino marcou minha trajetória pessoal e profissional. Meu primeiro contato com o sistema estadual de educação se deu somente quando ingressei no curso do Magistério, no início dos anos de 1990, em uma escola da rede pública paulista que fazia parte do *Projeto Escola Padrão* e oferecia o Ensino de 1º e 2º graus. Esse fora não somente o meu primeiro contato com o sistema estadual de educação, mas o início da minha formação profissional docente.

Justamente por ser aluna do curso de Magistério numa escola estadual que oferecia, inclusive, o ensino de 1º grau, à época, passei muitas horas estagiando em classes do *Ciclo Básico*³. A formação que recebia no curso de Magistério abrangia, entre outros, normas legais, documentos e materiais referentes ao currículo da rede pública estadual para o ensino ministrado no *Ciclo Básico*. Desta forma, a rede estadual de ensino passou a fazer parte da minha história pessoal e da minha formação profissional.

Após dez anos lecionando em escolas públicas municipais, localizadas no interior do estado de São Paulo, no ano de 2009 assumi o cargo de supervisor de ensino na rede estadual de São Paulo, por meio de concurso público. Essa nova realidade me obrigou a buscar a compreensão dessa rede de ensino e, obviamente, das políticas, programas, projetos e diretrizes educacionais que a regiam. O SARESP, entre os programas educacionais do estado de São Paulo, era e é fonte de inúmeros questionamentos e críticas por parte dos profissionais da educação, da mídia e da sociedade. A questão das avaliações externas, especialmente, o SARESP, instituído em 1996, no sistema de ensino estadual paulista é, ainda, nos dias atuais, pauta frequente entre os gestores e docentes das escolas públicas da própria rede, tal fato nos

³ O Ciclo Básico foi instituído na Rede Pública Estadual de São Paulo, no ano de 1984, por meio do Decreto nº. 21.833, de 28/12/1983. Foi uma medida que, segundo DURAN et. al. (2005) transformou as 1ª e 2ª séries do então Ensino de 1º grau em um *continuum*, em que o aluno realizava seus estudos, nessas séries, sem interrupção, ou seja, sem reprovação.

levou a considerar que se trata de uma questão ainda não esgotada, portanto, uma questão que demanda discussão.

Ao vivenciar cotidianamente normas, regras, orientações oficiais que nos eram e são dirigidas; frequentando, semanalmente, várias escolas estaduais situadas na zona sul da capital e conversando com professores do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, com professores coordenadores e diretores de escola, aguçou-me a curiosidade e me despertou-me a reflexão sobre as possíveis implicações do SARESP para o trabalho cotidiano desses profissionais da educação, justamente, por ser o SARESP assunto constante tanto durante as conversas informais, em momentos de intervalos, início ou término dos períodos letivos, como também uma preocupação explicitada em reuniões pedagógicas, cujos questionamentos mais recorrentes eram: “O que vamos fazer para melhorar nossos resultados no SARESP?” e “Até que ponto o SARESP é capaz de medir o que ensinamos aos nossos alunos?”.

Intrigava-me, todavia, que ações pedagógicas poderiam estar por trás destes tipos de questionamentos. Será que as avaliações externas, no caso, as avaliações do SARESP, influenciavam de tal maneira o cotidiano escolar ao ponto de tornar-se motivo de preocupação maior do que o cumprimento da proposta pedagógica da escola? Será que o currículo poderia estar sendo reduzido às competências e habilidades previstas nas matrizes de referência do SARESP? Será que os professores modificavam suas ações pedagógicas no interior das salas de aula com vistas à realização da prova do SARESP? Será que professores coordenadores dirigiam suas ações e realizavam suas atribuições objetivando a busca de bons resultados nas avaliações do SARESP? Será que diretores de escola modificavam ou adequavam a organização escolar, horários, projetos, aulas de recuperação etc. para atender à demanda externa de conseguir bons resultados nas avaliações do SARESP?

Também me intrigava quais intenções poderiam fomentar ou mobilizar, possivelmente, as ações de docentes, professores coordenadores e diretores de escola com vistas à melhoria dos resultados do SARESP. Talvez o fato de os resultados do SARESP, a partir do ano de 2008, passarem a compor um dos dois indicadores de qualidade de ensino previstos para o cálculo do IDESP e, de tal índice implicar em bonificação aos funcionários da educação pudesse ter influenciado no trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe escolar, mas isso era apenas uma hipótese levantada.

O IDESP é um indicador de qualidade, semelhante ao IDEB, instituído na rede estadual de São Paulo, por meio da Resolução SE nº. 74, em 06/11/2008. Para o cálculo desse índice são considerados dois indicadores, como já antecipamos, um deles é o desempenho escolar medido pelos resultados alcançados no SARESP e o outro indicador é o fluxo escolar

(taxas de reprovação e evasão). As escolas estaduais, a partir do ano de 2008, passaram a receber metas individuais para alcançar, anualmente, no IDESP, em cada etapa da escolarização (5º ano/ 4ª série do Ensino Fundamental, 9º ano/ 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), partindo dos índices alcançados por cada escola no ano de 2007. É importante salientar que os resultados alcançados por cada escola no IDESP, em cada etapa de escolarização, subsidiam a bonificação por desempenho ou mérito, a ser paga aos profissionais da educação, conforme regulamentação da Lei Complementar nº. 1.078, de 17/12/2008.

A inquietação dos profissionais da educação, com os quais mantive contato, a respeito da aprendizagem dos alunos medida por meio das avaliações do SARESP, atrelado às cobranças emanadas da sociedade por bons resultados nessas avaliações permeavam o cotidiano das escolas por mim visitadas durante todo o ano letivo, em períodos com maior ou menor intensidade.

Enfim, uma série de questionamentos surgiu desse contato com os profissionais da educação da rede estadual paulista durante os acompanhamentos junto às escolas. Obviamente, todos esses questionamentos demandariam várias pesquisas, todavia, o problema que nos propomos a investigar neste trabalho é formulado por meio do seguinte questionamento: quais as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas pelo diretor de escola, professor coordenador e professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2012, em uma determinada unidade escolar, que sofreram influências do SARESP?

As questões nucleares que orientam a pesquisa são: houve mudanças, no período de 2007 a 2012, nas ações pedagógicas de regulação da aprendizagem planejadas, orientadas e realizadas numa determinada instituição de ensino, direta ou indiretamente, provocadas pelo SARESP? Quais mudanças? Quais as motivações de gestores e docentes para a possível reorientação de suas ações pedagógicas, considerando o SARESP? Como os gestores e docentes têm compreendido o SARESP? As equipes escolares fizeram uso dos dados expressos nos boletins anuais desse sistema de avaliação externa, no período de 2007 a 2012? Como os dados foram interpretados e utilizados pelos gestores e docentes em suas ações pedagógicas com vistas à regulação da aprendizagem dos alunos, no período estudado? Quais as ações pedagógicas foram planejadas, orientadas e realizadas pelas equipes escolares, partindo da análise dos resultados do SARESP? Quais as ações pedagógicas já eram planejadas, orientadas e realizadas na unidade escolar, independentemente dos resultados do

SARESP? Quais as ações pedagógicas já eram planejadas, orientadas e realizadas pelos sujeitos individualmente, sem considerar os resultados do SARESP?

Para a realização deste estudo, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa e procedimentos do estudo de caso, realizado em uma escola da rede pública estadual, localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. A escolha desta escola específica deu-se pelo fato de que a mesma integra o total de noventa escolas de uma mesma diretoria de ensino da região sul da capital paulista, desse total de escolas, quarenta e nove são exclusivas no oferecimento do Ensino Fundamental I e, no período de 2007 a 2012, a escola escolhida obteve resultados crescentes tanto no SARESP, quanto no IDESP e somente essa unidade escolar manteve, em seu quadro de profissionais da educação, o mesmo diretor, coordenador e professores de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental antes do período estudado até o mês de junho do ano de 2015, ou seja, de 2007 a 2012, gestores e docentes permaneceram presentes e atuantes na escola.

Nesta investigação realizamos o levantamento e o fichamento das seguintes fontes documentais: legislações estaduais (leis, decretos e resoluções) que dispõem sobre o SARESP, o IDESP e diretrizes educacionais para o estado de São Paulo; documentos orientadores do SARESP e de ações pedagógicas, ambos elaborados e publicados pela SEE-SP no período investigado e documentos escolares elaborados pela própria equipe da escola investigada, nos anos de 2007 a 2012.

Além das fontes documentais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na ação pedagógica da escola, portanto, com o diretor de escola, o professor coordenador e quatro professores que lecionavam, no período de 2007 a 2012, pelo menos, na maior parte desse período, no 3º ano (2ª série) e no 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental, sendo, dois professores regentes de classe do 3º ano e dois regentes de classe do 5º ano. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para o processo de análise.

No intuito de resguardarmos a identidade da escola e a de seus profissionais, por força da Resolução nº. 466/2012 que estabelece normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, das normas internas da FEUSP e do Conselho de Ética, bem como, do combinado prévio com os entrevistados, nos referiremos à escola e aos sujeitos envolvidos atribuindo-lhes nomes fictícios. Optamos por denominar a escola de “Escola Ouro”, por motivo de uma alusão que fizemos referente ao processo de escolha da mesma, pois foi preciso “garimpar” para encontrarmos uma escola que se enquadrasse nos critérios de escolha

utilizados. Já para cada um dos sujeitos entrevistados foi atribuído o nome de uma pedra preciosa.

O processo de análise consistiu na organização dos dados em categorias, estas estabelecidas pelo próprio conteúdo emergido das entrevistas colhidas dos sujeitos, bem como no entrecruzamento do conteúdo das entrevistas com os conteúdos dos dados documentais das diferentes fontes utilizadas, que foram, por sua vez, analisados e discutidos à luz do referencial teórico que fundamenta este trabalho.

Utilizamos como perspectiva de análise a cultura escolar, para isso, nos valem das contribuições teóricas dos autores Dominique Julia e Antonio Viñao Frago, estudiosos da temática cultura escolar. Além desses autores, também nos valem dos estudos de Maurice Tardif para a discussão e análise sobre os saberes docentes, tema essencial para uma análise das ações pedagógicas sob a perspectiva da cultura escolar, uma vez que, compreendemos que os sujeitos docentes são os responsáveis pela realização das práticas escolares e pela construção da cultura escolar, juntamente com os demais membros da comunidade escolar. E para compormos a reflexão sobre as avaliações externas e internas, autores estudiosos do tema integraram o quadro teórico, em especial, Domingos Fernandes.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, detalhamos as fontes documentais utilizadas e o processo de elaboração, realização e transcrição das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, bem como o processo de análise dos dados coletados e discutimos os modos de produção do trabalho, relatando os caminhos percorridos e as escolhas feitas para a construção deste estudo.

No segundo capítulo apresentamos o SARESP, sua história, constituição e consolidação na rede pública de ensino do estado de São Paulo, tendo por referência as avaliações externas, no contexto nacional, articuladas à questão da qualidade de ensino. Também articulamos à discussão do SARESP as diretrizes educacionais para o sistema estadual de ensino, no período de 2007 a 2012, em que o SARESP, além de programa dentro de uma política educacional, se mostrou instrumento indutor de outros programas e projetos nesse sistema público de ensino.

No terceiro capítulo faremos uma reflexão acerca do quadro teórico que fundamenta nossa pesquisa. Considerando as ações pedagógicas como elementos constitutivos da cultura escolar, explicitaremos os conceitos de cultura escolar que pautam esta investigação, bem como refletiremos sobre a importância dos saberes docentes para a

constituição dessa cultura e, conseqüentemente, para a realização das ações pedagógicas no interior da escola.

No quarto capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa por meio da análise dos dados coletados de fontes documentais e entrevistas, a respeito das ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas por diretor de escola, professor coordenador e professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2012, em uma determinada unidade escolar que apresentou resultados crescentes no SARESP e no IDESP, considerando as mudanças provocadas pelo do SARESP na determinação das ações praticadas pela equipe escolar.

Panorama das produções no campo educacional acerca do SARESP

Esta seção apresenta as produções acadêmicas realizadas sobre o SARESP, no período de 1990 a 2012, a fim de compreendermos a temática que nos propomos a investigar e de traçarmos um panorama sobre esse objeto de estudo, além de atentar para as contribuições do presente trabalho para o campo educacional.

As avaliações externas compõem as políticas públicas educacionais implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, estendendo-se até os dias atuais e, especialmente, no Estado de São Paulo as avaliações externas consolidaram-se, por meio do SARESP, como instrumentos de avaliação do Sistema de Ensino da Rede Pública Estadual. A Fundação Carlos Chagas (FCC) realizou um levantamento do conhecimento produzido sobre a Avaliação na Educação Básica, do período de 1990 a 1998, sob a coordenação de Elba Siqueira de Sá Barreto (2001) e Regina Pahim Pinto (2001) e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As fontes utilizadas na referida produção foram, principalmente, artigos de periódicos de maior expressão nacional (*Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tecnologia Educacional e Série Ideias*), dissertações e teses e uma minoria composta por comunicações apresentadas em congressos, livros, capítulos de livros e relatórios de pesquisa. Tal estudo, de caráter bibliográfico, buscou contribuir para que se obtivesse uma visão mais abrangente a respeito da avaliação na Educação Básica, sob a

justificativa de que essa temática, na década de 1990, estava assumindo centralidade na formulação e implementação das políticas públicas.

No referido trabalho foram encontrados duzentos e dezoito artigos sobre a avaliação no ensino básico, sendo que apenas dois tratam diretamente do SARESP, um intitulado “*O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade*” (BITAR et al., 1998), em que as autoras descrevem um breve histórico da implantação do SARESP e do contexto em que o mesmo surgiu, além de situar os objetivos e os pressupostos desse sistema de avaliação. Já o outro trata do próprio documento de implantação do SARESP pela SEE-SP. Há, ainda, oito artigos, que não trataram especificamente do SARESP, mas podem ser considerados como estudos precursores acerca do mesmo, “porque apresentam e discutem estudos de avaliação realizados a partir de 1988 e que foram importantes para criar em São Paulo certa competência em relação ao que se pode chamar de avaliação de rendimento escolar nos sistemas de ensino” (BARRETO e PINTO 2001, p. 59).

Entre esses estudos, destacamos o trabalho de Gatti (2001), “*Desenvolvimentos de projetos de avaliação do sistema educacional no estado de São Paulo*”, em que a autora realiza um levantamento de estudos avaliativos de desempenho do rendimento escolar em redes de ensino no estado de São Paulo. E, desse levantamento, são destacados quatro estudos preliminares, a partir dos quais a análise do trabalho é feita. Gatti (2001) afirma que a partir de 1988, São Paulo iniciou um processo de avaliação um pouco mais amplo, com amostras de alunos mais representativas da sua própria rede, por iniciativa do MEC. Contudo, segundo a autora, foi, em 1992, que houve o primeiro movimento para se pensar um sistema de avaliação de rendimento escolar no âmbito da SEE-SP, vinculada, no momento, ao *Projeto das Escolas Padrão*, que explicitaremos melhor, no segundo capítulo deste trabalho. Portanto, conforme os estudos de Gatti (2001), as experiências de avaliações externas vivenciadas pelo estado de São Paulo, a partir de 1988 e, mais fortemente em 1992 contribuíram de alguma forma, para que se adquirisse certa competência em avaliação de rendimento escolar do sistema de ensino.

Durante a década de 1990, os estudos sobre as avaliações externas, seja no âmbito nacional, seja no âmbito estadual, foram incipientes, isso porque essas avaliações somente passaram a constar na legislação da educação nacional brasileira na segunda metade da década de 1990. O fato é que, até quase o final dessa década os estudos permaneciam fechados em si mesmo discorrendo sobre as experiências de implantação no Brasil e em

outros países, sem qualquer diálogo ou reflexão com os demais estudos produzidos sobre a educação escolar básica.

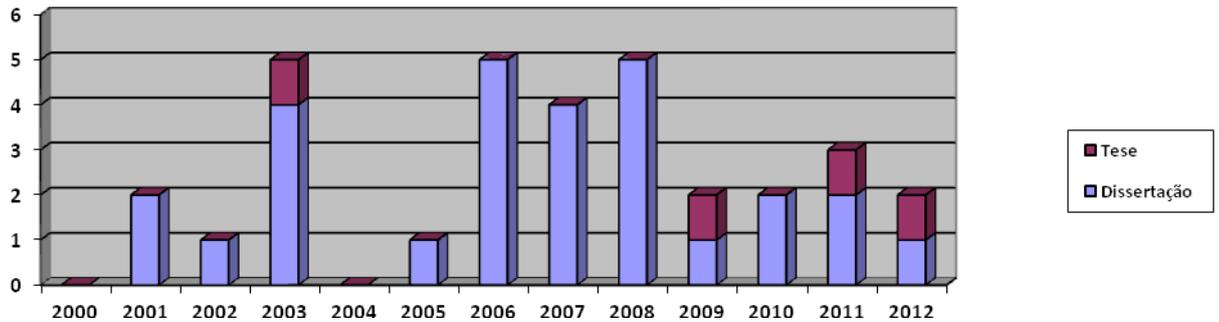
Nos anos de 1998 e 1999, três dissertações de mestrado, duas produzidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e uma na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) trazem o SARESP como objeto de estudo. Em uma delas, a autora Duzolina A. F. de Oliveira (1998) discute sobre os princípios que nortearam a implantação do SARESP e, embora reconheça a importância do SARESP para a melhoria da qualidade de ensino, por meio da criação de uma cultura de avaliação formativa, critica sua forma de implantação pela SEE-SP.

As outras duas pesquisas, de Esteves (1998) e Felipe (1999), investigaram os possíveis impactos causados pelo SARESP na rede pública estadual e em unidades escolares. Esteves (1998), ao investigar os impactos causados pelos resultados do SARESP, referentes às aplicações das avaliações realizadas em 1996, 1997 e 1998, nas unidades escolares, observou durante três meses cinco escolas de uma única diretoria de ensino e entrevistou professores que lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II. Foi concluído que, embora houvesse resistência ao SARESP por parte dos professores, o mesmo despertou nos docentes a necessidade de ampliar as reflexões sobre a avaliação. Felipe (1999), também buscou investigar os impactos do SARESP na rede pública estadual e possíveis mudanças ocorridas nas escolas. Desenvolveu leituras de documentos oficiais e realizou entrevistas com dirigentes regionais, supervisores de ensino, diretores de escola, professores, pais e alunos e, apontou, utilizando uma perspectiva crítica sobre a política em que se insere o SARESP, esse não atingiu os objetivos delineados pela SEE-SP. Para Esteves (1998), os resultados do SARESP só poderiam ser avaliados em longo prazo.

Para a compreensão da produção do conhecimento sobre o SARESP na década seguinte, mais precisamente do período de 2000 a 2012, a fim de continuarmos a desenvolver a trajetória de discussões e o que já se conhece sobre esse sistema de avaliação externa, realizamos um levantamento de teses e dissertações produzidas e defendidas no interior de universidades localizadas no estado de São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade São Francisco (USF), UNICAMP e PUC-SP. A escolha dessas universidades se deu pelo fato do objeto de estudo deste trabalho ter sido mais amplamente discutido e produzido nas universidades localizadas no estado de São Paulo e pelo fato da maior parte das produções sobre o SARESP concentrarem-se nessas

universidades. Desta forma, de 2000 a 2012, encontramos trinta e dois trabalhos, dos quais quatro são teses de doutorado e o restante dissertações de mestrado, distribuídas ao longo dos anos, como demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de teses e dissertações sobre o SARESP encontradas nos bancos de dados de Universidades do estado de São Paulo (2000-2012)



Fonte: Bancos de dados de Universidades do estado de São Paulo.

Na década dos anos 2000, dezoito trabalhos foram dedicados a questões referentes aos instrumentos avaliativos propriamente ditos, tanto das questões de conteúdos da Matemática, especialmente, álgebra e geometria, quanto de conteúdos da Língua Portuguesa, gêneros textuais, leitura e redações propostos nas provas; às habilidades desenvolvidas pelos alunos e compreendidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem; bem como às estratégias utilizadas pelos mesmos para a realização das provas, das aplicações das avaliações e de possíveis mudanças ocorridas na metodologia de ensino tendo em vista o rendimento apresentados por alunos negros, este último tema discutido por Túbero (2003). Os demais trabalhos tratam-se das dissertações de Ribeiro (2001), Bosquetti (2002), Guttierre (2003), Hernandes (2003), Teixeira (2003), Barbosa (2005), Baggio (2006), Prudêncio (2006), Augusto (2006), Silva (2006), Ferreira (2007), Dorta (2007), Souza (2007), Sazdjian (2007), Maldonado (2008), Correa (2008) e Costa (2008). Alguns desses trabalhos abordam as práticas escolares, porém conduzem as discussões com o foco nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores e escolha de materiais didáticos.

Kawauchi (2001), em sua dissertação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), discute algumas implicações do SARESP para o ensino de História, sob o ponto de vista de quatorze professores que lecionavam essa disciplina na rede estadual paulista, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que foram entrevistados pela pesquisadora e expuseram, nas entrevistas, as maneiras pelas quais entenderam o SARESP. A autora analisou os dados tendo como perspectiva algumas questões políticas em que as avaliações externas estão inseridas. A pesquisa evidenciou que faltava

esclarecimento aos professores dos objetivos do SARESP, a ausência de um currículo rígido de História, à época, que dificultava a criação de parâmetros para a avaliação dessa disciplina e, ainda, o caráter coercitivo produzido pelo SARESP no ensino de História.

As pesquisas de Machado (2003) e de Bauer (2006) contribuíram para a ampliação da compreensão a respeito do SARESP na definição de políticas de gestão na educação da rede de ensino estadual paulista. Isso porque ambas discutem os usos dos resultados do SARESP para a definição de ações por parte da SEE-SP e das diretorias de Ensino.

Machado (2003) faz uma análise da utilização dos resultados SARESP, do ano de 2000, como instrumento para direcionar as ações no nível das diretorias de ensino, visando à melhoria da qualidade do ensino público. No referido trabalho, a autora detalha e aprofunda a análise sobre o contexto de implantação e as principais características do SARESP e da utilização dos resultados da avaliação de 2000 pelas diretorias de ensino. Defende a tese de que o SARESP tem possibilidade de ser um instrumento para direcionar políticas e ações visando a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, por estar alicerçado nos testes de rendimento dos alunos, mas que tem sido utilizado muito mais para dar visibilidade a esses resultados por escolas, estabelecendo um *ranking* entre as mesmas.

Já Bauer (2006) investigou o uso dos resultados do SARESP na formulação de ações de formação de professores no âmbito das diretorias de ensino da capital paulista, tendo como as reflexões sobre em que medida os resultados da avaliação sistêmica subsidiam a formulação de políticas de formação docente. Os dados analisados pela autora sinalizaram que o uso dos resultados do SARESP para a elaboração de ações de formação docente depende da equipe responsável por essa formação no âmbito da diretoria de ensino e que as equipes tinham dificuldades no entendimento dos resultados da avaliação, fato que poderia ser uma das explicações para a diferenciação das ações observadas entre as diretorias. Também se identificou que muitas das ações realizadas nas diretorias eram desdobramentos de atividades de formação definidas pela SEE-SP para toda a rede de ensino indicando, a partir de 2002, uma tendência à centralização das ações de formação. No entanto, também foram percebidas algumas iniciativas das diretorias na busca de ações de formação para os professores, uma vez que os resultados da avaliação evidenciaram às equipes das diretorias de ensino carências em relação à formação dos professores. A autora, por fim, conclui que a articulação entre os resultados do SARESP e a política de formação docente, da forma prevista nos documentos deste sistema ainda estava por ser consolidada.

Três trabalhos promoveram o estudo do SARESP sob uma perspectiva de análise, estritamente, política. Ribeiro (2008) discutiu a regulação estatal exercida, por meio do

SARESP, com influências de setores econômicos, na educação e, segundo a autora, tratando a educação como produto de mercado. Rahal (2010) investigou o SARESP, enquanto parte integrante das políticas públicas que visam à qualidade de ensino. Para tanto, a autora faz uma reflexão sobre a concepção de qualidade de ensino expressas nos documentos oficiais. E Camba (2011), em sua tese, a fim de disponibilizar um leque de vetores como (re)orientadores dos rumos da política, apontou especificidades do processo de implementação de uma política e analisou a trajetória da elaboração e implementação da política de avaliação no Brasil, com foco no SARESP. Para tanto, descreveu e analisou três gestões governamentais que, no período de 1995 a 2010, elaboraram e implementaram a política de avaliação.

A periodização utilizada por Camba (2011) permitiu reconhecer os momentos de iniciação, desenvolvimento e consolidação do SARESP. Além disso, a autora avalia em que medida cada gestão foi imprimindo ajustes e criando dispositivos de (re) orientação e/ou fortalecimento de seus propósitos, vinculados a criar uma cultura de avaliação e fornecer subsídios para discutir a melhoria da qualidade da educação. A autora também percorreu o conteúdo da produção acadêmica sobre o SARESP ou que se utilizavam dos dados do SARESP para analisar outras questões educacionais nos bancos de teses e dissertações das principais instituições de pesquisa do estado de São Paulo como recurso para distinguir e identificar diferentes perspectivas analíticas sobre o objeto de estudo. Após a análise do conjunto dos trabalhos a autora concluiu que o SARESP instalou-se de forma permanente na rede pública estadual.

Chiste (2009), ao investigar a repercussão do resultado positivo de seus alunos nas avaliações do SARESP em duas escolas no ano de 2007, realizou um apontamento importante de alguns fatores e ações que contribuía para o bom rendimento destas escolas: grupo de professores efetivos trabalhando na escola há muitos anos e de maneira coesa, busca por resultados que traduzem os esforços dos docentes e alunos; reuniões com professores e gestores para reavaliar e discutir estratégias pedagógicas; diretores e coordenadores atuantes, servindo de ligação ente anseios dos alunos, da comunidade e os da escola.

Alves (2010), em sua dissertação, investigou como professores de duas escolas do município de Guarulhos agiam sob os efeitos do SARESP. Para compreender a produção do cotidiano desses sujeitos, foi utilizada a perspectiva de Michel de Certeau, analisando o uso de *táticas* que se distanciavam ou apropriavam das normativas do exame, considerado o SARESP como uma *estratégia* do estado para o controle do trabalho docente.

Os resultados da referida pesquisa indicaram um grande desconhecimento dos professores das duas escolas em relação a essa medida estatal e também mostraram que eles já

conheciam muitas maneiras de lidar com ela, sendo algumas, consensualmente, vistas como legítimas pela grande maioria, como: os simulados aplicados com frequência, a utilização de questões de provas antigas e os estímulos à adesão discente à prova. Porém, as escolas diferiram no que dizia respeito à mobilização da equipe pedagógica como um todo para um uso bem sucedido e contínuo dessas *táticas*.

Paccolo (2012) teve como questão motivadora de sua tese a representação da equipe escolar frente aos resultados do SARESP e suas repercussões na mobilização da escola para a formação de leitores. Para tanto investigou duas escolas públicas estaduais do segmento do Ensino Fundamental I, localizadas no interior do estado, uma com melhor desempenho e outra com pior desempenho e fundamentou seu trabalho nos estudos de Chartier (2002).

Além dos estudos apresentados até o momento, outros trabalhos também contribuíram para o redirecionamento do nosso projeto de pesquisa e para ampliarmos nossa discussão sobre o SARESP. Tratam-se das pesquisas de Freire (2008), Arcas (2009), Rodrigues (2011), Peixoto (2011) e Pinto (2011), as quais apresentaremos a seguir.

Freire (2008) retoma a discussão sobre o impacto do SARESP no interior das escolas, com base em um estudo de caso, sobre as vicissitudes provocadas pelo SARESP na dinâmica de uma escola da rede estadual da grande São Paulo, no decorrer do processo avaliativo do ano de 2005. O objetivo foi investigar o percurso que foi trilhado pela escola, além de apreciar sua eventual articulação com os objetivos traçados pela SEE-SP. Ao finalizar esse estudo, a autora verificou que a avaliação externa não mantém um diálogo com a cultura de avaliação da escola e sinaliza a necessidade do aprofundamento desta questão.

A tese de Arcas (2009) favoreceu a ampliação da compreensão acerca dos estudos sobre o SARESP, fornecendo-nos algumas pistas para a realização do nosso trabalho ao investigar as implicações da *Progressão Continuada* e do SARESP na avaliação escolar. Com o objetivo de identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação das referidas medidas, o autor realizou o levantamento de pesquisas acadêmicas acerca dos temas tratados, aplicou, no ano de 2007, questionários a cinquenta e sete professores coordenadores do Ensino Fundamental I e II, que trabalhavam em escolas localizadas em dois municípios da região metropolitana de São Paulo, contudo, subordinados a uma mesma diretoria de ensino e, no ano de 2008, realizou entrevistas com onze professores coordenadores. Essa investigação sinalizou que tanto a *Progressão Continuada* quanto o SARESP promoveram alterações na avaliação escolar e, no caso do SARESP, o estudo apontou para uma tendência de centralidade desse sistema de avaliação na organização do

trabalho escolar, pois os dados obtidos revelaram o uso dos resultados do SARESP para orientação do planejamento anual, para a elaboração dos planos de ensino e de aula, além dos usos das questões do SARESP para a formulação de provões e simulados aplicados aos alunos das escolas.

Rodrigues (2011) dissertou sobre os usos dos resultados do SARESP, tendo como foco a opinião dos professores e como objetivo investigar as possíveis repercussões do SARESP nas práticas dos professores. Para isso, aplicou questionários, que foram respondidos por um total de dezesseis professores com mais de cinco anos de magistério, que lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por meio dos questionários, o autor buscou analisar o que os professores conheciam sobre o SARESP e sobre o IDESP, a opinião desses sujeitos sobre o SARESP e sobre o IDESP e suas possíveis repercussões nas práticas desses docentes. Segundo o autor, os resultados analisados sob uma perspectiva política, evidenciaram um desconhecimento sobre o papel e características do SARESP e do IDESP, uma crítica aos usos que a SEE-SP faz dos resultados do SARESP e, alguns professores disseram não ter havido alterações em suas práticas por causa do SARESP, entretanto, houve professores que afirmaram que as alterações de suas práticas se deviam ao fato da adaptação ao currículo estadual paulista.

Peixoto (2011) dissertou sobre as repercussões do SARESP na prática pedagógica. Para essa pesquisa aplicou-se questionários e realizou-se entrevistas com quinze professoras, com mais de cinco anos de magistério que atuavam no Ensino Fundamental I, de quatro escolas distintas, sendo duas localizadas em Guarulhos, uma apresentando bom resultado no IDESP do ano de 2010 e a outra não, assim como outras duas escolas situadas em Taboão da Serra, do mesmo modo, uma com bom resultado no IDESP do ano de 2010 e a outra não. Segundo a pesquisadora, todas as professoras entrevistadas afirmaram que houve mudança na prática e, que tal mudança ocorreu em relação aos conteúdos ensinados em sala de aula, havendo a intensificação dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares.

Pinto (2011) propôs em sua dissertação desvelar os impactos do SARESP na prática de seis professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010. Para essa investigação qualitativa, o autor utilizou questionários, entrevistas e observações e analisou os dados coletados à luz do referencial teórico da pedagogia histórico crítica e da teoria das representações sociais. O pesquisador concluiu que o SARESP produz impactos na prática do profissional docente, gerando conflitos, de modo a fazer pressão por melhores resultados.

Desse modo, o impacto do SARESP na prática do professor ocorre na medida em que o trabalho docente se volta mais para a obtenção de melhores resultados nas avaliações externas do que ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Embora Freire (2008), Arcas (2009), Rodrigues (2011), Peixoto (2011) Pinto (2011) e outros autores aqui apresentados, cada qual em seu trabalho, trate das repercussões ou implicações do SARESP para as práticas docentes e, por isso, guardem grande semelhanças e aproximações ao que nos propomos a investigar, existem elementos que marcam suas diferenciações. Um dos elementos que destacamos é o fato de a maioria dos trabalhos não especificar, exatamente, a que prática pedagógica se referem, apenas Arcas (2009) faz uma delimitação clara sobre quais práticas docentes se propôs a discutir, elegendo práticas de avaliação. A questão das ações pedagógicas, específicas de regulação da aprendizagem que, possivelmente, sofreram alguma influência do SARESP não é abordada em nenhum trabalho de maneira efetiva. Outro elemento diz respeito aos critérios de escolha das escolas investigadas por parte dos pesquisadores que buscaram estudar os impactos do SARESP para as práticas docentes. Na maioria dos trabalhos o critério de escolha das escolas foi os resultados alcançados pelas mesmas, seja no SARESP ou no IDESP (alguns utilizaram apenas os resultados do SARESP e outros apenas os resultados do IDESP), considerando somente os resultados de um determinado ano letivo, nenhum trabalho investigou escolas que apresentaram índices crescentes tanto no SARESP, quanto no IDESP por anos consecutivos, no período de 2007-2012. No que diz respeito aos critérios de escolha dos sujeitos envolvidos, nas demais pesquisas se diferenciam, pois não concentravam o diretor de escola, o professor coordenador e professores de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental que mantiveram-se atuantes na escola por mais de cinco anos subsequentes. Por fim, em relação aos estudos sobre o SARESP que guardam semelhança à nossa investigação, cabe salientar que nenhuma pesquisa teve, especificamente, como perspectiva de análise a cultura escolar.

Os estudos realizados até 2007 sinalizavam o SARESP como fator de indução sobre o currículo nas escolas, já os estudos realizados após 2007 apontavam o SARESP como orientador de práticas escolares e fator de legitimação das mesmas nas diretorias de ensino. As pesquisas aqui explicitadas, cujo objeto de estudo foi o SARESP, contribuem imensamente para a compreensão de vários aspectos relativos a essa avaliação externa, seus objetivos e seu caráter técnico, político, econômico, social e histórico; nos âmbitos macro e micro; dos governos, dos órgãos e instituições da educação; e das influências causadas nos sujeitos envolvidos e em seus trabalhos.

A conclusão apresentada por Pinto (2011), bem como apontada por outros autores, de que a pressão por melhores resultados no SARESP produz impactos na prática docente, na medida em que o trabalho docente se volta para obtenção de melhores resultados nessas avaliações externas, fortalece uma de nossas questões de pesquisa a respeito das influências do SARESP nas ações pedagógicas de regulação da aprendizagem de gestores e docentes do Ensino Fundamental I. Isso porque, sabendo que o trabalho docente se volta para a busca de melhores resultados nas avaliações externas, emerge o seguinte questionamento: quais são as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem planejadas, orientadas e realizadas pelo diretor de escola, pelo coordenador pedagógico e por professores, numa escola que obteve um histórico de êxito, tanto no SARESP, quanto no IDESP, no período de 2007 a 2012 que, efetivamente, sofreram influências do SARESP?

A seguir trataremos dos aspectos metodológicos, das técnicas utilizadas e do processo de construção deste trabalho. Abordaremos as escolhas e os procedimentos adotados em cada etapa de desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – DOS MODOS DE PRODUÇÃO DO TRABALHO: O CAMINHO PERCORRIDO

Neste capítulo explicitaremos os aspectos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, as técnicas utilizadas e o processo de construção do trabalho. Pretendemos colocar em evidência o caminho percorrido, os modos de produção para a realização de cada etapa da pesquisa, enfim, a sua construção. O anseio é elucidar as decisões metodológicas tomadas em decorrência do problema de pesquisa, por entendermos que “o uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (MARTINS, 2004, p.291). Assim, o problema e os objetivos desta pesquisa determinaram os métodos e as técnicas escolhidas e não o contrário.

A partir do questionamento que deu origem ao trabalho, foi iniciado o levantamento das produções científicas que tinham por objeto de estudo o SARESP. Começamos pelo estudo do conhecimento produzido sobre a avaliação na Educação Básica, do período de 1990 a 1998 realizado pela FCC e, em seguida, procedemos à busca nos bancos de dados *on-line* de universidades, localizadas no estado de São Paulo, tendo como delimitação temporal o período de 2000 a 2012, todas apresentadas na introdução desta dissertação. Como procedimento de estudo dos trabalhos levantados foram feitas algumas leituras e o fichamento de cada trabalho que versava sobre o SARESP, as anotações desse fichamento foram sistematizadas no quadro apresentado no anexo A.

O intuito de se proceder ao levantamento e ao estudo das pesquisas que discutiam o SARESP até o ano de 2012 era o de desvelar o conhecimento já produzido sobre esse objeto de estudo para uma melhor formulação e, por vezes, reformulação do projeto de pesquisa a ser desenvolvido. De fato, o trabalho de produção do estado de conhecimento sobre o SARESP contribuiu para a reformulação do projeto de pesquisa, em que revisamos os objetivos gerais e específicos e a própria delimitação do tema investigado. Tendo delimitado o tema e o problema, bem como, definidos os objetivos, por meio de várias reescritas do projeto inicial, partimos para as escolhas metodológicas.

Diante do problema de pesquisa ora apresentado, o imprescindível era que a metodologia escolhida fosse capaz de possibilitar a compreensão das relações sociais entre os indivíduos que efetivaram as ações pedagógicas de regulação de aprendizagem no interior do ambiente escolar, considerando toda a carga exercida pelas estruturas sociais que permeiam a escola e seus atores. Desse modo, Bourdieu, (1997, p.694) sublinha que “A oposição

tradicional entre os métodos quantitativos, como a pesquisa por questionários, e os métodos ditos qualitativos como a entrevista, mascaram que eles têm em comum se apoiarem nas interações sociais que ocorrem sob a pressão das estruturas sociais”.

Ao investigarmos as ações pedagógicas de gestores (diretor de escola e professor coordenador) e docentes de uma escola pública estadual, buscando perceber possíveis influências do SARESP nessas ações, procedemos de modo a atentar para os efeitos dos mecanismos sociais nas ações pedagógicas dos sujeitos.

Entendendo, tal qual Bourdieu (1997) que compreender é explicar, para que pudéssemos explicar garantindo a fidedignidade necessária ao trabalho científico foi realizado um exame intensivo dos dados para que pudéssemos, então, compreender. Nesse sentido, considerando a problemática que nos propusemos investigar, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa. Segundo Martins,

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se a realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004, p.292).

Após a definição da abordagem qualitativa, elegemos o estudo de caso como método para o desenvolvimento da pesquisa, justamente, por considerarmos o problema e o objetivo geral da pesquisa que é o de investigar ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas por diretor de escola, professor coordenador e professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2012, de uma determinada unidade escolar que apresentou, durante esses anos, resultados crescentes SARESP e no IDESP, tendo em vista as possíveis influências do SARESP para a determinação das ações praticadas pela equipe escolar. Segundo Lüdke e André (1986) uma característica do estudo de caso é o de contemplar a interpretação em contextos, pois o interesse “(...) incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 17).

Outro fator que determinou a escolha pelo método do estudo de caso foi o recorte temporal, pois esse método, segundo Malheiros (2011), permite que a coleta de dados ocorra a qualquer tempo. O recorte temporal, de 2007 a 2012, deveu-se, em especial, ao fato de que os resultados do SARESP de cada unidade escolar, a partir do ano de 2007, passaram a compor o

IDESP, índice instituído pelo *Programa de Qualidade de Ensino* (PQE), por meio da Resolução SE nº. 74/2008. Desse modo, os resultados alcançados por cada escola no IDESP, referente ao ano de 2007, foi ponto de partida para o cálculo da meta de qualidade de ensino anual a ser atingida por cada escola estadual, em cada ano subsequente. Trataremos do PQE e do IDESP no capítulo 2. Contudo, cabe antecipar que o cálculo do IDESP é composto pelos resultados do SARESP e do fluxo escolar (taxas de evasão e reprovação de todas as turmas da escola) e, atrelado ao IDESP, em dezembro de 2008 foi instituída a Lei Complementar nº 1.078, que instituiu a Bonificação por Resultados (BR). Tal bonificação é paga, com base no IDESP do ano anterior, aos servidores da pasta da educação em efetivo exercício e tal pagamento decorre do cumprimento de metas previamente estabelecidas a cada segmento de ensino, de cada unidade escolar do sistema estadual.

Os critérios para a escolha da unidade escolar foram: uma escola que contasse com o mesmo grupo de gestores e docentes no período investigado e que oferecesse o Ensino Fundamental I, pois de 2007 a 2012 esse foi o segmento de ensino, da rede estadual, que apresentou resultados de desempenho crescentes ano a ano, a partir de 2008, medidos pelo SARESP, segundo os boletins do mesmo. Tal fato nos possibilitou levantar a hipótese de haver modificações nas ações pedagógicas provocadas, direta ou indiretamente, pelo SARESP nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, optamos por escolher uma escola de Ensino Fundamental I que apresentou, a partir de ano de 2008, índices crescentes de desempenho no SARESP e IDESP, segundo os boletins IDESP e que manteve diretor de escola, professor coordenador e professores de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental atuantes na escola nos anos compreendidos por essa pesquisa. Optamos por considerar os resultados crescentes a partir do ano de 2008, por entender que, em 2007, os resultados serviram apenas de ponto de partida para o estabelecimento de metas para os anos subsequentes.

Apresentamos, abaixo, a tabela 1 que contém os resultados do desempenho da escola, no que se refere ao Ensino Fundamental I, explicitados nos boletins do IDESP que compreendem os resultados de desempenho no SARESP e o próprio índice do IDESP do período de 2007 a 2012. Os resultados crescentes tanto no SARESP, quanto no IDESP a partir de 2008 justificaram, portanto, a escolha da unidade escolar para o desenvolvimento da pesquisa.

Tabela 1: Resultados do SARESP e do IDESP do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007 - 2012)

Ano	Desempenho no SARESP	IDESP
-----	----------------------	-------

2007	3,52	3,38
2008	3,19	3,10
2009	3,31	3,25
2010	4,36	4,07
2011	4,44	4,27
2012	5,11	4,85

Fonte: Boletins do IDESP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012)

O processo de escolha da escola investigada teve por início o levantamento dos boletins do IDESP de todas as escolas que ofereciam o Ensino Fundamental I, na Diretoria de Ensino Região Sul 1. Trata-se de uma diretoria de ensino que atende noventa escolas situadas na zona sul da cidade de São Paulo. Dessas noventa escolas, cinquenta oferecem o Ensino Fundamental I. Assim, procedemos à busca pelos boletins digitais do IDESP de cada uma das escolas, no período de 2007 a 2012. Sistematizamos os resultados de cada uma das cinquenta escolas numa única tabela, que continha os seguintes dados: ano, desempenho no SARESP e IDESP. Após a sistematização dos dados, fizemos uma triagem buscando escolas que obtiveram resultados crescentes no SARESP e no IDESP, com esse critério chegamos a um total de três escolas. O passo seguinte foi triar escolas que mantiveram em seu quadro, no período de 2007 a 2012 o mesmo diretor de escola, o mesmo professor coordenador e, ao menos dois professores de 3º ano (2ª série) e dois professores de 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental, justamente, para que esses sujeitos pudessem nos contar sobre as ações pedagógicas realizadas na escola nos anos de 2007 a 2012. Com esse segundo critério de escolha, chegamos à escola investigada, pois era a única escola, dentro do universo levantado, que se enquadrava nos dois critérios utilizados.

A necessidade de envolver diretor de escola se deu pelo fato de que esse tem um papel preponderante no processo de tomada de decisão na gestão pedagógica da escola, juntamente com o professor coordenador, inclusive na implantação das reformas políticas, programas e projetos introduzidos a partir de 2007 nas escolas públicas estaduais, como parte do projeto educacional do governo. Portanto, os papéis desempenhados por diretores e professores coordenadores podem interferir, de maneira direta e indireta, nas ações pedagógicas da escola como um todo e dos docentes.

Os critérios utilizados para a escolha dos professores foram: professores que lecionaram na unidade escolar no período de 2007 a 2012 e que tivessem ministrado aulas, na maior parte desse período, em classes de 5º ano (4ª série) e 3º ano (2ª série) do Ensino Fundamental, por essas serem as séries avaliadas no SARESP.

1.1 A unidade escolar: “Escola Ouro”

Neste momento, faremos uma breve apresentação da unidade escolar, contudo, trataremos das características da Escola Ouro no capítulo 4. Como mencionado na introdução deste trabalho, por força das normas internas da FEUSP e do Conselho de Ética, denominamos a unidade escolar investigada com um nome fictício para resguardarmos a identidade da escola e a de seus profissionais. Como também já esclarecido, a escolha pelo nome “Escola Ouro”, ocorreu de uma alusão que fizemos referente ao processo de escolha da mesma, uma vez que foi preciso passar por um processo de “garimpo” para encontrarmos uma escola que se enquadrasse nos critérios estabelecidos.

A escola está localizada na zona sul da cidade de São Paulo, num bairro periférico que conta com o número aproximado de oitenta mil moradores. A unidade escolar foi criada no ano de 1977 para atender o ensino de 1º grau, à época (1ª a 8ª série). A partir do ano de 2003, a escola passou a atender apenas o Ensino Fundamental I, no período diurno, e o Ensino Médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

No período de 2007 a 2012, a escola manteve, anualmente, uma média de 1.300 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 34 salas de aula, sendo 17 turmas por período. No ano de 2010 a rede estadual implantou o Ensino Fundamental de nove anos e a escola desde então passou a receber alunos com seis anos de idade.

1.2 Os sujeitos da pesquisa: “o caminho das pedras”

Iniciaremos por apresentar os sujeitos entrevistados para a realização deste trabalho, a diretora da escola, a coordenadora e as quatro professoras. Como mencionamos na

introdução desta dissertação, optamos por atribuir a cada um dos sujeitos o nome de uma pedra preciosa, por força de regulamentação da FEUSP e do Conselho de Ética. Assim, à diretora da escola atribuímos o nome de Diamante, à coordenadora Rubi e às professoras Topázio, Esmeralda, Safira e Pérola.

A diretora Diamante é efetiva no cargo, tem 63 anos de idade, é natural de São Paulo, é viúva e tem dois filhos, mais precisamente um casal. É graduada em Matemática, licenciatura e bacharelado pela USP e também possui graduação em Pedagogia. Sempre atuou na área da Educação, tem 38 anos de magistério, todos esses anos exercidos na rede pública estadual de São Paulo, como docente e, posteriormente, como diretora.

A coordenadora do Ensino Fundamental I da Escola Ouro tem 53 anos, é natural de Marília, cidade do interior do estado de São Paulo, é casada e tem um casal de filhos. É graduada em Engenharia Elétrica e licenciada em Matemática, além da área educacional, tem experiência profissional como engenheira e também na área administrativa. A coordenadora Rubi é professora de Matemática efetiva na rede estadual, tem 23 anos de magistério, todos esses anos atuando na da rede pública paulista e há 22 anos na Escola Ouro dos quais 13 anos atuando como coordenadora pedagógica.

A tabela 2, a seguir, traz uma síntese dos dados gerais das professoras entrevistadas.

Tabela 2 – Dados gerais das professoras entrevistadas

Professora	Formação	Idade	Tempo no Magistério	Tempo no Magistério Estadual	Tempo no Magistério na Escola Ouro
Topázio	Magistério e Pedagogia	50 anos	28 anos	27 anos	27 anos
Esmeralda	Magistério e Pedagogia	52 anos	28 anos	28 anos	08 anos
Safira	Magistério	50 anos	22 anos	18 anos	09 anos
Pérola	Magistério, Matemática e Ciência e Especialização em Informática aplicada à Educação	39 anos	22 anos	09 anos	08 anos

Fonte: Entrevistas com as docentes

A docente que há mais tempo atua na Escola Ouro é a professora Topázio, que está na escola há 27 anos. A professora Topázio tem 50 anos, é natural de Uberaba, Minas Gerais e é divorciada. É formada em Magistério e graduada em Pedagogia. Tem 28 anos de experiência no magistério, sendo que em seu primeiro ano de profissão atuou na rede privada. A professora sempre atuou na área da Educação como docente e iniciou sua carreira na rede estadual paulista na Escola Ouro como estagiária e depois por meio de concurso público se efetivou no cargo de docente. Afirma que aprendeu a exercer a docência na própria Escola Ouro,

Aqui mesmo que eu aprendi como trabalhar, porque numa escola particular eu fiquei três meses e na outra eu era auxiliar, então trabalhar mesmo foi aqui, aqui que eu aprendi, no dia a dia com as crianças, com os outros professores, estudando, indo em busca de coisas que pudesse me ajudar a melhorar (Professora Topázio).

A professora Esmeralda tem 52 anos, é natural de São Paulo e é casada. Também é formada no Magistério e graduada em Pedagogia. Sempre atuou na área da Educação, como docente, coordenadora e vice-diretora, tem 28 anos de experiência no Magistério, todos esses anos na rede estadual paulista e é professora efetiva na Escola Ouro há 08 anos. A docente completa com um breve relato sobre sua formação docente e como foi o seu momento de ingresso na Escola Ouro,

A minha formação docente foi muito boa. Eu saí capacitada. Na minha época, né... Era muita exigência, muito estágio. Eu achava o professor muito valorizado, muito honrado, quando um professor passava na rua, todo mundo falava – Olha lá, Lá vai uma professora! (...) Dentro da escola não encontrei dificuldade, eu encontrei na locomoção, é contramão da minha casa, mas dentro da escola, não, nenhuma. Todo mundo me acolheu bem, sempre fui bem acolhida, achei tudo muito bem organizado, tudo muito objetivo, nada confuso, todo mundo aqui, é, é, fala sempre a mesma coisa (Professora Esmeralda).

A professora Safira tem 50 anos, é natural de São Paulo e é casada. É formada no Magistério de nível médio e sempre atuou na área da Educação como docente. Tem 22 anos de experiência no Magistério, 18 anos na rede estadual paulista e é professora efetiva na Escola Ouro há 09 anos. Ela mesma relata sobre sua formação docente no curso de magistério e seus anseios,

Eu fui a primeira turma de magistério numa escola de formação docente no Taboão da Serra (...). A gente tem muito sonho, a gente idealiza... Como faz muito tempo que eu me formei também, a educação mudou muito, né (...). Era mais tradicional, o professor era muito valorizado na época, né. Inclusive, perante à sociedade, né. Acho que financeiramente nem tanto né, porque professor nunca ganhou muito (...) mas perante à sociedade... Era um status. Muitas vezes a gente peca até com o aluno. O aluno chega pra gente e

diz – Professora, quero ser professor. E a gente diz – Ah, menino, não faça isso. Vai ser outra coisa. Então nós mesmos não nos damos o valor merecido (Professora Safira).

A professora Pérola tem 39 anos, é natural de São João da Barra, Rio de Janeiro, é casada e tem uma filha. Possui formação no Magistério, graduação em Matemática e Ciências e especialização em Informática aplicada à Educação. Tem 22 anos de experiência no Magistério, 09 anos na rede estadual paulista como professora efetiva e atua há 08 anos na Escola Ouro. Além da experiência na Educação Básica, enquanto docente do Ensino Fundamental I e II, a professora Pérola também possui experiência como docente do Ensino Superior, no curso de Pedagogia. Pérola relata com se deu sua opção e atração pela carreira docente,

Eu acredito que foi pela minha mãe que também é professora e daí ela falou que a gente tinha que ser, primeiro, professora depois a gente escolhia outra coisa. Então a gente tinha que ser primeiro professora acho que ela queria dar pra gente um emprego. (...) Depois que eu cumpri a determinação da minha mãe, daí eu amei, e não quis escolher outra profissão (...). Se fosse uma coisa repetitiva acho que não me atrairia, acho que me atrai, é ser uma coisa diferente a cada dia (Professora Pérola).

As professoras Pérola e Safira se tornaram professoras, a princípio, por vontade dos pais, mas se apaixonaram pela profissão e não desejaram seguir outra carreira. Já as professoras Topázio e Esmeralda traziam o sonho de ser docente desde a infância.

1.3 Da coleta dos dados: fontes e procedimentos

Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. (MARTINS, 2004, p.291)

Levando em conta nosso objeto de estudo e os questionamentos desta pesquisa, a fim de ampliarmos o conhecimento e verificarmos de que maneira o governo do estado de São Paulo instituiu o SARESP e, posteriormente, o IDESP na rede pública estadual, bem como as diretrizes educacionais no período investigado, realizamos a coleta de dados documentais, que consistiu, primeiramente, no levantamento de documentos legais (Leis, Decretos e Resoluções). Para o levantamento desses documentos utilizamos como ferramenta de busca

eletrônica o próprio *site* da SEE-SP⁴, em que há um *link*⁵ para consulta das Resoluções que dispõem sobre a educação, também buscamos publicações das Leis pertinentes ao nosso objeto de estudo junto ao site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo⁶ e para a busca dos Decretos recorreremos às publicações virtuais no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*⁷. Foram feitas várias leituras desses materiais com o intuito de estudar e compreender a trajetória, a constituição e a consolidação do SARESP no sistema estadual de ensino, a trajetória e constituição do IDESP e também das diretrizes educacionais do período investigado. A sistematização desse levantamento culminou em um quadro organizado de maneira cronológica, mediante as datas das publicações e por assunto.

Em seguida, procedemos ao levantamento e sistematização de documentos oficiais publicados pela SEE-SP, em sua maioria, de forma impressa, mas também disponibilizados em versão digital, no *site* da própria SEE-SP.

Referimos-nos aos seguintes documentos:

- *Documento de Implantação do SARESP*. Publicado em 1996, pela SEE-SP. Tal documento, localizado na biblioteca da FEUSP, relata o histórico do SARESP na rede pública estadual, a justificativa e o processo de sua implantação, bem como seus objetivos, público alvo, resultados esperados, definição dos instrumentos de coleta de dados, dos instrumentos de correção, análise dos dados e elaboração dos relatórios com os resultados obtidos.
- *Relatórios do SARESP*⁸. Publicados entre os anos de 1996 a 2012 e sempre após a realização de uma edição do SARESP. A partir de 2002 foi possível consultá-los *online*, antes desse período, localizamos tais materiais na biblioteca da FEUSP. Esses relatórios trazem informações sobre metodologia, instrumentos de coleta de dados e avaliações utilizados em cada edição do SARESP; resultados dos dados coletados por meio dos questionários dirigidos aos pais e/ou responsáveis pelos alunos (tais questionários dizem respeito aos aspectos socioeconômicos); resultados dos dados coletados por meio dos questionários dirigidos aos profissionais da educação (supervisores, diretores, coordenadores e professores) e os resultados gerais do desempenho dos alunos do sistema estadual de ensino.

⁴ <http://www.educacao.sp.gov.br/>

⁵ <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/index.asp>

⁶ <http://www.al.sp.gov.br/>

⁷ <http://www.imprensaoficial.com.br/>

⁸ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>

- *Sumário Executivo do SARESP*⁹. Publicado, anualmente, desde 2007. Este documento relata sobre a realização de cada edição do SARESP (a partir da 10ª edição, que foi no ano de 2007), inclusive a execução do SARESP em cada edição, os dias que ocorreram, de que modo ocorreram, quais disciplinas foram avaliadas em cada dia, a elaboração, aplicação e correção das provas, os questionários aplicados aos diretores e professores, a abrangência do SARESP, o total de escolas, diretores, professores, pais de alunos e alunos da rede estadual, bem como, o total de alunos que realizaram as provas em cada dia de avaliação e os resultados dos alunos medidos por níveis de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) em Língua Portuguesa e Matemática.
- *Matrizes de referência para a avaliação do SARESP*¹⁰. Publicado em 2008. Tal documento explicita os fundamentos metodológicos para a coleta e sistematização dos dados e produção de informações sobre o desempenho dos alunos e discorre sobre a relação entre a definição do currículo oficial para o sistema de ensino do estado de São Paulo e a elaboração das matrizes de referência de cada disciplina avaliada no SARESP. Além disso, conceituam as bases em que estão estruturadas as matrizes de referência, que são competência, habilidades e conteúdos, interrelacionando-as e, por fim, descrevem as competências e as habilidades avaliadas no SARESP em cada disciplina.
- *Boletins do SARESP*¹¹ *por unidade escolar*. Esses boletins trazem os resultados de desempenho geral dos alunos, de cada série e disciplina avaliada, no SARESP, tanto por média de pontos atingidos, quanto por média de porcentagem e, também, os resultados dos alunos da escola, distribuídos por nível de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado). Nesses boletins é possível comparar os resultados da escola com os resultados obtidos pelo estado, pelo município, pela diretoria de ensino a que a escola pertence, com o conjunto de escolas do interior do estado e com o conjunto de escolas da região da grande São Paulo. Procedemos ao levantamento desses boletins considerando os anos de 2007 a 2012.

⁹ Idem ao 5.

¹⁰ Idem ao 5.

¹¹ Idem ao 5.

- *Boletins do IDESP¹² por unidade escolar (2007-2012)*. Os boletins do IDESP apresentam os resultados deste índice, que é composto por dois critérios: desempenho dos alunos nos exames do SARESP e fluxo escolar (reprovação e evasão). Nesses boletins também são apresentados os resultados de desempenho do total dos alunos da escola, nas disciplinas avaliadas no SARESP, distribuídos por níveis de desempenho, gerando o indicador de desempenho. Também são apresentados o indicador de fluxo, o percentual da meta cumprida pela escola e é estabelecida a próxima meta a ser cumprida no ano seguinte. Assim, como no boletim do SARESP, o boletim do IDESP permite o comparativo do índice alcançado pela escola, com os índices alcançados pelo estado, pelo município, pela diretoria de ensino a que a escola pertence, pelo o conjunto de escolas do interior do estado e pelo o conjunto de escolas da região da grande São Paulo.
- *Orientações curriculares do estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I¹³*. Este documento, publicado em 2008, traz a concepção de ensino-aprendizagem e alfabetização que o currículo, para o Ensino Fundamental I, do estado de São Paulo, foi elaborado. Além disso, o documento trata dos objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental I, estabelece as expectativas de aprendizagem de cada disciplina para cada série, bem como, estabelece orientações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.
- *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor (1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série)¹⁴*. Estes documentos integram o *Programa Ler e Escrever* e constituem num material didático. Abordam a concepção de ensino-aprendizagem e alfabetização em que se fundamentam e estabelecem uma série de atividades permanentes, sequências e projetos didáticos a serem trabalhados junto aos alunos no fazer pedagógico em sala de aula no cotidiano escolar. Apresentamos no anexo B um quadro resumo da organização didática desse material.

¹² Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

¹³ Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf

¹⁴ Disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

- *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.* Tais cadernos foram publicados nos anos de 2008, 2009 e 2010 e disponibilizados pela SEE-SP, em versão impressa, às diretorias de ensino e unidades escolares. Esse material tinha por objetivo orientar as equipes escolares em seu trabalho de implantação do currículo oficial do estado de São Paulo, especialmente, por meio da atuação articuladora e formadora do professor coordenador. Em 2008, foram publicados três volumes desses cadernos em que era enfatizado o currículo a ser implantado, a reelaboração da proposta pedagógica da escola, com vistas à implantação do currículo, o papel do professor coordenador e a organização dos planos de aula dos professores. Em 2009, foram publicados mais três volumes, reafirmando as ações de reelaboração da proposta pedagógica da escola e de planejamento das aulas e trazendo explicações e informações sobre o IDESP, os resultados do SARESP de 2008, análises desses resultados, informações sobre os princípios curriculares e as matrizes de referência do SARESP e orientações para as avaliações finais na escola, incluindo nessa ação as reuniões de conselho de classe. Em 2010, quatro volumes foram publicados, nesses volumes as orientações convergiam para a articulação do plano de gestão, proposta pedagógica, planos de curso, de ensino e de aula e foram retomadas orientações sobre a avaliação no ambiente escolar, sobre o próprio currículo, o SARESP e o IDESP.

Coletamos, também, dados documentais sobre a unidade escolar investigada e suas ações, tendo como fontes documentos oficiais da própria escola que foi cedida, gentilmente, pela diretora da escola e com o conhecimento e consentimento da equipe escolar. Trata-se dos seguintes documentos:

- *Plano de Gestão Quadrienal.* Trata-se de um documento, exigido quadrienalmente, pela diretoria de ensino, para homologação do dirigente regional de ensino, com publicação, inclusive, no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Neste documento reúnem-se informações gerais sobre a escola: proposta pedagógica, histórico da escola, atos oficiais, perfil do alunado, pessoal administrativo, pessoal docente, funcionários, recursos físicos, financeiros, materiais e humanos, constituição dos colegiados, planos de ensino, avaliação institucional, plano de trabalho do diretor, do coordenador e funcionários, projetos da escola, escala de férias dos funcionários, calendário escolar, matrizes curriculares, projetos da escola, etc. Trata-se de um plano

elaborado por toda a equipe escolar para ser cumprido num período de quatro anos. Considerando o recorte temporal deste estudo, recorreremos à análise do *Plano de Gestão Quadrienal (2007-2010)* e do *Plano de Gestão Quadrienal (2011-2014)*.

- *Anexos do Plano de Gestão Quadrienal*. Os anexos do *Plano de Gestão Quadrienal* consistem num compilado de documentos para ser anexado, anualmente, ao *Plano de Gestão Quadrienal* e, diz respeito às alterações que ocorrem na escola ano a ano, como por exemplo: número de alunos por classe, quadro docente, quadro do pessoal administrativo, calendário escolar, matrizes curriculares, escala de férias dos funcionários, taxa de aprovação, reprovação e evasão escolar, planejamento anual etc.

Realizamos várias leituras desses materiais e procedemos a uma primeira sistematização das informações neles obtidas sobre a escola. Com base nessa sistematização, foram organizadas as informações que consideramos relevantes para este estudo em tabelas, quadros e listas.

Além do *corpus* documental já explicitado, a coleta de dados também contou com fontes de entrevistas semiestruturadas com o diretor de escola, o professor coordenador e quatro professores, sendo dois professores do 5º ano (4ª série) e dois professores do 3º ano (2ª série) do Ensino Fundamental. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Para a realização das entrevistas, assim como para suas transcrições, recorreremos às contribuições de Bourdieu (1997) sobre os princípios dos procedimentos para a realização e transcrição de entrevistas, cuja preocupação central está na relação entre pesquisador e pesquisado numa situação de entrevista. Para isto, o autor discute a questão refletindo sobre a relação social que se estabelece e que é presente na relação de pesquisa, alertando para alguns equívocos e posturas que durante a entrevista e/ou no processo de transcrição e reescrita, podem comprometer os dados e, por consequência, a análise.

Para Bourdieu (1997, p.694),

(...) só a reflexividade que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social, na qual ela se realiza.

Não basta, portanto, ao pesquisador realizar os procedimentos de uma entrevista com ênfase em seu objeto de estudo, desconsiderando a realidade social que permeia a condição do entrevistado e que sobre ele exerce pressão. Cabe ao pesquisador entender a

realidade social do entrevistado, desde as estruturas sociais às quais ele está submetido até a sua individualidade; e preceder a uma construção realista do entrevistado, o que implica em não reduzi-lo a um mero entrevistado, mas trazer à tona sua maneira de agir e reagir, sua trajetória e sua complexidade. Somente assim será possível conduzir a entrevista de forma a dominá-la para minimizar ao máximo possível, porém sem a ingenuidade ou a pretensão de poder extinguir, os efeitos das estruturas sociais que interferem nos dados coletados.

Foi necessário, para alcançarmos algum nível de fidedignidade dos dados coletados, diminuirmos, o quanto nos foi possível, a comunicação violenta que a própria natureza da relação da entrevista nos condiciona a priori. Isso porque é o pesquisador que detém todas as informações, conhecimento e intenções sobre o objeto de pesquisa e, claro, as intenções da entrevista e, dependendo da posição social que pesquisador ocupa em relação ao pesquisado, a tensão produzida pela hierarquia e pela linguagem pode exercer coagir o pesquisado comprometendo ou anulando a realidade dos dados.

Pensando nesse esforço para o domínio dos efeitos que podem comprometer a entrevista, Bourdieu (1997) alerta para instaurarmos uma relação de escuta ativa e metódica que é favorecida pela proximidade social e pela familiaridade, uma vez que essas duas condições auxiliam uma comunicação não violenta. Além de esforçarmo-nos para, na relação de entrevista, mantermos uma comunicação não violenta foi preciso cuidar para que não produzíssemos no entrevistado o efeito de imposição,

Isto quer dizer que ninguém está livre do efeito de imposição que as perguntas ingenuamente egocêntricas ou, simplesmente, desatentas podem exercer e sobretudo livre do efeito contrário que as respostas assim extorquidas correm o risco de produzir no analista, sempre disposto a levar a sério, na sua interpretação, um artefato que ele mesmo produziu (BOURDIEU, 1997, p. 695).

A relação de entrevista requer do pesquisador se coloque no lugar de pensamento do pesquisado, como já dito anteriormente, que considere no conteúdo dos seus questionamentos as relações sociais que influenciam o pesquisado. Colocar-se no lugar de pensamento do pesquisado possibilita ao pesquisador a aproximação social a qual o entrevistado precisa para que ele se sinta encorajado a falar do seu lugar, sem as reservas que o impediriam de falar se não fosse esse exercício do pesquisador.

Nesse sentido, realizamos as entrevistas no ambiente de trabalho dos sujeitos que constitui em um espaço familiar para todos os entrevistados, dado o tempo de trabalho e o vínculo que possuem com a escola. Os procedimentos foram feitos no período contrário ao das aulas regulares e com a preocupação de que os entrevistados se sentissem confortáveis e

encorajados a contarem sobre sua trajetória, experiências, ações pedagógicas da escola e suas próprias ações. Embora a escola estivesse em pleno funcionamento, não houve qualquer transtorno ou empecilho que pudesse prejudicar a realização das entrevistas, ao contrário, todos foram solícitos ao pedido de concederem entrevistas, demonstrando tranquilidade, segurança e entusiasmo ao contar sobre o trabalho pedagógico realizado, por eles, na escola. As entrevistas foram colhidas no período de duas semanas, com duração aproximada de uma hora e meia para a coleta de cada entrevista.

No processo de transcrição das entrevistas orais nos baseamos no entendimento de Bourdieu (1997, p. 710) de que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever, como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidade que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”.

Escrever algo que foi verbalizado oralmente requer uma fidelidade que supõe limites inevitáveis, como por exemplo, os olhares, os suspiros, as pausas, somente possíveis numa situação de comunicação oral, no entanto, para que esses limites inerentes à transcrição não impedissem a fidelidade da entrevista, na transcrição realizada não houve reformulações na ordem das perguntas, tampouco trocas de palavras.

Cabe pontuar que no processo das entrevistas e de suas transcrições procuramos não perder de vista a relação de interação social própria dessa situação de comunicação, portanto sujeita a variáveis, para que essas não afetassem os resultados da pesquisa.

1.4 A cultura escolar como perspectiva de análise

Neste estudo optamos pela cultura escolar como perspectiva de análise tendo em vista que as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, praticadas por cada unidade escolar integrante de um sistema de ensino, são elementos constitutivos da cultura escolar.

Segundo destaca Frago,

As instituições escolares mudam. São uma combinação de tradição e mudanças, consequência de decisões relativamente limitadas por fatores externos, condicionantes tecnológicos e uma série de práticas sedimentadas no tempo que podem ser agrupadas debaixo da denominação de cultura escolar.” (FRAGO, 1996, p.21).

Os sistemas educacionais, a instituição escolar e, conseqüentemente, sua cultura, os sujeitos e sua profissionalização assim como seus elementos estruturantes como o espaço, o tempo, o currículo e as avaliações passaram, ao longo da história e passam, atualmente, por tensões, crises, mudanças e por processos educacionais movidos por fatores externos e internos. Esses processos determinam e implicam mudanças nas organizações sociais, nos modos de ensinar e aprender, nos modos de avaliar e regular a aprendizagem dos alunos e nos modos de gestão da escola.

Em toda reforma, diretriz ou programa educacional, como é o caso do SARESP, enquanto programa integrante de uma política educacional definida, é possível perceber, no âmbito escolar, mudanças ou adequações, permanências, continuidades e descontinuidades, sendo algumas delas aceitas com ou sem ressalvas e outras recebidas com muitas resistências, até mesmo rechaçadas pelos sujeitos que atuam em cada unidade escolar. Como afirma Julia (2001), a cultura escolar se modifica e se transforma, justamente, por se relacionarem com o contexto e finalidades sociais e políticas externas à escola.

Qualquer reforma, diretriz, programa ou projeto instituído em um determinado sistema educacional produz efeitos não previstos e cada unidade escolar, constituída como parte desse sistema, os assimilam e deles fazem uso de maneira própria e peculiar. Isso porque cada escola é uma unidade viva constituída de sujeitos que agregam à cultura escolar por meio de suas experiências, saberes, posicionamentos, procedimentos. Desse modo, um único programa tem suas implantações e desdobramentos singulares em cada instituição escolar, modificando ou não à cultura de cada unidade escolar.

As discussões teóricas que embasam este trabalho são alicerçadas nos estudos de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao-Frago (1996) sobre a temática cultura escolar e de Maurice Tardif (2000) sobre os saberes docentes. Saberes esses que incidem nas ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, elaboradas e executadas pelas equipes gestora e docentes, entendendo que tais ações pedagógicas são elementos da cultura escolar, como já salientamos.

Para o trabalho de análise dos dados coletados buscamos considerar o que Martins (2004) chama de capacidade criadora ou intuitiva do pesquisador,

Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (MARTINS, 2004, p.291).

O desenvolvimento dessa capacidade criadora e intuitiva, necessária para o tratamento dos diversos dados colhidos, trata-se da capacidade do pesquisador, de no momento de integrar e analisar os dados coletados, perceber o contraditório, muitas vezes, sutil em meio a vários dados semelhantes, perceber o que é dissonante em meio a dados aparentemente ressonantes, é lançar um olhar aos dados de uma maneira diferente daquela que habitualmente lançaríamos.

A análise buscou compreender as possíveis influências de agentes externos à realidade da escola, como é o caso do SARESP, incorporados nas ações pedagógicas dos gestores e docentes. Atentou-se, ainda às contribuições dos próprios sujeitos, em sua individualidade, mas também em suas ações coletivas construídas no interior da unidade escolar, no período investigado.

Assim, para a análise dos dados buscamos, durante os momentos de leituras, da realização das entrevistas e das transcrições das mesmas, aumentar nossa proximidade com os dados, de modo que pudéssemos ouvir com clareza o que eles nos falavam. O momento da transcrição, embora exaustivo, foi um momento valioso que suscitou numa análise preliminar dos dados, possibilitou-nos maior intimidade com os mesmos. Após várias leituras dos dados coletados procedemos, então, sua categorização com vistas às questões que nos propusemos responder nesse trabalho.

As categorias de análise emergiram dos próprios dados, durante um processo minucioso que envolveu releituras das entrevistas, momentos de pré-análise, momentos de formulação e reformulação das categorias, isso para evitarmos o risco de criarmos categorias e proceder a análises tendenciosas. Segundo Malheiros (2011, p. 210) “as categorias que emergem dos dados apresentam a grande vantagem de permitir uma análise rica, já que não há limitação de um desenho prévio”.

O caminho percorrido para a construção deste trabalho não se deu de maneira linear, ao contrário, foram muitas idas e vindas, avanços e retrocessos, leituras e releituras, construção e desconstrução do projeto de pesquisa e muito estudo acerca do objeto de estudo e do aporte teórico que fundamenta o trabalho. Houve, portanto, um trabalho de revisão da literatura durante todo o processo de elaboração e construção deste estudo e, tudo ocorreu, por vezes, concomitante aos demais processos realizados, resultando, no que, ora apresentamos.

Tendo posto os principais pontos metodológicos que direcionaram este trabalho, explicitando o caminho percorrido e os modos de produção, prosseguiremos tratando no capítulo 2 sobre o SARESP, sua constituição e consolidação histórica na rede pública

paulista, bem como sua articulação com as diretrizes educacionais para o estado de São Paulo no período investigado.

CAPÍTULO 2 – O SARESP: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE

Neste segundo capítulo, apresentaremos o SARESP, sua constituição e consolidação no Estado de São Paulo, a partir do contexto nacional em que se inserem as avaliações externas. Também articularemos a discussão temática às diretrizes educacionais ocorridas no Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2012, em que o SARESP, além de programa dentro de uma política educacional, se mostrou instrumento indutor de outros programas e projetos no sistema público de ensino.

Tal discussão fundamenta-se no referencial teórico, nas pesquisas já realizadas sobre o SARESP, nas legislações (*Leis, Decretos e Resoluções*) que versam sobre o SARESP e documentos oficiais, entre eles: *Cadernos do Gestor: gestão do currículo na escola, volumes 1, 2 e 3, 2008, 2009 e 2010; Matrizes de Referência para avaliação do SARESP, 2008 e 2009; Sumário Executivo do SARESP 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011; Relatórios Pedagógicos do SARESP, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 e Relatórios Pedagógicos do SARESP, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012*, apresentados na introdução e no capítulo 1 deste trabalho.

Segundo Fernandes (2008), é impossível discutir questões relativas à avaliação das aprendizagens sem contextualizá-las, por isso entendemos que as questões relativas às avaliações externas bem como as questões que se referem aos programas que delas se utilizam, como é o caso do SARESP, também precisam ser contextualizadas. Nesse sentido, buscamos contextualizar o SARESP considerando a inserção das avaliações externas no cenário nacional e internacional e os aspectos que influíram para sua criação e atual configuração no estado de São Paulo.

Para procedermos à contextualização das avaliações externas no cenário nacional e do SARESP, como também das diretrizes educacionais para o estado de São Paulo, iniciaremos por nos remeter à questão da qualidade de ensino¹⁵, justamente, pela correlação existente entre qualidade e avaliações externas na política educacional brasileira.

Consta na Constituição Brasileira, promulgada no ano de 1988, no inciso VII, do artigo 206 que o ensino em território nacional, seja ele ofertado pelo poder público ou privado, será ministrado com base no princípio da garantia do padrão de qualidade, a mesma garantia de padrão de qualidade que encontramos na redação da Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁵ Utilizaremos os termos “qualidade” e “qualidade de ensino” pelo motivo de que são esses os termos utilizados nos textos da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº. 9.394-96.

Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de 1996, especificamente no inciso IX, do artigo 4º, e, também, nas agendas de órgãos internacionais, inclusive, daqueles os quais o Brasil estabelece algum tipo de parceria ou colaboração, como é o caso da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que abordaremos mais adiante.

A Constituição Federal de 1988, ao tratar da garantia dos padrões de qualidade, no que tange à educação brasileira, estabelece no parágrafo 1º, do artigo 211 e no artigo 212, que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e determina, para tanto, a aplicação de recursos por esfera administrativa. Já a LDBEN, ao tratar sobre o dever do Estado para com a educação escolar, faz a única menção existente sobre a definição dos padrões de qualidade que o Estado deve garantir, dispondo, no inciso IX, do artigo 4º, que os padrões mínimos de qualidade de ensino são definidos como "a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem". No entanto, a legislação não estabelece de maneira precisa quais os elementos que integrariam os padrões mínimos de qualidade tampouco explicita os insumos que de fato consistem nesses padrões mínimos de qualidade.

Portanto, discutir a questão da qualidade não é tarefa fácil, pois as legislações, supracitadas não tratam dessa questão de maneira explícita e, considerando que a própria palavra qualidade é polissêmica, podendo-se a ela atribuir diversos significados, possibilitando inúmeras e distintas interpretações, segundo os valores e correntes ideológicas de cada grupo social, optamos por iniciar a discussão sobre a qualidade, tão marcada nas legislações brasileiras, em especial, na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, a partir do ponto de vista histórico.

Segundo Hobsbawm (1995), a questão da qualidade de ensino é uma preocupação mundial que tomou centralidade no debate educacional a partir da década de 1940, inclusive, o Brasil acompanhou essa tendência mundial, iniciando no território nacional um processo complexo e moroso de expansão de oportunidades de escolarização. Para Oliveira e Araújo (2005), a problemática da qualidade na educação brasileira teve, ao longo da história, três significados distintos, todos os três significados construídos na sociedade e nela circulando de maneira simbólica e concreta, sendo eles, pela ordem: o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos alunos aferidos em avaliações de larga escala.

O primeiro significado atribuído ao termo qualidade em se tratando de educação no Brasil dizia respeito à oferta de vagas para a escolarização dos brasileiros nas instituições de ensino, justamente, iniciado na década de 1940, cuja ação imediata realizada à época e com

prossequimento nas décadas seguintes, por parte dos políticos, foi a construção de prédios escolares. A questão do acesso escolar não foi sanada plenamente até os dias atuais, porém ponderamos a evolução ocorrida nas décadas de 1990 e 2000 para a universalização do acesso às crianças em idade escolar na educação básica obrigatória. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁶, no ano de 2014, 3,8 milhões de crianças brasileiras, em idade escolar dos 4 aos 17 anos, ainda não possuíam matrícula em nenhuma instituição de ensino, ou seja, estavam fora da escola, contudo, o Brasil tem avançado ano após ano na direção da universalização do ensino básico.

Embora, nos últimos anos, a questão do acesso à escola tenha obtido êxito impulsionado, principalmente, pelas políticas e programas educacionais, com destaque para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁷ e, posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁸, o fator acesso à escolarização ainda é uma questão a ser superada na educação nacional.

O segundo significado atribuído ao termo qualidade em educação, discutido pelos autores, é definido pela ideia de fluxo escolar e refere-se ao número de alunos que progridem ou não dentro dos sistemas de ensino, dos alunos que são aprovados, reprovados e/ou evadem desses sistemas. Nesse sentido, as avaliações consistiam em elementos essenciais para a tomada de decisões a respeito da aprovação e reprovação dos alunos. Segundo Portugal (2005) a questão da avaliação, tradicionalmente, esteve centrada nos pontos antagônicos de sucesso ou fracasso, de certo ou errado e de aprovação ou reprovação, e tal antagonismo contribuiu por acirrar práticas classificatórias e excludentes nos sistemas de ensino.

A reprovação e a evasão na escola pública, assim como o acesso à escola, é problema antigo em nosso país, segundo pesquisa de Patto (2013) sobre a produção do fracasso escolar, o Serviço de Estatística da Secretaria Geral de Educação registrava em 1936 que 53,52% de alunos que ingressavam na 1ª série eram reprovados logo no primeiro ano de escolaridade. Em 1941, 58,83% dos alunos da 2ª série evadiam do sistema público de ensino. Já em 1976, 52% dos alunos chegavam à 2ª série. Ao iniciarmos a década de 1980, os índices

¹⁶ Fontes disponíveis em: dados.gov.br e <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/portal-reune-dados-sobre-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola>.

¹⁷ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/96, e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97. Consistia numa nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental e vigorou de 1998 a 2006.

¹⁸ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que atendia apenas ao Ensino Fundamental. Já o FUNDB passou a atender toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

de reprovação e evasão escolar permaneciam inaceitáveis, pois de cada 100 crianças que ingressavam na 1º série, 48 eram reprovadas e 02 evadiam.

Oliveira e Araújo esclarecem acerca da transição do fator acesso para o fator permanência como indicador de qualidade na educação nacional,

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 09-10).

É a partir da promulgação da nova LDBEN que na década de 1990 ocorre a tendência de regularização do fluxo escolar no Ensino Fundamental, efetivamente. Tal fato se deve, segundo Oliveira (2005), por razão da adoção de ciclos ininterruptos de escolarização, do regime de progressão continuada facultado a cada sistema de ensino, dos programas de aceleração de estudos com base na idade, competência e outros critérios. Embora, já na década de 1980, a adoção de ciclos já havia sido realizada em alguns estados e municípios da federação, como é o caso do Estado de São Paulo, que, em 1983, adotou o *Ciclo Básico*, um ciclo ininterrupto da 1ª série para a 2ª série, como já mencionado na introdução deste trabalho.

Com a política e programas de combate à reprovação e evasão escolar implantados no Brasil, especialmente nos anos 1990, reduziu-se os mecanismos internos de seleção e exclusão escolar, mas suscitou novo questionamento sobre a problemática da qualidade no Brasil, uma vez que tais políticas e programas implicavam diretamente sobre os índices do fluxo escolar. Isso impedia que tais índices fossem, exclusivamente, uma medida adequada de qualidade em se tratando de educação, justamente, por tais programas induzirem a aprovação dos alunos nos sistemas escolares.

Assim, emerge o terceiro significado atribuído ao termo qualidade que é a aferição do desempenho escolar dos alunos mediante testes padronizados de avaliações externas em larga escala. A qualidade é indicada, então, pela capacidade cognitiva dos alunos que são submetidos aos testes. Os exames são preparados de maneira externa às unidades escolares e a partir de diretrizes e matrizes curriculares para cada nível de ensino.

No Brasil, as avaliações externas aparecem oficialmente atreladas ao padrão de qualidade por meio da promulgação da atual LDBEN que além de reforçar a avaliação como

sendo uma das incumbências do docente, uma prática inerente à escola, constante tanto no conjunto das regras, quanto nos critérios do rendimento escolar, insere no contexto educacional da nação, as avaliações externas, por meio do inciso VI, oficializando que uma das incumbências da União é “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A LDBEN explicita, na forma da lei, a interrelação entre o padrão de qualidade e o processo nacional de avaliação do rendimento escolar.

As avaliações externas de larga escala, valendo-se de testes padronizados para se avaliar a qualidade educacional ofertada pelos sistemas de ensino, por meio do monitoramento do desempenho de seus estudantes nas provas, tem se tornado cada vez mais, prática mundial. Segundo Alavarse (2013, p. 16), é a partir do final dos anos 1980 que a educação brasileira se torna objeto de avaliações externas passíveis de se estabelecer comparações entre redes e escolas e tal fato ocorre em nosso país, repercutindo um movimento já existente, especialmente, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa.

No cenário mundial, organizações como a IEA e a OCDE que têm conduzido estudos de avaliação, tendo como referência a qualificação de recursos humanos e sua importância para o desenvolvimento econômico social.

A IEA é uma organização não governamental, fundada em 1958, atualmente integrada por 69 países, por meio dos respectivos Ministérios da Educação, e realiza estudos comparativos em larga escala de instrução e de outros aspectos de ensino. Segundo Plomp, Howie e McGraw (2003), a finalidade da IEA é, partir de seus estudos, contribuir para a melhoria da qualidade de educação, proporcionando informação aos governantes e à comunidade educativa sobre essa qualidade e apoiando os países participantes a compreender as diferenças entre si e em cada país.

A IEA iniciou os estudos internacionais em 1959 com o objetivo de comparar os resultados dos sistemas educativos, ou seja, o propósito era o de avaliar os sistemas educacionais dos vários países e não os estudantes ou as escolas. Até os anos 1980, os estudos produzidos pela IEA eram controlados pelos interesses dos investigadores nas áreas do currículo, construção de testes, análise e interpretação de dados, após essa década os estudos começam a ter também o controle por interesses dos órgãos políticos de diferentes grupos sociais.

Segundo Fernandes (2008) atualmente, há uma série de estudos em curso que utilizam-se das avaliações em larga escala, como é o caso do *Third International Mathematics*

and Science study (TIMSS), estudo que utiliza das avaliações em larga escala nas áreas do ensino da Matemática e das Ciências realizadas, por amostragem, com alunos do último ano do Ensino Fundamental I e alunos do último do Ensino Fundamental II, geralmente, de 4 em 4 anos. Conforme, os estudos de Plomp et al. (2003), a TIMSS pautava-se, fundamentalmente, sobre a questão do currículo previsto pelos sistemas educacionais acerca do processo de ensino, envolvendo desde as questões relacionadas com a formação docente até as relacionadas com as práticas de ensino, metodologias etc. e pela questão essencialmente da aprendizagem dos alunos, o que esses efetivamente aprendem ou aprenderam do currículo prescrito no sistema de ensino pelo qual passaram.

Já a OCDE, criada em 1961, com sede na França, tem 34 países como membros, sendo eles dos continentes europeu, norte americano e asiático. A missão dessa organização, segundo informação da mesma¹⁹, é promover políticas que melhorem o bem estar econômico e social das pessoas de todo o mundo e, para isso, a OCDE é um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos, compartilhando experiências e buscar soluções para problemas comuns.

Segundo Fernandes (2009), a partir dos anos 1990, a OCDE passou desenvolver estudos internacionais sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos por meio do *Programme for International Student Assessment* (PISA). Diferentemente dos estudos da IEA que se concentravam sobre o currículo em relação ao sistema, escolas e alunos, os estudos da OCDE, por meio do PISA, pretendem avaliar em que medida os estudantes estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e, para isso, considera os contextos econômicos, sociais, políticos e educacionais de cada região dos países. Contudo, IEA e OCDE, segundo o referido autor, pretendem comparar as aprendizagens adquiridas pelos alunos nos diferentes países, caracterizando quais fatores que estão mais relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens em cada um dos países e verificando se se tratam dos mesmos fatores ou se são fatores diferentes.

Plomp et al. (2003) apontam que estudos de organizações internacionais como a IEA e a OCDE influenciam nas práticas e decisões políticas de países participantes, como a monitoria dos sistemas, mediante um ciclo de avaliações regulares em determinadas disciplinas para obter dados que indiquem tendências de evolução ou não dos mesmos, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, o favorecimento do desenvolvimento de uma

¹⁹ Informação obtida através do site da OCDE, cujo endereço eletrônico é: <http://www.ocde.org/about/>.

capacidade de investigação e de técnicas e tecnologias em áreas como os processos de amostragem, de correção, de avaliação em larga escala, tratamento estatístico etc.

Os estudos conduzidos por órgãos internacionais, por intermédio da realização de avaliações externas em diversos países, inclusive no Brasil, buscam, conforme Fernandes (2008), obter informações confiáveis a respeito do que sabem os alunos e a partir da análise dos dados contribuir para melhorar a qualidade oferecida pelos sistemas educacionais de cada país.

O Brasil partilha desse contexto internacional, pois é membro institucional da IEA, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do INEP e é parceiro, não membro, da OCDE. Portanto, têm participado das avaliações externas propostas por essas organizações. Segundo Scorzafave (2010, p. 12), a participação do Brasil nas avaliações externas internacionais reforçou, tecnicamente, as equipes nacionais para a realização das avaliações em larga escala no âmbito educacional, sob a afirmativa de se buscar a melhoria da qualidade oferecida nos sistemas de ensino nacionais.

Nesse sentido, no que se refere à correlação entre qualidade educacional e avaliações externas o Estado de São Paulo não é alheio ao contexto nacional, por pertencer à federação, tampouco ao contexto internacional, pois também participa de avaliações externas promovidas por órgãos internacionais. Tanto a questão da qualidade quanto das avaliações externas se fazem presentes no contexto político e na cultura da rede educacional paulista, especialmente, com a consolidação do SARESP e, posteriormente, do IDESP, que trataremos mais adiante. Desse modo, elucidaremos, a seguir, a respeito da instituição do SARESP na rede pública paulista, de sua relação com o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB), partindo do modo de como o mesmo se originou historicamente como parte de uma política educacional.

2.1 Do SAEB ao SARESP

Na mesma década em que a Constituição Federal de 1988 evidencia que o ensino deverá ser ministrado tendo como princípio a garantia do chamado padrão de qualidade, é que surgem as primeiras iniciativas de uma organização de um sistema de avaliação do Ensino Fundamental e Médio em âmbito nacional, organizado pelo MEC. Segundo Bonamino e

Franco (1999), desde 1988 vêm sendo tomadas iniciativas voltadas à implantação e desenvolvimento do SAEB.

O SAEB, instituído pela Portaria nº. 1.795 de 1994 antes, porém, da LDBEN, em sua origem relaciona-se com as demandas do banco central que influencia a política de avaliação, as políticas educacionais, as questões da qualidade da educação e dos currículos, conforme estudos de Bonamino e Franco (1999). As autoras evidenciam as alterações dos objetivos do SAEB, ao longo da década de 1990, em de cada ciclo de avaliação pelos quais esse sistema passou neste período.

No primeiro ciclo, em 1990, as avaliações do SAEB tinham como objetivos gerais

Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliadora das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura, de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação (Brasil/MEC/PNUD, s.d.,p.3 apud BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 11).

No segundo ciclo, em 1993, os objetivos das avaliações do SAEB eram

Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil/MEC/INEP, 1995); promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992, apud BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 11).

No terceiro ciclo, em 1995, o objetivo das avaliações do SAEB passa a ser, exclusivamente, o de fornecer elementos para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil. E, no quarto ciclo, em 1997, os objetivos são o de gerar e o de organizar informações sobre a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira, permitindo assim, o monitoramento das políticas brasileiras.

Podemos perceber que os objetivos do primeiro ciclo de avaliações do SAEB enfatizam uma preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação nos sistemas educacionais brasileiros. No segundo ciclo transparece um movimento de transição que pretende, a partir da implantação dos aspectos processuais das avaliações externas nos sistemas educacionais, promover o aperfeiçoamento dos processos avaliativos. Isso fortalece uma cultura de avaliações externas, e já caminha para o fornecimento de elementos que ajudem na formulação de políticas e monitoramento das mesmas, cuja finalidade é a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais.

Nos dois outros ciclos de avaliações do SAEB (1995 e 1997) a ênfase está na produção de resultados que forneçam informações para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Estado de São Paulo inicia-se o direcionamento político rumo à construção de um sistema de avaliação externo às unidades escolares, mais precisamente em 1992, quando foi instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual. Tal programa, que antecedeu ao SARESP, tinha como propósito “obter elementos para formulação de políticas educacionais e de informar as escolas com dados objetivos acerca dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem” (SÃO PAULO (1), 1996, p. 3). Consistia, ainda, em uma sistemática de avaliações externas, das disciplinas de Língua Portuguesa e redação, Matemática, História, Geografia e Ciências, aplicadas apenas aos alunos matriculados nas 8ª séries das escolas que faziam parte do *Projeto Escola Padrão* criadas no ano de 1991.

O *Projeto Escola Padrão* foi instituído pelo Decreto Estadual nº. 34.035/1991 e fazia parte do Programa de Reforma do Ensino Público da Rede Estadual de São Paulo, governo Fleury, no período de 1991 a 1994. Segundo Sarmiento e Arruda (2011), a palavra “padrão” presente no título do projeto refere-se ao padrão de qualidade, assim as escolas padrão deveriam construir um padrão de qualidade de ensino pautada pelo princípio da autonomia, presente na redação do artigo 3º do decreto que cria o projeto.

De acordo com esse documento legal, o *Projeto Escola Padrão* tinha como finalidade: recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas paulistas; modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade e utilizar novas tecnologias educacionais.

No período de implantação do projeto, a rede pública estadual de São Paulo possuía aproximadamente 6.000 unidades escolares e o projeto foi implantado de forma gradativa, devido ao tamanho da rede estadual de ensino. No ano de implantação faziam parte do *Projeto escola padrão* 306 unidades escolares, em 1993 foram incluídas mais 1.052 escolas e com a expansão do projeto, em 1994, foram acrescentadas mais 866 escolas, totalizando 2.224 unidades escolares que integraram o *Projeto Escola Padrão*. Contudo, o projeto, desde seu início até o seu fim, não abrangeu nem a metade das escolas estaduais, à época.

Já o *Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual*, em 1994, foi ampliado e passou a avaliar o rendimento dos alunos de toda a Rede Pública Estadual, por meio de uma amostragem estatisticamente representativa da rede estadual paulista, e não

somente dos alunos matriculados nas escolas pertencentes ao *Projeto Escola Padrão*. A amostra foi composta por 152.279²⁰ alunos matriculados em 818 unidades escolares da rede estadual, estudantes da 4ª série, que realizaram prova de Português, Redação e Matemática e, da 8ª série cujas disciplinas avaliadas foram: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, História, Geografia e Ciências.

O *Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual* contribuiu para a construção do SARESP, mas não somente esse programa, outro fato influenciou e foi preponderante para a criação do SARESP foi a participação da rede pública estadual no SAEB, como trata o próprio documento de implantação do SARESP,

Além da experiência do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual outro fato veio fortalecer o reconhecimento, por parte dos dirigentes educacionais do Estado de São Paulo, da necessidade e urgência da definição de uma política clara de avaliação educacional. Trata-se da participação da SEE, desde o início, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, que objetiva contribuir para a formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de controle de ensino dos conteúdos mínimos previstos nos currículos e dos padrões de qualidade da escola brasileira. O sistema proposto pelo (MEC) estabelece uma sistemática de avaliação permanente do ensino público fundamental (SÃO PAULO (m), 1996, p. 04-05).

A participação da rede paulista nas edições do SAEB antecede, inclusive, o próprio *Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual*, este último apenas foi criado após a SEE-SP já ter tido alguma experiência por meio de sua participação no SAEB. Assim, o *Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual* foi uma primeira tentativa da SEE-SP em estabelecer, como é afirmado no próprio documento de implantação, uma sistemática permanente de avaliação do ensino público, mas direcionado unicamente ao sistema estadual de ensino.

Em documento oficial, a SEE-SP descreve que as experiências no SAEB e em relação ao *Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual*, evidenciaram a importância e a necessidade de se formular e consolidar uma política de avaliação do sistema estadual, como segue,

(...) evidenciou a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para tomadas de decisão que visem a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Impôs-se, assim, a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional do Estado (SÃO PAULO (m), 1996, p. 05).

²⁰ Fonte: Documento de implantação do SARESP. SEESP, 1997, p. 03 e 04.

Desse modo, é instituído o SARESP, por meio da Resolução SE nº. 27, de 09 de março de 1996, tendo como justificativas, conforme consta da enunciação de seu texto normativo, a necessidade de se estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar articulada ao SAEB, a urgência de se recuperar o padrão de qualidade do ensino na rede estadual, a importância de subsidiar as tomadas de decisões administrativas, com base nos resultados avaliativos apurados cientificamente, bem como subsidiar as diretorias de ensino e unidades escolares para tomadas decisões, em seus níveis de atuações, também com base nos resultados das avaliações.

O SARESP é, portanto, um programa²¹ instituído como parte integrante de uma política de avaliação que, segundo Bauer (2006, p. 17) está “inserida num amplo movimento de reforma do ensino em São Paulo, que se iniciou na gestão do governador Mário Covas, em 1995”, e que consiste num sistema de avaliação de desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme Bitar et al. (1998, p. 10), “a avaliação educacional, em especial a externa, constitui, em última instância, importante instrumento para que se possa repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade no Estado de São Paulo”. Assim, a avaliação de sistema foi um dos elementos para um repensar sobre a educação paulista, introduzindo uma reforma administrativa e pedagógica na rede estadual. No que diz respeito às modificações introduzidas no período de implantação do SARESP, entre os anos de 1995 e 1998, destacamos: o regime de progressão continuada (Deliberação CEE nº. 09/97); a organização do Ensino Fundamental em ciclos e definição de matrizes curriculares básicas para o Ensino Fundamental (Resolução SE nº 04/98); a reorganização da jornada escolar (Instrução Conjunta CENP/ CEI/ COGSP, de 12/02/98); a reformulação das normas regimentais básicas para as escolas estaduais (Parecer CEE 67/98); o *Programa de Educação Continuada* (PEC)²²; a implantação de um novo plano de carreira de vencimentos e salários do quadro do magistério (Lei Complementar 836/98); o projeto reorganização da trajetória escolar – *classes de aceleração*²³, e a reorganização das Escolas Estaduais por oferecimento de níveis de ensino

²¹ Compreendemos, neste trabalho, que programa, segundo Palumbo (1989), pode ser definido como meio específico adotado para se colocar em prática uma política.

²² O *Programa de Educação Continuada* ocorreu no estado de São Paulo, entre os anos de 1996 e 1998 e era um programa de formação continuada aos profissionais do magistério composto por seis projetos cada qual destinado, respectivamente, aos supervisores de ensino, diretores de escola, assistentes da área pedagógica, professores coordenadores e professores, cujas formações ocorriam em polos regionais.

²³ O Projeto Reorganização da trajetória escolar – *classes de aceleração*, implantado na rede estadual em 1996, inicialmente, com a participação de 160 escolas e tinha por objetivo eliminar a defasagem série e idade regular de matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo seu Documento de Implantação, disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/reorg_aceler_p003-011_c.pdf.

(Decreto nº. 40.473/95) em que as escolas estaduais foram separadas em quatro tipos: exclusivas para alunos do Ensino Fundamental I; exclusivas para alunos do Ensino Fundamental II, exclusivas para alunos do Ensino Médio e para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Em todos os documentos legais de implantação e introdução dos programas e das modificações, citadas no parágrafo anterior, a questão da melhoria da qualidade é destacada como sendo justificativa e também um dos objetivos almejados. Assim como ocorre com o próprio SARESP, em que o termo qualidade guarda correlação à aferição do desempenho escolar dos alunos, da capacidade cognitiva dos mesmos, mediante a realização dos testes padronizados em larga escala, a exemplo do SAEB.

Nesse sentido, os documentos oficiais sobre o SARESP pressupõem que as avaliações externas são instrumentos a serviço da melhoria da qualidade e, conforme Bittar et al. (1998), em seu estudo sobre a implantação e continuidade do SARESP, são essenciais para: a melhoria da gestão do sistema de ensino, permitindo aos órgãos centrais a identificar os pontos críticos, apoiar as escolas com recursos, serviços e orientações necessárias; fornece elementos para o planejamento escolar, por meio da comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos de ensino definidos pelas escolas; possibilita a reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e sua possível modificação, mediante diagnóstico da situação da aprendizagem dos alunos; permite a construção do projeto pedagógico partilhado e fortalece o trabalho coletivo da escola.

Considerando o estudo de Bittar et al. (1998), bem como os documentos oficiais sobre a implantação do SARESP, essas avaliações externas têm o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, na medida em que, a partir da análise das informações sobre o rendimento escolar dos alunos da rede pública nos exames, as equipes dos órgãos centrais decidem sobre a gestão do sistema de ensino, apoiando as escolas com recursos, serviços e orientações.

Entendemos que a gestão do sistema de ensino realizada pela SEE-SP, após as análises das informações obtidas nas avaliações externas do SARESP dizem respeito, em seu aspecto administrativo, apenas ao apoio às escolas com recursos, serviços e orientações, ou seja, diz respeito apenas a conceder às escolas uma quantidade mínima de recursos, seja financeiro, material ou de pessoal. Assim, cabe às próprias escolas se organizarem e gerenciarem tais recursos com vistas ao serviço educacional a ser prestado, recaindo, no entanto, a incumbência da gestão educacional no campo de atuação das equipes escolares.

Contudo, não somente o aspecto administrativo, referentes aos recursos financeiros, materiais e humanos, é descentralizado às escolas, mas também sobre o aspecto pedagógico é atribuída maior responsabilização às equipes escolares. Isso porque os textos legais e as orientações emanadas da SEE-SP enfatizam que as avaliações externas possibilitam a análise, por parte das escolas, dos resultados obtidos por seus alunos nos exames externos, devendo, portanto, serem comparados aos objetivos traçados pela escola. Assim, a orientação dos órgãos centrais, nesse aspecto, é que as escolas devem refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula, sobre as possíveis modificações a serem feitas, mediante os resultados dos exames repensando, inclusive, o projeto pedagógico e o fortalecimento do trabalho coletivo, por meio de ações que melhorem os resultados obtidos nas avaliações externas.

O processo de descentralização é importante, no âmbito escolar, considerando o princípio da autonomia que deve ser garantido e exercido pela escola, porém, da maneira como é evidenciado nos documentos oficiais, demonstra um movimento de responsabilização às escolas, que entendemos ser desproporcional dado o campo de atuação de cada instituição de ensino e dos próprios indivíduos que compõem as equipes escolares.

Os aspectos revelados no estudo de Bittar et al. (1998), no que se refere às contribuições do SARESP para a melhoria da qualidade de ensino, nos remete ao entendimento evidenciado por Bauer,

Essa “melhoria da qualidade de ensino” aparece atrelada à busca de uma maior “eficiência na prestação de serviços educacionais” que seria alcançada através da racionalização de recursos e descentralização da administração e das decisões pedagógicas, para o que a produção de informações sobre o sistema resulta essencial e justifica a implantação do SARESP (BAUER, 2006, p. 18).

O SARESP, acompanhando o SAEB, emerge da tendência, destacada por Oliveira e Araújo (2005), de se incorporar à educação brasileira e, conseqüentemente, à educação paulista, um terceiro indicador de qualidade, perpassando outros dois indicadores, acesso e permanência, “que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala” (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

A seguir, apresentaremos um panorama das edições do SARESP ocorridas ao longo dos anos, desde a sua primeira edição ocorrida em 1996, até a sua décima quinta edição, no ano de 2012, com o intuito de esclarecer ao leitor quanto sua trajetória e consolidação no sistema público de ensino paulista.

2.2 Um panorama das edições do SARESP: sua trajetória e consolidação

Faremos, a seguir, uma explanação sobre as edições do SARESP a fim de situar o sua trajetória e consolidação na rede estadual paulista, bem como os seus objetivos, aspectos técnicos e normativos para a realização das provas em cada edição.

Iniciaremos realizando um breve resgate das edições do SARESP ocorridas no período de 1996 a 2006, apenas com o intuito de oferecer ao leitor uma visão geral do histórico de realizações das provas do SARESP, desde sua criação. Em um segundo momento, nos ateremos, de maneira mais enfática, ao período de realização do SARESP compreendido entre os anos 2007 e 2012 que, afinal, é o período de concentração deste estudo.

Os dados que ora apresentamos tiveram como fontes os documentos oficiais descritos no primeiro capítulo e pesquisas realizadas sobre o tema apresentadas na introdução deste trabalho.

2.2.1 As edições do SARESP no período de 1996 a 2006: uma breve retomada

No ano de criação do SARESP, em 1996, seus os objetivos eram: monitorar a qualidade do sistema de ensino, subsidiar tomadas de decisão da SEE-SP quanto às políticas educacionais e fornecer, as equipes técnico-pedagógicas das diretorias regionais de ensino e escolas, informações para orientação das propostas pedagógicas. Participaram dessa edição alunos matriculados na 3ª e 7ª série do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

No ano seguinte, em 1997, os objetivos previstos para o ano de 1996 permaneceram, mas foi acrescido o objetivo de ampliar o conhecimento do perfil do alunado, a fim de subsidiar o trabalho em sala de aula e possibilitar a SEE-SP, por meio das diretorias regionais de ensino, a apoiar os educadores, com recursos serviços e orientações. Nesta 2ª edição foram avaliados 1.096.063 alunos, matriculados na 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1998, além dos objetivos previstos nas edições anteriores, o SARESP também buscou avaliar o impacto de programas específicos desenvolvidos pela SEE-SP a partir do ano

de 1995, quando se iniciou o Governo Mário Covas. Nesta 3ª edição, participaram do processo de avaliação alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As três primeiras edições do SARESP tiveram caráter censitário para o aluno, pois cada aluno foi avaliado somente em um componente curricular, porém foi amostral no que se refere aos componentes curriculares. Os instrumentos de avaliação utilizados foram: o questionário do aluno, o questionário da escola e os testes de rendimento escolar assim como as provas.

No ano de 1999 não houve edição do SARESP, pois segundo Ribeiro (2008, p. 138), o SARESP, a princípio, tratava-se de um programa instituído na gestão do Governador Mário Covas, que assumiu o Governo do Estado em 1995. Não havendo reeleição à época da instituição do SARESP, a perspectiva de duração do mesmo, em um primeiro momento, era de 3 anos, o que foi cumprido nas edições ocorridas em 1996, 1997 e 1998. Contudo, em 1997, por meio da Emenda Constitucional nº. 16, aprovada em 04 de junho de 1997, a reeleição tornou-se possível no país e Mário Covas foi reeleito, dando continuidade ao SARESP.

Nos anos de 2000 a 2005, os objetivos do SARESP não sofreram alterações visto que a resolução que o instituiu não fora revogada e as avaliações foram realizadas sempre no final do ano letivo. Na edição do SARESP realizada no ano de 2000 participaram 1.320.336 alunos, matriculados nas das 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio e as disciplinas avaliadas foram: Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2001 participaram 872.086 alunos, matriculados nas das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, cujas disciplinas avaliadas continuaram sendo Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, nesta edição as avaliações do SARESP tiveram o intuito de certificar os alunos que cursavam o último ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2002 foram envolvidos 297.528 alunos na realização das provas de Língua Portuguesa (leitura e escrita), de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Ou seja, alunos matriculados nas séries de final de ciclo, justamente por ser um dos propósitos do SARESP, neste ano, avaliar a implantação da progressão continuada, instituída na rede pública estadual de São Paulo, através da deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº. 09, de 30 de julho de 1997. Nesta edição, a avaliação teve caráter censitário para as escolas da rede estadual, porém amostral em relação aos alunos e séries avaliados. Nos anos de 2000 a 2002, o SARESP teve como assessoria técnica e logística a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - VUNESP.

Nas edições do SARESP realizadas nos anos de 2003, 2004 e 2005, todas de caráter censitário, participaram, respectivamente, 4.274.404, 4.103.270 e, aproximadamente, 4.700.000 alunos, em cada uma das edições. Todas as séries dos Ensinos Fundamental e Médio foram avaliadas. Nos anos de 2003 e 2004, apenas na disciplina de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em 2005 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesses anos, o SARESP teve como assessoria técnica e logística a Fundação Carlos Chagas, em 2003 e 2004, e a Fundação Cesgranrio, em 2005.

As matrizes das avaliações do SARESP, nas três primeiras edições tinham por referência propostas curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)²⁴ e os itens das provas foram elaboradas pelos professores da própria rede. Nas edições realizadas no período de 2000 a 2005 as matrizes das avaliações continuaram a ter por referência propostas curriculares elaboradas pela CENP, mas combinados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁵. Nesse período, os itens das provas foram elaborados pelos professores da rede, apenas na edição de 2000.

Em nove edições realizadas do SARESP foram utilizadas metodologias alternadas ao longo dos anos. Nas quatro primeiras edições foi utilizada a Teoria de Resposta ao Item²⁶, nas edições de 2001 e 2002 optou-se pela Teoria Clássica dos Testes²⁷ e nas edições de 2003 a 2005 houve novamente a utilização da Teoria da Resposta ao Item.

No ano de 2006 não houve edição do SARESP. Segundo informações publicadas no jornal *O Estado de São Paulo*, de 17 de agosto de 2006, a mesma foi suspensa sob as justificativas de que a SEESP não teve tempo hábil de divulgar os resultados das avaliações do SARESP realizadas em 2005, tampouco de reestruturar as possíveis mudanças requeridas pelos órgãos centrais para a edição do SARESP de 2006.

²⁴ Este órgão, CENP, foi extinto no ano de 2011 a partir da vigência do Decreto. nº. 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganiza a SEE-SP, sendo substituído pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

²⁵ Segundo o Documento de Introdução, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental para organização dos sistemas de ensino, respeitadas suas diversidades e cuja função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional.

²⁶ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é uma modelagem estatística utilizada também para avaliação de proficiências ou habilidades. A TRI permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens e não a prova como um todo. (ANDRADE; TAVAVES; VALLE, 2000, p. 13).

²⁷ A Teoria Clássica dos Testes (TCT) tem por objetivo a interpretação da resposta final, ou seja, o que a soma dos itens diz sobre o sujeito (QUADROS, 2010, p. 05). QUADROS, Fernanda Maciel. Comparação da Teoria Clássica dos Testes com a Teoria de Resposta ao Item aplicado ao subteste Semelhanças da WASI. Porto Alegre: UFRS, 2010.

2.2.2 As edições do SARESP no período investigado (2007 a 2012)

A partir do ano de 2007 o SARESP passou por mudanças, segundo o documento "*SARESP: Matrizes de Referência para a Avaliação*"²⁸ (2008). As mudanças introduzidas, neste período, como são apontadas no documento, se faziam necessárias para tornar esse sistema mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala, para melhor acompanhar a qualidade do sistema estadual de ensino ao longo dos anos, utilizando, para tanto, procedimentos metodológicos formais e científicos mais aprimorados para coleta e sistematização dos dados.

Nos anos de 2007 e 2008 foram anunciadas e iniciou-se a implantação das mudanças no SARESP. As mudanças anunciadas referem-se à instituição de uma matriz de referência do SARESP única e para cada disciplina e em consonância às matrizes de referências do SAEB e da proposta curricular para o estado de São Paulo, como explicita Scorzafave,

Desde 2007, os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa e em Matemática podem ser comparados aos da avaliação nacional (SAEB/ Prova Brasil) e aos do próprio SARESP ano após ano. Desse modo, as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nas séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos (SCORZAFAVE, 2010, p. 22).

Houve a adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do SAEB para as 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, assim os resultados em Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser apresentados na mesma escala de desempenho do SAEB, e ainda, houve a permanente adoção da TRI, como método estatístico de análise dos resultados e também os itens das provas foram pré-testados, o que implicou em instrumentos de avaliação com maior qualidade métrica.

Além disso, para a aplicação das provas, pôde-se contar com os próprios professores da rede estadual; passou a haver a presença de pessoas externas nas unidades escolares e na rede estadual de ensino para cumprir o papel de observador e fiscal das aplicações; os diretores, professores coordenadores e professores regentes das disciplinas e séries envolvidas na realização das provas passaram a responder, anualmente, um

²⁸ O documento "*SARESP: Matrizes de Referência para a Avaliação*" está disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf

questionário, cujo propósito era caracterizar detalhadamente os fatores associadas ao desempenho escolar; os alunos e pais também passaram a responder, anualmente, um questionário a fim de levantar dados socioeconômicos sobre os estudantes e os resultados do SARESP passaram a ser utilizados como um dos critérios de acompanhamento de metas estipuladas e a serem atingidas, anualmente, por cada escola estadual, individualmente.

As edições do SARESP, no período compreendido, se deram em todas as áreas curriculares, mas nas áreas das Ciências da Natureza e Ciências Humanas houve alternância, ano a ano, para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ou seja, se num ano havia a avaliação na área das Ciências da Natureza, no ano seguinte, a avaliação se concentrava na área das Ciências Humanas. Já para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a avaliação ocorreu de forma anual para todo o Ensino Fundamental e Médio. Também se manteve uma regularidade em relação à organização, coordenação, aplicação e correção das avaliações, determinados a cada edição por meio de resoluções da SEE-SP.

No ano de 2007 foram aplicadas provas para os alunos da 1^a, 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio. Já de 2008 a 2012 as provas passaram a ser aplicadas somente para os alunos foram aplicadas somente para os alunos da 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio deixando, no entanto, de serem avaliados os alunos da 1^a série do Ensino Fundamental. As avaliações externas do SARESP, como já dito anteriormente, foram elaboradas utilizando a metodologia estatística TRI.

Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000), a TRI propõe modelos para mensurar os traços latentes, as características do indivíduo, que não podem ser observadas diretamente, como é o caso da proficiência em Matemática e demais disciplinas.

Como não há nenhum aparelho que possa medir, por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática ou a intensidade da depressão de uma pessoa foram criadas formas de avaliação indireta. É uma forma de avaliação indireta, pois não há nenhum aparelho que possa medir a proficiência de um estudante em determinada disciplina, então essa medida ocorre de maneira indireta, a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens²⁹ elaborados e pré-testados, que por meio de uma análise estatística de resultados, demonstram um bom poder de discriminação, de modo a formar um instrumento de avaliação que possa quantificar o traço latente, que no caso do SARESP é a proficiência ou habilidades dos alunos em determinada competência em Língua Portuguesa, Matemática e nas Ciências

²⁹ Segundo Miranda (2011), ao contrário de uma questão, dotada apenas de valores pedagógicos, o item é somatório do valor pedagógico da questão e a utilização de algum modelo matemático, no caso a TRI, que forneça informações sobre o padrão de comportamento das respostas dadas e identifique seus parâmetros estatísticos.

da Natureza e Humanas. A TRI sugere, portanto, formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada.

Conforme os autores supracitados, e os próprios documentos do SARESP, uma das vantagens da TRI é que ela permite a comparação entre populações, desde que sejam submetidas a provas que tenham alguns itens comuns ou entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto se deve ao fato de que a TRI tem como elementos centrais os itens e não a prova como um todo. Desse modo, se um mesmo indivíduo se submeter a realizar duas provas diferentes, desde que essas sejam elaboradas como os padrões de qualidade exigidos pela TRI, esse indivíduo obterá o mesmo resultado. Existem vários tipos de itens, no caso do SARESP, são utilizados itens que se apresentam sob a forma de questões objetivas de múltipla escolha.

Para a montagem das provas é utilizada a metodologia de blocos incompletos balanceados (BIB)³⁰. Tal metodologia é útil no processo de avaliação, pois permite a conciliação entre o grande número de itens, necessário ao estudo do desempenho dos alunos, e o pequeno número de itens que podemos submeter os alunos nas avaliações, ou seja, permite a distribuição de uma grande quantidade de itens em vários cadernos de provas que possuem poucos itens unitariamente. Como explica Bekman,

A transposição do modelo BIB para a montagem de cadernos de prova pode ser resumida como abaixo:

a) distribuir um certo número b de blocos de itens em diversos cadernos c de forma que cada caderno não contenha a totalidade dos blocos. Estes cadernos incompletos são submetidos aos alunos que recebem, individualmente, um subconjunto do total de blocos de itens que está sendo aplicado na sala de aula, ou seja, cada aluno recebe apenas uma fração f_u do total de blocos submetidos à sala de aula;

b) distribuir estes blocos de forma balanceada, onde cada caderno contém o mesmo número de blocos k ; cada bloco é utilizado o mesmo número de vezes r dentro do conjunto total dos cadernos; cada par de blocos é utilizado o mesmo número de vezes λ dentro do conjunto total dos cadernos (BEKMAN, 2001, p. 121).

Portanto, com a utilização do modelo BIB os itens são respondidos, aproximadamente, pelo mesmo número de alunos que receberão cadernos com o mesmo número de blocos, porém, os blocos não serão repetidos e cada bloco será submetido ao mesmo número de alunos. “A combinação da TRI com os BIB permite obter informações

³⁰ O BIB é um esquema otimizado para o rodízio de blocos com aplicações em diversas áreas, inclusive, na área da educação (BEKMAN, 2001, p. 121).

precisas sobre a performance do aluno e da sala de aula simultaneamente”. (Bekman, 2001, p. 134).

Na edição de 2007, as provas, aplicadas para os alunos da 4ª, 6ª, 8ª séries do Ensino Médio e da 3ª série do Ensino Fundamental, eram formadas por 30 questões para cada uma das disciplinas avaliadas, nas demais edições para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza; os cadernos de provas continham 24 questões em cada uma das disciplinas, já as provas de História e Geografia eram formadas por 32 questões, sendo 16 questões de cada.

O documento produzido pela SEE-SP, intitulado *Sumário executivo do SARESP* (2008) explica a organização dos cadernos de prova com base na aplicação do modelo BIB:

As provas de 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio foram planejadas utilizando a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados – BIB. Este modelo de prova permite que as questões sejam reunidas em subconjuntos chamados blocos e organizados em grupos de diferentes combinações. Cada combinação resulta em 26 diferentes cadernos de provas para cada série e disciplina, com 3 blocos de questões em cada disciplina. Cada bloco é composto de oito itens. Cada caderno de prova, em cada disciplina, está organizado com 24 questões objetivas de múltipla escolha. No total, foram utilizados 104 itens por disciplina avaliada em cada série (SÃO PAULO (x), 2008, p. 04).

Os itens, que são a base da TRI, são elaborados a partir de padrões e de uma matriz, assim, para a construção das provas do SARESP, os itens foram elaborados com base nas habilidades indicadas nas matrizes de competências e habilidades de cada disciplina, para cada série avaliada, a partir do currículo da rede pública estadual de São Paulo, conforme consta na apresentação do documento básico das matrizes de referência para o SARESP,

Na busca da construção de referências para orientar a estruturação das Matrizes, especialistas em avaliação organizaram as respectivas propostas iniciais das áreas curriculares a serem avaliadas no SARESP, tendo por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, considerando também os documentos que balizam as avaliações nacionais e internacionais.

A primeira versão dessas Matrizes foi apresentada aos autores da Proposta Curricular para a realização da primeira leitura crítica. A seguir, especialistas da CENP - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da SEE/SP -, realizaram nova leitura crítica fazendo sugestões que impuseram inúmeros ajustes, após o que as Matrizes foram discutidas em reuniões técnicas, em formato de oficinas, com Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas das áreas envolvidas na avaliação, representando todas as Diretorias Regionais, convocados oficialmente. Nessas oficinas, Professores Coordenadores analisaram as Matrizes propostas e efetivaram também uma leitura crítica, com sugestões de ajustes. Puderam também sugerir o ano/ciclo mais adequado para a avaliação das habilidades propostas nas Matrizes, bem como opinar sobre a retirada ou a inclusão de habilidades não contempladas inicialmente (SÃO PAULO (t), 2008, p. 03-04).

As matrizes de referência utilizadas pelo SARESP guardam relação estreita com o currículo oficial do Estado de São Paulo e com a escala de proficiência do SAEB.

Os resultados dos testes realizados pelos alunos são medidos por meio da escala de proficiência, que é uma síntese numérica das habilidades do aluno numa determinada disciplina. No SARESP, a escala de proficiência, esta “régua” numérica, vai de 0 a 500 pontos e com intervalos de 25 pontos determinando o desvio padrão.

A proficiência tem um significado em termos de habilidades e competências que um aluno já desenvolveu, está desenvolvendo ou que ainda não desenvolveu, assim os níveis de desempenho tem uma interpretação pedagógica à luz das matrizes de referência do SARESP e do currículo do estado de São Paulo. Para interpretar a escala de proficiência dos alunos da 4ª série/ 5º ano, 6ª série/ 7º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, foram selecionados os pontos 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350, 375, 400, 425, escolhidos a partir de 250 pontos, que foi a média da 8ª série/9º ano no SAEB de 1997.

Os pontos da escala do SARESP foram agrupados em quatro níveis de desempenho, sendo eles denominados:

- Abaixo do Básico - os alunos, nesse nível, demonstram domínio insuficiente das competências, habilidades e conteúdos desejáveis para a série/ano em que se encontram.
- Básico - os alunos, nesse nível, demonstram domínio mínimo das competências, habilidades e conteúdos desejáveis para a série/ano em que se encontram, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente.
- Adequado - os alunos, nesse nível, demonstram pleno domínio das competências, habilidades e conteúdos desejáveis para a série/ano em que se encontram.
- Avançado - os alunos, nesse nível, demonstram domínio das competências, habilidades e conteúdos acima do requerido para a série/ano em que se encontram.

Esses níveis de desempenho foram definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada série/ano e disciplina conforme previsto no currículo do estado de São Paulo.

Além das provas objetivas com questões de múltipla escolha, há as propostas de redações do SARESP que, no período de 2007 a 2009, foram aplicadas a todos os alunos da 4ª, 6ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e foram corrigidas pelos

professores nas próprias unidades escolares. A partir de 2010 as redações passaram a ser realizadas de forma amostral entre as séries avaliadas e a equipe da VUNESP passou a ser responsável pela correção.

É necessário mencionar que nas propostas de redação, as competências avaliadas são:

- Quanto ao tema: desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.
- Quanto ao gênero: mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
- Quanto aos aspectos relacionados à coesão e à coerência: organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.
- Quanto ao registro escrito: aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.
- Quanto à proposição: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema (competência avaliada, apenas, no Ensino Médio).

No caso das provas aplicadas aos alunos da 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental, desde 2007, elas são elaboradas pela equipe de especialistas da SEE-SP que atuam no *Programa Ler e Escrever* e esta mesma equipe orienta os profissionais das diretorias regionais de ensino (supervisores de ensino, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos das diretorias e professores coordenadores das unidades escolares) para a aplicação e correção das provas, por meio de videoconferências e manuais orientadores de aplicação e correção das provas. A aplicação das provas, nesta série/ano, no período de 2007 a 2012, foi realizada por professores regentes de classes de 1ª série/ 2º ano e 2ª série/ 3º ano, da própria unidade escolar, mas trocando as classes. Já a correção ocorreu na diretoria de ensino, pelos professores coordenadores das unidades escolares e alguns professores, de acordo com a necessidade, sob a coordenação dos supervisores de ensino que acompanhavam as ações do *Programa Ler e Escrever* e professores coordenadores, ambos atuantes nas diretorias. Os gabaritos das provas eram preenchidos pelos corretores, durante o processo de correção, posteriormente, eram conferidos, lacrados e encaminhados à instituição contratada pela SEE-SP para a realização da leitura óptica.

As características das provas da 2ª série/ 3º ano do Ensino Fundamental são diferentes das provas do SARESP aplicadas para os alunos das demais séries do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio, pois estão voltadas para o processo de alfabetização dos alunos. As provas de Língua Portuguesa têm como objetivo central verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética, a capacidade de ler com autonomia e a competência escritora dos estudantes. Embora não haja uma prova específica de redação para esses alunos, a última questão aberta do caderno de prova de Língua Portuguesa é uma atividade de produção de texto.

As provas de Língua Portuguesa, nos anos de 2007 e 2012, eram compostas por oito questões abertas, contemplando: a escrita do nome próprio, identificação de uma palavra específica de uma cantiga ou parlenda, segmentação de palavras numa frase, uso da pontuação e letra maiúscula para a escrita de uma frase, ditado de palavras de um mesmo campo semântico, localização de informações explícitas e implícitas num texto, reescrita de parte de um texto conhecido e escrita do final de um texto.

As provas de Matemática em 2007 e 2012 eram compostas por dezessete questões abertas, já a partir de 2009 passaram a ser compostas por dezessete questões abertas. Em Matemática o objetivo é pesquisar as habilidades dos alunos em operar com números, ordenação, contagem e comparação, solucionar pequenos problemas, identificar formas arredondadas em objetos tridimensionais e realização de tarefas envolvendo leitura de informações contidas em tabelas simples e calendário. Para a realização das provas da 2ª série/ 3º ano foram elaborados, no total, quatro cadernos, sendo dois de Língua Portuguesa, um para ser aplicado aos alunos do período da manhã e outro caderno para os alunos do período da tarde, e dois cadernos de Matemática, também um por período (manhã e tarde).

Além das provas de desempenho aplicadas aos alunos, fazem parte do SARESP, para compor a coleta de informações sobre fatores associados à qualidade de ensino, questionários de contexto, esses instrumentos aplicados aos pais e alunos, aos docentes e à gestão escolar, contemplando o diretor de escola, o professor coordenador e os docentes. O questionário, aplicado aos pais e aos estudantes, coleta informações sobre o contexto socioeconômico e cultural, sobre a trajetória escolar dos alunos e suas percepções a respeito dos professores e da gestão da escola, bem como, contempla perguntas sobre o funcionamento da escola e expectativas futuras.

Respondem o questionário dos docentes, apenas aqueles que lecionam nas disciplinas e nas séries/ anos abrangidos a realização das provas do SARESP. Esse questionário coleta informações sobre a formação profissional, experiência e práticas pedagógicas dos professores, sua percepção sobre o funcionamento da escola, condições de trabalho e sobre seu perfil socioeconômico e cultural.

Os questionários do diretor e do professor coordenador coletaram informações sobre sua formação acadêmica, experiência, estilo de gestão, sua percepção sobre o funcionamento e condições da escola e sobre seu perfil socioeconômico e cultural. Nos anos de 2007 e 2008, o supervisor de ensino respondia ao questionário, a partir de 2009, somente respondiam os questionários de gestão o diretor de escola e o professor coordenador.

O SARESP, conforme explicitamos, à luz dos documentos oficiais e de referenciais teóricos de estudiosos da área, passou por algumas alterações e reformulações ao longo dos anos em relação aos aspectos técnico-científicos no que tange a metodologia estatística, a elaboração e aplicação das provas, a elaboração das matrizes de referências, escala de proficiência, séries avaliadas etc. Contudo, seus objetivos não sofreram transformações, o SARESP, desde 1996 até 2012, continua com o propósito definido que é o de ser o instrumento orientador para tomadas de decisões, essas com vistas na qualidade do ensino público estadual paulista, tendo por base o desempenho dos alunos aferidos nos exames.

Reafirmou-se, ano após ano, o papel do SARESP em subsidiar a SEE-SP nas decisões sobre as políticas educacionais do sistema estadual a partir da verificação do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em diferentes componentes curriculares, bem como o movimento de descentralização administrativa e das decisões pedagógicas, na medida em que o posicionamento oficial da SEE-SP é o de, a partir dos resultados do SARESP, fornecer às diretoria regionais de ensino e unidades escolares, informações que auxiliem as suas equipes técnicas e pedagógicas para reorientação e aprimoramento da proposta pedagógica, para a capacitação dos profissionais do magistério e para a articulação dos resultados da avaliação, com o planejamento escolar e com o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola.

Podemos notar que os resultados do SARESP, segundo os objetivos da SEE-SP, deveriam repercutir nas práticas escolares por, pretensamente, estarem articulados com o planejamento escolar, com a reorientação da proposta pedagógica, com a capacitação dos professores pelo professor coordenador, o estabelecimento de metas pela própria escola, a correção do fluxo escolar, os critérios utilizados nas avaliações internas e no planejamento das aulas para a regulação da aprendizagem dos alunos, utilizando para isso os programas, projetos e os instrumentos introduzidos na rede estadual pela SEE-SP, como apontado no documento oficial,

Na avaliação em processo ou formativa, aquela que o professor realiza no dia a dia com a classe por meio do uso de múltiplos instrumentos e registros,

a especificação das habilidades na matriz apresenta importantes mecanismos para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos de sua turma em relação a sua proposta de trabalho, tendo em vista o cumprimento da proposta curricular no ano letivo (SÃO PAULO (t), 2008, p. 08).

Dessa maneira, a SEE-SP pretende produzir alterações nas unidades escolares, nas ações administrativas, mas também nas ações pedagógicas praticadas pelos docentes no interior das salas de aula e, enfim, formar uma cultura de avaliação na rede paulista que contribua para alcance da tão discutida qualidade de ensino. Nesse sentido, os órgãos centrais, por meio do SARESP e demais programas, pretendem instituir modificações nas ações ocorridas no interior das escolas, e se de fato, tais modificações ocorrerem, seja como for, modifica-se a cultura escolar. O que não significa dizer que a cultura de avaliação que a SEE-SP pretende instituir na rede de ensino aconteça tal qual planejado, pois ela pode ocorrer de várias maneiras ou, simplesmente, não ocorrer.

Desde sua criação, em 1996, até 2006 foram realizadas nove edições do SARESP, contudo, é necessário salientar que a edição do SARESP de 2005, em que todos os anos do Ensino Fundamental e Médio foram avaliados, foi determinante para o desencadeamento de uma série de políticas educacionais implantadas a partir de 2007, como veremos a seguir.

2.3 O SARESP e as diretrizes educacionais no estado de São Paulo (2007-2012): programas e projetos

A educação é também um ato político, a própria escola traz, em sua gênese, a essência de um projeto de nação arquitetado pelos regimes políticos de cada período histórico. Azanha (1991) ressalta que a educação é, essencialmente, um tema político e, para Lawn (2001), o Estado, em cada período e momento histórico, demanda um projeto político que abrange a Educação. Há, portanto, na educação a dimensão e o contexto políticos marcados pelas reformas, programas e projetos educacionais de cada governo.

O SARESP, programa de avaliação da rede pública paulista está, segundo Bauer (2006), inserido em um amplo movimento de reforma do ensino de São Paulo iniciado em 1995, que inaugurou uma reforma administrativa e pedagógica nas diversas instituições de ensino de São Paulo. Por meio da análise do documento “*Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo*”, divulgado no Comunicado SE, de 22 de março de 1995, a autora

aponta a opção do governo do estado de São Paulo, à época (1995-1998), por uma política de ciclos, de incentivo à municipalização e à autonomia administrativa e pedagógica, tendo como principal diretriz maior produtividade dos recursos públicos que deveria culminar na melhoria da qualidade de ensino. Porém, é ressaltada, no comunicado, a necessidade de avaliar o sistema para que a autonomia fosse utilizada com responsabilidade.

A partir do ano de 1999, iniciou-se o segundo mandato do Governo Mário Covas³¹ (1999 a 2002) no estado de São Paulo e houve a continuidade das diretrizes educacionais estabelecidas no período de 1995 a 1998, prevalecendo a melhoria da qualidade do ensino em que, segundo Novaes (2009), além da implantação das reformas e programas previstos no primeiro mandato, houve o acirramento do processo de avaliação, por meio do SARESP, gerando a classificação das escolas de acordo com os resultados alcançados por seus alunos.

O terceiro mandato consecutivo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no estado de São Paulo inicia-se com a eleição de Geraldo Alckmin para o período de 2003 a 2006. Neste período é anunciado, por meio do documento “*Política Educacional do Estado de São Paulo (2003)*”, que a política educacional do governo se pautaria na concepção de um governo solidário, empreendedor e educador e afirma a melhoria da qualidade da educação como sendo prioridade da política educacional. Bauer (2006, p.93) salienta a intenção da continuidade no que se refere às ações já iniciadas no período anterior, tendo como justificativa o aperfeiçoamento as ações de melhoria da qualidade dos serviços prestados à população, por parte do governo, o que resultaria numa característica que marcaria essa administração, que era a de ser um governo prestador de serviços de qualidade. Além dessa intenção, esse período enfatiza a necessidade de se estabelecer parcerias com órgãos públicos, privados e organizações da sociedade civil, com o intuito da melhoria da qualidade.

A partir do ano de 2007, inicia-se um novo período da administração política do governo do estado com a eleição de José Serra para o governo do estado de São Paulo, para exercer o mandato de 2007 a 2010. Embora permanecesse a continuidade de um mesmo partido político e, portanto, as marcas do projeto político desse partido, é anunciado o plano de 10 metas e ações no âmbito da educação da rede pública estadual, mais precisamente,

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em agosto de 2007, deu início a mudanças e adequações na rede escolar, com base em um programa de metas e ações até 2010. As metas foram definidas segundo um

³¹ O período do primeiro mandato do governador Mário Covas foi de 1995 a 1998. Reeleito, Mário Covas inicia seu segundo mandato no ano de 1999. Em 2001 Covas se afastou do governo por motivo de saúde e Geraldo Alckmin assumiu o governo interinamente. Com o falecimento de Covas, Alckmin conclui o governo e em 2002 é eleito governador do Estado de São Paulo para o período de 2003 a 2006.

diagnóstico que, dentre outras constatações, revelou insuficientes os níveis de desempenho dos alunos do Estado de São Paulo nas avaliações estaduais, nacionais e internacionais. Todos os fatores associados a esses desempenhos insatisfatórios foram analisados acuradamente, e as metas estabelecidas apontaram os caminhos pelos quais a SEE-SP vem construindo uma escola básica de qualidade (SÃO PAULO (1), 2010, p. 06).

O texto supracitado, extraído do documento “*Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*” (2010), não deixa dúvida sobre o papel determinante das avaliações externas, nos níveis estadual, nacional e internacional, para a tomada de decisões do governo na formulação programas e projetos para a rede estadual paulista, com vistas à execução da política educacional já definida nos anos anteriores.

O mesmo documento explicita que as políticas educacionais do estado de São Paulo, desenvolvidas entre os anos de 2007 a 2010, decorrem de ações implementadas pelos governos dos últimos 15 anos no estado, cujas reformas foram responsáveis pela quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental. E, ainda, com matrícula crescente no Ensino Médio, pela reorganização da rede escolar, pela correção do fluxo escolar e adequação idade-série. É enfatizado também no documento que todas as ações implantadas, de 2007 a 2010, “tiveram o foco bem preciso: a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e das escolas” (SÃO PAULO (1), 2010, p. 06).

Cabe esclarecer que no início de 2007, na pasta da Educação, permaneceu a Secretária Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, que já fazia parte da equipe do governo anterior. Vasconcelos atuou no governo Serra apenas por seis meses, pois foi substituída por Maria Helena Guimarães de Castro, esta ficou à frente da secretária da Educação até o início do ano de 2009, quando Paulo Renato de Sousa assumiu a pasta até o final do mandato de Serra. Com o fim do mandato de José Serra, no final de 2010, Geraldo Alckmin retorna ao governo do Estado de São Paulo para o período de 2011 a 2014, tendo a frente da SEESP o secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

Embora no período de 2007 a 2010 tenham passado pela pasta da educação paulista três secretários distintos, o projeto educacional arquitetado pelo governo prosseguiu em seu curso e, nos remetendo ao documento citado anteriormente, o foco manteve-se bem preciso. Segundo Sanfelice (2010), a continuidade dos governos no estado de São Paulo tem viabilizado a política educacional proposta, no qual, desde o governo Mário Covas, passando pelo governo José Serra, até o governo atual de Geraldo Alckmin, há um projeto em execução.

O plano de metas para a educação paulista, iniciado em 2007, com vistas nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, previa:

- Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª-série.
- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª-, 4ª-e 8ª-séries do Ensino Fundamental e 3ª-série do Ensino Médio).
- Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
- Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade para a municipalização das séries iniciais (1ª-a 4ª-séries).
- Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
- Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados.
- Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (SÃO PAULO (f), 2009, p. 21).

Para o alcance das dez metas estabelecidas foram definidas modificações na rede pública, entre elas: a reorganização da progressão continuada, do currículo e expectativa de aprendizagem e da recuperação; a implantação do *Programa Ler e Escrever* e do Ensino Fundamental de nove anos; a diversificação curricular do Ensino Médio regular e na educação de jovens e adultos; o plano de obras e investimentos; a gestão dos resultados com política de incentivos, por meio de índices que indicam a qualidade educacional e a bonificação por resultados. As metas e as ações previstas para o quadriênio foram articuladas e definidas por meio de normas legais, decretos e resoluções e realizadas gradativamente.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos estava prevista no plano de metas porque esse já havia sido regulamento por força da Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispunha que a partir do ano de 2010 todos os sistemas de ensino deveriam se adequar ao oferecimento do Ensino Fundamental de nove anos para crianças a partir de seis anos de idade. Salientamos que no estado de São Paulo o cumprimento da Lei Federal ocorreu a partir do ano de 2010, prazo máximo para o atendimento à legislação, e de forma gradativa, implantando ano a ano, série por série do Ensino Fundamental de nove anos.

A seguir, trataremos das demais ações, programas e projetos implantados na rede estadual paulista no período de 2007 a 2012, também previstos no plano de metas, que guardam relação com o nosso objeto de estudo.

2.3.1 O currículo oficial do estado de São Paulo

No ano 2008 inicia-se o processo de implantação de um currículo unificado na rede pública estadual para todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja oficialização se deu por meio da publicação da Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da proposta curricular do estado de São Paulo nas escolas da rede estadual, viabilizados pelo *Programa Ler e Escrever* destinado ao Ensino Fundamental I e pelo *Programa São Paulo faz Escola*³² destinado ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Faremos a apresentação do *Programa Ler e Escrever* adiante.

O documento “*Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola. Vol. 1*” (2008), ao tratar da implantação da nova proposta curricular para Estado de São Paulo afirma que,

Os indicadores das avaliações externas (Saeb, Saresp, Pisa) sobre o domínio dos alunos desses saberes são desalentadores. Há necessidade de uma intervenção pedagógica imediata. A escola não pára. As gerações que por ela passam não podem ficar prejudicadas por falta de uma política radical que defina, implante e avalie a aprendizagem desses saberes com alto valor social. Os alunos têm direito de aprender. Esse é o lema da atual política. Esse deve ser o lema de sua escola (SÃO PAULO (c), 2008, p. 30).

A proposta curricular, portanto, emerge de um diagnóstico realizado pela equipe da SEE-SP sobre os resultados dos alunos da rede nas avaliações externas e, segundo o mesmo documento, “é uma ação relacionada a um plano político para a educação oferecida pelo sistema estadual” (SÃO PAULO (c), 2008, p. 29). Portanto, as avaliações externas cumprem seu objetivo determinado no inciso VI, do artigo 9º da LDBEN, que é o de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, como discutido no início deste capítulo.

O SARESP, o SAEB e as avaliações externas realizadas por organizações internacionais, como é o caso do PISA, contribuíram para o direcionamento das diretrizes educacionais, especificamente, no estado de São Paulo. Isso porque em toda a legislação de instituição, criação ou implantação de algum programa ou projeto bem como nos documentos oficiais da SEE-SP, que tratam desses programas e projetos, há a justificativa de que tal programa ou projeto ocorreu devido aos resultados apresentados pelos alunos da rede pública nas avaliações externas e a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade educacional. A proposta curricular do estado de São Paulo, implantada a partir de 2008, e os demais programas e projetos da pasta, inclusive o SARESP, no entanto, não escapam a essa lógica.

³² O *Programa São Paulo faz Escola* como é um programa que viabiliza o currículo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio regular não consta nas ações da Escola Ouro, justamente, porque essa escola não oferece tais segmentos de ensino.

A proposta curricular do estado de São Paulo está, segundo os documentos oficiais, referenciada em competências e habilidades. Perrenoud (1999, p. 04) define competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” e acrescenta que para se enfrentar uma situação da melhor maneira é necessário colocar em ação e mobilizar vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. As habilidades, por sua vez, relacionam-se com o princípio da ação, de saber fazer algo. Para o autor,

Em um certo sentido, a habilidade é uma "inteligência capitalizada", uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que "inserem" a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Ainda, segundo Perrenoud (1999), a partir do momento em que se conclui a ação requerida para solucionar a situação apresentada, nos referimos às habilidades que fazem parte da competência. Assim, cada competência é formada por um conjunto de habilidades que são mobilizadas para a execução de uma ação específica.

O documento que trata do currículo oficial do Estado de São Paulo (2008) traz o esclarecimento sobre a opção de um currículo pautado no desenvolvimento de competências. Uma das razões apontadas diz respeito à democratização da escola, com justificativa de que a educação incorpora a heterogeneidade e a diversidade do povo brasileiro e, portanto, para ser democrática a escola deve ser igualmente acessível a todos, permitindo e dando oportunidades para que todos possam construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências. Pois, compreende-se que “quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum” (SÃO PAULO, 2008, p. 13).

Como já adiantamos, o *Programa Ler e Escrever*, responsável pela viabilização e implantação do currículo unificado nas escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental I, será apresentado a seguir.

2.3.1.1 O Programa Ler e Escrever

Os resultados do SARESP de 2005 evidenciaram à SEE-SP a necessidade de realizar intervenções ou interferências, principalmente, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, no que tangia à alfabetização dos alunos, à aprendizagem de leitura e de escrita em todas as séries do Ensino Fundamental I, como é considerado na resolução que institui o Programa Ler e Escrever,

(...) a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005; a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade (...) (Resolução SE nº. 86/2007).

O *Programa Ler e Escrever* é instituído pela Resolução SE nº. 86, de 19 de dezembro de 2007, para ser implantado a partir do ano de 2008. Tal resolução, além de considerar a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental I com relação às competências de leitura e de escrita, expressadas nos resultados do SARESP, em sua edição no ano de 2005, considera, também, a necessidade de recuperação dos conteúdos de leitura e escrita e a urgência de se investir na melhoria da qualidade de ensino dos alunos.

Inserido na política educacional do governo do estado de São Paulo, o *Programa Ler e Escrever* busca promover a qualidade de ensino e, para isso, tem metas e objetivos estipulados em seus documentos normativos. Suas metas são: alfabetizar todos os alunos matriculados na rede pública estadual com 8 anos de idade e garantir a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos matriculados nas demais séries do Ensino Fundamental I. A referida recuperação da aprendizagem aos alunos das demais séries se daria, por meio do *Projeto Intensivo no Ciclo* (PIC).

O PIC (3ª série e 4ª série) é um projeto que integra o *Programa Ler e Escrever*, como consta no artigo 2º da Resolução nº. 86/07, e busca estabelecer, na prática e na organização escolar, uma reformulação no Ensino Fundamental I, pois os alunos provenientes da 2ª série do Ensino Fundamental que não alcançavam as expectativas de aprendizagem previstas para a série integravam, no ano subsequente, a classe do PIC 3ª série. Já os alunos da 4ª série, que apresentavam defasagem na aprendizagem ao final do Ensino Fundamental I, permaneciam no ano seguinte na mesma série do ciclo, ou seja, na 4ª série, porém na classe do PIC – 4ª série. Dessa maneira, o PIC é um projeto pensado para a recuperação da aprendizagem no Ensino Fundamental I, um projeto responsável pela viabilização de metas estabelecidas para a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental I.

Além das duas grandes metas, o *Programa Ler e Escrever* apresenta como objetivos: apoiar o professor coordenador enquanto formador de professores na unidade

escolar; apoiar os professores na ação pedagógica, visando a garantia aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos com 8 anos de idade, criar condições institucionais adequadas para produzir mudanças em sala de aula, por meio da dimensão pedagógica da gestão e comprometer as universidades com o ensino público. Segundo o documento de apresentação o *Programa Ler e Escrever*³³, trata-se de um conjunto de linhas de ação articuladas entre si que compreende ações formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios.

Pautado no pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, e por isso a escola deve propor atividades e situações que tenham significado para que alunos compreendam o sentido de aprender, o *Programa Ler e Escrever* desenvolve suas ações, sob a supervisão pedagógica da Prof^a. Dr^a. Telma Weisz, também responsável, juntamente com sua equipe, pela elaboração das provas do SARESP da 2^a série/ 3^o ano do Ensino Fundamental.

As ações de formação do programa, no período de 2007 a 2012, envolviam os supervisores de ensino, diretores de escola, professores coordenadores e professores. Por meio de encontros periódicos de formação, em que havia discussões de conteúdos com a intenção de ampliar a compreensão dos envolvidos para que os mesmos pudessem, mediante ações de apoio, acompanhamento e avaliação, tomar decisões voltadas à aprendizagem dos alunos nas unidades escolares. As ações de formação e acompanhamento ocorriam, por parte da equipe da SEE-SP, junto às diretorias de ensino e unidades escolares e por parte das equipes das diretorias de ensino, junto às unidades escolares, como um efeito “cascata”.

Para intensificar os momentos de formação dos professores foi disposto na resolução SE 86/07, em seu artigo 3^o, a possibilidade de ser atribuída aos professores regentes de classe de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, mais quatro horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para o *Programa Ler e Escrever*, se manifestado o interesse dos docentes. O disposto neste artigo também se remete às dez metas propostas que prevê a capacitação de professores.

Também faz parte do programa a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos³⁴ e outros subsídios. Os materiais pedagógicos elaborados pela equipe do *Programa Ler e Escrever* são compostos pelo *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* para cada série do Ensino Fundamental I; livros de coletânea de atividades do aluno, também

³³ O Documento de Apresentação do *Programa Ler e Escrever* está disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>

³⁴ Todos os materiais pedagógicos do *Programa Ler e Escrever* encontram-se disponíveis em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>

para cada série do Ensino Fundamental, ambos incluindo as classes do PIC; o livro de textos do aluno; e o *Guia de Estudos para a Hora do Trabalho Pedagógico* destinados a serem objetos de estudo das horas de trabalho pedagógico cumpridos pelos professores em suas respectivas unidades escolares, sob a orientação do professor coordenador, que deve desempenhar o papel de formador dos professores. Os outros subsídios dizem respeito a um grande acervo literário recebido pelas escolas para serem colocados à disposição de todos os alunos do Ensino Fundamental I em suas respectivas classes, pois esse acervo era acomodado em caixas destinadas exatamente a cada classe existente na escola, além disso, havia assinaturas de revistas que a SEE-SP encaminhava às escolas, como: revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica*, revistas de atividades (*Picolé*), revistas infantis (*Recreio e Ciência Hoje das Crianças*) etc.

O *Programa Ler e Escrever* foi desenvolvido na Escola Ouro, especialmente, no período de 2007 a 2012. Tanto os documentos escolares quanto os relatos dos entrevistados revelam que as ações pedagógicas foram desenvolvidas pautadas nas diretrizes do *Programa Ler e Escrever*, inclusive, com a efetiva utilização dos materiais desse programa. O relato a seguir nos remete ao momento em que a professora Esmeralda chegou à Escola Ouro e o processo de assimilação sofrido para que a mesma pudesse desenvolver seu trabalho pedagógico segundo as diretrizes do *Programa Ler e Escrever*,

Eu tive que abandonar os métodos de cartilha, tive que entrar no *Ler e Escrever*, tive que assimilar o *Ler e Escrever*, que era uma proposta nova do governo e eu não acreditava, eu achava que aquilo ali não ia dar em nada. Então no primeiro ano eu achei assim, arrogante demais do governo chegar com o *Ler e Escrever*, que era uma cartilha na verdade dele, mas aí depois eu fui entendendo, fui aceitando, fui vendo que era mais fácil pro trabalho na sala de aula, a gente acaba aceitando, né. Eu achei bom, eu achei. Hoje eu acredito no *Ler e Escrever*, deu certo. A gente tem que mudar, né (Professora Esmeralda).

A diretora da escola faz uma avaliação acerca da contribuição do *Programa Ler e Escrever*, desenvolvido na escola, para o alcance das metas do IDESP,

O *Ler e Escrever*, por exemplo, ele veio... realmente ele é um programa excelente, né, ele é desenvolvido na escola e com o acompanhamento que a coordenadora dá, muito de perto, ele ajudou a atingir as metas do IDESP, mas é uma consequência, essa meta é uma consequência (Diretora Diamante).

Considerando, pois, o *Programa Ler e Escrever* um programa viabilizador do currículo do estado de São Paulo para o Ensino Fundamental I e que tal programa, segundo

a equipe escolar, foi desenvolvido com êxito, é possível afirmar que o currículo oficial da rede paulista foi implementado, de certo modo, na Escola Ouro.

2.3.1.2 O Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade

O *Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade*, instituído pelo Decreto nº. 51.627/2007 e pela Resolução SE nº 18/2007, está articulado ao *Programa Ler e Escrever*, como veremos, e tem por objetivos:

- I - possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em "campi" de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II - propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III - permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. (DECRETO Nº. 51.627/2007).

Tal programa prevê, por meio da parceria entre a SEE-SP e as Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas, a participação de estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia e Letras nas salas de aula, junto aos alunos da 1ª série/ 2º ano do Ensino Fundamental, com as presenças dos professores regentes das classes.

Os graduandos, nomeados pelo programa de *Aluno Pesquisador*, deveriam apoiar os professores no processo de recuperação da aprendizagem, de modo a garantir que todos os alunos obtivessem as competências de leitura e de escrita. Para tanto, a tarefa de garantir a recuperação da aprendizagem dos alunos era destinada aos professores regentes, enquanto o *Aluno Pesquisador* o apoiaria no trabalho junto aos alunos que apresentavam mais conhecimentos.

Além de atuar por um período de quatro horas diárias nas salas de aula, o *Aluno Pesquisador* deveria desenvolver uma pesquisa voltada para a questão da didática em sala de aula com fundamento no *Programa Ler e Escrever*, sob a orientação de professores orientadores indicados pelas IES. Para a participação do *Aluno Pesquisador* nesse programa o mesmo recebia uma bolsa de estudos, repassada diretamente às IES.

O intuito da SEE-SP, com base nos índices de alfabetização dos alunos da rede pública, medidos pelas provas do SARESP na edição de 2005, era o de se investir em ações

que pudessem culminar na melhora desses resultados e, conseqüentemente, contribuir para a qualidade do ensino paulista. Pois se considerava que a aproximação entre a SEE-SP e as IES responsáveis pelos cursos de formação de docentes poderia contribuir, por meio da pesquisa, para ações que viessem a desencadear um salto de qualidade na educação pública estadual.

Desse modo, o Estado estaria investindo na formação do perfil profissional de seus possíveis futuros docentes, ao aproximá-los da realidade da rede pública e, principalmente, da teoria e da prática que fundamentava o *Programa Ler e Escrever*, uma vez que os graduandos tinham por condição para participar do *Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade* desenvolver uma pesquisa, junto às IES, com fundamento na concepção que orienta o *Programa Ler e Escrever* e, que tivesse relação com a prática da sala de aula das escolas em que os mesmos estavam inseridos. Assim, os futuros docentes inteiravam-se do *Programa Ler e Escrever*, e se ingressassem à rede paulista, já dominariam os modos de ensino previstos.

Além do investimento na formação de futuros docentes, o *Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade* também trazia a ideia de que os alunos das classes da 1ª série/ 2º ano do Ensino Fundamental pudessem contar com o professor regente de classe, formado e habilitado para exercer a profissão, mas também com a presença de um estudante do curso de Letras ou Pedagogia. A função desse era auxiliar o professor regente no fazer pedagógico no que tange à tarefa de alfabetizar e nas ações de regulação de aprendizagem, por meio da recuperação contínua, junto aos alunos que apresentavam maiores dificuldades na compreensão do sistema de escrita alfabética. Assim, tanto as ações de formação de docentes, quanto as ações de regulação da aprendizagem, por meio da recuperação contínua, contribuiriam, segundo a SEE-SP, para o salto de qualidade na educação.

Tanto o *Programa Ler e Escrever* quanto o *Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade* tiveram seu início de implantação apenas nas escolas estaduais situadas na capital paulista e, posteriormente, se expandiram para as demais escolas da rede estadual, localizadas na grande São Paulo, interior e litoral.

Ao contrário do *Programa Ler e Escrever*, cuja presença na Escola Ouro foi perceptível tanto nos documentos escolares quanto nos relatos dos entrevistados, o *Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade* não foi sequer mencionado pelos entrevistados e nos documentos escolares há apenas uma breve descrição desse programa apenas a título de informação.

2.3.2 O Programa de Qualidade da Escola (PQE): o IDESP

Também no ano de 2008, como parte das ações desencadeadas a partir do plano de metas para a educação paulista, são instituídos o *Programa de Qualidade da Escola – PQE* e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, pela resolução SE nº. 74, de 6 de novembro de 2008. O PQE, segundo o texto normativo, visa garantir o direito de todos os alunos da rede pública estadual, que é o de aprender com qualidade, nesse sentido, a SEE-SP vê a necessidade de disponibilizar às escolas indicadores de natureza quantitativa e qualitativa para fornecerem informações e diagnósticos sobre essa qualidade de ensino ofertado, assim, o IDESP emerge da intenção de se medir a qualidade da educação paulista.

O IDESP, porém, não é uma iniciativa isolada e pioneira do governo do estado de São Paulo, ao contrário, seu surgimento relaciona-se à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) formulado pelo INEP no ano de 2007 para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferentes para cada unidade escolar e sistema de ensino, com o objetivo de se alcançar, até o ano de 2022, 6,0 pontos, que é a média correspondente aos sistemas educacionais dos países desenvolvidos.

Segundo informações divulgadas no portal do INEP³⁵, o IDEB é uma “iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”. O índice é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos no censo escolar e das médias de desempenho dos alunos nas avaliações externas promovidas pelo MEC.

O IDESP, então, inspirado no IDEB também pretende medir a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio e fixar metas específicas para cada unidade escolar, com vistas a subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade do sistema de ensino na rede estadual.

Tal qual o IDEB, o IDESP é calculado considerando dois critérios complementares: o fluxo escolar, medido pela taxa média de aprovação em todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e o desempenho escolar, medido pelos resultados dos

³⁵ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

alunos da 4ª série/ 5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, alcançados no SARESP.

Além medir a qualidade educacional do sistema de ensino público paulista, tendo por base, apenas dois critérios, o IDESP subsidia o cálculo das metas de qualidade fixadas, anualmente, para cada unidade escolar e o cálculo utilizado para a atribuição de bonificação por resultado dos servidores públicos da área da educação.

As metas de qualidade são fixadas, individualmente, para cada escola e em cada etapa da escolarização (4ª série/ 5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) desde o ano de 2008, com base nos resultados apurados no SARESP de 2007 e, segundo a própria resolução de instituição do IDESP, é previsto que até o ano de 2030 todas as unidades escolares atinjam IDESP 7,0 para Ensino Fundamental I (4ª série/ 5º ano), 6,0 para Ensino Fundamental II (8ª série/ 9º ano) e 5,0 para Ensino Médio (3ª série).

Já a bonificação por resultados educacionais é instituída logo após a publicação da resolução que institui o IDESP, pela Lei Complementar nº. 1078, de 17 de dezembro de 2008, aprovada pela assembleia legislativa do estado de São Paulo e promulgada pelo governador do Estado. Esta Lei Complementar indica que a bonificação por resultados, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na SEES-SP, decorre do cumprimento de metas previamente estabelecidas. Segundo a Lei, ela visa à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público, devendo ser paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções.

Assim, ano a ano são publicadas resoluções da SEE-SP estipulando as metas, determinadas pelo IDESP, a serem cumpridas por cada escola e em cada etapa de ensino, bem como normatizações complementares para fins de pagamento de bônus, parcial ou total, aos servidores da educação.

O SARESP, portanto, não somente se consolidou ao longo dos anos enquanto sistema de avaliação externa de rendimento escolar do estado de São Paulo, como passou a constituir em um dos dois indicadores que compõem o cálculo do índice que mede a qualidade do ensino do sistema estadual. Desse modo, as avaliações externas do SARESP passaram a ser elementos de influência no pagamento de bonificação a todos os servidores da educação estadual paulista, porque os resultados alcançados no IDESP, anualmente, implicam no pagamento de bônus aos profissionais da área educação. Assim, o SARESP passa a influir também no programa de incentivos e de responsabilização dos resultados educacionais, previsto no plano de metas instituído no estado de São Paulo, a partir de 2007.

A equipe da Escola Ouro compreende o SARESP como sendo um sistema de avaliação do governo do estado de São Paulo. Contudo, alguns entendem o SARESP como uma política pública.

Política pública. Necessária. Por um lado, o projeto é muito bom, eu acho, de saber como o ensino tá, de detectar quais são as falhas, no que a gente pode melhorar, isso tudo é muito bem estruturado. O sentido do SARESP é muito positivo. A política pública, talvez não seja tão eficiente, porque na verdade você pega esses dados e não tem uma devolutiva exata desses dados. Você tem uma figuração dos dados, mas não é específico. (...) A teoria da resposta do item é muito bem feita, (...) pra ver se ele adquiriu mesmo a habilidade (...), mas a análise dos dados, pra mim, é precária. Do jeito que eles disponibilizam pra escola usar é precário (Professora Pérola).

Apesar de todos os entrevistados serem favoráveis às avaliações do SARESP, a crítica específica dos docentes recai sobre a disponibilização dos dados da escola de forma geral. Os professores declaram que a análise dos resultados com vistas ao desenvolvimento do trabalho docente para a regulação da aprendizagem de seus alunos é prejudicada, justamente, por esses dados não serem apresentados de forma específica de aluno por aluno.

Outra crítica dos gestores e docentes da Escola Ouro diz respeito à relação estabelecida entre o SARESP e o IDESP, e este último implicando em pagamento de bônus por resultado alcançado pela equipe escolar. Sobre isso a coordenadora Rubi afirma,

Até hoje eu não entendo o porquê relacionar o IDESP com o bônus, eu gostava mais quando se relacionava com a frequência do professor, isso eu achava mais legal... Porém o IDESP criou uma cultura de correr atrás nesse grupo. Tanto financeiramente, já que o Estado só nos dá desse modo, o bônus, (...) o Estado só nos dá algum valor só por meio de alguma prova, mais nada... (Coordenadora Rubi).

O relato da coordenadora Rubi tanto revela a insatisfação da equipe escolar com a política de responsabilização atrelada à questão financeira, de pagamento de bônus, quanto revela que, ao mesmo tempo, o IDESP foi responsável por criar uma cultura de mobilização do trabalho docente, na busca por bons resultados, especificamente, no SARESP, pois melhorando os resultados de desempenho escolar dos alunos, a equipe acredita que há também a melhora nos resultados do IDESP.

A professora Topázio confirma que o bônus, atrelado aos resultados do IDESP, foi uma das motivações para a mobilização de seu trabalho pedagógico. Contudo, insiste em esclarecer que o zelo pela aprendizagem dos alunos também é uma de suas motivações, como segue,

Eu não vou mentir pra você... O dinheiro, o bônus foi uma das motivações... E acreditar que essas crianças são capazes e correr atrás do melhor pra eles. Então o bônus e as crianças, mas não só com o interesse no bônus, pelo amor de Deus. Independente do bônus sempre procurei fazer o melhor pros alunos (...). Se ganhar ótimo, será bom até pra escola, você ver a sua escola lá em

cima, mas se não ganhar, não é porque não ganhou que a gente vai cruzar os braços e deixar a defasagem tomar conta, a gente vai melhorar (Professora Topázio).

É inegável que o IDESP, por força do programa de bonificação por resultados, instituído no estado de São Paulo, produziu efeitos na cultura escolar Escola Ouro, por meio de sua equipe escolar. Tal programa de incentivos e de responsabilização dos resultados educacionais foi uma das motivações da equipe para o aprimoramento e modificação das ações pedagógicas. No entanto, atentamos para o fato de que, todos os relatos apontam também para a preocupação da equipe escolar para com a aprendizagem dos alunos, desde antes do advento do programa de bonificação por resultados educacionais.

CAPITULO 3 – CULTURAS ESCOLARES E SABERES DOCENTES

Discutiremos neste capítulo os conceitos de cultura escolar que fundamentam esta investigação, pautados nos estudos de Frago (1996) e Julia (2001) e, a fim de discutir os modos de pensar e agir, bem como os saberes docentes, responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas nas instituições escolares, nos remeteremos ao referencial teórico de Tardif (2000) que trata dessa temática. A seguir, ampliaremos essa discussão.

3.1 Culturas escolares: entre a história e a biografia

A avaliação da aprendizagem está presente na vida do estudante desde os primeiros anos de sua escolaridade, sendo ele próprio avaliado por outros indivíduos ou estabelecendo suas avaliações a respeito do mundo social, embora muitas vezes a prática da avaliação na escola seja velada pela nomenclatura “avaliação”, mas o que se estabelece como avaliação seja na realidade comparações, julgamentos, opiniões, apreciações e críticas, de maneira espontânea, porém, não neutra.

Trata-se de uma ação corriqueira, mas não desprovida de complexidade, tampouco de neutralidade, pois a avaliação da aprendizagem, como toda prática escolar, deriva e é construída a partir da história e da biografia, do coletivo e do individual e, segundo Bourdieu (1997), é gerada nas estruturas das relações sociais. Portanto, não se trata de algo natural, mas concebido no convívio social.

Ao iniciarmos a vida escolar, a avaliação reconfigura-se em nosso cotidiano de uma forma explícita, organizada e frequente. A partir do século XIX, segundo Nóvoa (2009, p. 13 apud FERNANDES, 2009, p. 13), deixa de ser possível imaginar processos educacionais que não conduzam às avaliações dos alunos e de seus conhecimentos, pois a avaliação, na modernidade, é peça central dessa escola e adquire um caráter regular, sistemático e orgânico no âmbito das práticas escolares.

Ao discutirmos sobre as avaliações externas, avaliação da aprendizagem e ações pedagógicas que pretendem regular as aprendizagens dos alunos, estamos discutindo ações escolares bem definidas, torna-se, então, imperativo nos remetermos à cultura escolar, por

serem as avaliações e as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, elementos constitutivos da cultura escolar.

Para Dominique Julia (2001), a cultura escolar pode ser descrita como:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

O autor descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem não só a transmissão desses conhecimentos, mas também a incorporação desses comportamentos. Julia entende a cultura escolar como objeto histórico, que não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém em cada período de sua história e, por isso, interessa-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; pela avaliação e o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador e pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares em sua discussão sobre a cultura escolar.

Segundo Faria Filho et. al. (2004, p. 146) Julia fazia a análise da cultura escolar recair nas práticas escolares, e essa ideia o levou a distinguir a cultura escolar em cultura escolar primária e cultura escolar secundária. Assim, o autor entende que existem apenas duas culturas escolares, uma cultura primária, ou seja, referente à cultura das escolas primárias e a cultura secundária referente à cultura das escolas secundárias.

Já Vinão Frago (2001), em sua reflexão sobre a cultura escolar, traz elementos que ampliam nossa concepção sobre o assunto:

A escola, assim entendida, a cultura seria composta por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, orientações, rituais, inércia, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, atitudes e comportamentos) sedimentadas

ao longo do tempo como tradições, regras e regularidades não posta em causa, e compartilhada pelos atores, dentro das instituições educacionais. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar essas instituições e interagir com as mesmas; b) para levar a cabo, sobretudo, na sala de aula, as tarefas cotidianas de que cada um se esperam, e lidar com as exigências e limitações que essas tarefas implicam e; c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as a partir da cultura, ao seu contexto e necessidades. Suas características seriam a continuidade e persistência ao longo do tempo, sua institucionalização e relativa autonomia que permite gerar produtos específicos, como as disciplinas escolares. Cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não conseguem mais do que arranhar superficialmente, que sobrevive a elas e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo (FRAGO, 2002, p. 59).

A escola tem sua cultura estabelecida e que é institucionalizada, tal cultura se manifesta por meio do conjunto de ideias, pautas, práticas, mentalidades, hábitos e comportamentos que estão consolidados e, se estrutura sobre processos, valores, normas, regras, ritos e tradições. Para o autor Frago (2002), a cultura escolar abriga as diferentes práticas manifestadas e realizadas no interior da escola. Nesse sentido, a cultura escolar e, por conseguinte, as práticas escolares transitam e se constituem nas relações sociais dos sujeitos que atuam na escola bem como transitam e se constituem de normas e teorias.

Vinão Frago (1995, p. 69) entende que a cultura escolar é “toda a vida da escola, compreendendo fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, agir, dizer e fazer”. Mesmo que as escolas, dentro de um mesmo sistema de ensino, como é o caso da unidade escolar investigada que compõe o sistema estadual de ensino público, partilhem de um mesmo conjunto de elementos e normas, há que se considerar que cada uma institucionaliza sua própria cultura que passa a ser única, em uma dimensão micro e, ao mesmo tempo, múltiplas numa dimensão macro. Para Frago,

Pode ser que exista uma única cultura escolar, que se refira a todas as instituições educacionais de um determinado lugar e período, e que, inclusive, consigamos separar suas características e elementos básicos. No entanto, desde uma perspectiva histórica parece mais frutífero e interessante falar, em plural, de culturas escolares (FRAGO, 2002, p. 64).

A cultura presente na efetividade do cotidiano escolar possui uma singularidade própria de escola, que sofre, obviamente, influências externas, mas que se constitui como única. Tal entendimento marca uma das distinções que consideramos significativa entre os estudos de Julia e Frago e tão bem compreendida por Vidal (2005):

Enquanto Dominique Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Vinão estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade (VIDAL, 2005, p. 35).

Uma segunda distinção entre o pensamento dos dois autores é em relação à ênfase posta num determinado elemento constitutivo da cultura escolar, em que cada um elege como sendo o mais relevante para a compreensão da temática. Enquanto Julia enfatiza as práticas escolares para a compreensão da cultura escolar, Vinão Frago considera o espaço e o tempo escolares como elementos estruturantes da cultura escolar.

Embora haja algumas distinções entre o pensamento teórico de ambos os autores, entendemos que para esta pesquisa tanto os estudos Julia (2001) quanto os de Vinão Frago (1996) auxiliam a compreender as possíveis influências do SARESP para as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem orientadas, elaboradas e realizadas por diretor, coordenador e docentes na Escola Ouro, sendo os motivos desse entendimento explicitados a seguir.

A escola investigada atende ao Ensino Fundamental I e faz parte de um sistema de ensino, portanto, está subordinada às normas, diretrizes e regras emanadas de um órgão governamental que é a SEE-SP, que possui em sua rede, aproximadamente, cinco mil unidades escolares. Cabe salientar que algumas normas e diretrizes, emanadas pela SEE-SP, são específicas para as escolas, chamadas por Julia de primárias³⁶, já outras específicas para as escolas secundárias³⁷, também utilizando a nomenclatura do autor. Assim, podemos perceber que, no âmbito governamental, os elementos criados a partir das normas emanadas para repercutirem nas escolas acabam por contribuir para a formação de duas culturas distintas, conforme elucida Julia. Pois a SEE-SP ao criar algumas normas específicas para o Ensino Fundamental I e outras para o Ensino Fundamental II e também para o Médio distinguem os tipos de ensino e, conseqüentemente, as culturas escolares que poderão ser construídas em cada uma dessas escolas. Neste caso específico, tal qual Julia compreende, as normas contribuem para a constituição de duas culturas, a primária e a secundária, a cultura das escolas do Ensino Fundamental I e a cultura das escolas do Ensino Fundamental II.

Para exemplificar o que afirmamos no parágrafo acima, podemos citar as Resoluções SE nº 92/2009 e 93/2009, em vigência até o ano de 2011, que dispunham dos estudos de recuperação da aprendizagem, ambas previam organizações e regras distintas para as escolas, pois a primeira era destinada à recuperação no Ensino Fundamental I e a segunda tratava da recuperação nas escolas de Ensinos Fundamental II e Médio. Ao serem revogadas, entrou em vigor uma nova e única Resolução, no entanto, mesmo sendo uma única resolução

³⁶ Referimo-nos às escolas que oferecem o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

³⁷ Referimo-nos às escolas que oferecem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

que passou a dispor dos mecanismos de recuperação de estudo para todos os segmentos de ensino da rede estadual, as normas para a organização e o oferecimento dos estudos de recuperação permaneceram distintos entre as escolas de Ensino Fundamental I e de Ensino Fundamental II e Médio, reforçando as diferenças entre ambas, não somente nos modos de organização, mas em suas culturas.

Outro exemplo pertinente diz respeito às propostas curriculares da SEE-SP para as escolas que compõem seu sistema de ensino, enquanto que para o Ensino Fundamental I o currículo é conduzido pelo *Programa ler e escrever*, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio tem seu currículo estruturado em um programa distinto, que é o *Programa São Paulo faz escola* e ambos os programas têm seu material elaborados por duas equipes distintas da SEE-SP.

Há, ainda, as ações de formação continuada oferecidas aos docentes do Ensino Fundamental I e para os docentes do Ensino Fundamental II e Médio que diferem: enquanto para os docentes que lecionam no Ensino Fundamental I a SEE-SP mantém um cronograma estruturado, anualmente, com reuniões semanais nas diretorias de ensino, previstas por resolução específica, para a formação continuada de professores coordenadores e professores, aos docentes do Ensino Fundamental II e Médio não há um cronograma estruturado de reuniões de formação tampouco Resoluções que prevejam ações formações periódicas para com os professores coordenadores e professores. As distinções entre a cultura escolar primária e cultura escolar secundária, tal qual nos elucida Julia (2001), são marcadas, inclusive, pelas formas de organização e normatização realizadas até mesmo pela própria SEE-SP.

Além, dessas distinções mais específicas, no âmbito do sistema estadual de ensino que marcam a cultura das escolas primárias das secundárias, há as marcas históricas que extrapolam a rede estadual de São Paulo e que contribuem de maneira crucial para a existência dessas duas culturas, pois enquanto no Ensino Fundamental I, as salas de aula são regidas por apenas um professor que ministra aulas de todos os componentes curriculares, exceto Educação Física e Arte, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio há docentes especialistas de cada disciplina, que atuam em cada sala de aula por um período fragmentado de 50 minutos. Trata-se de um elemento marcante entre cultura escolar primária e a cultura escolar secundária.

Portanto, utilizando o conceito de Julia (2001) sobre cultura escolar, a escola investigada possui a cultura primária, construída historicamente, não somente pelas normas emanadas dos órgãos governamentais ao longo dos anos, mas também com a contribuição dos

saberes e elementos culturais compartilhados pelos sujeitos que atuam diretamente na escola. Ao adentrarmos em cada escola que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ao) e ao observarmos seus ambientes, organização, posturas dos profissionais, rituais, práticas etc., logo percebemos que se trata de escolas que atendem crianças de 6 a 10 anos, ou seja, trata-se de escolas “primárias”. Ao passo que se adentramos escolas que atendem estudantes de outra faixa etária, seja o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, logo perceberemos as diferenças marcantes nos elementos constitutivos da cultura escolar dessas escolas e, poderemos concluir a existência da cultura secundária.

Como parte de minhas atribuições enquanto supervisora de ensino, acompanho, *in loco*, várias unidades escolares, das mais diversas, escolas que são exclusivas de Ensino Fundamental I, escolas exclusivas de Ensino Médio, escolas que oferecem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e escolas que oferecem desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. O fato é que é nítida a presença de culturas distintas entre as escolas que oferecem o Ensino Fundamental I, daquelas que oferecem o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As diferenças vão desde a organização da escola, seus objetos, materiais, disposição, até a postura dos profissionais. Desse modo, logo ao chegarmos em alguma escola, com uma simples e rápida observação, poderíamos responder trata-se de uma escola primária ou trata-se de uma escola secundária, pois os elementos constitutivos de uma e de outra são marcantes, logo, são prontamente perceptíveis. A diretora da Escola Ouro relata em sua entrevista suas impressões a respeito da diferença entre os docentes de uma escola primária (Fundamental I) para os docentes de uma escola secundária (Fundamental II/Médio), segundo ela, “o professor do Ensino Fundamental I é muito preocupado em agradar, já o professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio é mais solto, então é diferente a forma de atuar aqui dentro, né” (Diretora Diamante).

Como já afirmamos, não podemos negar a existência de duas culturas escolares distintas, a cultura primária e a cultura secundária, como trata Julia (2001). Tampouco podemos negar que cada unidade escolar, mesmo oferecendo um mesmo segmento de ensino, é única em sua cultura. O mesmo exemplo dado acima pode ser utilizado para retratarmos a realidade de cada escola como sendo única. Ao visitar duas escolas distintas, mas que oferecem, cada qual, o Ensino Fundamental I, logo identificaremos que se trata de escolas primárias, todavia, identificaremos também, que se trata de duas escolas ímpares.

Para Frago (1996), a investigação da cultura escolar possibilita-nos o entendimento dos modos de pensar e agir que impulsionam as práticas em todo o ambiente escolar e na vida cotidiana das mesmas. Desse modo, ao considerarmos também as unidades

escolares como sendo únicas em suas culturas, estamos considerando que as escolas são instituições vivas, ou seja, constituídas dos sujeitos que nelas atuam e imprimem suas marcas, as marcas de suas histórias, seus modos de pensar e de agir, suas vivências, ideias, saberes e culturas, tais elementos agregam à cultura escolar e, nesse sentido, a constitui única.

Tomando, então, o conceito de Dominique Julia sobre cultura escolar, entendemos que há duas culturas escolares distintas, as primárias e as secundárias, especialmente, pelas condições históricas e normativas geradas pelos órgãos governamentais em cada época e período. Todavia, existem tantas culturas escolares quantas unidades escolares existirem, como conceitua Vinão Frago (1996), estas fortemente criadas pelas contribuições dos sujeitos que nelas agem e interagem, inclusive, com movimentos de resistências às normas propostas ou, por vezes, impostas. Logo, as práticas escolares analisadas numa perspectiva da cultura escolar requerem que analisemos como salienta Wright Mills (1965), o jogo que se processa entre a história e a biografia, entre as normas e os sujeitos, os aspectos macro e os aspectos micro dessas relações.

Assim, consideramos a tríade sob a qual a cultura de uma unidade escolar se constitui. A cultura escolar é formada por elementos provenientes das normas advindas dos órgãos governamentais, por elementos trazidos pelos sujeitos que atuam nas escolas e por elementos constituídos historicamente, incorporados e modificados, ao longo do tempo pela própria instituição, considerando tanto as normas, quanto os saberes dos sujeitos que pela instituição passaram e deixaram suas marcas coletivas. Assim, o saber e experiências de cada sujeito envolvido, somado aos saberes e experiências dos demais sujeitos produzem práticas, ações singulares pertencentes à cultura daquela determinada instituição de ensino.

Toda prática escolar, o ensinar, o aprender, o avaliar, toda atividade educativa se situa no tempo e no espaço e são construídas e modificadas conforme determinações políticas, sociais, econômicas, históricas, religiosas, culturais etc. Nesse sentido, “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo e, suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (ESCOLANO, 2001, p. 47).

Não podemos, todavia, desconsiderar os sujeitos partícipes da cultura escolar e produtores das ações escolares por meio da mobilização de seus saberes e atuação efetiva na escola. Nesse sentido, pretendemos ampliar a discussão sobre os saberes docentes por esses serem elementos essenciais à realização das ações pedagógicas e, conseqüentemente, à constituição da cultura escolar. Assim, ampliaremos essa discussão a seguir.

3.2 Saberes docentes e a constituição das ações pedagógicas

Dada a importância dos sujeitos para a constituição da cultura escolar e, conseqüentemente, para as ações realizadas nas escolas, é imperativo que consideremos seus discursos, suas trajetórias enquanto profissionais docentes, saberes, modos de pensar e agir e, mesmo quando nos referimos aos diretores de escola e professores coordenadores, estamos nos referindo aos profissionais docentes em sua essência, pois todos, embora ocupem cargos e funções distintos na carreira do magistério, são profissionais docentes em sua formação, sem a qual não poderiam exercer tais cargos e funções.

Os sujeitos, seus discursos e suas ações são nucleares para o entendimento das culturas escolares, culturas essas que são plenamente passíveis de mudanças, continuidades, descontinuidades e permanências. Não podemos desconsiderar, sob nenhuma hipótese, os sujeitos, seus saberes e suas ações. Segundo Tardif,

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor, seria então, um absurdo. É a mesma coisa de querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (TARDIF, 2000, p.11).

Os professores, sujeitos diretos das ações pedagógicas, possuem e dispõem de um conjunto de saberes que são utilizados em seu trabalho pedagógico, assim os docentes não partem exclusivamente do saber teórico para desenvolver seus trabalhos no cotidiano escolar, aliás, segundo Azanha (1995), “o ensino seria um malogro se não fosse a exigência no âmbito da escola de um ‘saber’ não codificado nem exposto numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (AZANHA, 1995, p. 68).

Esse saber não codificado, mas constituinte da base da atuação docente, é discutido por Tardif (2000) quando o autor trata, em seus estudos, dos saberes profissionais dos professores. O autor dá à noção de saber um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, habilidades ou aptidões e as atitudes, ou seja, o que, por vezes, é chamado de saber-fazer e saber-ser. Esse sentido amplo reflete o que os próprios docentes dizem a respeito de seus saberes profissionais.

Tardif (2000) chama de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenharem todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). A finalidade da epistemologia da prática profissional é compreender a natureza de tais saberes, o papel que desempenham no processo do trabalho docente e, obviamente, desvelar esses saberes docentes, compreendendo como são integrados às tarefas pedagógicas, como são incorporados produzidos, utilizados e transformados em função dos limites e recursos das atividades docentes.

O professor não se constitui professor por meio de uma determinação social ou política, tampouco pela força do Estado e das instituições de ensino superiores, mas sim por um conjunto de saberes construído ao longo de sua história profissional, que agregam também elementos sociais, políticos e de formação acadêmica, mas que os ultrapassam, abrangendo os elementos da prática e experiência docente, vivenciados, como aluno e professor, no interior das salas de aula, no cotidiano escolar.

Entende-se, pois, desse modo, que as ações escolares produzidas e/ou reproduzidas são carregadas de valores, símbolos e vestígios das condições e das relações sociais entre os sujeitos e de seus diversos saberes. Sobre isso, relata a professora Esmeralda,

Eu sou muito tradicional, né. E aqui tem uma visão mais construtivista. Então, eu fui me adaptando, fui mostrando que eu não ia mudar pro construtivista de uma hora pra outra e, não ia deixar o que eu já sabia (...) (Professora Esmeralda).

Considera-se, assim, que as ações escolares, produzidas e/ou reproduzidas pelos sujeitos, carregam em si elementos do conjunto dos saberes dos sujeitos e a compreensão desses saberes é essencial para a compreensão das ações pedagógicas constituídas na escola e constitutivas da cultura escolar. Segundo Tardif (2000, p. 18), “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Os saberes dos docentes são temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo, por meio das histórias e experiências pessoais antes de tornarem-se professores; por meio das vivências e experiências adquiridas nos primeiros anos da carreira docente, no que se refere à estruturação das ações pedagógicas, da organização da rotina de trabalho e da aquisição de competências necessárias para ensinar e após o estabelecimento de certa experiência profissional, no decorrer dos anos de exercício do magistério, os professores constituem sua identidade profissional.

No momento em que passam a frequentar a escola na condição de alunos, antes mesmo de se tornarem trabalhadores, os docentes passam vários anos de suas vidas ambientados no espaço escolar e a imersão nesse ambiente escolar possibilita ao futuro professor a construção dos conhecimentos, representações e certezas sobre o trabalho docente. A seguir, a professora Rubi descreve, exatamente, como entende o processo da constituição da identidade docente,

(...) a gente que se forma né? Não é isso? A gente que corre atrás... Porque, a gente carrega muito resquício daquilo que tivemos no passado, né... O modo como a gente foi formado... a gente reproduz muito daquilo que a gente teve lá no passado, aquilo que a gente tem de lembrança é a escola que a gente cursou... Porém eu imagino que não tem jeito, você carrega isso, mas você sozinho é que tem que correr atrás e perceber... E se perceber como professora (Coordenadora Rubi).

Segundo Tardif (2000) os professores, ao iniciarem no trabalho pedagógico, não modificam suas crenças sobre o ensino por meio dos cursos de formação de professores, eles recorrem, principalmente, às crenças que adquiriram em sua história familiar e escolar para solucionar seus problemas profissionais.

Os saberes dos docentes são personalizados no sentido de que são apropriados, ao longo de suas histórias, são incorporados às suas situações de trabalho, não se trata de um saber puramente advindo do sistema cognitivo dos professores, mas que são atrelados, também, à sua vida pessoal, suas emoções, seus valores e sua cultura. Tais saberes são situados na medida em que são construídos e utilizados numa situação particular de trabalho. Compreendendo como Lefebvre (1980), os professores possuem os saberes concebidos cientificamente e os saberes vividos, acumulados pelos próprios sujeitos ao longo de sua história.

Os saberes dos docentes também são plurais e heterogêneos, pois provêm de várias fontes, da cultura pessoal do professor, de sua história de vida e de sua história escolar. Além disso, os professores utilizam um repertório de conhecimento variado, raramente é utilizada uma teoria ou uma concepção única de ensino. Ao contrário, eles se valem de tantas teorias, concepções e técnicas quanto forem necessárias para atingirem seus diversos objetivos junto aos alunos e, ainda, os professores procuram atingir os diferentes objetivos, que exigem conhecimentos e competências distintos, muitas vezes de forma simultânea. A essa pluralidade de saberes docentes Tardif (1991) atribui como sendo provenientes da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência. A professora Esmeralda evidencia em seu relato, essa pluralidade de saberes para seu trabalho pedagógico,

Tanto é que tem crianças que eu consigo alcançar com o *Ler e Escrever* e outras não, outras eu alcanço com o ba, be, bi, bo, bu. A gente precisa de resultados, como você vai alcançar, não me interessa, eu quero que ele aprenda a ler, não é isso? Então, deixa comigo, porque eu vou usar de um jeito ou do outro. Eu vou me virar (Professora Esmeralda).

Os saberes oriundos da formação profissional referem-se ao conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores e programas de formação continuada, constituindo nos saberes pedagógicos, concepções e teorias educacionais, que pretendem ser cultivadas nas práticas docentes. Os saberes oriundos das disciplinas dizem respeito aos saberes dos diversos campos ou áreas de conhecimentos, como: Matemática, História, Literatura, etc. Tais saberes emergem da tradição cultural, dos grupos sociais produtores de saberes e são saberes historicamente acumulados. Já os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos, métodos utilizados pelas instituições de ensino para a categorização e transmissão dos conhecimentos, por elas, definidos. Tais saberes apresentam-se sob a forma de programas, tal qual o currículo do estado de São Paulo, que os professores devem aprender e aplicar. E, os saberes da experiência são os saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de sua profissão. São os saberes fundados no trabalho cotidiano, que emergem da experiência e por ela são validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva dos profissionais docentes, do saber-fazer e do saber-ser.

Tanto a professora Topázio, quanto a professora Safira, em seus relatos, alegam que tiveram uma boa formação docente nos cursos para o Magistério, mas esclarecem também que aprenderam a lecionar na prática cotidiana, por meio da experiência docente. Segundo a professora Safira evidencia, “(...) eu acho que eu tive bons conteúdos, né, só que eu não tive tudo, depois com o tempo a gente vai aprendendo de verdade o que é ser professor, né” (Professora Safira).

Compreendemos, neste trabalho, que os professores carregam para a realização de suas ações pedagógicas uma “caixa de ferramentas” onde estão os saberes, saberes esses que os próprios docentes lançarão mão, tão logo deles necessitem ao se depararem com dada uma situação, no espaço escolar. Desse modo, a ação pedagógica integra os saberes docentes, constituídos ao longo do tempo, de maneira plural, heterogênea, personalizada e situada e a compreensão desses saberes docentes é imperativo para a compreensão das possíveis influências do SARESP para as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem na unidade escolar, pois gestores e docentes ao planejarem, elaborarem e executarem suas ações pedagógicas, com vistas à regulação da aprendizagem dos alunos, valem-se dos seus diversos

saberes, construídos por sua biografia, mas também no trabalho coletivo junto aos pares, agregando diversos elementos sociais e da cultura escolar.

A seguir, refletiremos sobre as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem e, também, as relações dessas ações com as avaliações internas e externas no interior da unidade escolar.

CAPÍTULO 4 – O SARESP NO INTERIOR DA ESCOLA OURO: MOTIVAÇÕES, USOS E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“As normas, o marco jurídico, podem ser as mesmas. Sua aplicação difere em função de suas peculiares tradições e da mentalidade de quem neles coexistem” (Frago, 1996, p. 24).

As normas e diretrizes que fundamentam o SARESP como programa de avaliação da rede pública paulista abrange todas as escolas e seus profissionais igualmente. Contudo, não significa que todas as escolas e suas equipes serão motivadas, farão usos dos resultados do SARESP e promoverão mudanças internas da maneira prescrita pelos órgãos centrais do governo. Crer em tal coisa seria, no mínimo, uma ingenuidade. Frago (1996) sustenta que há, por parte dos representantes dos órgãos centrais, a crença de que é possível uma ruptura mais ou menos completa com a tradição do passado, de que é possível que as práticas e a realidade existentes sejam superadas e substituídas por práticas propostas por esses reformadores. Desse modo, é desconsiderado o peso das tradições das instituições escolares, portanto, sua cultura e suas ações cotidianas.

Os atores escolares atuam mediante as diretrizes ou normas que são emanadas de órgãos externos, mas prosseguem em seu percurso histórico, permanecendo ativos em suas ações e tradições, presentes em sua cultura. Tanto as tradições escolares, sua cultura, expressadas em parte, nas ações pedagógicas, quanto às diretrizes educacionais produzidas por agentes externos às escolas constituem duas forças complexas que se relacionam, ora de maneira tranquila, ora marcadas por embates e tensões, mas que provocam modificações, rupturas, continuidades e descontinuidades em ambos os lados.

Nesse sentido, analisaremos, a seguir, como a Escola Ouro, no período de 2007 a 2012, assimilou, utilizou, agiu e reagiu às avaliações externas do SARESP para a realização das ações pedagógicas de regulação da aprendizagem.

4.1 A Escola Ouro: características gerais

A escola localizada num bairro periférico, na zona sul da cidade de São Paulo, teve sua criação como escola estadual de 1º Grau, por meio de um decreto, no ano de 1977. Essa escola fica a 14,7 Km de distância do prédio da Secretaria de Estado da Educação, localizado à Praça da República, nº 53 no Centro da cidade de São Paulo. A partir do ano de 2003, a escola passou a atender apenas o Ensino Fundamental I, em três turnos diurnos, e o Ensino Médio, modalidade EJA, no período noturno. Somente a partir do ano de 2006, com a construção de uma nova unidade escolar no bairro, é que o oferecimento do Ensino Fundamental I, na Escola Ouro, passou a ser feito em dois turnos diurnos (matutino e vespertino).

Cabe informar que a partir do ano de 2010 a rede estadual implantou o Ensino Fundamental de nove anos e a escola desde então passou a receber alunos com seis anos de idade. No período de 2007 a 2012, a escola manteve, anualmente, uma média de 1.300 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 34 salas de aula, sendo 17 turmas por período.

A maioria dos sujeitos entrevistados atuam na escola por um tempo considerável, entre os entrevistados a diretora Diamante, a coordenadora Rubi e a professora Topázio estão há mais tempo na unidade e relatam sobre como era a escola no momento em que elas chegaram, auxiliando-nos no entendimento sobre caracterização e transformação da escola ao longo de um período. A professora Topázio, na escola há 27 anos, nos conta sobre suas impressões quando chegou,

(...) essa escola, já não era tão nova quando eu entrei, só que como eu fui moradora aqui da comunidade, eu vi essa escola com outros olhos, antes de eu entrar, eu falava assim: – Nossa, essa escola deve ser bagunçada, os alunos devem ser indisciplinados, jamais eu iria estudar lá. E acabei vindo trabalhar aqui e aí eu tive outra visão (Professora Topázio).

A coordenadora Rubi, que já atua na escola há 22 anos, relata sobre o corpo docente da época,

Ah, era muito diferente, muito diferente. Quando eu cheguei aqui era só ciclo II (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II) e as pessoas que trabalhavam comigo naquela época, a maioria, hoje é diretor ou vice-diretor, ou... tá em outro... não é professor. Todos seguiram na carreira, então a gente fala que é uma escola de formação (Coordenadora Rubi).

E a diretora Diamante, já com seus 18 anos de atuação na direção, relata o momento em que chegou, o momento em que se decidiu por, efetivamente, assumir a direção da Escola Ouro e como iniciou o seu trabalho junto à equipe que já fazia parte da escola,

Estruturalmente falando (...) a escola tava quebrada, iniciando uma reforma, a gente trabalhava com poeira, barulho... Quando eu entrei aqui pela

primeira vez (...) eu pensei eu vou voltar a dar aula... o lugar me assustava... os alunos... eu não sentia emoção (...) Um dia eu tava entrando na escola e uma menininha olhou pra mim e falou: – Bom dia, senhora diretora. Eu olhei pra ela e pensei, nossa que erro que eu tô cometendo, né! (...) então foi quando caiu a ficha e eu me engajei no trabalho dessa escola. Então me envolvi na reforma que tava acontecendo, na escolha das cores da escola (...) E quanto à equipe que estava trabalhando aqui já na época, eu procurei assimilar esse grupo, eu não vim com ideias de trazer gente de fora... Eu entendi o trabalho deles, trouxe algumas ideias. A medida que o tempo foi passando, pessoas foram saindo ou não gostaram ou tinham outros interesses e eu fui fazendo a minha equipe que tá aí até hoje (Diretora Diamante).

A comunidade onde se situa a unidade escolar, segundo os documentos escolares, é atendida por uma linha de ônibus e três linhas de lotação, possui uma associação de moradores, várias Organizações não Governamentais (ONGs) que atuam em parceria com instituições privadas oferecendo serviços educacionais e de saúde e instituições de ensino público, municipal e estadual. Todas as instituições existentes no bairro reúnem-se, mensalmente, para discutir problemas da comunidade e propor soluções que melhorem a qualidade de vida dos moradores.

O bairro tem passado, nos últimos anos por um processo de reurbanização, abriga, aproximadamente, 80.000 moradores, as casas são feitas de alvenaria e algumas são barracões, o comércio mantém serviços de correio, farmácia, supermercado, botequim, bar, padaria, restaurante, magazines, lojas de móveis, roupas e bancos.

Os alunos atendidos são provenientes de uma condição social cuja renda familiar é baixa, com algumas exceções. Os responsáveis pelos educandos participam das reuniões de pais e mestres, de festas, de encontros programados pela escola e atendem ao chamado da direção e professores quando solicitado, pois a escola procura facilitar o comparecimento das famílias, considerando que os pais saem pela manhã para o trabalho e só retornam ao anoitecer. Os documentos escolares analisados informam que muitos pais são separados e têm contato com os filhos somente em dias de folga do trabalho, contudo não há precisão do número ou porcentagem de pais de alunos da escola que se encontram nesta situação.

Os *Planos de Gestão quadrienais* (2007 – 2010 e 2011 – 2014) afirmam que os alunos são dependentes da escola, exclusivamente, para sua formação, pois seus pais e responsáveis passam grande parte do tempo no trabalho. Apontam também que muitos dos alunos cuidam dos irmãos menores ficam sozinhos ou na companhia das avós ou de vizinhas, denominadas no bairro como vizinhas “crecheiras”, pois se tratam de vizinhas que são remuneradas pelos familiares dos alunos para cuidarem dos mesmos, enquanto os pais trabalham, como uma espécie de creche informal, no período contrário ao das aulas regulares

da escola. Os alunos, em sua grande maioria, não têm espaço para estudo em suas casas, tampouco lazer no bairro, mas frequentam a escola nos finais de semana, participando das atividades do *Programa Escola da Família*³⁸, junto com seus pais, porque muitos alunos do Ensino Fundamental I são filhos dos alunos que frequentam o Ensino Médio, modalidade EJA na mesma escola.

4.1.1 Aspectos físicos e materiais

O prédio escolar edificado em blocos conta com as seguintes dependências: dezessete salas de aula, uma sala de recurso, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala para a secretaria, uma sala para a direção, uma sala para vice-direção, uma sala para a gerência de organização escolar, um pátio coberto, uma cozinha, uma despensa, um refeitório, três salas de almoxarifado, banheiros masculino e feminino para professores e funcionários (dois femininos e um masculino), banheiros masculino e feminino para alunos (um feminino e um masculino), banheiros masculino e feminino para deficientes, uma quadra coberta, zeladoria, corredores para fluxo e estacionamento. O prédio está bem conservado e a pintura foi feita de modo que cada bloco de salas de aula tem uma cor que identifica a série, por exemplo, o bloco de salas de aula do 1º ano está pintado na cor lilás, para as salas do 2º ano foi utilizada a cor azul, para o 3º ano, a cor amarela, para o 4º ano a cor verde claro e para 5º a cor roxa. As demais dependências do prédio, inclusive, os muros e os portões, estão pintadas na cor verde. O prédio é utilizado pela comunidade aos finais de semana e sempre que solicitado à Direção, para fins de lazer dos alunos e moradores do bairro, especialmente, a quadra de esportes. Contudo, somente ocorre a cessão do prédio para atividades lícitas e que não obstruam o funcionamento regular da escola.

A escola possui em sua biblioteca 20.000 livros tombados, acervos de livros e gibis do *Programa Ler e Escrever*, vinte e três microcomputadores no laboratório de informática, oito microcomputadores como recurso na alfabetização, oito microcomputadores

³⁸ O *Programa Escola da Família*, instituído pelo Decreto nº. 48.781/2004 proporciona a abertura de escolas estaduais aos finais de semana e conta com o auxílio de profissionais da Educação, voluntários e universitários. O Programa tem com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades, ampliar os horizontes culturais de seus participantes e contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção, visando uma qualidade de vida, cada vez melhor. E, cada escola organiza as atividades dentro de quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.

utilizados na administração escolar, três microcomputadores utilizados pelas professoras coordenadoras, dois data show e softwares, um notebook, impressoras multifuncionais e impressoras de jato a tinta, retroprojetor, antena parabólica, televisor, aparelho de DVD, aparelho de videokê, filmadora, máquina fotográfica, telão, aparelho de som, caixa acústica, microfone, mesa de som, mimeógrafo, dorso humano, mapas, globo terrestre, materiais concreto, blocos lógicos, sólidos e geométricos, escala de cuisenaire, material dourado, jogos educativos, microscópio, alfabeto móvel, laboratório móvel de ciências, bandinha, quadros brancos, murais informativos, brinquedoteca, bolas, cordas, bambolês, banco sueco, colchões, cronômetro digital, bastões, pinos e materiais de papelaria. Os materiais estão em bom estado de conservação e excelentes para o uso, inclusive, muitos materiais foram adquiridos há pouco tempo. A Diretora Diamante conta que todo adquire todo o material solicitado pelo corpo docente, para fins pedagógicos, e para isso utiliza da verba própria que a escola recebe.

As professoras relatam que não faltam materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, sobre isso as professoras Esmeralda e Pérola afirmam que “(...) o tempo inteiro tem material” (Professora Esmeralda) e que “eram vários materiais, a gente sempre teve suporte de material” (Professora Pérola). Além disso, a própria coordenadora faz indicações e orientações em relação à utilização dos materiais que são disponibilizados pela escola aos professores, como evidencia a professora Safira, “ela ajuda com material, ela leva material, indica materiais, indica literatura (...)” (Professora Safira).

4.1.2 A equipe gestora: diretora de escola e professora coordenadora

A escola é administrada pela diretora de escola efetiva e que atua na mesma instituição desde o ano de 1997. O processo de escolha do diretor de escola na rede estadual de São Paulo se dá por meio de concurso público, caso não haja candidato concursado para assumir a vaga, cada Dirigente Regional de Ensino pode designar um docente da rede estadual de ensino para ocupar o posto por um período determinado, mediante um processo de classificação realizado nas diretorias de ensino, nos termos da Resolução SE nº. 88/2011.

A diretora Diamante, já apresentada no capítulo 1 deste trabalho, conta com o auxílio de três vice-diretores³⁹, sendo um deles designado a atuar especificamente nas ações do *Programa Escola da Família* e, com dois professores coordenadores, sendo um designado para atuar junto ao Ensino Médio, modalidade EJA e outro nas ações do Ensino Fundamental I.

Segundo a diretora Diamante, seu relacionamento com os professores é bom, trata-se de uma relação ética, de respeito, aberta ao diálogo e existe muito mais espaço para as conversas informais.

Eu trago as professoras aqui (na minha sala) pra jogar conversa fora, mas também pra advertir quando é necessário. Então, nunca ninguém sabe o que tá acontecendo quando vem alguém aqui conversar comigo. Na hora do almoço, a gente conversa, eu deixo sempre a minha porta aberta (...). Eles não têm problema de chegar aqui e falar alguma coisa, alguma crítica (Diretora Diamante).

A coordenadora descreve a atuação da diretora da escola, junto à equipe, como sendo agregadora. “A diretora tem o poder de agregar as pessoas e ela consegue isso com a equipe... Do jeito dela ela vai tentando... Do mesmo modo, de não excluir o outro eu aprendi com ela.” (Coordenadora Rubi).

Todas as professoras são unânimes em avaliar positivamente o trabalho da diretora da escola. As professoras Esmeralda, Safira e Topázio afirmam receber apoio por parte da direção e a professora Pérola destaca a organização e a pertinência do trabalho da diretora. Embora a avaliação positiva em relação ao trabalho da diretora seja unanimidade por parte dos professores, durante as entrevistas foi possível perceber que a boa avaliação não significa aceitação completa de todas as ações da diretora, a professora Esmeralda relata que às vezes não concordava com a postura da direção em defender tanto o pai e o aluno, tanto é que a própria diretora, na afirmação acima citada, enfatiza que os professores não têm problema em fazer alguma crítica, ou seja, a relação, por vezes, também passa por tensões.

Até 2007, a escola contava apenas com um posto de professor coordenador, mas com a publicação da Resolução SE nº. 88, de 19 de dezembro de 2007, que dispunha sobre a função gratificada de professor coordenador nas escolas estaduais, as escolas passaram ter a autorização para designar docentes para ocupar a função de professor coordenador pedagógico por segmento de ensino e em conformidade com a quantidade de classes,

³⁹ O processo de escolha do Vice-Diretor de escola se dá nos termos do Decreto nº. 57.670/2011, em que cabe ao diretor de escola designar docente da rede estadual de ensino para assumir tal posto de trabalho, respeitados os critérios estabelecidos pelo decreto.

formadas e homologadas, do segmento de ensino. No caso da Escola Ouro foi possível designar mais um professor para o posto de coordenador do Ensino Fundamental I.

Embora na rede estadual paulista já existisse a figura do professor coordenador, as modificações introduzidas para esta função de trabalho a partir da nova resolução de 2007, guardava relação com os resultados do SARESP de 2005 que, comparados aos resultados da edição de 2007, evidenciaram à SEE-SP a necessidade de realizar intervenções ou interferências na educação pública. Um dos meios para a realização dessas intervenções ou interferências era, justamente, constituir o professor coordenador, por segmento de ensino, como implementador das políticas para a melhoria da qualidade de ensino no estado de São Paulo,

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho resolve:

Art.1º A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

- I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
- II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
- III - Professor Coordenador para o ensino médio. (Resolução SE nº. 88/2007).

Para ocupar a função de professor coordenador era necessário, nos termos da Resolução supracitada, ser docente com, no mínimo, três anos de experiência atuando na rede da rede estadual de ensino e se submeter a um processo seletivo que implicava em três fases: a primeira consistia na aprovação em processo seletivo simplificado, em que era aplicada aos candidatos uma prova elaborada pela equipe técnica da diretoria de ensino; a segunda era a apresentação de um projeto de trabalho ao diretor de escola, que também era analisado pelo supervisor de ensino e a terceira fase era a entrevista do docente candidato também realizada pelo diretor da escola, juntamente com dois supervisores de ensino. Atualmente, com a alteração da resolução o processo já não é mais esse.

Assim, a Escola Ouro, no período de 2009 a 2012, passa a ter três professores coordenadores pedagógicos, um professor coordenador destinado às ações do Ensino Médio, modalidade EJA e dois professores coordenadores para desempenhar ações do Ensino Fundamental I, devido à quantidade de classes formadas e homologadas neste segmento. No ano de 2008, por falta de candidatos que preenchessem todos os requisitos exigidos pela legislação, a escola continuou contando apenas com dois professores coordenadores, um para o Ensino Fundamental I e outro para o Ensino Médio, modalidade EJA.

Quanto à escolha da professora coordenadora Rubi para o exercício da função no Ensino Fundamental I, a diretora Diamante conta que:

A coordenadora é uma pessoa que eu admirava muito dando aula, a maneira como ela lidava com os alunos e como trabalhava na área dela, e... eu achava um desperdício, ela na sala de aula sendo que ela podia atingir mais alunos da escola. Então eu a convidei para a coordenação (Diretora Diamante).

As professoras são unânimes em afirmar sobre o bom trabalho pedagógico realizado pela coordenadora na escola. A professora Esmeralda destaca, entre outras coisas, o profissionalismo com que a coordenadora desempenha seu papel junto aos professores, não permitindo que assuntos pessoais interfiram no trabalho. Quanto a isso, a própria coordenadora relata que foi um aprendizado advindo da experiência como coordenadora ao longo dos anos,

Inicialmente eu me incomodava muito, eu acho que eu pegava todos os humores, (...) e não tinha uma separação muito grande entre o pessoal e o profissional, no início eu acho que a gente se envolve demais em tudo isso, a gente quer mudar tudo em termos profissional do outro(...). Então, depois de um tempo você começa a perceber, não ele é assim, e comer pelas beiradas para então ajudá-lo a crescer, melhorar na sala de aula, mas sem tirar as bases que ele já tem... valorizar o que ele tem e vai aos pouquinhos tentando aperfeiçoar e melhorar(...) (Coordenadora Rubi).

Todas as professoras relatam que a coordenadora acompanha o trabalho realizado em sala de aula por cada professor, mas que esse acompanhamento é feito com respeito e liberdade para o professor trabalhar, tal respeito em relação ao trabalho realizado pelos professores é confirmado pela professora Pérola. Também afirmam que recebem auxílio, suporte e apoio por parte da coordenadora, tanto em relação às estratégias de ensino, quanto suporte material, segundo a professora Safira, “(...) a coordenadora é maravilhosa, sempre está do lado da gente, se você tiver dificuldade de trabalhar determinado assunto, a gente pede ajuda, ela vai lá, ela dá aula, ela te ajuda muito” (Professora Safira).

Uma das incumbências ser desenvolvida por cada professor coordenador, visando à implementação das políticas para a melhoria da qualidade do ensino paulista, era a

implantação do currículo oficial do estado nas unidades escolares, junto ao corpo docente. O caderno do gestor, volume I, do ano de 2008, esclarece exatamente o papel do professor coordenador referente ao currículo e como viabilizador dessa política educacional,

Este Caderno foi especialmente produzido para o Professor Coordenador que ora assume sua função pedagógica.

A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política (...).

O primeiro passo a ser dado pelo Professor Coordenador está nucleado no monitoramento da implantação da atual Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado. O Professor Coordenador tem, neste momento, seu grande desafio: anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta. (SÃO PAULO (c), 2008, p. 06).

Os resultados do SARESP, no entanto, foram fundamentais para a reorientação de disposições emanadas pela SEE-SP quanto à função do professor coordenador, sua readequação no cenário da rede estadual e de sua principal atribuição como implementador do currículo, a fim de se concretizar nas unidades escolares em suas ações pedagógicas.

4.1.3 Currículo oficial do estado de São Paulo na Escola Ouro

Na Escola Ouro o currículo oficial foi e é desenvolvido como afirma a própria diretora, “(...) a gente trabalha o currículo, a gente trabalha o *Ler e Escrever*, a gente tem que dá uma resposta disso” (Diretora Diamante). Portanto, o trabalho da coordenadora esteve voltado para a implementação do currículo oficial do estado de São Paulo e tal ação sofreu influências dos resultados do SARESP, como é afirmado pela mesma, “outra coisa que foi feito pra conseguir esse resultado, foi que 70 % do que é feito é que se cumprisse o currículo do estado. A gente conseguiu que os professores, mesmo que não fosse impecável, mas que fizesse os projetos do *Ler e Escrever*, o currículo do estado (...)” (Coordenadora Rubi).

Também o plano de trabalho pedagógico, constante nos documentos escolares, previsto para o período de 2007 a 2012, evidencia de que os referenciais utilizados para o desenvolvimento do trabalho escolar são os determinados pela SEE-SP, conforme descrito,

O projeto pedagógico desenvolvido pela escola visa desenvolver as capacidades dos alunos, sendo atualizados continuamente, o currículo escolar e sua implantação, tendo como referência, as expectativas de

aprendizagem da SEE, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia, cultura e a realidade local (PLANO DE GESTÃO QUADRIENAL (2007-2010) - ANEXOS. 2009, p. 14).

É importante salientar que não se trata de afirmar que o currículo oficial do estado de São Paulo somente foi implementado na Escola Ouro por força do SARESP, pois os relatos de todos os sujeitos entrevistados concorrem por afirmar que o trabalho pedagógico realizado na escola sempre esteve em consonância com o currículo que se tinha em cada época. Mas trata-se de afirmar que o SARESP contribuiu para um trabalho de maior ênfase no desenvolvimento do currículo no interior da escola, inclusive nas salas de aula. Assim, os resultados do SARESP influenciaram nas tomadas de decisões e realização de ações tanto por parte dos órgãos centrais quanto por parte própria Escola Ouro, especialmente, em relação à efetivação do currículo da rede paulista.

4.1.4 O corpo docente

Iniciaremos por apresentar as docentes entrevistadas na realização deste trabalho e, a seguir, explicitaremos a constituição do corpo docente da Escola Ouro no período de 2007 a 2012.

A escola sofreu alterações em relação ao quadro de docentes e de funcionários ano a ano, por motivos de aposentadoria, falecimento, remoções, afastamentos de diversas naturezas, desde afastamentos por motivo de saúde até por motivo de designação para exercer outra função dentro do quadro da SEE-SP e readaptações. Segue abaixo tabela sobre a composição do quadro docente ano a ano:

Tabela 3 - Demonstrativo do pessoal docente do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007-2012)

Ano	Total de docentes	Docentes efetivos	Docentes não efetivos
2007	94	29	31
2008	94	29	31
2009	79	19	32
2010	81	13	31

2011	83	16	34
2012	83	16	34

Fonte: *Planos de Gestão Quadrienais da Unidade Escolar* – (2007–2010 e 2011–2014).

Podemos perceber que de 2007/2008 a 2011/2012 houve uma oscilação com diminuição na quantidade total de docentes efetivos⁴⁰, passando de 60 para 50, em um intervalo de quatro anos e, especialmente, quanto aos docentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em que a diferença de professores efetivos desse segmento, no intervalo desses quatro anos, foi de 13 docentes, quase 50%. Sobre os docentes efetivos, é importante destacar que no ano de 2005 houve, no estado de São Paulo, concurso público para provimentos de cargo de professor para o Ensino Fundamental I, os docentes aprovados neste concurso assumiram seus cargos nas escolas nos anos de 2006 e 2007 e, justamente, no período de 2007 a 2008, a Escola Ouro teve em seu corpo docente o maior número de docentes efetivos no Ensino Fundamental I.

Inclusive, as professoras Pérola e Safira relatam nas entrevistas que ingressaram na Escola Ouro após terem sido aprovadas nesse concurso público, “nós viemos numa turma todas juntas, nós ingressamos numa turma todas juntas em 2006 (...). Foi o ingresso que teve no estado e nós chegamos todas juntas, então foi uma experiência nova pra todo mundo, então a gente se juntou todas no 5º e estamos aí até hoje (...)” (Professora Safira). No entanto, em 2009, 10 professoras efetivas saíram da escola, por motivos diversos, remoção, aposentadoria, etc.

Em relação aos professores não efetivos⁴¹ que lecionavam no Ensino Fundamental I pouco mudou. Na realidade, houve um acréscimo de três docentes e, segundo o quadro nominal que integra os *Planos de Gestão quadrienais* (2007 – 2010 e 2011 – 2012), a maioria desses docentes permaneceu na escola. Isso se deve, em especial, a dois fatores: o primeiro deles é a diminuição do número de professores efetivos em função à quantidade de classes que permaneceu a mesma nesses anos e, principalmente, por razão da alteração da legislação que dispunha sobre o processo anual de atribuição de classes/ aulas. A alteração da

⁴⁰ Docentes efetivos diz respeito aos docentes que ingressaram no magistério público estadual paulista por força de concurso público.

⁴¹ Docentes não efetivos são os docentes que atuam no magistério público estadual paulista, contudo, não por força de concurso público. Existem dois tipos de docentes não efetivos, que são: os docentes contratados por um tempo determinado, nos termos da Lei Complementar nº. 1.093/2009 e, os docentes, que mesmo não possuindo aprovação em concurso público, adquiriram a estabilidade no exercício do magistério na rede estadual devido ao tempo de serviço prestado, nos termos da Constituição Federal de 1988, da Lei nº. 500/1974 e da Lei Complementar nº. 1.010/2007.

legislação⁴² permitiu que fossem atribuídas classes/ aulas, ao professor não efetivo (abrangido pela Lei Complementar nº. 1.010/2007) na unidade escolar em que o mesmo encontrava-se sediado, pois anteriormente a essa alteração, todos os docentes não efetivos de uma determinada diretoria de ensino eram classificados numa listagem única, podendo-lhe ser atribuída classe em qualquer escola do universo da diretoria de ensino. No que se refere a essa alteração, advinda dos órgãos centrais, a professora Esmeralda tece seus comentários sobre os efeitos disso na Escola Ouro,

(...) Porque parou de se escolher salas na diretoria de ensino e o grupo que veio começou a escolher sala dentro da escola, começou a ficar um grupo mais coeso, mais unido, e aí foram se formando aquelas panelinhas, professores com cara de 1ª série foram se juntando, foram trabalhando todo o ano... os professores com cara de 2º, então teve mudança sim, então aqui tem um grupo de 1ª série que é difícil você desmanchar, elas respiram 1ª série, elas são 1ª série, e é bacana o trabalho delas... Se formou o de 3ª, entendeu? Elas foram se juntando e foi se formando os grupos de trabalho e daí da certo, não quebra. Então é fácil (Professora Esmeralda).

Para Frago (1996), as reformas afetam, sem dúvida, a cultura escolar das instituições de ensino, produzindo efeitos não previstos, queridos ou buscados. A alteração na normatização do processo anual de atribuição de classes/ aulas realizado pela SEE-SP atingiu todas as unidades escolares e docentes da rede estadual paulista, e cada uma das mais de 5.000 escolas do estado reagiu de maneira peculiar a essa modificação, porém na Escola Ouro tal medida resultou por criar grupos de docentes especializados em lecionar para determinadas séries do Ensino Fundamental I, modificando, portanto, sua cultura escolar.

4.1.5 Resultados externos e internos da Escola Ouro

O desempenho dos alunos medido pelos exames de Língua Portuguesa e de Matemática do SARESP dos anos de 2007 a 2012, possui escalas de proficiência⁴³ em cada disciplina vai de 0 a 500 pontos, com intervalos de 25 em 25 pontos, conforme explicitado no capítulo 2. Os pontos descritos nas escalas do SARESP representam um conjunto de tarefas (conteúdos, competências e habilidades) realizadas e de proficiências demonstradas pelos alunos. A escala de Língua Portuguesa (leitura) tem os seguintes intervalos: menor do que

⁴² Resolução SE nº. 77/2010.

⁴³ As escalas de proficiência na íntegra podem ser consultadas por meio do endereço eletrônico: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/#>

125, 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350 e 375 ou maior do que 375. Já a escala de Matemática apresenta os intervalos, a saber: menor que 150, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350, 375, 400, 450 e 475.

Os pontos da escala de proficiência do SARESP foram agrupados em quatro níveis de desempenho ou proficiência, assim classificados: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Tais níveis foram definidos a partir das matrizes de referência do próprio SARESP.

Espera-se que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I atinjam o nível de proficiência classificado como “Adequado”, isso significa que, considerando a escala de proficiência de Língua Portuguesa, os alunos deveriam obter de 200 a < 250 pontos e, em Matemática de 225 a < 275 pontos. Contudo, intervalos de pontos menores, que se enquadram no nível denominado “Básico”, são aceitáveis, de acordo com os documentos oficiais do estado. Neste caso, os intervalos de Língua Portuguesa são de 150 a < 200 pontos; e os intervalos de Matemática, de 175 a < 225 pontos.

Os pontos atingidos por cada aluno que se submeteu às avaliações em cada disciplina são somados para se calcular a média de proficiência atingida pelo total de alunos da escola matriculados na série avaliada pelo sistema. Essa média é disponibilizada anualmente, por meio do boletim do SARESP.

Com base nos dados fornecidos por esses documentos em cada ano de edição, elaboramos a tabela 4 a fim de visualizarmos o desempenho da escola em cada ano e os pontos atingidos, em Língua Portuguesa e Matemática, pelos grupos de alunos em cada ano do período investigado.

Tabela 4 - Resultados de desempenho no SARESP dos alunos do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007 – 2012)

Ano	Nº. de alunos que realizaram as provas	Língua Portuguesa (pontos)	Matemática (pontos)
2007	300	189,8	187,8
2008	371	177,8	191,1
2009	288	183,7	191,7
2010	276	193,3	211,4
2011	269	194,7	211,0
2012	252	207,9	221,9

Fonte: Boletins do SARESP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Com esses dados podemos perceber que na primeira edição do SARESP o desempenho dos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, manteve-se próximo. No ano de 2008, houve uma elevação nos resultados de Matemática e, considerando o contingente maior de alunos que realizaram as provas nesse ano, em comparação com o ano anterior, os alunos mantiveram-se, em ambas as disciplinas, apresentando um nível de proficiência classificado como adequado. O desempenho em Matemática manteve-se nos anos seguintes num movimento crescente, apenas com um leve declínio em 2011, contudo, no período de 2007 a 2012 os alunos sempre atingiram o nível de proficiência denominado básico, nesta disciplina. Já em Língua Portuguesa o movimento de constante crescimento iniciou no ano de 2008, pois nos anos anteriores havia oscilações e, nos anos de 2007 a 2011 o nível de desempenho permaneceu no nível básico, mas, em 2012, o nível de proficiência atingiu a classificação adequada.

O boletim anual do SARESP também traz a informação do total de alunos avaliados distribuídos, percentualmente, por nível de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Apresentamos esses dados obtidos pelos alunos da Escola Ouro no período compreendido de 2007 a 2012. Lembramos que o nível esperado é o adequado, contudo o nível básico é aceitável.

Tabela 5 - Níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da Escola Ouro medidos pelos SARESP (2007-2012)

Ano	Abaixo do Básico		Básico		Adequado		Avançado	
	LP (%)	Mat. (%)	LP (%)	Mat. (%)	LP (%)	Mat. (%)	LP (%)	Mat. (%)
2007	17,8	39,3	42,1	40,3	34,7	18,2	5,4	2,3
2008	26,1	38,1	44,2	42	26,1	17,4	3,6	2,5
2009	26,3	38,2	37	44,4	30,6	14,2	6	3,1
2010	13,8	23,8	42,2	36,6	37,1	30,8	6,9	8,8
2011	11,9	19,3	44,4	43,5	34,3	29,7	9,3	7,4
2012	10,8	14,1	33,1	40,3	35,5	36,7	20,7	8,9

Fonte: Boletins do SARESP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Notemos que, embora distribuídos por níveis de proficiência, os dados da tabela 3 relacionam-se com dados da tabela 2 seguindo o mesmo movimento de crescimento e declínio apresentados nos dados gerais de desempenho da escola. No entanto, os dados da tabela 3 evidenciam uma melhora considerável dos índices do percentual de alunos, cujo nível de

proficiência foi classificado como abaixo do básico em 2007 para 2012, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. A melhora também é evidenciada ao compararmos o resultado alcançado em 2007 em relação ao nível de proficiência “avançado”, comparado com o do ano de 2012.

Segundo o documento da SEE-SP, “*Nota técnica do IDESP*” (2012), a distribuição dos alunos em níveis de desempenho indica a defasagem da escola em relação às expectativas de aprendizagem de cada componente curricular e esses dados são utilizados para o cálculo do IDESP, como veremos a seguir.

Para o cálculo IDESP são utilizados tanto o índice de desempenho do rendimento escolar quanto o índice de fluxo escolar. O índice de desempenho, como já explicitamos, é medido pelo SARESP por meio dos resultados apresentados em Língua Portuguesa e em Matemática, que são somados e divididos por dois, obtendo assim o Índice de Desempenho (ID). Já o indicador de fluxo (IF) é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, coletadas pelo censo escolar.

O IDESP corresponde à multiplicação desses dois indicadores (desempenho *versus* fluxo). O índice de desempenho que avalia o quanto os alunos aprenderam é calculado, primeiramente, por disciplina, de acordo com a distribuição dos resultados dos alunos por níveis de proficiência, por meio da seguinte fórmula:

$$\frac{(3x \text{ Abaixo do Básico}) + (2x \text{ Básico}) + (1x \text{ Adequado}) + (0x \text{ Avançado})}{100}$$

Após o cálculo de desempenho por disciplina, o índice de desempenho geral é definido pela média simples entre o ID de Língua Portuguesa e o ID de Matemática. Já o índice de fluxo, que avalia quanto tempo os alunos levaram para aprender, é um produto da divisão do número de alunos aprovados pelo número de alunos matriculados, variando, portanto, entre 0 e 1.

A tabela 4 traz os indicadores de desempenho e de fluxo da escola, separadamente, e também o IDESP e a meta que deveria ser cumprida em cada ano. O indicador de desempenho do SARESP, o IDESP e a Meta, são números absolutos que variam numa escala de 0 a 10.

Tabela 6: Índices do Ensino Fundamental I da Escola Ouro determinados pelo IDESP (2007 – 2012)

Ano	Desempenho no SARESP	Fluxo escolar	IDESP	Meta
------------	-----------------------------	----------------------	--------------	-------------

2007	3,52	0,96	3,38	-
2008	3,19	0,97	3,10	3,53
2009	3,31	0,98	3,25	3,26
2010	4,36	0,93	4,07	3,42
2011	4,44	0,96	4,27	4,22
2012	5,11	0,95	4,85	4,42

Fonte: Boletins do IDESP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012)

Analisando apenas o índice de desempenho, a escola conseguiu melhorar seus resultados passando de um índice de 3,52, em 2007, para 5,11, em 2012. O IDESP da escola, no período evidenciado na tabela 4, acompanhou o crescimento retratado no índice de desempenho isolado, pois em 2007 era de 3,38 e em 2012 atinge 4,85, portanto, um avanço de 1,47 pontos em seis anos.

Ao analisarmos o fluxo escolar, percebemos que em nenhum ano o índice foi 1, mas teve uma média aproximada de 0,95. Esse resultado evidencia que equipe escolar não optou pela prática de aprovação de todos os alunos ao final do ciclo, como estratégia para conseguir melhores resultados, vislumbrando o IDESP. Tal afirmação pode ser comprovada pelos dados apresentados na tabela 7, que contém informações sobre os resultados internos da escola no período de 2007 a 2012.

Antes, porém, de apresentarmos os resultados internos da escola, no período de 2007 a 2012, apresentaremos os motivos destacados, pelos sujeitos entrevistados, acerca do êxito da escola nos alcance dos resultados do SARESP e da meta do IDESP a partir do ano de 2008. Todos apontam o comprometimento do trabalho em equipe, do bom desempenho do trabalho da direção e da coordenação e, principalmente, do trabalho coletivo e individual dos professores.

Então, exatamente isso, um trabalho em equipe, um trabalho focado, um trabalho de equipe focado, uma boa direção, uma boa coordenação, basicamente, um olhar especial para cada um. A partir do olhar especial, individualizado, para cada um você consegue ter um grupo focado, uma equipe, onde as pessoas pensam juntas. Quando tá todo mundo com o objetivo de fazer o aluno aprender (Professora Pérola).

O trabalho em equipe é destacado pela professora Safira como sendo o resultado de um percurso feito pelos professores na escola no decorrer dos anos, uma espécie de conquista do grupo. “Trabalho em conjunto, em equipe, de todos os professores. Porque a

gente vem desde lá debaixo, vem trabalhando em equipe, tanto que os professores de 5º sabem o que os professores de 1º tá dando (Professora Safira)”.

A coordenadora atribui o êxito da escola ao trabalho realizado pelos professores, mas destaca que a permanência dos membros do grupo na escola é que torna possível a efetivação do trabalho docente. Ela afirma que mesmo que houvesse alguma modificação de um ou dois membros do corpo docente, a coesão da maioria do grupo que permanecia na escola garantia a continuidade do trabalho pedagógico. Isso é confirmado pela professora Esmeralda.

Eu trabalhava muito nas outras escolas no individualismo, era eu e eu. Quando eu cheguei aqui, eu percebi que não. (...) E daí eu tive que entrar na linha com o pessoal, trabalhar em equipe, trabalhar em grupo. Então, pra mim foi uma diferença, eu achei assim... ruim, mas depois eu gostei, é... depois eu me acostumei (Professora Esmeralda).

Já a diretora cita como marco o ano em que a escola não atingiu a meta estabelecida para afirmar que a partir desse acontecimento os professores se tornaram mais independentes em suas ações pedagógicas, buscando soluções para seus questionamentos acerca de ações pedagógicas que pudessem auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a diretora Diamante,

Que aliás nós tivemos um ano que não conseguimos e aquilo colaborou pra que a turma acordasse, não que agente estivesse dormindo, não era isso não, mas aí se o grupo já trabalhava com muito envolvimento, com muito afinco, foi maior ainda a busca por melhorar a aprendizagem das crianças, E... (...) ele não ficava numa grande dependência da direção quanto à disciplina, nem da coordenação, o professor buscava sim a ajuda da coordenação, mas ele também buscava resolver sozinho suas questões, foi aí que a gente também conseguiu melhorar, os professores de todas as séries correram atrás, porque a gente deixou bem claro que o SARESP era uma consequência do trabalho de todas as séries (Diretora Diamante).

O fato de os professores da Escola Ouro passarem a se mobilizarem de maneira mais independente é relatado pela professora Topázio e esta acrescenta a questão financeira como sendo um dos fatores que contribuíram para o alcance das metas. “Acho que é o trabalho dos professores, principalmente, os professores correm atrás e trabalham e também não vou dizer que não, mas a questão financeira também, todo mundo quer dinheiro, quem não quer, E?” (Professora Topázio).

A professora Esmeralda confirma que o trabalho da coordenadora é fator elementar para o êxito dos resultados da escola, acrescentando a liberdade que a diretora proporciona aos docentes para que todos realizem bem o seu trabalho. Atribui ao grupo de professores, principalmente, a força que impulsiona todos os colegas a se mobilizarem para

que o trabalho pedagógico seja realizado a contento de modo a obter resultados positivos. Conforme relata a professora Esmeralda,

Bom, primeiro lugar é a coordenação. Tem uma coordenação muito firme, muito forte. O trabalho pedagógico aqui é muito bem executado. Se trabalha muito o pedagógico. E outra coisa que eu vejo (...) a diretora faz o trabalho dela e quer que eu faça o meu (...) aqui você é livre pra trabalhar, mas você tem que trabalhar. Por que o tempo inteiro tem material, o tempo inteiro a coordenadora chega e fala assim: - Que material você precisa pra sua sala? (...) Ah, você não sabe trabalhar divisão, então eu vou ensinar (...). Ah, você não sabe alfabetizar, então eu vou ensinar! Então você é o tempo inteiro motivada, incentivada a melhorar, por isso que o índice da escola sobe. E aí daquele que fica pra trás, todos os colegas olham como... faz bullying até... o incompetente... porque a gente tá num ambiente onde tudo é oferecido, então porque que você não faz? Tudo é oferecido e todo mundo é engajado. Há uma motivação muito grande e o próprio grupo cobra. (Professora Esmeralda).

O relato da professora Esmeralda evidencia não somente o oferecimento de boas condições de trabalho por parte da equipe gestora aos docentes como pontua o poder exercido pelo próprio grupo de professores sobre seus pares como fator preponderante para que o trabalho pedagógico planejado, coletivamente, seja efetivado, individualmente, por cada docente em sua sala de aula. Dessa forma, pela atuação dos próprios professores, a Escola Ouro acaba por determinar, em cada período histórico, e por conformar as ações realizadas em seu interior. Assim, “a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22).

Os dados apresentados na tabela 7 dizem respeito aos resultados internos da escola, número total de alunos matriculados, e números absolutos de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram os estudos no período de 2007 a 2012.

Tabela 7: Resultados internos do Ensino Fundamental I da Escola Ouro (2007 a 2012)

Ano	Nº. de alunos	Aprovação	Reprovação	Abandono
2007	1.327	1.275	37	15
2008	1.346	1.308	32	06
2009	1.313	1.288	15	10
2010	1.289	1.205	84	00
2011	1.261	1.212	39	10
2012	1.210	1.151	50	09

Fonte: Planos de Gestão Quadrienais da Unidade Escolar – (2007 – 2010 e 2011 – 2014).

Entre os anos de 2007 a 2012 houve duzentos e cinquenta e sete reprovações na Escola Ouro, referente aos alunos do Ensino Fundamental I, portanto, uma média de quarenta e dois alunos reprovados por ano letivo. Considerando o total de alunos matriculados em cada ano letivo e distribuindo-os pelo total das trinta e quatro salas de aula da escola, obtemos a média de trinta e oito alunos por sala de aula em cada ano. Desse modo, no período investigado, ao menos uma sala de aula inteira era reprovada, por ano, na Escola Ouro. Contudo, podemos perceber que houve ano em que o número de reprovação foi menor, como ocorreu em 2009, e, ano em que o número de reprovação foi maior, como no ano de 2010.

O tema reprovação não apareceu nos discursos dos entrevistados, apenas a diretora Diamante faz uma breve menção relatando que havia muita confusão na decisão pela aprovação ou reprovação dos alunos, mas logo ela cita as legislações que estabeleceram a organização do ensino por ciclos (LDBEN) e a *Progressão Continuada*, como elementos que, de alguma forma, minimizaram a confusão que havia. Mas tais medidas normativas datam ainda da década de 1990, no período investigado a questão da reprovação somente aparece nos documentos escolares, em que a própria equipe gestora traçou metas para conter a evasão e a reprovação.

Segundo Catani e Gallego (2009) a *Progressão Continuada* instaura um tempo maior para a aprendizagem, assim, a avaliação pode assumir papel fundamental no acompanhamento dos processos de aprendizagem. Neste caso o sentido da avaliação deixa de ser o de pautar decisões sobre a aprovação ou reprovação do aluno e assume outras características e funções. Conforme os relatos da equipe da Escola Ouro, as avaliações realizadas pautam ações de diagnóstico e planejamento para o trabalho da regulação aprendizagem, como veremos a seguir. Portanto, questões sobre a aprovação e reprovação não transparecem como sendo o cerne das ações de avaliação por parte das docentes.

Os Planos de Gestão quadrienal da escola Ouro afirmam que a diretora e a coordenadora realizaram registros, análises e socialização das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar dos alunos, estabelecendo metas para assegurar a permanência dos mesmos na escola. Sendo elas:

- Elevar em 5%, sobre a taxa de 2010, a porcentagem de alunos aprovados (e 6% para 2012);
- Manter a taxa de abandono em torno de 1%;
- Reduzir em 50%, sobre a taxa de 2010, a porcentagem de alunos reprovados (e 30% para 2012);

A primeira meta não foi atingida pela escola, pois em 2011 o crescimento sobre a taxa do percentual de alunos aprovados, no ano anterior, ficou em torno de 3% e no ano subsequente em torno de 2%. Para segunda meta estabelecida podemos proceder a uma interpretação relativa, pois o índice ficou em torno de 1%, mas com oscilações entre os anos, seria necessário fixar uma meta mais precisa em relação a esse índice, como por exemplo, não ultrapassar o percentual de 1%. Já a terceira meta foi atingida parcialmente, pois em 2011 a escola conseguiu reduzir o percentual de alunos reprovados em 50%, já no ano seguinte, houve crescimento nessa taxa ao invés de decréscimo.

Os dados da Escola Ouro, tanto apresentados na tabela 7 quanto descritos nos documentos escolares, evidenciaram que não houve, por parte da equipe, uma prática de não reprovação a fim de se aumentar o IDESP da escola, considerando o índice de fluxo escolar. Os documentos escolares revelam uma preocupação consciente e realista em relação ao controle das taxas de reprovação e evasão escolar.

4.2 As motivações da Escola Ouro

Refletiremos a seguir sobre as motivações que impeliram a Escola Ouro no afimco do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico ao longo dos anos, especialmente no período de 2007 a 2012 em que a escola obteve resultados positivos tanto no SARESP, quanto no IDESP como demonstrou a tabela 6.

Para iniciar tal reflexão, retomaremos os resultados alcançados pela Escola Ouro no SARESP e no IDESP nos anos de 2007 e 2008. Em 2007 a escola atingiu índice de desempenho no SARESP de 3,52 e em 2008, o índice decresceu para 3,19. Os resultados do IDESP também acompanharam esse decréscimo, passando de 3,38 em 2007, para 3,10 em 2008. Cabe esclarecer que a queda, nesses dois índices, apenas ocorreu no ano de 2008, pois a partir de então os resultados da escola somente cresceram. Justamente no ano de 2008 em que houve uma pequena queda no índice, culminando no não cumprimento da meta estabelecida pela SEE-SP para a escola, foi o ano em que as leis que instituíram o IDESP e a consequente bonificação por resultados aos profissionais da educação paulista entraram em vigor. Neste ano, o fato da Escola Ouro não ter atingido sua meta produziu uma alteração no trabalho desenvolvido até então pela equipe escolar.

A diretora da escola, a coordenadora e as professoras revelaram que a partir do ano de 2008 a escola intensificou ou modificou suas ações pedagógicas na busca por alcançar melhores resultados no SARESP e, conseqüentemente, no IDESP.

Modificou pra focar (...). Em 2007 não, o trabalho foi o que tava sendo. Em 2008, que foi o ano que a gente caiu, que a gente não conseguiu foi o ano de interrogação, o que aconteceu? Então a gente buscou, naquele histórico de metas, de índice, o que a gente tinha que alcançar. Só pelo dinheiro? Não. Também pelo dinheiro, mas também, porque você quer alcançar, porque é o seu trabalho e você quer o reconhecimento do seu trabalho. Então o que a gente fez, a gente fez um trabalho mais focado, já era focado, mas ficou mais direcionado (...). (Professora Pérola).

Isto posto, nos remeteremos ao questionamento feito na introdução deste trabalho sobre quais intenções poderiam fomentar ou mobilizar, possivelmente, as ações de docentes, professores coordenadores e diretores de escola para a melhoria dos resultados do SARESP. Levantamos como hipótese o fato dos resultados do SARESP, a partir do ano de 2008, passarem a compor o IDESP, juntamente com o indicador de fluxo e de tal índice implicar em bonificação aos profissionais da educação.

Todas as entrevistas afirmam que houve sim, motivações para que a escola obtivesse bons resultados no SARESP e atingisse as metas do IDESP. A diretora evidencia suas motivações como sendo pessoais, mas trazendo uma conotação profissional muito forte, uma genuína preocupação com a aprendizagem dos alunos, que passa pela competência de seu trabalho e de sua equipe. Segundo a diretora Diamante,

Pessoais são as primeiras, é a minha escola, é a escola que eu trabalho, eu sou responsável por tudo o que acontece aqui dentro no final das contas, E... Embora eu procure dividir essa responsabilidade... Ela tinha que ser uma escola legal, uma escola boa, senão o que é que eu E fazendo aqui? Tempo perdido? São quase 18 anos! Eu tenho que ver esses alunos crescerem, eu tenho que saber que nossos alunos sabem ler, sabem escrever, estão se virando lá fora... A motivação maior minha foi essa. Não dar respostas à um índice, que sempre foi bom, mas é consequência do meu envolvimento, do envolvimento da coordenadora, dos professores e dos próprios alunos, que nessa faixa etária, respeitam muito a escola. (Diretora Diamante).

A coordenadora também destaca seu desejo por bons resultados como sendo motivados pelo sucesso do trabalho realizado na escola que culmina na aprendizagem dos alunos,

Primeira coisa é querer dar certo, é sucesso. A gente não quer o insucesso, é muito triste. Eu me apego muito no que se espera em porcentagem, número de alunos que estão no adequado, que estão no básico, abaixo do básico, eu vejo todos esses detalhes (...). Eu transformo a porcentagem em número de alunos. (Coordenadora Rubi).

A professora Safira destaca a valorização do profissional docente pela comunidade como sendo uma motivação para a escola. “Eu acho que uma grande motivação que nós temos aqui dentro da comunidade é o apoio dos pais e a valorização. Eles valorizam demais o trabalho da gente. Isso é uma grande motivação. A confiança que os pais depositam na escola” (Professora Safira).

As demais professoras salientam também o fator financeiro como sendo uma das razões de motivação pessoal para o alcance de bons resultados na escola, mas não somente; outros fatores como aprendizagem dos alunos, satisfação pessoal e profissional sustentam suas motivações.

A professora Esmeralda evidencia a questão financeira e a autoestima pessoal. “Primeiro o dinheiro, que é uma boa motivação. Ué? Eu trabalho por causa do dinheiro. E segundo a gente se acha” (Professora Esmeralda). Já a professora Pérola destaca o fator financeiro e da autoestima, mas enfatiza a questão do trabalho docente, especialmente o trabalho desenvolvido no 5º ano, pelo fato de serem esses os alunos, público alvo, para a realização das provas do SARESP.

Nesse período de 2007 a 2012, alcançar os índices era importante pra escola inteira, principalmente, para equipe que gera esse número, entre aspas “5º ano”, porque é um contexto, E. Não é o 5º ano que gera, são todas as séries, 1º, 2º... Mas o 5º ano tem que resolver os problemas que não foram resolvidos e é o que conta na prova do SARESP para o IDESP. (...) Um estímulo profissional, financeiro e também de equipe, da autoestima pessoal também, não só profissional. Como já disse, o financeiro é importante, porque o professor ganha pouco, mas o valor de você ser reconhecido pelo seu trabalho é maior do que o dinheiro. É muito maior, porque você fez a coisa certa, não tem preço (Professora Pérola).

A medida de bonificação por resultados alcançados e determinados pelo IDESP motivou modificações nas ações pedagógicas da Escola Ouro no período estudado. A vinculação da questão financeira, imposta por força de lei e normatizações, aos resultados de desempenho escolar, medido pelo SARESP, provocou alterações no fazer pedagógico e, conseqüentemente, na cultura escolar. Segundo Frago, “estas pressões e exigências conformam a mentalidade e comportamentos, ou seja, a cultura escolar” (FRAGO, 1996, p. 27).

Os resultados da pesquisa mostraram que o SARESP, o IDESP e o programa de bonificação por resultados exerceram, sobre a Escola Ouro, pressões e exigências, culminando por conformar comportamentos em relação ao trabalho pedagógico da equipe docente. No entanto, as modificações provocadas na Escola Ouro não teve como fator exclusivo a bonificação por resultados, somados a isso, as questões da competência e do

compromisso profissional em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico exitoso, no que tange a aprendizagem dos alunos, o reconhecimento e a valorização docente e a realização pessoal foram fatores preponderantes no conjunto das entrevistas.

4.3 Os usos dos resultados do SARESP

“A avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, a qualidade do sistema do ensino educativo globalmente considerado. Mas temos de saber utilizá-la” (FERNANDES, 2008, p. 141).

Para que a avaliação, seja ela externa ou interna, possa de fato contribuir para a aprendizagem dos alunos é necessário que se tenha clareza do que estamos avaliando, para que estamos avaliando, como estamos avaliando e quais os usos que fazemos daquilo que avaliamos. Segundo Fernandes (2008) a avaliação da aprendizagem é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca do que sabem e são capazes de fazer os alunos numa diversidade de situações. Contudo, não basta apenas recolher essas informações, pois para que a avaliação contribua, de fato, para a aprendizagem dos alunos, ela deverá desencadear ações que regulem os processos de ensino e de aprendizagem. Fernandes (2008) também nos esclarece acerca das ações de regulação da aprendizagem, para o autor, são ações que contribuem decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades.

O SARESP, enquanto programa de avaliação externa, desde o ano de sua instituição tem, entre outros, como objetivo o de subsidiar as equipes escolares nas tomadas de decisão vislumbrando a aprendizagem dos alunos. Ora, para que o SARESP possa cumprir, também, esse papel torna-se essencial que as equipes escolares compreendam o SARESP, analisem seus resultados para dele fazer o uso que se considera pertinente à melhoria da aprendizagem dos alunos.

O caminho trilhado pela equipe da Escola Ouro, em especial, no período de 2007 a 2012, para o alcance dos resultados esperados nas avaliações externas, passou pelo estudo do SARESP, como afirma a diretora Diamante,

O estudo do SARESP e o resultado do SARESP é que conduziu o nosso trabalho, a gente queria saber quem estava no básico, no avançado, não que nossa meta fosse trazer todo mundo para o avançado, mas a gente queria os

alunos no suficiente, no adequado (...). Para atingir a meta tem um caminho, um percurso e esse percurso foi baseado nos estudos também do SARESP, é claro que nós temos os nossos critérios também (Diretora Diamante).

Além de evidenciar a questão do estudo do SARESP e dos resultados que conduziram o trabalho escolar, a diretora também aponta para um dos objetivos da equipe que era o de saber quais os níveis de proficiência foram apresentados pelos alunos para que a escola pudesse melhorar a aprendizagem dos mesmos, buscando o nível adequado ou o nível básico; que caracterizaria que os alunos atingiram um nível suficiente de conhecimento e aprendido. Notemos também que a diretora enfatiza que, além da utilização dos critérios fornecidos pelo SARESP, a equipe escolar também tinha seus próprios critérios para a avaliação.

A questão do estudo do SARESP é presente na fala da coordenadora e também de algumas professoras. A professora Pérola relata que no ano de 2008, em que houve um decréscimo no índice da escola, foi quando houve uma maior mobilização por estudar e compreender o SARESP, justamente para que a equipe pudesse aprimorar suas ações. Segundo a professora Pérola, “a gente fez pesquisa direcionada para ver o que fazer para solucionar essas dificuldades. Foi aí que eu pesquisei as provas de Portugal e ver o que estava sendo feito em outros países (...)” (Professora Pérola). O estudo feito pela equipe escolar, à época, não foi um estudo superficial, ao contrário, houve o trabalho de pesquisa não só sobre o SARESP, mas sobre as avaliações externas de maneira mais abrangente.

Além do estudo, a equipe escolar desenvolveu uma maneira de analisar os dados dos resultados do SARESP, uma primeira análise feita pela diretora e pela coordenadora,

Primeiro a coordenadora e eu fazíamos uma preliminar disso tudo, para detectar os pontos mais importantes de atuação e, aí sim, nas reuniões com os professores a gente já fazia esses estudos com eles, apontando onde estaria a nossa dificuldade pra que fosse sanada, E. Como? Usando tal e tal estratégias, seriedade na avaliação, usando a avaliação como uma forma de voltar o conteúdo se necessário, tantas vezes fosse necessário, o reforço que vinha tudo baseado nesses estudos, mas era um estudo geral, o que a gente fez foi acompanhar (Diretora Diamante).

A diretora revela que o processo de análise dos resultados do SARESP as conduzia para o apontamento de dificuldades a serem sanadas pela equipe e, ainda, confirma, mais uma vez, que a utilização dessa avaliação servia como forma de redirecionar estratégias de ensino e de retomada de conteúdos não assimilados pelos alunos. Ou seja, servia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado na preocupação com a aprendizagem dos alunos.

A coordenadora Rubi relata como a análise era feita juntamente com a diretora de escola, destacando que suas habilidades profissionais, por serem ambas formadas na área de exatas facilitava tal análise.

(...) eu sou de exatas, a diretora é da área de exatas, então é muita planilha, E... Era só bater o olho e a gente podia tirar muitas informações de acordo com a interpretação que você dá pra elas... Mesmo as do SARESP, dá pra colher mais informações do que tá ali do que tá sendo explicitada, além do que tá ali como objetivo principal pra que o mundo veja (Coordenadora Rubi).

Após a análise feita pela diretora e pela coordenadora o procedimento seguinte era o de realizar a análise com os professores nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de planejamento anual, que ocorrem no início do ano letivo, na ATPC, reuniões que ocorrem semanalmente, nos conselhos de classe/ séria e em datas previstas pela SEE-SP para que as equipes escolares façam uma reflexão sobre os resultados do SARESP.

As análises feitas pela equipe gestora junto aos professores eram mais ou menos direcionadas no sentido de que já havia uma análise prévia dos resultados. Contudo, tal análise seria acrescida das interpretações que os professores inferiam diante dos dados apresentados. Um dos procedimentos mais utilizados pela equipe escolar, e evidenciado por todos, era o cruzamento dos dados do SARESP com os resultados das avaliações internas, pois segundo a diretora, “(...) a gente procurava cruzar os dados das avaliações internas, porque a gente conhecia a vida escolar dos alunos (Diretora Diamante)”.

A coordenadora afirma que “muitas vezes os resultados das nossas avaliações batia com o SARESP. O SARESP validava nossos resultados, não digo em termos de notas, mas não mudavam muito (Coordenadora Rubi)”.

A professora Pérola explica sobre a importância do cruzamento dos dados externos com os dados internos da escola para a efetiva compreensão do trabalho pedagógico realizado na escola,

O SARESP que é o geral, ele não dá essa visão individual, você faz uma suposição. E se você já tem essa análise individual, pega essa análise individual e une a essa análise geral dá pra você chegar a uma conclusão do que foi, qual a dificuldade geral que você teve e o que você alcançou. (Professora Pérola).

Já as demais professoras descrevem, brevemente, nas entrevistas como era o procedimento de análise coletiva dos resultados do SARESP na escola,

(...) na semana do carnaval, aquela quarta-feira de cinzas que trabalha depois do almoço... Ai que chatice! Coloca tudo, os resultado do ano passado, o do ano retrasado, vamos comparar, vamos analisar, onde diminuiu, onde cresceu, porque que Matemática caiu, porque que Matemática subiu aqui,

porque que Português... Depois o passo a passo dos dois anos anteriores e no ano atual, como está a escola em relação à escola vizinha, à diretoria, às escolas do estado... mas é bom você saber, ali tem os resultados do seu trabalho. Depois dessa análise começa a se propor... Vamos lá... Vamos fazer um remanejamento com a sala? Vamos montar uma sala com alunos com essas dificuldades? Quem quer trabalhar com essa sala? Então sempre sai com uma proposta. Todo mundo concorda, veste a camisa (...) (Professora Esmeralda).

A professora Topázio também faz seu relato sobre esse momento de análise coletiva dos resultados do SARESP na Escola Ouro,

(...) nas reuniões de planejamento, mostrando como é que foi o índice, o que é que precisava melhorar, então isso sempre foi feito. A coordenadora levava o gráfico, mostrando os resultados e a gente analisava, na maioria das vezes o resultado tava crescendo, mas tinha pontos a melhorar, principalmente, em Matemática. A gente então trabalhava várias atividades diversificadas com os alunos, puxar o máximo que pudesse deles, adequar as atividades, pra ver o que poderia fazer com o aluno pra melhorar, troca de experiência, o que deu certo numa sala, o que não deu certo na sua (...) (Professora Topázio).

Os relatos apontam para a existência do direcionamento da equipe gestora na análise dos resultados, aliás, que é próprio do cargo, mas é possível notar também o envolvimento dos professores, especialmente no que tange o momento de sucedia à análise dos resultados, ou seja, no momento da proposição das ações à luz dos dados analisados.

Acho que era um direcionamento. – Olha, tenham um olhar mais especial sobre essa meta, sobre esse ponto. Daí a gente bolava estratégia pra resolver isso (os pontos apresentados pela Direção e Coordenação), depois isso voltava pra lá (discussão no grupo). – Vai dar certo? Vamos tentar. Havia essa liberdade de trabalho (...). A gente conversava coletivamente, um dava uma ideia, outro dava outra... Sempre era feito um quadro lá, das ideias que surgiam, se perguntava se tinha alguma coisa pra modificar? Não. Então vamos trabalhar! (Professora Pérola).

Além da análise coletiva dos resultados do SARESP, havia também o momento da análise individual, em que cada professor analisava o desempenho de seus alunos e, a partir dessa análise, propunha ações pedagógicas com vistas à regulação da aprendizagem, de acordo com as dificuldades detectadas.

Primeiro eu analisava os resultados quando ela (coordenadora) fazia as reuniões do SARESP e segundo quando a gente fazia a prova, que ela (coordenadora) senta de grupo em grupo, quando ela sentava, ela dava uma tabela pra você pintar quais foram os resultados, quais as questões que eles mais erraram e mais acertaram?(...) Ai se pensa: – Já mostrou que eu não trabalhei problema, hum! Já mostrou que eu não trabalhei sequência numérica, tá na cara, E. Não tem como, E Daí eu vou fazer uma revisão nisso e nisso. Chega em você, sai do macro e chega no micro. Não fica pessoal, fica pro trabalho, cada um sabe (...) (Professora Esmeralda)

Por fim, além dessa análise individual que os professores realizavam com a orientação da coordenadora, os docentes relataram que eles próprios faziam uso dos resultados do SARESP e de qualquer outra avaliação que pudesse auxiliá-lo em suas ações pedagógicas de regulação de aprendizagem.

A gente faz muito uso de resultado de qualquer coisa. Por exemplo, quando você faz uma avaliação, faz o levantamento das habilidades, o que a sala domina e o que não domina, o não dominado você vai focar. É uma grande satisfação quando você atinge o resultado, E. Então todo o resultado você utiliza pra foco de trabalho mesmo (...) (Professora Safira).

A Escola Ouro desenvolveu um trabalho sistemático de análise dos resultados dos SARESP, utilizando-os para o planejamento de ações pedagógicas coletivas e individuais, por cada professor. Segundo Fernandes,

A avaliação não pode ser vista como uma mera solução política, por vezes uma falsa solução política, para os problemas que se manifestam nas escolas relativamente às aprendizagens dos alunos. A avaliação também não pode apenas ser vista como um instrumento que é excelente para a prestação de contas por parte de escolas e dos professores. Não. A avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender (FERNANDES, 2008, p. 142).

Conforme notado pelos dados das entrevistas, no caso da Escola Ouro o SARESP não é visto como uma mera solução política, embora seja reconhecido como um instrumento de prestação de contas ao governo e à sociedade, mas acima de tudo, os resultados do SARESP são utilizados como bússola, que aliados a outros instrumentos direcionam e redirecionam o trabalho pedagógico, inclusive, no que se refere à regulação da aprendizagem.

4.4 As mudanças ocorridas nas ações pedagógicas da Escola Ouro

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

A instituição escolar possui um caráter sócio histórico, delineado no tempo, ela é configurada, em cada momento, de um modo determinado entre uma série de opções possíveis, mas uma série limitada pelos condicionantes externos a ela e muito mais amplos e pelos condicionantes internos. Assim, dois eixos importantes permeiam a escola: a inovação e a tradição, a relação entre esses dois eixos acaba por conformar ou modificar a cultura escolar. Nesse sentido, “a cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 32).

Com esse entendimento procuraremos analisar e refletir sobre as continuidades, descontinuidades, rupturas ou modificações provocadas pelo SARESP nas ações dos gestores e docentes da Escola Ouro, no período de 2007 a 2012.

Destacaremos, a priori, que a equipe escolar fora categórica e unânime ao afirmar que a escola sempre fez usos dos resultados do SARESP para promover ações pedagógicas de melhoria da aprendizagem dos alunos e que o SARESP provocou mudanças nas ações da escola e das professoras. Assim, anteriormente ao período investigado, houve relatos de ações pedagógicas que contribuíram para que a escola adquirisse certa familiaridade em relação às avaliações externas.

Os sujeitos revelam que, anteriormente ao advento do IDESP, a equipe escolar estabelecia metas internas a serem atingidas. “É uma coisa que a gente sempre teve aqui, que o IDESP quebrou um pouco... Antes do IDESP a gente tinha meta (...)” (Coordenadora Rubi). O trabalho com as metas, segundo a direção, passou a ser feito na Escola Ouro, a partir do ano de 1998, no ano seguinte à sua chegada à escola, tal ação perdurou, inclusive, no período de 2007 a 2012, ou seja, de fato, tal ação foi incorporada à cultura escolar. Sobre isso a diretora Diamante relata,

Em 98 (...) a gente iniciou um trabalho de metas para a escola, porque eu já trouxe essa ideia lá da outra escola de trabalhar com metas, em cima de um diagnóstico que a gente faz no início do ano, com critérios que a gente estabeleceu, porque não tinha nada assim oficial, aquilo que a gente entendia que a escola precisava a gente estabeleceu metas (Diretora Diamante).

Nos documentos escolares constam as metas internas que a escola definiu para serem atingidas ano a ano, no período investigado, três das metas que diziam respeito ao fluxo escolar, já foram apresentadas no momento em que analisamos os resultados internos da escola. Destacamos agora as metas estipuladas que guardam estreita relação com a aprendizagem dos alunos:

1. Elevar o nível de aprendizagem na competência leitora e escritora,

2. Reduzir em 15%, a taxa de alunos classificados como insuficiente em relação ao nível de proficiência em Língua Portuguesa no SARESP de 2010 (e 5% para 2012);
3. Reduzir em 15%, a taxa de alunos classificados como insuficiente em relação ao nível de proficiência em Matemática no SARESP de 2010 (e 5% para 2012).

Podemos notar que as metas estipuladas pela escola, mais precisamente para os anos de 2010 a 2012, traziam as características presentes no SARESP, ou seja, por mais que as metas fossem estabelecidas pela equipe escolar, tais metas relacionavam-se diretamente com a classificação feita no SARESP sobre o desempenho dos alunos, no que tange aos níveis de proficiência alcançados em cada disciplina. Desse modo, é possível dizer que houve uma adequação da ação que a escola já fazia há algum tempo aos elementos estruturantes do SARESP. “É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (JULIA, 2001, p. 23). A escola não deixou de estipular suas metas, mas somaram os novos elementos, definidos no SARESP, às ações já praticadas. Veremos ao longo desse texto que isso ocorreu também em relação a outras ações pedagógicas.

Além de estipular metas internas, pautadas nos resultados da escola, um fator que contribuiu para que a escola incorporasse as avaliações externas às suas ações pedagógicas, foi a presença e a atuação da *parceria*⁴⁴ junto à unidade escolar, como discorre a coordenadora Rubi,

(...) a gente tinha um histórico de avaliações externas, pela parceria, inclusive teve um ano que a parceria contratou a Fundação Cesgranrio para aplicar provas aqui, porque na época era a Cesgranrio que fazia as provas do SARESP. (...) Eles mandavam os descritores pra nós e era uma grande briga minha, porque não era o descritor do estado (...) (Coordenadora Rubi).

A equipe gestora afirma que a *parceria* contribuiu para que ocorresse o aprimoramento em relação à definição de metas para a escola. “Com a parceria a gente começou a aprimorar as metas que a gente já estabelecia, porque a gente passou a ter orientação da parceria” (Diretora Diamante).

A *parceria* mantinha sua atuação na escola, não somente financiando ações de elaboração e aplicações de avaliações externas na escola, como também financiava e promovia ações de formação continuada aos professores. Tais ações de formação aos docentes

⁴⁴ A *parceria* trata-se da atuação de entidades representativas da sociedade civil (indústria, comércio, empresa, ONG, etc.) junto à unidade escolar, com fins de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino. A atuação da *parceria* é regulamentada por meio da Resolução SE nº. 24/2005.

eram definidas a partir da solicitação do que a própria equipe escolar entendia como necessária à escola e, também, pelos próprios resultados obtidos nas avaliações externas.

No ano de 2008, por conta de não alcançar a meta estipulada, a equipe escolar se deparou com a necessidade de ações de formação docente voltadas para o ensino da matemática, que fora promovida pela *parceria*, por meio da contratação dos serviços da *Mathema*, que é uma instituição que pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos para o ensino da Matemática. E uma de suas ações é oferecer cursos de capacitações às escolas e docentes. “Nós tivemos muita ajuda da *parceria*, nós tivemos capacitações, nós tivemos *Mathema*, muita orientação. Até um ano foi quando veio um índice mais baixo em Matemática, então foi quando veio o *Mathema*”. (Professora Safira).

A parceria também possibilitou a ação do Instituto Qualidade de Ensino (IQE)⁴⁵ na Escola Ouro. O IQE realizou ações de formação continuada à equipe escolar e de avaliação externa na escola, disponibilizando aos gestores e docentes resultados de desempenho dos alunos, individualmente, de todas as classes da escola, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como afirma a coordenadora Rubi,

(...) a parceria pagou pra nós formação do IQE (Instituto Qualidade de Ensino), nós tínhamos formação, na ATPC, uma vez por mês, a diretora nunca permitiu que se obstruísse as ações do estado, era legal vinha com outro olhar, mas nunca se sobrepôs ao estado e nunca foi invasivo de sala de aula. O IQE ficou dois anos na escola e depois saiu (Coordenadora Rubi).

Como a própria coordenadora alega, as ações de formação continuada promovidas pela *parceira* eram realizadas, mensalmente, no momento da ATPC. Contudo, elucida que tais ações não se sobrepuseram às ações e determinações da equipe escolar e da SEE-SP.

No período anterior ao ano de 2007 a escola já possuía um histórico de realização de avaliações externas promovidas, não somente pelo Estado, mas pela atuação da *parceira*, assim como já possuía certa experiência em relação à análise dos resultados das avaliações e usos desses resultados, vislumbrando ações que propiciassem a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essas experiências acabaram por permitir que a escola compreendesse melhor o universo das avaliações externas e delas fazer uso no cotidiano escolar.

Como já explicitamos anteriormente, o ano de 2008, em que a escola não conseguiu atingir a meta determinada no IDESP e também não obteve resultados crescentes no SARESP, marcou um movimento de mudança nas ações da escola, pois, segundo os

⁴⁵ O IQE, criado em 1994, é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins lucrativos, mantida com o apoio de empresas privadas, que desenvolve ações educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade educacional.

relatos de gestores e docentes, neste ano foram introduzidas algumas alterações nas ações pedagógicas, com o intuito de aperfeiçoá-las.

Algumas práticas pedagógicas da Escola Ouro, neste período, estão descritas nos documentos escolares, mais precisamente no plano de trabalho desenvolvido pela coordenadora. Esse plano objetivou ações de formação continuada, por meio de estudos e troca de experiências, marcando a presença do *Programa Ler e Escrever* nas ações pedagógicas do cotidiano escolar em que os materiais do programa eram objetos de estudo nas reuniões de ATPC.

Ademais, os documentos escolares ressaltaram algumas ações realizadas na escola que guardavam marcas dos programas e diretrizes introduzidas pelo governo a partir de 2007. Tais ações descreveremos a seguir.

- Avaliações unificadas: continuidade das avaliações bimestrais (uma por bimestre), avaliações externas, avaliações mensais (mapa de sondagem das hipóteses de escrita dos alunos da classe), para registro, norteamento e reflexão;
- Acompanhamento constante, por meio dos portfólios dos alunos, junto ao professor, para diagnosticar avanços ou dificuldades, valorizando ações de recuperação contínua;
- Utilização dos livros literários das caixas do *Programa Ler e Escrever* para leitura aos alunos, leitura pelos alunos e empréstimo;
- Participação do professor regente de classe e professor do reforço no projeto de recuperação;
- Garantia de que na rotina diária do professor aconteça a leitura diária pelo professor, leitura do aluno, escrita, para análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, comunicação oral, produção de textos para aprender sobre a língua escrita, ou seja, para que se atinjam as expectativas de aprendizagem em sala de aula;
- Observação da atuação do professor em sala de aula, para recolher subsídios com o objetivo de auxiliá-lo no aprimoramento de seu trabalho, com vistas ao avanço de aprendizagem dos alunos;
- Auxílio ao professor na organização da sala de aula, no planejamento das atividades mensais e semanais para atendimento e respeito aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, matemática e demais áreas do conhecimento;

- Estudo, junto ao professor, das hipóteses de escrita dos alunos para análise do mapa da classe e organização de agrupamentos produtivos entre os alunos;
- Auxílio para estabelecer critérios de correção, tabulação e análise das avaliações;
- Atendimento individual aos professores, para saber detalhes do andamento de sua turma, de suas dificuldades, dificuldades dos alunos e êxitos diários.

Os documentos escolares apontam para as ações pedagógicas realizadas em articulação entre os membros da equipe, cujas atribuições de cada membro aparecem bem definidas e especificadas. Além disso, o plano de trabalho pedagógico da equipe, no período de 2007 a 2012, está em consonância às normas legais, expressas em leis, decretos e resoluções e às orientações da SEE-SP, contidas nos volumes do *Caderno do Gestor: gestão do currículo da escola* e nos materiais do *Programa Ler e Escrever*.

As ações pedagógicas descritas nos documentos escolares, além de concorrerem para uma consonância às orientações da SEE-SP, também mantêm coerência com os relatos dos gestores e docentes entrevistados. Esses sujeitos detalham as mudanças ocorridas na escola e em suas próprias ações pedagógicas, a partir do ano de 2008.

Traremos, a seguir, das ações desempenhadas pela equipe gestora, diretora e coordenadora, que carregam em si algumas marcas das mudanças ocorridas por conta do SARESP.

No que diz respeito à realização de reuniões com os pais e alunos sobre o SARESP, essas reuniões eram feitas pela direção, no início de cada ano letivo, em que a mesma visitava as salas de aula de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, séries que se submetem ao SARESP, para informar e esclarecer os alunos a respeito do SARESP (o que é, como são as provas, para que servem etc.). E, ainda, para conscientizá-los da importância de não faltar no dia da prova do SARESP e de se esforçarem na realização das provas. Como relata a diretora Diamante,

Quando inicia o ano aqui, que eu visito as classes pra dar boas vindas, nos 5º anos e nos 3º anos eu conto a história da escola no SARESP aos alunos, conto dos índices, da aprendizagem, de ensino, explico, falo, falo, falo... e jogo um pouco pros alunos e eles adotam também, eles entendem e esse entendimento do aluno é importante, porque o resto é o trabalho de rotina da escola... a gente tá sempre buscando coisa nova, todo dia pra ajudar (Diretora Diamante).

A diretora também realizava reuniões com os pais dos alunos do 3º e 5º ano, como afirma a professora Topázio,

A escola sempre faz ações preparando para o SARESP, tem reuniões com os pais, explicando o que é o SARESP, que o aluno não deve faltar... no

começo não tinha muito, mas em 2010, 2011, passou a ter bastante. A diretora passa nas salas explicando para os alunos o que é o SARESP, o porquê que é importante eles virem fazer o SARESP (...) (Professora Topázio).

Os documentos escolares afirmam que os resultados da escola bem como as ações de melhoria eram divulgados aos pais dos alunos, inclusive nesses momentos de reunião sobre o SARESP. Além das ações pontuais de esclarecimento e conscientização, junto aos pais e alunos, a direção em conformidade com a coordenadora procedia à atribuição de classe por perfil de professor.

A diretora da escola relata que “na hora de atribuir a classe eu já atribuo pelo perfil do professor, só quando não dá mesmo (...) (Diretora Diamante)”. Tal ação visava manter melhor êxito no ensino ministrado nas classes de acordo com a familiaridade e competência que cada professor demonstrava no trabalho com cada série específica. Contudo, nem sempre a atribuição de classes se dava por perfil profissional, pois fatores como o acúmulo de cargo, quantidade de classes por período, por vezes, impossibilitava a atribuição de determinada série para determinado professor.

A troca de professores, por disciplinas, nas classes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental também compunha o quadro de ações que vislumbrava a melhoria da aprendizagem dos alunos. A diretora Diamante afirma,

Inclusive de troca de professores... ah se eu sei ensinar melhor isso, eu vou ensinar para as classes... A gente fez essas experiências aqui e ainda faz, no 5º ano e no 4º ano a gente já tá fazendo. Quando a gente percebeu a importância do Conselho de Escola e do Conselho de classe e série. Eu tenho muito o respaldo deles aqui. O Conselho de Escola é meu braço direito aqui (Diretora Diamante).

Os professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I compartilhavam a tarefa de ministrar aulas de determinadas disciplinas a todos os alunos da série. Geralmente, a divisão das disciplinas era feita da seguinte maneira: um professor ministrava aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia aos alunos das classes de 5º ano, por exemplo, e outro professor ministrava aulas de Matemática e Ciências para esses mesmos alunos. Segundo a professora Pérola,

A gente percebeu que separando, um professor dá Português, outro Matemática, dividindo as turmas... Eu dou Matemática e Ciências e a outra professora dá Português, História e Geografia, então, essa divisão foi muito positiva, você se concentra em um conteúdo só nas duas turmas, então, você tem uma atenção maior naquela área do que pegar tudo. Porque ninguém é bom em tudo, então se você tem mais aptidão, sei lá, pra Matemática, como é o meu caso, é melhor dá Matemática (Professora Pérola)

Além da avaliação positiva por parte da professora Pérola a respeito dessa ação de troca de professores por disciplina, é possível perceber que tal ação teve a aceitação do grupo de professores, não só em relação à organização, mas também em relação ao fato de proporcionar aos professores a possibilidade de concentrarem os esforços de seu trabalho pedagógico no ensino de disciplinas que eles apresentavam maior afinidade.

Havia também o destaque para as ações de acompanhamento e orientação por parte da coordenadora junto aos professores e, que são relatadas e avaliadas, positivamente, por todos os entrevistados. Segundo a professora Topázio,

A coordenadora dava orientação sobre tudo o que você precisasse, mostrando atividades, exercícios que a gente podia fazer para ajudar os alunos, na conversa com a família, mostrando os requisitos para fazer uma prova do SARESP... Ela entrava na sala, assistia aula, dava devolutivas pra gente (Professora Topázio).

É possível perceber no relato da professora Topázio sobre as ações de acompanhamento da coordenadora, elementos descritos nos documentos escolares como parte do plano de trabalho da coordenação pedagógica, além das orientações pontuais sobre procedimentos de ensino, havia o acompanhamento em sala de aula em que a coordenadora assistia à aula ministrada e em outro momento realizava a devolutiva da aula assistida ao professor regente de classe, para aperfeiçoamento do ensino.

Uma ação que recebe grande destaque nos relatos dos gestores e docentes é a recuperação da aprendizagem. “Era uma equipe que se preocupava com isso, em recuperar o aluno, que de 2007 a 2012, no grupo que eu pertencia (5º ano) isso era uma prática. A gente tinha um esqueminha de trabalho. Seguíamos um planejamento de trabalho” (Professora Pérola). Sobre isso nos ateremos a seguir.

A recuperação da aprendizagem, principalmente, a que diz respeito à recuperação contínua, realizada na sala de aula, pelos professores durante às aulas regulares foi citada por diversas vezes em vários momentos das entrevistas com todos os sujeitos evidenciando uma ação muito utilizada pelos docentes para a regulação da aprendizagem dos alunos. Contudo, a organização dos estudos de recuperação é normatizada pela SEE-SP e sofreu alterações no períodos de 2007 a 2012, como veremos a seguir.

A recuperação da aprendizagem prevista para o Ensino Fundamental I, em 2010 sofreu alterações em sua organização, por meio da Resolução SE nº. 92, de 08 de dezembro de 2009.

De acordo com a resolução, os professores poderiam optar por incluir em sua jornada de trabalho mais seis horas de trabalho pedagógico para garantir, de forma contínua,

oportunidades de estudos de recuperação aos alunos a fim de que esses superassem as dificuldades encontradas. As horas a mais de trabalho, segundo o texto normatizador, destinavam-se à atuação direta dos professores em intervenções pedagógicas que superassem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nas aulas regulares; ao acesso a subsídios pedagógicos que auxiliassem o professor em sala de aula, propiciando situações didáticas adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem; à avaliação sistemática e regular do processo de recuperação contínua e à atuação direta e diversificada dos professores no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, individualmente ou em grupos previamente constituídos.

Para a viabilização dos estudos de recuperação a resolução previa que o atendimento poderia ocorrer com agrupamento de alunos por série, nível de conhecimento ou por qualquer outra forma justificada.

Já a partir do início do ano de a Resolução SE 92/2009 foi revogada, passando a vigorar a Resolução SE nº. 02 de 12 de janeiro de 2012. Essa nova resolução reorganiza a oferta de estudos de recuperação, priorizando a recuperação contínua e a recuperação intensiva. Segundo a nova resolução a recuperação contínua, nas escolas estaduais, passa a contar com um professor auxiliar, que deverá atuar em parceria com o professor regente da classe, no caso do Ensino Fundamental I.

O mecanismo de recuperação contínua, na nova organização, previa para o Ensino Fundamental I, o direito a 10 aulas para cada classe, com a atuação do professor auxiliar. O mecanismo de recuperação paralela continua em vigor nesta nova resolução, porém com menor destaque.

Embora tenham ocorrido modificações nas resoluções que organizavam os estudos de recuperação a Escola Ouro não deixou de realizar tal ação e adequou a organização da recuperação conforme a necessidade, a realidade e as possibilidades da escola, como afirma a coordenadora Rubi,

Então, uma coisa que sempre teve aqui, foi o grupo de apoio (recuperação ou reforço escolar). Nós já tínhamos o reforço, a parceria pagou pra nós um tempo... Aquele negócio de fazer rodízio e agrupamentos com alunos com as mesmas dificuldades nós fazíamos aqui, mesmo quando a orientação era para não fazer, pelo Letra e Vida tinha que ser classes heterogêneas... então era meio escondido essa ação pra poder trabalhar em cima das necessidades. (...) o que ajudou foram as ações que o Estado permitiu... porque antes a gente pedia pra parceria pagar aquilo que era necessário pra mudar, o Estado permitiu então a gente não precisava mais pedir pra parceria pagar pessoas pra virem no próprio horário... A gente sabia que a recuperação paralela era um horror, que só funcionava bem na turma da manhã, porque o professor e os alunos já estavam aqui e continuavam, então não deixava ir embora... Os

alunos saiam e a gente dava um lanche pra eles antes de entrar na recuperação paralela. Os da tarde nunca funcionava, porque o aluno não vinha (Coordenadora Rubi).

O relato da coordenadora demonstra que a escola, mesmo oferecendo a recuperação paralela aos alunos, no contraturno das aulas regulares, não avaliava tal procedimento como sendo bem sucedido para a aprendizagem dos alunos, justamente porque os alunos matriculados no período da tarde não frequentavam essas aulas. A preferência da equipe escolar era pela recuperação contínua, oferecida no mesmo período das aulas regulares e que contasse com um professor auxiliar, tanto que, quando a resolução da SEE-SP impedia tal organização, a escola recorreu ao auxílio da *parceria* para a realização da recuperação contínua da maneira como a equipe escolar avaliava ser pertinente ao ensino dos alunos.

Assim, por um tempo, por força de resolução o Estado não viabilizava a realização da recuperação tal qual era almejada pela equipe escolar, então, essa lançou mão de estratégias próprias para poder realizar a recuperação da maneira que entendia ser a mais adequada e necessária. A solução encontrada foi apelar para o auxílio da *parceria*. Isso mostra que as equipes escolares “medem prudentemente seus atos em seu campo de atuação, distinguindo muito bem o possível do desejável e tomando, por vezes, suas liberdades diante das diretrizes oficiais, quando elas não lhes parecem aplicáveis” (JULIA, 2001, p. 24).

Quanto às mudanças nas ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes a partir de 2008, inclusive as ações de recuperação da aprendizagem, destacamos, primeiramente, o entendimento que as professores trazem a respeito da avaliação para o trabalho pedagógico.

Para a professora Esmeralda, a “avaliação é um tempo de reflexão, parar pra ver... a criança aprendeu? Que bom! Vamos continuar, mas se um número muito grande não aprendeu, para e retoma. Onde foi que eu perdi o fio da meada?” (Professora Esmeralda). Já para a professora Safira,

A avaliação acho que é o que norteia o nosso trabalho, né. Se você não avaliar, você não sabe aonde seguir, onde voltar, aonde ir... Você tem que tá sabendo... focado no que o aluno sabe pra você seguir seu trabalho. É o que norteia o trabalho mesmo. A avaliação é diária, né, a gente tá sempre avaliando, tenho os registros... (Professora Safira).

Ambas as professoras resumem o que é relatado nas entrevistas. Nesses relatos podemos perceber que as docentes compreendem a avaliação como sendo um momento oportuno para refletir sobre a própria ação pedagógica e sobre a aprendizagem dos alunos, de modo a possibilitar a modificação das estratégias de ensino, a fim de contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos. “É importante também assinalar que quando se discute a avaliação

da aprendizagem no espaço escolar, discute-se também, a cultura de cada escola e a cultura escolar, de forma mais ampla” (PORTUGAL, 2005. p.199).

As professoras para as ações de avaliação, segundo seus depoimentos, utilizavam instrumentos variados de avaliação, contudo a presença das provas era contundente no trabalho pedagógico, como afirma a professora Safira, “Nós sempre fizemos avaliações bimestrais, sempre. É... tinha prova, com cronograma, com conteúdo pra estudos, sempre a gente trabalhou nessa linha, até hoje” (Professora Safira).

A avaliação, inerente à ação pedagógica e elemento da cultura escolar, é uma ação produzida por uma cultura contextualizada em um período histórico e visando atender a uma demanda social de cada época. No contexto atual, “os exames integram cada vez mais intensamente a cultura escolar” (CATANI; GALLEGO, 2009, p. 30). Os exames são instrumentos utilizados pela equipe da Escola Ouro, tanto para fins de diagnóstico e planejamento de ações de regulação da aprendizagem, quanto para a aferição de notas.

As provas do SARESP também integram o conjunto de exames utilizados pelos professores. Segundo Catani e Gallego (2009) o impacto das avaliações externas é diverso nas várias realidades, podendo assumir um caráter negativo ou positivo, dependendo dos usos que se fazem dos resultados desses exames padronizados. Assim, as autoras propõem que os usos das avaliações permitam o crescimento das instituições escolares, fortalecendo seu caráter formativo, a fim de promover melhorias efetivas para a aprendizagem dos alunos.

Na Escola Ouro as provas do SARESP serviram como instrumentos que serviram de parâmetros para a elaboração de outros materiais. Segundo a professora Pérola, para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, os professores elaboraram uma apostila com questões diversas do SARESP. Tais apostilas subsidiavam ações de treinamento e aplicações de simulados do SARESP com o intuito de familiarizar os alunos com o tipo de prova e o tipo de questões do SARESP.

Modificou pra focar (...). A gente fez apostilas pra treinamento também, porque o aluno tem que saber lidar com o tipo de pergunta que tá no SARESP. Muitas vezes o que você fez em sala de aula, o aluno até sabe, mas se aparece uma pergunta diferente, ele nunca viu, então ele acaba errando, não porque ele não sabe, mas porque ou ele não soube interpretar ou porque ele nunca viu aquele tipo específico de questão. Os simulados que a gente fazia, foi a partir do momento que foi tendo cada vez mais SARESP a gente já pegava as provas disponibilizadas pela própria rede de anos anteriores, então a gente fazia aquilo como prova, lá no 3º e 4º bimestre que eles já tinham uma noção do conteúdo todo. Sim, eles fazem isso até hoje (Professora Pérola).

No entanto, além das ações que visavam o treinamento e familiarização dos alunos com as provas do SARESP, as professoras afirmam que faziam usos das provas do SARESP para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. A professora Topázio conta que utilizava tais instrumentos de avaliação como atividades que serviam como meio de intervenção pedagógica com os alunos, no sentido de promover e regular a aprendizagem dos mesmos. A docente aponta para a ação de correção coletiva, pontuando com os alunos questão por questão e, posteriormente, desenvolvendo ação de intervenção pedagógica individualizada para com os alunos que apresentassem maior dificuldade.

Direto a gente usa as provas do SARESP pra trabalhar em sala de aula. Eu dou a prova pra eles como atividade, as vezes como provinha, e aí depois eu faço a correção coletiva com eles, pego a prova, leio texto, por texto, questão por questão... faço a leitura coletiva, depois chamo individual, aí vem as perguntas... pra aqueles que responderam errado, eu pergunto qual a dúvida do aluno, porque ele respondeu errado e procuro sanar as dúvidas dos alunos (Professora Topázio).

A professora ainda descreve algumas das ações pedagógicas de regulação de aprendizagem que utilizava com seus alunos para sanar as dificuldades apresentadas pelos mesmos.

(...) eu avalio o aluno e vejo que ele tá com dificuldade, então não adianta eu correr com o conteúdo sabendo que ele tá com aquela dificuldade, então eu procuro fazer exercícios de revisões... é... trabalho individual, trabalho em duplas, grupo pra sanar. Tem atividades que dá pra trabalhar a sala inteira, mas tem atividades que não dá então é melhor trabalhar em duplas, grupos, depende... Quando eu vejo que tem aluno que não aprendeu alguma coisa, eu volto, não pra sala toda, E, mas pra aqueles que tem dificuldade... no conteúdo eu vou e volto, mas não completamente, porque senão aqueles alunos mais avançados acabam desmotivando, E. Eu dou atendimento pros alunos que tem mais dificuldades, fico intervindo várias vezes na aula e ajuda, pena que as vezes o tempo é curto e as salas numerosas, se fossem menos alunos acho que daria pra dar um atendimento melhor (Professora Topázio).

A professora Pérola também utilizava das provas do SARESP para o trabalho pedagógico, junto aos seus alunos, evidenciando que o uso desse instrumento de avaliação permitia o diagnóstico das habilidades apresentadas pelos estudantes e, assim, possibilitava que a mesma realizasse desenvolvesse estratégias de ensino, visando à aprendizagem de seus alunos, mas esclarece que, nesse processo, era importante respeitar o tempo de aprendizagem do aluno. Conforme esclarece a professora Pérola,

A gente aplicava as provas, aí você faz um mapeamento pra ver, ah, ele entende gráfico, na questão 1... Na verdade a gente usa a mesma técnica do SARESP, cada questão tem uma habilidade, daí você coloca habilidade tal, ele tem? Quantos tem da sala? 3, 4, 5? Qual é a maior dificuldade da turma? Então a gente vai trabalhar estratégias pra fazer ele aprender o que ele não

aprendeu. Uma coisa importante é que cada um tem um tempo de aprendizagem (Professora Pérola).

Sobre suas ações pedagógicas de regulação de aprendizagem dos alunos, por meio do reforço escolar, a professora Safira revela que as apostilas montadas pelo grupo visava o desenvolvimento de habilidades específicas de acordo com que o grupo de professores avaliava como sendo necessárias ao ensino. Assim, as provas aplicadas aos alunos que eram elaboradas com a partir das questões que compunham as apostilas, tanto eram utilizadas para ações de intervenção pedagógicas que culminassem na aprendizagem dos alunos, como eram utilizadas para aferição de notas aos estudantes. Como relata a professora Safira,

(...) Nós mesmos era quem dava o reforço. Apostilas, a gente montava apostilas pra reforçar algumas habilidades, nós montamos muitas apostilas. Então, você trabalha com o aluno, você levanta todas as dificuldades que eles tiveram e tenta suprir. Eram questões e a gente entrevistava diretamente como ele, ou ia na mesa dele, ou em duplas, um ajudando o outro, ou em grupo as vezes um ajudando o outro, dependendo da atividade. E. Por exemplo, provas, eu, é... eu costumo em Português dá uma prova por mês, ou duas, ou três, depende da quantidade de xérox. Recolho essas provas, corrijo e dou nota, devolvo pro aluno e aí nós vamos discutir questão por questão, você entendeu porque você errou, você entendeu porque esse é que era o certo? A prova nunca é dada prova, por prova. O aluno tem que entender o que ele errou, porque senão não tem fundamento. E os alunos compreendem porque erraram – Nossa professora, era tão fácil assim e eu errei, E. Quando eu aplico de novo, geralmente, eles não erram de novo (Professora Safira).

Há nos relatos dos professores a forte presença de ações pedagógicas que visam à regulação da aprendizagem de seus alunos, inclusive, podemos afirmar que as professoras valem-se das provas para desenvolver o trabalho de regulação da aprendizagem. Todavia, mesmo havendo, em todos os relatos, a presença de ações de regulação de aprendizagem, norteadas pelas avaliações, há distinções claras nas ações de cada professora. Por mais que todas sigam um mesmo planejamento de trabalho e se empenhem nas ações de recuperação contínua de seus alunos, cada qual as desenvolve segundo seus saberes, pois “os corpos docentes, que efetivamente asseguram esses processos educativos no quadro do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem” (TARDIF, 1991, p.215).

Além da utilização das provas do SARESP, outros instrumentos também auxiliaram as docentes, nas ações de regulação da aprendizagem de seus alunos no período de 2007 a 2012, Como descreve a professora Pérola.

Avaliação sempre diária. A gente tinha um caderno, tem até hoje, tá? Um caderno da turma. Nesse caderno consta o nome de cada aluno, então tudo o que ele faz é anotado nesse caderno (...) Tudo o que acontece com o aluno tá

nesse caderno. Então quando a gente avalia o aluno, na hora de fazer uma avaliação, a nota dele não é pela avaliação do dia tal, a nota é um conjunto (...). Todo aluno tem essa sua folha de observação. Eu observo como ele aprende e que dificuldade ele tem ao aprender e anoto tudo (...). Daí, já começo o ano (...), dou as contas e avalio um a um e anoto, ah, esse não sabe por causa disso, esse não sabe por causa daquilo e separo, então numa aula esporádica, na Educação Física, não pode fazer isso, mas eu faço, porque se eu esperar o reforço pode ser tarde, então eu pego esses alunos, faço teste individual com cada um e anoto o porque que ele ainda não sabe, daí eu junto os que tem o mesmo tipo de dificuldade, dou uma aula pra eles separado dos outros e quando um aluno aprendeu ele fica fora da lista (...)
(Professora Pérola).

Tanto o caderno de anotações individuais dos alunos, quanto o procedimento de valer-se do tempo das aulas de Educação Física para ensinar os alunos que apresentavam dificuldades, foram ações individuais da professora Pérola.

Sobre a adoção do caderno de anotações individuais e avaliação dos alunos, os demais professores relataram que passaram a utilizar desse instrumento em suas ações pedagógicas, ou seja, uma ação individual da professora Pérola foi incorporada por outros membros do corpo docente da Escola Ouro, como afirma a diretora Diamante, “A professora Pérola tem um caderninho em que ela anota as dificuldades dos alunos, o que ele sabe e não sabe e ela trabalha individualmente, cada aluno e essa atuação foi imitada... Os professores procuraram fazer mais ou menos como ela faz (Diretora Diamante)”.

No que tange a utilização do tempo destinado às aulas de Educação Física para a realização de ações de regulação da aprendizagem junto aos alunos que apresentavam maiores dificuldades, a professora Pérola afirma saber que, segundo as normatizações, essa não seria ação permitida, mas na ânsia de que seus alunos superassem suas dificuldades, ela o fez. Nesse sentido, concluímos que “(...) diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra (...) (JULIA, 2001, p.33)

Por fim, destacamos uma das mudanças elementares ocorridas nas ações dos professores, no período investigado, por conta do SARESP que foi o trabalho pedagógico também com foco no desenvolvimento de habilidades e não somente em conteúdos. Isso é afirmado pela coordenadora e por todos os docentes. “Acho que o professor deixou de ser meramente conteudista pra trabalhar habilidade” (Professora Safira).

Tal mudança evidencia não somente que os professores compreenderam e valeram-se do SARESP para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, como também, de certo modo desenvolveram o trabalho com o currículo do estado de São Paulo que fundamenta-se em competências e habilidades. Segundo a professora Topázio,

O jeito de ensinar mudou (...). O SARESP acrescentou na minha maneira de dá aula, me ajudou a focar naquilo que o aluno precisa. Antes a gente tava mais preocupado com o conteúdo e não muito com a habilidade do aluno e o aluno com dificuldade ficava às vezes de lado, agora não, a gente tem que ficar correndo atrás daquele que tem dificuldade, trabalhar com as diferenças dos alunos para atingir aquele conteúdo, então isso melhorou, a gente passou a trabalhar os dois juntos (conteúdo e habilidade), antes era mais conteudista, né (Professora Topázio).

Tanto os documentos escolares quanto os relatos dos gestores e docentes da Escola Ouro evidenciaram que os resultados do SARESP foram utilizados pela equipe escolar e que foram objetos de análise as mesma. Além disso, os dados mostraram que a equipe da Escola Ouro pretendeu melhorar os resultados de desempenho de seus alunos no SARESP e, para isso, propuseram ao longo dos anos do período estudado ações pedagógicas que avaliaram ser adequadas, segundo seus saberes.

Por fim, destacamos que os dados coletados evidenciam que trabalho pedagógico realizado pela equipe da Escola Ouro, no período investigado, além de sofrer influências de agentes externos à realidade da escola, como é o caso do SARESP e do IDESP, sofreu também influências de seus atores. A escola recebeu contribuições dos próprios sujeitos, em sua individualidade, por meio, de seus saberes construídos ao longo de sua biografia, mas também, por meio dos saberes construídos coletivamente, discutidos e partilhados no interior da unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida que culminou na presente dissertação surgiu de uma série de questionamentos que surgiram durante o contato com os profissionais da educação da rede estadual paulista em momentos de acompanhamentos junto às escolas. De todos os questionamentos que emergiram, uma problemática sobressaltou, resultando no questionamento que nos propusemos a investigar. Buscamos saber quais as ações pedagógicas de regulação da aprendizagem, planejadas, orientadas e realizadas pelo diretor de escola, professor coordenador e professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma determinada unidade escolar, a Escola Ouro, que sofreram influências do SARESP, no período de 2007 a 2012?

A partir do entrecruzamento dos dados documentais e das entrevistas realizadas com o diretor de escola, coordenador e professores, no processo de análise foi possível compreender algumas das implicações do SARESP para as ações pedagógicas de regulação de aprendizagem planejadas, orientadas e realizadas por diretor de escolar, professor coordenador e professores do Ensino Fundamental I, conforme se apresentou no decorrer da dissertação.

Destacamos, nestas considerações finais, algumas impressões e algumas respostas aos nossos questionamentos, acerca da problemática que suscitou esta investigação. Os resultados do trabalho mostram que a equipe escolar, anteriormente ao período estudado, já fazia uso dos resultados do SARESP bem como de outras avaliações externas e internas para a realização do trabalho pedagógico. A diretora, a coordenadora e as professores afirmaram fazer uso dos resultados do SARESP tanto para avaliarem o próprio trabalho e não cometerem os mesmos equívocos que julgaram haver cometido no ano anterior quanto para orientarem e planejarem ações pedagógicas na escola.

Os dados apontam para o trabalho que a equipe já fazia em relação à análise dos resultados das avaliações externas, em especial, às avaliações do SARESP e a utilização dessa análise para o planejamento de ações pedagógicas, para ações de formação continuada e a ênfase nas ações de recuperação contínua. As ações de análise das avaliações, planejamento, formação continuada e recuperação da aprendizagem durante as aulas regulares tiveram a colaboração da *parceria*, do *IQE* e do *Mathema* na escola.

Embora a escola já desenvolvesse uma sistemática própria para o trabalho docente orientado pelos resultados das avaliações externas do SARESP, é possível afirmar que houve

mudanças, no período de 2007 a 2012, nas ações pedagógicas de regulação da aprendizagem planejadas, orientadas e realizadas na escola, provocadas pelo SARESP, pois os dados revelam que, nesse período, a equipe escolar se motivou por intensificar e modificar algumas ações que já vinham ocorrendo na escola.

Tal modificação na ação pedagógica teve como ponto de partida o ano de 2008, em que a escola não alcançou a meta estipulada pela SEE-SP, esse fato motivou os membros da equipe escolar em obter respostas a respeito de seus próprios resultados e, principalmente, sobre o SARESP, pois para poder melhorar seus índices de desempenho era necessário conhecer o sistema de avaliação responsável por medir esse índice.

É interessante notar que não somente o SARESP influenciou para mudanças na escola, mas também o IDESP, embora em relação ao IDESP os dados coletados revelaram que a equipe almejou alcançar as metas definidas pela SEE-SP melhorando seus resultados em relação ao índice de desempenho, medidos pelo SARESP, não mencionando a questão do índice de fluxo, medido pela reprovação e evasão escolar. Ou seja, o empenho despendido pela equipe escolar para melhorar os resultados de desempenho da escola não ocorreu na mesma proporção em relação ao índice de fluxo.

A partir de 2008, por conta dos resultados alcançados pela escola, iniciou-se um processo de estudo do SARESP a fim de que, pela compreensão dessa avaliação externa, pudessem lançar mão de estratégias que contribuíssem para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para melhores resultados da escola no SARESP e no IDESP.

A equipe escolar empenhou-se por compreender o SARESP e a teoria utilizada nas avaliações externas, no caso, a teoria de resposta ao item. A compreensão do SARESP, por meio do estudo realizado, marcou um momento de mudança nas ações pedagógicas com vistas à regulação da aprendizagem dos alunos na escola, pois a equipe passou a compreender que as provas do SARESP avaliavam as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade no sistema público estadual.

Essa compreensão promoveu modificações nas ações pedagógicas na escola, em especial, nas salas de aula em relação ao trabalho pedagógico, na medida em que, houve um redirecionamento da ação dos docentes, junto aos alunos, do conteúdo de cada disciplina, para as habilidades de cada disciplina, não que o conteúdo fosse descartado, ao contrário, mas as habilidades passaram a ser preocupação da ação docente. Essa mudança evidencia não somente que os professores compreenderam e valeram-se do SARESP para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, como também, de certo modo, desenvolveram o

trabalho com o currículo do estado de São Paulo que se fundamenta em competências e habilidades.

Uma das ações pedagógicas desenvolvidas a partir desse marco foi a organização apostilas e simulados, elaborados pelos professores, em que continha questões de edições das provas do SARESP. A equipe docente selecionava as questões de modo a contemplar habilidades específicas, pois desse modo a intenção não era utilizar os simulados apenas como instrumento de avaliação, o intuito era o de diagnosticar quais habilidades os alunos ainda não haviam desenvolvido para que então pudesse ser realizadas intervenções pedagógicas para a regulação da aprendizagem. Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, fossem provas, cadernos de anotações, observações e até mesmo os simulados eram instrumentos que contribuíam não para a aferição de notas, embora houvesse professores que o fizesse, mas serviam para nortear as ações pedagógicas com vistas a aprendizagem dos alunos. A avaliação era entendida como meio de promover a aprendizagem dos alunos, segundo os entrevistados.

Para Fernandes (2008, p. 143), a “avaliação deve permitir a alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino”. O estudo desenvolvido evidenciou que a equipe escolar utiliza dos resultados do SARESP, mas de quaisquer outros resultados que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos. A equipe revelou fazer uso dos resultados tanto coletivamente, para ações de planejamento escolar, quanto individualmente para desenvolver ações de regulação de aprendizagem nas salas de aula. Mas ficou nítido neste estudo, que por mais que todas as professoras seguissem um mesmo planejamento de trabalho e se empenhassem nas ações de recuperação contínua de seus alunos, cada qual desenvolvia essas ações segundo seus saberes.

Entre as mudanças ocorridas nas ações pedagógicas da escola, considerando as influências do SARESP, no período de 2007 a 2012, destacamos a exigência de toda a equipe, gestores e docentes, por melhores resultados na escola. Nesse sentido, a professora Esmeralda narra que as próprias colegas professoras cobram umas às outras e a si mesmas para que o trabalho pedagógico planejado em conjunto seja cumprido por todos em sala de aula. Inclusive a coordenadora Rubi relata que há professores que não gostam de desenvolver atividades, tais como ensaio para a festa junina, pois alegam que tais atividades oneram o tempo destinado às aulas regulares já planejadas.

Desse modo, o estudo revela que o SARESP foi incorporado às ações pedagógicas da escola, delineando ano a ano a cultura escolar, assim como também revela que o IDESP e o programa de bonificação por resultados contribuíram para fortalecer ações pedagógicas

vislumbrando melhores resultados do desempenho escolar dos alunos, e ainda, que cada docente desenvolve suas ações pedagógicas segundo seus próprios saberes, que não são descartados, mas somados aos novos saberes também construídos na ação coletiva.

Prestes a completar sete anos atuando na Supervisão de Ensino da rede estadual de São Paulo, posso afirmar, com toda a certeza, que todos os acompanhamentos que fiz, *in loco* nas unidades escolares pelas quais passei, não foram suficientes para que eu pudesse, de fato, compreender a escola, suas vicissitudes, seus sujeitos, sua cultura, como me possibilitou esse estudo.

Esta pesquisa me permitiu conhecer, de maneira única, o percurso e uma parte importante do trabalho desempenhado pela diretora Diamante, pela coordenadora Rubi e pelas professoras Topázio, Safira, Esmeralda e Pérola no interior da escola, as maneiras pelas quais essa equipe compreendeu, foi motivada, utilizou, propôs e promoveu mudanças em suas ações pedagógicas, visando a regulação da aprendizagem dos alunos, considerando, para tanto, os resultados do SARESP.

As considerações finais que identificam algumas conclusões da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado não se esgotam, ao contrário, sugerem questões a serem aprofundadas e discutidas em outras pesquisas, inclusive, a utilização de outras fontes e métodos podem desvelar questões que ainda demandam reflexão, em especial, os estudos das práticas escolares de regulação da aprendizagem, como elemento da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. BRAVO, Maria Helena. MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALVES, Caio Augusto. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. São Paulo, Dissertação: UNIFESP, 2010.

ANDRADE, D. F. TAVARES, H. R. VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. SINAPE. 2000.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendência**. São Paulo, Tese: PUC, 2009.

AUGUSTO, Fabiana de Fátima. **A produção e a compreensão de um texto dissertativo argumentativo: A estrutura Problema Solução nas redações do SARESP**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2006.

AZANHA, José Mario Pires. **Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa**. In: Revista da USP. São Paulo, nº 8, p. 65 – 69, Dez./ Fev. 1990 – 1991.

BAGGIO, Silvia Cristina Rossito. **Política Educacional, SARESP e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores**. São Paulo, Dissertação: UNITAU, 2006.

BARBOSA, Geraldo Carlos. **A atividade de avaliar no SARESP**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. PINTO, Regina Pahim (Coord.). **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. (Série estado do conhecimento nº. 04). Brasília (DF): MEC/ Inep/ Comped. 2001.

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

BEKMAN, R. M. **Aplicação dos blocos incompletos balanceados na teoria de resposta ao item**. In: Estudos em Avaliação Educacional, nº 24, jul-dez/2001, p. 119-138.

BONAMINO, A. FRANCO, C. **Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Departamento de Educação. PUC – RJ. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

BOSQUETTI, Maria Carolina Bonna. **SARESP 2000 e a questão da visualização em Geometria Espacial**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.

_____. LDB. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

_____. Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm

CAMBA, Mariângela. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo**. São Paulo, Tese: UNICAMP, 2011.

CATANI, Denice Bárbara. GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. Editora Unesp. São Paulo: 2009.

CORREA, Laura Maria. **As concepções de professores de Matemática de 5ª série do Ensino Fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005**. São Paulo, Dissertação: UNESP, 2008.

COSTA, Rosana Aparecida. **SARESP/2005: uma análise de questões de Matemática da 7ª série do ensino fundamental, sob a ótica dos níveis de mobilização de conhecimentos e dos registros de representação semiótica**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2008.

DORTA, Roseli Aparecida Franco. **A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental no SARESP**. São Paulo, Dissertação: USF, 2007.

ESCOLANO, A. B. FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** (Tradução: Alfredo Veiga Neto). 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEVES, Maria Eunice de Paiva Pinto. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada.** São Paulo, Dissertação: PUC, 1998.

FELIPE, Jesse Pereira. **Uma análise crítica do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).** São Paulo, Dissertação: PUC, 1999.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.** São Paulo: 2008.

_____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: 2009.

FERREIRA, Roseli Helena. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP): uma análise das provas de leitura e escrita da quarta série do ensino fundamental.** São Paulo, Dissertação: UNESP, 2007.

FRAGO, Antonio Viñao. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio.** VIII Jornadas Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia, 1996.

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

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual.** São Paulo, Dissertação: FEUSP, 2008.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890).** São Paulo, Tese: FEUSP, 2008.

GUTIERRE, Maria Madalena Borges. **Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP.** São Paulo, Dissertação: UNESP, 2003.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP.** São Paulo, Dissertação: UNESP, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989**. São Paulo: Companhia da Letras. 1995.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

KAWAUCHI, Mary. **SARESP e ensino de História: algumas questões**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2001.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A Presencia e A Ausencia: contribuição a teoria das representações**. México: Fondo de Cultura Económica: 1980.

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

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais para que? Uma análise do uso dos resultados do SARESP**. São Paulo, FEUSP: Tese, 2003.

MALDONADO, Rosângela Garcia. **SARESP e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor**. São Paulo, Dissertação: UNESP, 2008.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 2011.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, nº. 2, p. 289-300, mai-ago. 2004.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

NOVAES, Luiz Carlos. **Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores**. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 5. Jan./Jun. p. 13-26. 2009.

OLIVEIRA, Duzolina Alfredo Felipe de. **Uma avaliação política do projeto SARESP**. São Paulo, Dissertação: UNICAMP, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à Educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Nº. 28. Rio de Janeiro: Jan./Abr. 2005.

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América Latina**. In: Política de Capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989, p. 35 –61.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2013.

PACCOLA, Rivaldo Alfredo. **As representações da equipe escolar frente aos resultados do SARESP, quanto à leitura**. São Paulo, Tese: UNESP, 2012.

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

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. **Política Pública e Avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente**. São Paulo, Dissertação: UNESP, 2011.

PLOMP., T. HOWIE, S. e MCGRAW, B. **Internacional studies of educational achievement**. In: KELLAGHAN, T. STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *Internacional handbook of educacional evaluation*. pp. 951-978. Dordrecht: Kluwer Published. Boston. 2003.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Práticas avaliativas no Ensino Fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula**. Salvador, Dissertação: UNEB, 2005.

PRUDÊNCIO, Érica Relvas. **Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o desempenho na prova de Português do Saesp -2002**. São Paulo, Dissertação: USP, 2006.

RAHAL, Soraya. **Políticas públicas de Educação: o SARESP no cotidiano escolar**. São Paulo, Dissertação: Universidade Cidade de São Paulo. 2010.

RIBEIRO, Alessandro Jacques. **Analisando o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em álgebra, com base em dados do SARESP**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2001.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: a educação à serviço do capitalismo**. São Paulo, Dissertação: UNICAMP, 2008.

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

SANFELICE, José Luís. **A Política Educacional no Estado de São Paulo: apontamentos**. In: Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº. 51.627, de 01 de março de 2007**. Institui o Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 02 de março de 2007. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/>

_____. **Lei Complementar nº. 836, de 30 de dezembro de 2008**. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/>

_____. **Lei Complementar nº. 1.010, de 01 de junho de 2007**. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/>

_____. **Lei Complementar nº. 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/>

SÃO PAULO (Estado) (a). Secretária de Estado da Educação. **Boletim da Escola (Boletim do IDESP)**. Anual. 2007-2012. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

_____. (b) Secretária de Estado da Educação. **Boletim de Resultados do SARESP**. Anual. 2007-2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>

_____. (c) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo, 2008. V. 1.

_____. (d) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2008. V. 2.

_____. (e) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2008. V. 3.

_____. (f) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2009. V. 1.

_____. (g) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2009. V. 2.

_____. (h) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2009. V. 3.

_____. (i) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2010. V. 1.

_____. (j) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2010. V. 2.

_____. (k) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2010. V. 3.

_____. (l) Secretária de Estado da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** São Paulo, 2010. V. 4.

_____. Secretária de Estado da Educação. **Comunicado SE de 22 de março de 1995.** Dispõe de Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23 de março de 1995. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/>

_____. (m) Secretária de Estado da Educação. **Documento de Implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.** 1996.

_____. **Instrução Conjunta CENP/ CEI/ COGSP, de 12 de fevereiro de 1998.** Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores. Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 13 de fevereiro de 1998.

_____. (n) Secretária de Estado da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 1ª série.** 2009. V. 1. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

_____. (o) Secretária de Estado da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 1ª série.** 2009. V. 2. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

_____. (p) Secretária de Estado da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 2ª série.** 2009. V. 1. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

_____. (q) Secretária de Estado da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 2ª série.** 2009. V. 2. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

_____. (r) Secretária de Estado da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 3ª série.** 2009. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

_____. (s) Secretária de Estado da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas - 4ª série.** 2009. V. 1. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

_____. (t) Secretária de Estado da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico.** 2009. Orientações curriculares do estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/Saesp2012_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf

_____. (u) Secretária de Estado da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I.** 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/36/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf

_____. (v) Secretária de Estado da Educação. **Relatório do SARESP.** Anual. 1996-2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saesp.html>

_____. **Resolução SE nº. 27, de 29, de março de 1996.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 04, de 15 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 18, de 02 de março de 2007.** Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 86, de 19 de dezembro de 2007.** Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 88, de 19 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 74, de 06 de novembro de 2008.** Instituí o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 76, de 07 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. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 92, de 08 de dezembro de 2009.** *Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo I do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual.* Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 88, de 29 de dezembro de 2011.** *Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério.* Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. **Resolução SE nº. 02, de 12 de janeiro de 2012.** *Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual.* Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp.

_____. (x) Secretária de Estado da Educação. **Sumário executivo do SARESP**. Anual. 2007-2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>

SARMENTO, Albertina P. ARRUDA, Aparecida L. M. M. **Escola Padrão: Curta Vida, Longa Saudade...** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 2, nº. 1: 2011.

SAZDJIAN, Anaid Bertezlian. **As redações do SARESP: o texto argumentativo e a análise das três pontas**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2007.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. **As avaliações externas no Brasil**. São Paulo: USP, 2011.
SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. **Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**. São Paulo, Dissertação: UNESP, 2006.

SOUZA, Iranéia Loiola de. **A competência leitora na perspectiva do SARESP: A habilidade de inferir informação implícita em texto escrito**. São Paulo, Dissertação: PUC, 2007.

SOUZA, Sandra M Zákia L. **A avaliação na organização em ciclos**. In USP fala sobre educação. São Paulo: USP, 1999.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991, nº. 4, p. 215 – 233.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério**. Revista Brasileira de Educação, jan-mar/2000, nº 13, p. 5-24.

TEIXEIRA, Maria Luiza de Sousa. **A construção de sentidos na avaliação de múltipla escolha do SARESP**. São Paulo, Dissertação: UNESP, 2003.

TÚBERO, Rosana. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba**. São Paulo: Dissertação, UFSCAR, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leituras e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANEXO A

Quadro síntese do levantamento de pesquisas realizadas no período de 1998 a 2012 sobre o SARESP

Nº.	Ano	Autor	Título	Local de Produção M/D	Resumo Referencial/ Metodologia/ Resultados
01	1998	Duzolina Alfredo Felipe de Oliveira	Uma avaliação política do projeto SARESP	UNICAMP/ Mestrado em Educação – Administração e Supervisão Educativa	A autora opta pelo SARESP, a fim de responder se o mesmo tem condições de ser bem sucedido ou se como tantos outros programas está destinado ao fracasso. Trata-se de uma análise dos princípios, das pretensões que nortearam a SEE na implantação do SARESP, bem como, a sua viabilidade funcional e seu potencial de efetividade nos anos de 1995 a 1997. Foram analisados documentos de divulgação e implantação do projeto e dos resultados da 1ª e 2ª aplicações do SARESP. Com um enfoque político, o trabalho destaca a importância do SARESP para a melhoria da qualidade de ensino, por meio da criação de uma cultura de avaliação formativa, mas critica sua forma de implantação pela SEE-SP.
02	1998	Maria Eunice de Paiva Pinto Esteves	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada.	PUC-SP Mestrado	O trabalho de natureza descritivo-exploratória procurou investigar o impacto causado pelos resultados do SARESP nas unidades escolares, bem como identificar modificações na prática pedagógica dos docentes dessas escolas, a partir desses dados, especificamente professores de língua portuguesa das últimas séries do ensino fundamental que lecionavam no período diurno. Para alcance desses objetivos, foram selecionadas cinco escolas da rede estadual, pertencentes a uma mesma delegacia de ensino, situadas em região periférica do município de São Paulo. Durante três meses, essas escolas foram visitadas pela pesquisadora que fez observações, entrevistas e aplicação de questionários com vistas à obtenção de dados sobre o problema a ser estudado. As conclusões deste capítulo mostram que as equipes escolares receberam a avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo - SARESP com reservas por desconhecerem ou não terem compreendido os seus objetivos. Na primeira aplicação em 1996, o impacto foi maior. Nas aplicações seguintes, em 1997 e 1998, os educadores já se sentiram mais à vontade. Mesmo assim, a maioria deles permanece resistente, embora o

					SARESP, tenha despertado, nessas equipes, a necessidade de refletir e de ampliar conhecimentos sobre avaliação. O SARESP é, sem dúvida, um processo cujos resultados só poderão ser avaliados a longo prazo, contando com a contribuição dos gestores, principalmente, do dirigente regional de ensino e do professor coordenador, no âmbito da área pedagógica. A autora conclui que o SARESP representa o caminho promissor e viável à educação, desde que as ações desencadeadas pelos órgãos centrais sejam, devidamente, orientadas com vistas à melhoria do ensino oferecido pelo estado de São Paulo.
03	1999	Jesse Pereira Felipe	Uma análise crítica do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	PUC-SP Mestrado	A pesquisa se desenvolveu a partir de leituras de documentos oficiais, entrevistas gravadas e questionários com os sujeitos envolvidos na aplicação do SARESP: Dirigentes Regional, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, professores, alunos e pais. O objetivo foi investigar o impacto causado pelos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo na rede pública estadual e constatar as possíveis mudanças ocorridas nas escolas. Os resultados quanto a política destaca que as autoridades educacionais maximizam os resultados do SARESP em seus discursos, relatórios e estatísticas, numa tentativa de justificar o gasto do dinheiro público e o trabalho de aplicação, correção e de elaboração dos extensos relatórios, realizados por toda a Rede Estadual de Ensino. Em nossa pesquisa, apontou-se que o SARESP não atingiu os objetivos delineados pela SEE e que a única justificativa para a sua continuidade seja talvez a necessidade da SEE em atender às recomendações das agências internacionais de financiamento, que exigiam, como contrapartida aos empréstimos concebidos, que os governos submetam as redes públicas a um processo de avaliação externa.
04	2001	Alessandro Jacques Ribeiro	Analisando o desempenho de alunos do ensino fundamental em álgebra, com base em dados	PUC-SP Mestrado em Educação Matemática	Este trabalho preocupou-se em levantar, identificar e analisar os procedimentos e estratégias que os alunos de 8ª série do Ensino Fundamental utilizam para resolver questões de álgebra elementar. Com base em uma análise feita nos documentos do SARESP de 1997, foram aplicadas as mesmas questões de álgebra, que este exame trazia, em uma amostra de 20 alunos da rede pública estadual de São Paulo. Num segundo

			do SARESP		momento, os alunos, em um contexto de oficina, em que trabalharam em pequenos grupos na resolução de questões abertas, semelhantes às do contexto anterior, com a participação do pesquisador. Tomando com base os trabalhos de Kieran (1992) e Cortés e Kavafian (1999) as análises dos dados foram feitas. Após a experiência do autor junto aos alunos pode-se perceber melhora tanto no comportamento quanto nos resultados apresentados pelo aluno em relação à aprendizagem de álgebra.
05	2001	Mary Kawauchi	SARESP e ensino de História: algumas questões	PUC-SP Mestrado em Política Educacional	O presente trabalho tem como finalidade discutir algumas das possíveis implicações de uma avaliação externa, como o SARESP, especialmente no ensino de História, sob o ponto de vista de professores dessa disciplina do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual. Esta dissertação contém uma descrição sucinta desse instrumento avaliativo, dos objetivos às formas de realização e uma breve discussão sobre a trajetória do ensino de História nas últimas décadas ressaltando suas especificidades em relação a não obrigatoriedade de conteúdos. Para compreender como o SARESP foi entendido por profissionais dessa área, foram realizadas entrevistas com 14 professores de História da rede estadual, que expuseram a maneira pelas quais entenderam a proposta do SARESP. O tratamento dado às entrevistas teve os pressupostos da pesquisa qualitativa e as opiniões dos professores foram sintetizadas e relacionadas às bibliografias consultadas. Ao final do alguns indícios demonstraram que o SARESP não é uma iniciativa isolada da rede estadual de São Paulo, estando inserida em um contexto mais amplo, de caráter internacional, em que a avaliação vem assumindo papel importante frente às questões das políticas públicas para a qualidade no ensino.
06	2002	Maria Carolina Bonna Bosquetti	SARESP 2000 e a questão da visualização em Geometria Espacial	PUC-SP Mestrado em Educação Matemática	Este trabalho busca identificar se a prova do SARESP/2000 da 3ª série do EM aborda questões de visualização em Geometria. O objetivo da pesquisa foi observar as habilidades de visualização IFI (habilidade para interpretação de informação figurativa) e VP (habilidade para o processo visual), assim como a competência, e a habilidade propostas pela prova do SARESP. A pesquisa foi realizada em duas etapas: nos protocolos do SARESP/2000 da 3ª série do EM de uma escola e através de dois testes

					aplicados a alunos de duas classes da 3ª série/2001 do EM da mesma escola. Os resultados encontrados mostram que poucos alunos possuem a habilidade de visualização desenvolvida e além disso as provas do SARESP não permitem a observação da competência e da habilidade proposta pela prova .
07	2003	Cristiane Machado	Avaliar as escolas estaduais para que? Uma análise do uso dos resultados do SARESP	USP Doutorado	Analisa a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, do ano de 2000, como instrumento para direcionar as ações no nível das Diretorias de Ensino, visando à melhoria da qualidade do ensino público. A partir da referência à reforma do papel do Estado, à política educacional em São Paulo e à avaliação educacional, mais especificamente à avaliação de sistemas de ensino, detalhamos e aprofundamos a análise sobre o contexto de implantação e as principais características do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, assim como sobre a utilização dos resultados da avaliação de 2000 pelas Diretorias de Ensino. Defende a tese de que, embora o SARESP tenha possibilidade de ser um instrumento para direcionar ações e políticas visando construir a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, por estar alicerçado nos testes de rendimento dos alunos, tem sido utilizado muito mais para dar visibilidade a esses resultados por escolas, estabelecendo um ranking que gera a comparação entre elas. Essa política faz parte de um movimento mundial de reformas educativas que buscam qualificar o ensino público com a criação de mecanismos que objetivam a competição entre as escolas. Ao fazer essa opção, essa política deixa de possibilitar que as escolas e as Diretorias de Ensino possam refletir sobre as condições nas quais os rendimentos dos alunos são alcançados e propor iniciativas, ações e alternativas que viabilizem a construção de uma escola pública de qualidade.
08	2003	Elianeth Dias Kanthack Hernandes	Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região	UNESP – Marília Mestrado	Na pesquisa, trabalhou-se com alunos do último ano do ensino médio de uma escola estadual de Lorena, durante aproximadamente dois meses. O trabalho em questão pretendeu contribuir para uma metodologia do ensino de redação, visto que segundo observações avaliativas divulgadas nos

			de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP		resultados de sistemas de avaliação tais como SARESP, ENEM, vestibular, os alunos apresentam dificuldades para escrever.
09	2003	Maria Luiza de Sousa Teixeira	A construção de sentidos na avaliação de múltipla escolha do SARESP	UNESP Mestrado em Linguística	O objetivo é apontar para uma releitura dos resultados da avaliação e da própria elaboração do SARESP. Os resultados da análise do desempenho dos alunos conduziram à análise da própria avaliação e evidenciou uma série de problemas, desde a inadequação de questões até a constatação de que a concepção de leitura do SARESP/2001 contradiz os principais documentos oficiais que tratam do assunto: a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa e o PCN de Língua Portuguesa.
10	2003	Maria Madalena Borges Gutierrez	Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP	UNESP Mestrado em Linguística	O Objetivo do trabalho é propor uma reflexão sobre os eventos de produção e avaliação de textos escritos desenvolvidos na rede estadual de ensino e promovidos pelo SARESP. Os resultados da pesquisa revelam uma postura escolar que trata a linguagem em sua materialidade linguística, ou seja, o texto é apenas o objeto da avaliação, em detrimento do sentido que se constrói, muitas vezes, nos desvios.
11	2003	Rosana Túbero	O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba	UFSCAR Mestrado em Educação	O trabalho buscou investigar o impacto causado pelos resultados dos rendimentos dos alunos negros nas provas do (SARESP) na região de Piracicaba - SP e possíveis mudanças ocorridas em relação à metodologia de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações ou reformulações de currículo. A análise dos resultados das doze escolas nessa avaliação externa e também através de relatórios, planos de ações, documentos oficiais e entrevistas com as pessoas envolvidas na aplicação das provas. A análise da interpretação do SARESP permitiu identificar um projeto governamental muito bem articulado e baseado em avaliações técnicas e discussões educacionais atuais, mostrou que houve expectativas positivas e negativas por parte da comunidade escolar e por parte da sociedade em geral. Também foram identificadas ações pontuais e fragmentadas que não atingiram todos os objetivos propostos pela SEE.
12	2005	Geraldo	A atividade de	PUC-SP	O objetivo da pesquisa é analisar a atividade de avaliar do SARESP nas

		Carlos Barbosa	avaliar no SARESP	Mestrado	escolas públicas paulistas. É também parte de um projeto de formação de professores da rede pública, coordenado pela PUC, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, a partir do ensino dos gêneros de textos. A metodologia utilizada apóia-se teoricamente na concepção socio-histórica do desenvolvimento (Vygotsky, 1930-1934), na compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin, 1929) e no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997) para a abordagem dos gêneros. O SARESP foi relacionada do à Teoria da Atividade, conforme o proposto por Leontiev (1904/1979), Engeström (1999, 2001), como forma de caracterização dos constituintes da Teoria da Atividade: sujeitos, objeto, instrumentos, regras, comunidade, divisão de trabalho. Os dados foram coletados dos seguintes instrumentos utilizados no SARESP: (a) prova objetiva aplicada em 2003 para a 3ª série do Ensino Médio; (b) Questionários socioeconômicos, componentes das provas de 2003 e de 2005; (c) Relatório dos professores aplicadores do ano de 2000; (d) Manual de instruções da Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Pesquisa documental voltada à utilização dos gêneros, habilidades e conteúdos mobilizados. Os resultados demonstram que, por se tratar de uma atividade voltada à obtenção de dados “qualitativos” do desempenho dos alunos em sala de aula, o SARESP adota uma perspectiva reducionista da linguagem na relação com os sujeitos nela envolvidos.
13	2006	Adriana Bauer	Uso dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	USP Mestrado	A pesquisa teve por objeto o uso dos resultados do SARESP na formulação de ações de formação de professores no âmbito das diretorias regionais da capital paulista. O problema que guia as reflexões é a análise sobre em que medida os resultados da avaliação sistêmica subsidiam a formulação de políticas de formação docente. Como suporte teórico foram utilizados autores que se dedicam ao estudo da temática da avaliação de políticas e também daqueles que refletem sobre a problemática da avaliação de sistemas e programas educacionais. Utilizando uma metodologia qualitativa, enfatiza o uso de enquete com caráter exploratório e também estudo em algumas diretorias a fim de observar o

					trabalho de formação docente realizado. Os resultados obtidos pela análise dos dados sinalizaram que o uso dos resultados do SARESP para a elaboração de ações de formação docente depende da equipe responsável por essa formação no âmbito da diretoria. Verificou-se que as equipes tinham dificuldades no entendimento dos resultados da avaliação, fato que pode ser uma das explicações para a diferenciação das ações observadas entre as diretorias. Muitas das ações realizadas nas diretorias são desdobramentos de atividades de formação definidas pela SEE, para toda a rede de ensino, indicando, a partir de 2002, uma tendência à centralização das ações de formação, as quais, na opinião de alguns entrevistados, parecem ter sido definidas independentemente dos resultados das avaliações. Foi possível perceber algumas das iniciativas locais que as diretorias buscam consolidar um movimento que privilegia ações de formação balizadas pelas necessidades dos professores evidenciadas pelos resultados da avaliação. No entanto, as informações coletadas, em seu conjunto, permitem inferir que a articulação entre os resultados do SARES e a política de formação docente, da forma prevista nos documentos deste sistema ainda está por ser consolidado.
14	2006	Érica Relvas Prudêncio	Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o desempenho na prova de Português do	USP Mestrado em Psicologia	Neste estudo a autora investigou o desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental público em relação ao desempenho na prova de Português do SARESP no ano de 2002. E conclui que “mesmo tendo sido controlado os efeitos da série escolar e da idade como covariante, a pontuação total na Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figura (PCFF), avaliado pela ANCOVA, falhou em revelar diferença significativa entre a pontuação atingida pelas meninas e pelos meninos.

			SARESP -2002		
15	2006	Fabiana de Fátima Augusto	A produção e a compreensão de um texto dissertativo argumentativo: A estrutura Problema – Solução nas redações do SARESP	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada	O objetivo foi examinar textos dissertativos argumentativos solicitados no SARESP para verificar de que maneira esse texto é bem sucedido ou não na sinalização para o leitor dos estágios da estrutura Problema-Solução, de Hoey (1994).
16	2006	Hilda Maria Gonçalves da Silva	Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005.	UNESP Mestrado em Educação Escolar	O objetivo central deste trabalho é apreender as principais características das avaliações aplicadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implementado pela Secretaria de Estado da Educação, em 1996. Estudo do SARESP. A análise desenvolvida por este estudo permitiu apreender que embora o SARESP tenha potencial para caracterizar-se como um sistema de avaliação complexo para além da verificação do rendimento escolar a centralização das decisões a cerca dos enfoques e efeitos desta avaliação, bem como o predomínio de instrumentos de avaliação constituídos por questões fechadas, restringem consideravelmente a complexidade desse Sistema. Acredita-se que a ausência de negociação com os atores envolvidos nas avaliações é um dos maiores entraves para que o SARESP se caracterize como objeto de reflexão a cerca da qualidade da educação paulista.
17	2006	Silvia Cristina Rossito Baggio	Política Educacional, SARESP e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de	UNITAU Mestrado em Linguística – Língua Materna	O presente trabalho desenvolvido junto a professores de 4ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Botucatu-SP, teve como objeto de pesquisa a análise do discurso do senso comum do mau desempenho de alunos concluintes do Ciclo I do nível de Ensino Fundamental no SARESP. Para direcionar a trajetória da pesquisa efetuou-se o questionamento junto às professoras da rede pública estadual, partindo da hipótese de que o mau desempenho se devia a existência de algum descompasso entre essa avaliação e o ensino de leitura. O corpus

			um sistema e a subjetividade dos professores		escolhido para a análise constitui-se da análise de dois livros didáticos escolhidos por escolas da rede pública estadual da Diretoria de Ensino de Botucatu e que constam no guia de escolhas do Programa nacional do Livro Didático – PNLD/2004, pelo quadro de habilidades requeridas pelo SARESP do ano de 2003. Os conceitos da análise do Discurso que se fizeram necessários à análise do questionário das professoras e suas representações sobre o SARESP foram analisados à luz dos seguintes autores: Althusser, Uyeno, Pêcheux, Foucault, Gregolin, Fernandes, Brandão, mascia, Mussalin, Santos, Orlandi e Althier Revuz. A análise do corpus revelou primeiramente uma divergência entre os tipos de questões de leitura dessa avaliação e os dos livros didáticos e, por meio da análise do discurso produzido por professores participantes e não participantes o SARESP, pode-se concluir que as políticas institucionais são constitutivamente heterogêneas, abrigoando um discurso político e um fazer pedagógico incongruentes.
18	2007	Anaid Bertezlian Sazdjian	As redações do SARESP: o texto argumentativo e a análise das três pontas	PUC-SP Mestrado em Linguística aplicada aos estudos da linguagem	A pesquisa teve como objetivo examinar textos argumentativos do SARESP 2005, produzido por alunos de 3ª. Série do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, período noturno, zona Leste. Utilizou-se o SARESP para demonstrar que o uso da proposta das “Três Pontas” não foram usados nas redações adequadamente para a coerência e coesão global do texto.
19	2007	Iranéia Loiola de Souza	A competência leitora na perspectiva do SARESP: A habilidade de inferir informação implícita em texto escrito	PUC-SP Mestrado em Língua Portuguesa	A dissertação buscou verificar o que a abordagem conferida pelo SARESP às questões inferenciais indica a cerca da competência leitora e analisar de que forma essa avaliação aborda os textos e trabalha as questões que verificam a apreensão de inferências. O corpus submetido à análise compõe-se de textos e questões que incidem sobre a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto em provas do SARESP, referentes aos anos de 2003 e 2004. O resultado da pesquisa revelou que as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à competência leitora não são exclusivamente responsabilidade do aluno, mas a forma como a prova se estrutura, como são propostos os textos trabalhados e como são elaboradas as questões, também dificulta a compreensão.

20	2007	Roseli Aparecida Franco Dorta	A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental no SARESP	USF Mestrado em Educação	O objetivo foi analisar as produções de textos dos alunos de 4ª. e 8ª séries do Ensino Fundamental do SARESP, 2005, e também analisar as propostas de produção de texto para estas séries do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada é uma análise comparativa para apurar se ao fim de dois ciclos de aprendizagem houve considerável ganho na qualidade dos textos. Os dados colhidos durante a análise das produções dos alunos e das propostas realizadas no evento indicam que se faz necessário repensar a metodologia do ensino-aprendizagem de produção de texto na escola, como também a forma de se abordar a produção textual neste evento avaliativo.
21	2007	Roseli Helena Ferreira	O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP): uma análise das provas de leitura e escrita da quarta série do ensino fundamental	UNESP Mestrado em Educação	O objetivo foi analisar as provas de leitura e escrita do SARESP da 4ª. série do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de análise documental, sendo os documentos de fontes primária e secundária. Utilizaram-se as provas do SARESP dos anos de 1997, 2002 e 2005 para conhecer os limites e possibilidades das referidas provas em relação ao objetivo que se propõem: avaliar os objetivos do SARESP, com habilidade leitora e a qualidade do ensino. A investigação pode contribuir com a rediscussão do SARESP e com a produção no campo das pesquisas sobre avaliação educacional e da leitura.
22	2008	Denise da Silva Ribeiro	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: a educação à serviço do capitalismo	UNICAMP Mestrado Área: Filosofia, História e Educação	Esta pesquisa procurou responder a seguinte pergunta: como a avaliação externa surgiu, estabeleceu-se e sucedeu-se enquanto mecanismo de regulação da educação brasileira? O objetivo do estudo foi explicitar a relação normativa da regulação da regulação estatal pela via da avaliação, no período de 1990 a 2007. Assim tomou-se como base o SARESP e a política educacional deste estado. Partindo da referência da reforma do papel do Estado, da política educacional em São Paulo, mais especificamente a avaliação de sistemas externos, detalhou-se e aprofundou-se a análise sobre o contexto da implementação e as principais características do SARESP, tomando-o como reflexo das diretrizes

					estabelecidas para as políticas sociais no país. Num primeiro momento, investigou-se o processo de emergência da avaliação como questão de interesse para o governo e para o Estado, retomando os tramites de legislação ao objetivar o estabelecimento de tal prática. Verificou-se, ainda, que durante o processo de tramitação da legislação houve a interferência de setores da economia nacional e de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI ao arrendarem para si o direcionamento das políticas educacionais mediante o discurso de ineficiência da instituição escolar frente as mudanças nas condições de competição no mercado mundial. Através do aprofundamento do estudo das características e aplicabilidades do SARESP ao longo de suas edições percebemos que a lógica mercadológica instituída pelo capitalismo penetrou na escola igualando educação a produto. Porém ao esmiuçar esse programa e o contexto em que o mesmo se deu, verificamos, também, que tal acontecimento não se deu sem o confronto com aqueles que acreditam na escola enquanto instituição formadora de cidadãos capazes de compreender o processo produtivo no qual estão inseridos. Desta forma, através da interpretação dos dados contextualizados com a História política do período em questão, concluiu-se que a regulação avaliativa vincula-se a projetos hegemônicos na sociedade com vistas à perpetuação do capitalismo.
23	2008	Laura Maria Correa	As concepções de professores de Matemática de 5ª série do Ensino Fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005	UNESP Mestrado em Educação	O estudo buscou analisar que concepções, os professores de 5ª série do Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente, têm sobre sua prática pedagógica. Buscaram-se as causas do desempenho dos alunos em Matemática, identificando professores que relatam práticas diferenciadas e carregadas de significados próprios. Os resultados obtidos pelos alunos desses professores no SARESP de 2005 foram utilizados de modo a relacionar a esses indícios, características e motivações de uma prática diferenciada. Os dados foram coletados junto à 64 professores de Matemática nas 41 escolas estaduais da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente, cujas turmas realizaram as provas do SARESP.

24	2008	Lilian Rose da Silva Carvalho Freire	SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual	USP Mestrado	Este trabalho aborda, com base em um estudo de caso, as vicissitudes provocadas pelo SARESP na dinâmica de uma escola da rede estadual da Grande São Paulo, no decorrer do processo avaliativo do ano de 2005. O objetivo foi investigar o percurso que foi trilhado pela escola, além de apreciar sua eventual articulação com os objetivos traçados pela SEE. Fundamentou-se em informações coletadas na escola por meio de observação e questionário aplicado aos professores, discussões realizadas com grupos de professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico e análise de documentos produzidos pela escola, pela Diretoria de Ensino e pela SEE. As análises dessas informações possibilitaram compreender e subsidiar o levantamento de hipóteses sobre eventuais repercussões da avaliação externa na dinâmica escolar. Deste modo, este trabalho sinaliza pesquisas que aprofundem hipóteses aqui apresentadas, fundamentais para o aprimoramento das avaliações em larga escala em nossos sistemas de educação, esboçando, ainda, pistas para os gestores educacionais, pois 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 SARESP, 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 a 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.
25	2008	Rosana Aparecida Costa	SARESP/2005: uma análise de questões de Matemática da 7ª	PUC-SP Mestrado Ensino de Matemática	Esta pesquisa tem como objetivo analisar o desempenho dos alunos na resolução de algumas questões do SARESP/2005 relacionadas à Álgebra em questões referentes a equações e expressões envolvendo a conversão do registro de representação semiótica da língua natural para o registro

			série do ensino fundamental, sob a ótica dos níveis de mobilização de conhecimentos e dos registros de representação semiótica		algébrico (DUVAL, 2003). Para isso, utilizamos como instrumento de pesquisa, três questões da prova do SARESP/2005 aplicadas ao 8º ano do Ensino Fundamental em 2008. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia da engenharia didática (ARTIGUE, 1996). Para análise dos dados obtidos nos protocolos dos alunos, baseamo-nos nos níveis de mobilização dos conhecimentos de Aline Robert (1998). As provas foram aplicadas em dois momentos: no primeiro, as questões foram reaplicadas da mesma maneira como no SARESP/2005, ou seja, com as alternativas e, no segundo, num intervalo de quinze dias, reaplicamos, porém, sem as alternativas. Analisando o desempenho apresentado por nossos alunos, notamos que todos se encontram no nível técnico, resolvendo as questões utilizando apenas operações com números, não realizando a conversão do registro da língua natural para o registro algébrico. Acreditamos que para que haja uma boa compreensão dos conceitos algébricos, faz-se necessário um trabalho da Álgebra com suas várias representações, em níveis de conhecimento diferentes, exigindo do aluno a mobilização de seus conhecimentos e articulação de estratégias para a resolução de uma atividade. Espera-se com essa pesquisa, mostrar que o desempenho dos alunos nas avaliações internas deveria ser analisado qualitativamente pelos órgãos oficiais e pelos professores, pois só assim poderiam servir efetivamente para redimensionar e implementar novos procedimentos e estratégias em sala de aula capazes de contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.
26	2008	Rosângela Garcia Maldonado	SARESP e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor	UNESP Mestrado em Educação	Esta pesquisa teve como objetivo analisar o SARESP, mais especificamente as provas referentes ao triênio 2003-2005 e aplicadas à 5ª série do Ensino fundamental. Com base em teorias que trabalham com os conceitos de leitura, texto, interpretação, gêneros textuais e avaliação, os textos e as questões de interpretação selecionados e utilizados nas provas foram analisados, e a diversidade de gêneros textuais nelas presentes foi identificada. Nesta investigação optou-se pela abordagem qualitativa. O estudo das provas incluiu uma análise documental e quantitativa dos tipos

					de textos presentes nas avaliações, e uma análise qualitativa desses textos e das questões de interpretação que os acompanham. Após o levantamento dos gêneros textuais selecionados para as versões do SARESP escolhidas para este estudo, eles foram classificados como textos artísticos e não artísticos, ficando evidenciada a predominância dos primeiros. Quanto às questões das provas, observaram-se exemplos de exercícios redundantes e mal elaborados, que acabam por dificultar a leitura e a interpretação dos textos. Concluída a análise, ressalta-se a urgência de algumas reformulações neste instrumento oficial de avaliação, tendo em vista o impacto de seus resultados no interior das escolas e, mais especificamente na conformação de seus currículos.
27	2009	Mônica Cristina Chiste	SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007	PUC-SP Mestrado Área: Matemática	A aplicação de avaliação no ensino público se desenvolveu no Brasil a partir das últimas décadas do século XX, em face da necessidade de mudanças na Educação. Visando obter recursos os governantes recorrem ao Banco Mundial que propôs a apresentação de projetos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Surge, assim, a necessidade de verificar a eficiência pedagógica da reestruturação do ensino por meio da aplicação de avaliações de rendimento escolar. Almejando construir uma política de avaliação da rede de ensino no estado de São Paulo, o governo instituiu o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual e a partir de 1996 surge o SARESP, que sistematiza a avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio. Neste contexto, este estudo tem o objetivo de identificar fatores e ações educacionais realizadas em duas escolas que receberam melhores pontuações em Matemática no relatório do SARESP/2007. A coleta de informações baseou-se em entrevistas reflexivas junto a gestores, diretores e coordenadores pedagógicos, de duas escolas da região sul da cidade de São Paulo, bem como em observações realizadas nessas duas escolas e relatadas em diários de pesquisa, em documentos disponibilizados pelas escolas e relatórios de rendimento escolar referente ao SARESP 2007 disponibilizados pelo governo estadual na internet. Esta pesquisa apontou alguns fatores e ações que contribuem para o bom rendimento destas escolas: grupo de

					professores efetivos trabalhando na escola há muitos anos e de maneira coesa, busca por resultados que traduzem os esforços dos docentes e alunos; reuniões com professores e gestores para reavaliar e discutir estratégias pedagógicas; diretores e coordenadores atuantes, servindo de ligação ente anseios dos alunos, da comunidade e os da escola.
28	2009	Paulo Henrique Arcas	Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendência	PUC-SP Doutorado Área: Estado, Sociedade e Educação	Esta pesquisa buscou investigar as implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar. Procurou-se identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação dessas medidas. Para tanto, realizou-se investigação de natureza qualitativa, procedendo ao levantamento e análise de pesquisas acadêmicas acerca de ambos os temas, aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores coordenadores de escolar de uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista. Concluiu-se que tanto a progressão continuada como o SARESP estão refletindo na avaliação escolar. Identificou-se que a progressão continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas e enfrenta maior resistência do professorado. O SARESP tem assumido, gradualmente, o papel de orientador de práticas escolares, sendo utilizado no planejamento e replanejamento das escolas. Tem repercutido nas práticas avaliativas, induzindo ao fortalecimento de uma concepção de verificação escolar, em detrimento da avaliação formativa, potencializada pela progressão continuada. O dilema causado pela convivência dessas medidas evidencia um confronto entre a lógica da avaliação formativa com práticas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas, que tendem a restringir a avaliação à medida de resultados, com fim classificatório. O SARESP, ao servir como referência para organização das práticas escolares e avaliativas, potencializa a tensão entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa. Devido à importância que tem adquirido na política educacional, evidenciou-se a tendência em tornar-se gradativamente, indutor do trabalho escolar.
29	2010	Caio Augusto	Táticas docentes frente aos efeitos	UNIFESP Mestrado	O presente trabalho tem por objetivo investigar como professores agem sob os efeitos do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar

		Carvalho Alves	do SARESP	Ciências – Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	do Estado de São Paulo), importante ferramenta de gestão administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, selecionamos duas escolas do município de Guarulhos através dos boletins publicados no sítio da própria SEE/SP, sendo que uma deveria estar bem avaliada e a outra em condição contrária. Para compreender a produção do cotidiano desses sujeitos, utilizamos a perspectiva de Michel de Certeau, analisando o uso de <i>táticas</i> , ou seja, de usos cotidianos que se distanciam ou apropriam das normativas do exame, considerado aqui como uma <i>estratégia</i> do Estado para o controle do trabalho docente. As táticas analisadas foram declaradas pelos próprios professores de cada escola, durante sessões de grupos focais. Os resultados indicam um grande desconhecimento dos professores das duas escolas em relação a essa medida estatal e também mostram que eles já conhecem muitas maneiras de lidar com ela, sendo que algumas são consensualmente vistas como legítimas pela grande maioria, como os simulados aplicados com frequência, a utilização de questões de provas antigas e os estímulos à adesão discente à prova. Porém, as escolas diferem no que diz respeito à mobilização da equipe pedagógica como um todo para um uso bem sucedido e contínuo dessas <i>táticas</i> , que, segundo os professores, são essenciais para alcançar médias consideráveis. As avaliações sistêmicas são necessárias, haja vista a complexidade em que se encontram as redes de ensino atuais, mas ainda é preciso refletir sobre a utilização dos seus resultados, que muitas vezes implicam em ações que responsabilizam um grupo pelo sucesso ou fracasso de um sistema inteiro.
30	2010	Soraya Rahal	Políticas públicas de Educação: o SARESP no cotidiano escolar	Universidade Cidade de São Paulo Mestrado em Educação	O objetivo do trabalho foi o de abordar o SARESP e compreender os efeitos dessa política na melhoria da qualidade do ensino e os espaços que essa política, segundo a autora vem ocupando nas escolas na busca por melhores resultados. Tem por base o resgate da história de vida da pesquisadora, em que explora os processos de exclusão a que parte dos alunos é submetida. O estudo envolve, também, discussão sobre documentos oficiais relacionados ao SARESP, complementando a

					investigação com o depoimento de duas professoras coordenadoras atuantes na rede pública do estado de São Paulo, que se manifestam acerca do sistema de avaliação. Os depoimentos destacam que essa prática tem acionado mecanismos de exclusão no interior das escolas, deixando de oferecer qualidade no ensino.
31	2011	Mariângela Camba	As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil	UNICAMP Doutorado Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos	A pesquisa analisa a trajetória da elaboração e implementação da política de avaliação no Brasil com foco no SARESP contextualizando a temporalidade das políticas de avaliação, localizando a introdução na agenda dos governos nacional e estadual descrevendo e analisando três gestões que, no período de 1995 a 2010, elaboraram e implementaram a política de avaliação. Como contrapartida analítica, percorre o conteúdo da produção acadêmica sobre o SARESP nos bancos de teses e dissertações das principais instituições de pesquisa do estado de São Paulo como recurso para distinguir e identificar distintas perspectivas analíticas sobre o objeto de estudo. A autora considera que o instrumento instalou-se de forma permanente, e que a política se consolidou, passando pelas etapas de formação de agenda, formulação, implementação em busca de avaliação.
32	2011	Márcio Alexandre Ravagnani Pinto	Política pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente	UNESP – Franca Mestrado em Serviço Social	O trabalho buscou desvelar os impactos do SARESP na prática profissional docente sob o ponto de vista de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática de uma das escolas da rede pública estadual de ensino, no período de 2007 a 2010. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram utilizadas as seguintes técnicas para obtenção dos dados: questionários, entrevistas semiestruturadas e observação. O método para o tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo à luz do referencial teórico da Pedagogia Histórico Crítica. Além disso, nos valem da teoria das representações sociais por se tratar de uma análise do ponto de vista dos próprios profissionais pesquisados. As reflexões partem do exame da influência da doutrina neoliberal na formulação das políticas econômicas e sociais implantadas no Brasil e no estado de São Paulo a partir da década de 1990. Ao final das análises, o estudo revelou que o SARESP produz impactos na prática profissional

					docente. A avaliação externa como mecanismo de regulação e controle da política educacional vem transformando o professor em técnico educacional e seu trabalho está mais voltado para a obtenção de resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Essa transformação da profissão docente vem acompanhada de práticas autoritárias como a opressão e/ou cooptação dos professores para que sigam as orientações do ensino em pacotes imposto pela SEE. Além disso, o profissional sofre pressão para que promova o adestramento dos alunos para responderem as questões da avaliação com a finalidade de se atingir a meta da escola.
33	2011	Rodrigo Ferreira Rodrigues	Uso e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista	PUC-SP Mestrado em Educação (Currículo)	O objetivo da pesquisa foi o de investigar as possíveis repercussões do SARESP nas práticas dos professores. Para isso, aplicou questionários, que foram respondidos por um total de dezesseis professores com mais de cinco anos de magistério, que lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por meio dos questionários o autor buscou analisar o que os professores conheciam sobre o SARESP e sobre o IDESP, a opinião desses sujeitos sobre o SARESP e sobre o IDESP e suas possíveis repercussões nas práticas desses docentes. Segundo o autor, os resultados analisados sob uma perspectiva política, evidenciaram um desconhecimento sobre o papel e características do SARESP e do IDESP, uma crítica aos usos que a SEE-SP faz dos resultados do SARESP e, alguns professores disseram não ter havido alterações em suas práticas por causa do SARESP, entretanto, houve professores que afirmaram que as alterações de suas práticas se deviam ao fato da adaptação ao currículo estadual paulista.
34	2012	Rivaldo Alfredo Paccola	As representações da equipe escolar frente aos resultados do SARESP, quanto à leitura	UNESP – Marília Doutorado em Educação	Os objetivos da pesquisa são: discutir o conceito de leitura, abordando o texto, a leitura, o leitor e a maneira como esse processo é desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino; discutir o SARESP no sentido de obter informações que, em razão dos resultados apurados, permitem ir além de seus usos políticos e ideológicos. A pesquisa está calcada numa abordagem de investigação fundamentada na pesquisa qualitativa. Foi utilizado como procedimento metodológico, questionário informativo e

					entrevista semi-estruturada feita com a direção das escolas e professoras de duas escolas do Ensino Fundamental I, uma que obteve os melhores resultados e outra que obteve os piores resultados em 2010, no universo das escolas estaduais do município de Bauru. A coleta desses versam sobre: opção pela carreira docente, concepção de texto e de leitura, formação de leitores, práticas pedagógicas, SARESP/2010. O autor aponta que “há um grande trabalho a ser feito nas escolas, em termos de gestão, formação continuada e planejamento das atividades didático-pedagógicas e, principalmente, se quer atingir elevado nível de leitura de seus alunos, preparando-os para a cidadania ou, mais que isto, conforme Cândido (1989), para sua humanização, é preciso enfatizar o ato de ler, ler e ler, tal como um atleta que repete, à exaustão, os movimentos de seu esporte. Os alunos devem praticar muito, não há outra maneira”.
35	2012	Jociene Santos Peixoto	Políticas Públicas de Avaliação do Estado de São Paulo e as Repercussões na Prática Pedagógica: SARESP em Foco	PUC-SP Mestrado Educação - Currículo	Esta pesquisa pretendeu, portanto, investigar quais as repercussões do SARESP os professores das 4 séries (atual 5 ano) do ciclo I do Ensino Fundamental explicitam na prática pedagógica. Para tal investigação foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, na qual aplicou-se questionário com questões abertas aos professores das 4 séries do Ensino Fundamental e entrevista. As escolas pesquisadas ficam na cidade de Guarulhos e pertencem a Diretoria de Ensino Guarulhos Norte. Os resultados da pesquisa mostraram que o uso que vem sendo feito dos resultados do SARESP resultam numa culpabilização do professor e pressão para que se ensine apenas o que será cobrado no exame. Assim, apontou-se que houve adaptação do currículo para garantir bom desempenho dos alunos na prova.

ANEXO B

Quadro síntese da organização do *Guia de Orientações e Planejamento do Programa Ler e Escrever da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*

Série/Ano	Disciplina	Organização Didática
1ª série/ 2º ano	Língua Portuguesa	<p><u>Projetos:</u> “Cantigas populares” e “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas”.</p> <p><u>Sequências Didáticas:</u> “Produção oral com destino escrito” e “Hoje é domingo, pé de cachimbo”.</p> <p><u>Atividades Permanentes:</u> (situações de aprendizagem de leitura e escrita): Roda de conversa, Leitura pelo professor; Leitura pelo aluno; Reflexão sobre a ortografia; Análise e reflexão sobre o sistema de escrita; Produção oral com destino escrito e Comunicação oral.</p>
	Matemática	-
2ª série/ 3º ano	Língua Portuguesa	<p><u>Projetos:</u> “Animais do mar” e “Quem reescreve um conto, aprende um tanto”.</p> <p><u>Sequências Didáticas:</u> “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”.</p> <p><u>Atividades Permanentes:</u> (situações de aprendizagem de leitura e escrita): Leitura pelo professor; Leitura pelo aluno; Reflexão sobre a ortografia; Análise e reflexão sobre o sistema de escrita; Produção oral com destino escrito e Comunicação oral.</p> <p><u>Atividades de leitura das revistas <i>Recreio</i> e <i>Ciência hoje das crianças</i>.</u></p>
	Matemática	<p><u>Atividades:</u> Números naturais, cálculo no campo aditivo, cálculo no campo multiplicativo, Geometria (espaço e forma) e Medidas (unidades de tempo).</p>
3ª série/ 4º ano	Língua Portuguesa	<p><u>Projetos:</u> “Confabulando com fábulas” e “Meios de comunicação”.</p> <p><u>Sequências Didáticas:</u> “Produção e destino do lixo”, “Escrita de cartas de leitor” e “Análise e reflexão sobre a língua (ortografia)”.</p> <p><u>Atividades de leitura das revistas <i>Recreio</i> e <i>Ciência hoje das crianças</i>.</u></p>
	Matemática	<p><u>Sequências Didáticas:</u> “Localização e deslocamento (espaço)” e “Formas”.</p> <p><u>Atividades:</u> Números naturais e racionais, grandezas e medidas, tratamento da informação e cálculos e operações nos campos aditivo e multiplicativo.</p>
4ª série/ 5º ano	Língua Portuguesa	<p><u>Projetos:</u> “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas...” e “Universo ao meu redor”.</p> <p><u>Sequências Didáticas:</u> “Os caminhos do verde”, “Estudo da pontuação”, “Lendo notícias para ler o mundo” e “Estudo da ortografia”.</p>
	Matemática	<p><u>Atividades:</u> Números naturais e racionais, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação e cálculos e operações nos campos aditivo e multiplicativo.</p>

ANEXO C

Transcrições das entrevistas

M: Malú de Souza Fernandes

DD: Diretora Diamante

M: Apresentação da diretora (nome, idade, origem, estado civil, filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo no magistério público estadual, tempo de trabalho nesta escola, tempo como diretora nesta escola, experiência profissional em outros cargos do magistério e em outras áreas e realização de cursos diversos).

DD: Diamante, eu tenho 63, sou de São Paulo, capital, a única da família, os demais são do interior. Tenho dois filhos, um casal. Eu me formei em matemática, fiz licenciatura e bacharelado e fiz Pedagogia, né. Eu terminei a faculdade em 76 e a Pedagogia fiz em 80. Quando ingressei no estado, eu sentia algumas dificuldades nas aulas e eu achei que a Pedagogia vinha pra resolver alguns probleminhas, né, de Didática, de metodologia... Não resolveu muito não... Daí descobriram que eu tinha esse diploma engavetado... Esse ano eu tô fazendo 38 anos de carreira e no estado. Nesta escola, vou fazer a maioria esse ano, 18 anos. Eu vim como diretora designada pra cá, aí dois anos depois eu prestei o concurso e decidi ficar por aqui mesmo. Eu fui assistente de diretor, vice-diretora e depois diretora. Não viu, não tive outras experiências além da Educação. A gente só pensa em Educação, né.

M: Como você se tornou professora?

DD: Foi uma coisa muito simples, sabia. Eu tinha uma professora de Matemática muito boa, professora Maria Ivone. Isso no ginásio. E... Eu admirava muito o jeito dela trabalhar, gostava da forma como ela ensinava Matemática, era fácil de entender, né. E... Eu brincava de dá aula de Matemática. Terminando o ginásio, eu entrei no antigo científico, antigamente era científico, clássico ou normal... e... eu peguei outra professora de Matemática, com outra forma de trabalhar, diferente da dona Ivone. Hoje em dia eu entendo que as duas formas foram importantíssimas pra minha formação. No segundo ano do científico eu tive problema em Matemática, eu fiquei de exame de segunda época... então eu fiquei muito frustrada com isso, surgiu até uma dúvida, como eu poderia ser professora de Matemática... Depois eu sanei isso, estudando pra dar aula. E no terceiro ano fui muito bem de novo, então eu prestei vestibular e passei, então fui fazer Matemática. Teve um tempo que eu dei aula na escola de aplicação da USP, fiquei três anos lá, e lá eu fui professora da filha da dona Maria Ivone, foi uma coisa muito legal... Foi fantástico! E a professora Maria Ivone reconheceu em algumas passagens a metodologia dela nas minhas aulas com a filha dela... Foi muito bacana.

M: Como você se tornou Diretora?

DD: Essa foi uma história meio estranha. Eu dava aula de Matemática, na escola que eu ingressei como professora e... a gente tinha um certo desentendimento com a diretora de lá... na época eu não reconheci que ela tinha a forma dela de trabalhar... Essa diretora foi ser supervisora, ela descobriu que eu tinha um diploma de Pedagogia engavetado e me chamou pra substituí-la. Como isso nem me passava pela cabeça, eu disse não. Inclusive, fui até um pouco malcriada e disse pra ela – acho que você já chamou a escola inteira. A diretora ligou

pro meu marido falando que tinha me convidado e que eu não tinha aceitado, mas ela ligou de novo pro meu marido pra ele me convencer a aceitar... Como eu não sabia nada de direção eu não queria ir... Aí meu marido me disse, pois é... Você sabe lê né... Quem sabe lê, sabe pesquisar, sabe estudar... Aí mais por influência dele eu aceitei e fiquei naquela escola por 17 anos. Foi uma experiência muito legal também. Foi um diretor efetivo pra lá e a dirigente, na época, me pediu pra vir pra essa escola, fiquei aqui designada e depois do concurso poderia ter escolhido outra escola, mas preferi ficar aqui pra ver como se desenvolveria o trabalho iniciado aqui, porque todos os dias acontecem coisas novas, né... E se é uma coisa que eu posso dizer que é uma característica minha... eu não tenho medo de coisas novas, sabe... é claro que não é tudo novo que interessa, mas eu gosto de tentar, gosto de fazer, ver onde vai dar... A gente não fica parada não, eu gosto de experimentar.

M: Como foi sua formação docente? Quais suas experiências e inspirações?

DD: Hoje em dia se fala muito em experiências vividas e etc... e eu vejo que muita coisa são repetecos daquilo que a gente já fazia ou pensava em fazer e por algum motivo não deu certo... Essa questão de trabalhar com grupos dentro de uma sala de aula, o aluno que tinha mais habilidade ajudar o outro, colocar o aluno que não sabe ler com aquele que sabe, né... Não é isso que se fala hoje em dia? Eu usava muito isso, eu fazia muito isso na aula. Sim, eu trouxe isso pra cá... a ideia que eles já conheciam, alguns já faziam... A coordenadora sempre fez isso. Inclusive de troca de professores... ah se eu sei ensinar melhor isso, eu vou ensinar para as classes... A gente fez essas experiências aqui e ainda faz, no 5º ano e no 4º ano a gente já tá fazendo. Quando a gente percebeu a importância do Conselho de Escola e do Conselho de classe e série. Eu tenho muito o respaldo deles aqui. O Conselho de Escola é meu braço direito aqui.

M: Como era o cotidiano desta escola quando você chegou aqui?

DD: Estruturalmente falando primeiro... A escola tava quebrada, iniciando uma reforma, a gente trabalhava com poeira, barulho... Quando eu entrei aqui pela primeira vez, eu vim de uma escola que eu amava muito, eu sempre amo os lugares que eu passo, então eu vim triste pra cá, mesmo... E eu chego aqui tudo quebrado, não conhecia ninguém... Eu pensei eu vou voltar a dar aula... o lugar me assustava... Os alunos... eu não sentia emoção, sabe... Mas daí a dirigente me pediu pra ficar só até encontrar alguém, daí eu fui ficando... Quando que deu aquele insight... um dia eu tava entrando na escola e uma menininha olhou pra mim e falou – Bom dia, senhora diretora. Eu olhei pra ela e pensei, nossa que erro que eu to cometendo, né, eu não tenho que trabalhar só pra aqueles alunos daquela escola... Então foi quando caiu a ficha e eu me engajei no trabalho dessa escola. Então me envolvi na reforma que tava acontecendo na escolha, das cores da escola... E quanto à equipe que estava trabalhando aqui já na época, eu procurei assimilar esse grupo, eu não vim com ideias de trazer gente de fora... Eu entendi o trabalho deles, trouxe algumas ideias. Era meio de agosto e levamos o resto do ano pra se conhecer mesmo. A medida que o tempo foi passando, pessoas foram saindo ou não gostaram ou tinham outros interesses e eu fui fazendo a minha equipe que tá aí até hoje.

M: Como era sua relação com os professores?

DD: Olha, eu sinto que é muito boa, eles me respeitam bastante e eu os respeito muito, eu não sou uma diretora absolutamente séria, eu procura brincar com eles, conversar... Informalmente a gente descobre muita coisa... Eu uso muito a informalidade para dirigir,

assim, a escola. Uma conversa no corredor, um encontro no pátio, uma visita na sala de aula. A gente pergunta da filha que ficou doente, como estão as coisas... Eu procuro falar na orelha das pessoas, só quando a bronca é geral mesmo, que a gente fala com todo mundo, a gente mostra a legislação e as implicações da coisa... Mas eu sinto que eu consigo muito com isso. Eu trago as professoras aqui (na minha sala) pra jogar conversa fora, mas também pra advertir, quando é necessário, então nunca ninguém sabe o que tá acontecendo quando vem alguém aqui conversar comigo. Na hora do almoço, a gente conversa, eu deixo sempre a minha porta aberta... Eu vejo o PEB I muito preocupado em agradar, já o PEB II é mais solto, então é diferente a forma de atuar aqui dentro né. Eles não têm problema de chegar aqui e falar alguma coisa, alguma crítica... A coordenadora é uma pessoa que eu admirava muito dando aula, a maneira como ela lidava com os alunos e como trabalhava na área dela, e... Eu achava um desperdício, ela na sala de aula sendo que ela podia atingir mais alunos da escola. Então eu a convidei para a coordenação.

M: Como era o trabalho pedagógico realizado nesta escola?

DD: É tanta coisa que tem que lembrar, são 18 anos, né... Tinha uma outra coordenadora que também fazia um bom trabalho com os professores na época, nós tínhamos classes de aceleração 1 e 2 e o trabalho pedagógico era acompanhado por ela, a gente procurava fazer as recuperações contínuas, né, com bastante atenção, com o apoio mais individualizado para as crianças. Em 98 quando as minhas ideias junto com a do pessoal daqui que a gente foi conhecendo..., a gente iniciou um trabalho de metas para a escola, porque eu já trouxe essa ideia lá da outra escola de trabalhar com metas, em cima de um diagnóstico que a gente fez no início do ano, com critérios que a gente estabeleceu, porque não tinha nada assim oficial, aquilo que a gente entendia que a escola precisava a gente estabeleceu metas. E o SARESP também vinha, né... Começou em 97... O trabalho pedagógico sempre foi baseado no acompanhamento de cada classe, na dificuldade dos professores em ensinar e dos alunos, de maneira geral, em aprender... Muita confusão na hora de decidir pela aprovação ou reprovação, daí veio as diretrizes e bases, né, os ciclos e a progressão continuada... Houve a reorganização das escolas em ciclos, houve a reorganização das diretorias de ensino... Fomos bem recebidos pela nova diretoria de ensino... no começo muita coisa que a gente fazia a diretoria de ensino tava iniciando na época, a gente tava sempre um pouco na frente, agora não, né, agora a gente tá junto. A gente teve também o trabalho junto com a parceria, eu nem sabia o que era uma parceria, fui atrás ver se era legal, o que podia ser feito, como funcionava... Com a parceria a gente começou a aprimorar as metas que a gente já estabelecia, porque a gente passou a ter orientação da parceria sobre quais seriam os nossos sonhos para atingir no curto, médio e longo prazo... a gente aperfeiçoou isso na escola e... Veio o IQE (Instituto de Qualidade de Ensino) que realizava avaliações na escola... Qual era a diferença do IQE e do SARESP? Eles analisavam cada aluno, então a gente conhecia a situação de cada aluno e de cada classe, ficava mais fácil, o SARESP dá uma visão geral e uma visão da escola, né. Daí mudou tudo, o IQE foi embora... e em cima desse diagnóstico a gente tomava as atitudes que tinha que tomar. Alfabetização, por exemplo, naquela época a gente pensava que a alfabetização podia se estender ao longo da escolaridade, daí a gente passou a estabelecer metas com o prazo mais curto...

M: Quais ações você orientava os professores, visando à avaliação e a aprendizagem dos alunos?

DD: O trabalho era sempre conjunto com a coordenação e com os professores, avaliação era um tema muito discutido e hoje também, mas a gente sempre entendeu a avaliação como uma forma de você melhorar a aprendizagem da criança. Aqui como a demanda é altíssima, aqueles alunos que ia bem, ele ia e a atenção era para aquele aluno que tinha mais dificuldade, com a avaliação a gente investia nesse aluno, mudava a estratégia, as vezes mudava de professor, mas o trabalho maior era o da coordenação que me passava tudo depois pra gente poder discutir.

M: Como você compreende o SARESP?

DD: SARESP... Eu acho que tem que ter sim, mas algumas coisas precisam ser melhoradas, né. Agora parece que já até melhorou um pouco né, mas o SARESP do 5º ano, por exemplo, quando a gente tem o retorno, o aluno já foi embora, e aí você tem a informação de um grupo, que não é todo o universo da escola, com o do 3º ano a gente consegue trabalhar e depois você vê como ele se sai no SARESP quando ele estiver no 5º ano. Outra questão... o aluno faz uma prova e toda a avaliação do SARESP em cima de uma prova... E é claro que em cima de tudo isso que a gente depois que começou essa história de bônus aí, sempre anima o pessoal, né, dinheiro é sempre bom, mas olha, pessoalmente, pra mim o que interessava era ver a escola num ritmo bom de aprendizagem e de ensinamento e... Atingir a bendita da meta que o IDESP determinava, embora, concomitante a isso a gente continue a traçar metas dentro da escola, a gente tem uma meta interna que a gente valoriza muito. O ler e escrever, por exemplo, ele veio... Realmente ele é um programa excelente, né, ele é desenvolvido na escola e com o acompanhamento que a coordenadora dá, muito de perto, ele ajudou a atingir as metas do IDESP, mas é uma consequência, essa meta é uma consequência.

M: A escola tem um histórico de bons resultados do SARESP de 2007 a 2012. A que você atribuiu esse êxito, nesse período?

DD: Que, aliás, nós tivemos um ano que não conseguimos e aquilo colaborou pra que a turma acordasse, não que agente estivesse dormindo, não era isso não, mas aí se o grupo já trabalhava com muito envolvimento, com muito afinco, foi maior ainda a busca por melhorar a aprendizagem das crianças, né... Percebeu-se nesse ano, por exemplo, que o professor ficou mais é..., assim, ele resolvia mais sozinho as coisas, ele não ficava numa grande dependência da direção quanto à disciplina, nem da coordenação, o professor buscava sim a ajuda da coordenação, mas ele também buscava resolver sozinho suas questões, foi aí que a gente também conseguiu melhorar, os professores de todas as séries correram atrás, porque a gente deixou bem claro que o SARESP era uma consequência do trabalho de todas as séries.

M: Houve alguma mudança nas ações pedagógicas da escola, a partir do ano de 2007? Conte-nos um pouco sobre isso.

DD: O estudo do SARESP e o resultado do SARESP é que conduziu o nosso trabalho, a gente queria saber quem estava no básico, no avançado, não que nossa meta fosse trazer todo mundo para o avançado, mas a gente queria os alunos no suficiente, no adequado... O índice não dá uma visão do que aconteceu, ele só diz que a escola atingiu ou não a meta determinada, mas para atingir a meta tem um caminho, um percurso e esse percurso foi baseado nos estudos também do SARESP, é claro que nós temos os nossos critérios também.

M: A escola fazia usos dos resultados do SARESP, de 2007 a 2012? Como os resultados eram analisados? O que era feito após a análise dos resultados? Que ações para a melhoria da aprendizagem eram propostas?

DD: Primeiro a coordenadora e eu fazíamos uma preliminar disso tudo, para detectar os pontos mais importantes de atuação e aí sim, nas reuniões com os professores a gente já fazia esses estudos com eles, apontando onde estaria a nossa dificuldade pra que fosse sanada, né. Como? Usando tal e tal estratégia, seriedade na avaliação, usando a avaliação como uma forma de voltar o conteúdo se necessário, tantas vezes fosse necessário, o reforço que vinha tudo baseado nesses estudos, mas era um estudo geral, o que a gente fez foi acompanhar. As ATPCs sempre em cima desse planejamento maior. O mapa da classe, por exemplo, quando ele veio, ele ajudou muito mais do que o próprio resultado do SARESP, porque ele tá ali, bimestralmente acompanhando o aluno. A gente transcende isso pra Matemática também, para a alfabetização matemática... A professora Pérola tem um caderninho em que ela anota as dificuldades dos alunos, o que ele sabe e não sabe e ela trabalha individualmente cada aluno e essa atuação foi imitada... os professores procuraram fazer mais ou menos como ela faz. A gente reunia os pais no pátio pra falar sobre o SARESP, o que era o IDESP, da forma como a gente conseguia explicar pra eles o que era o IDESP e de onde vinha esse IDESP e daí eles deram mais importância as provas do SARESP, nos dias das provas eles ficavam preocupados em trazer as crianças pra fazer a prova, parecia um evento mesmo aqui na escola.

M: Você fazia usos dos resultados do SARESP, no período de 2007 a 2012 para orientar os professores? Para que? Como você os utilizava? Como você os analisava?

DD: Então... Devido ao acompanhamento que a gente fazia nas ATPCs, nos conselhos de classe/série... Dos alunos... Tem o perfil da classe, mas tem também o desenvolvimento individual do aluno, é... a gente sabia que se não chegou no nível de desempenho adequado, talvez fosse por causa daquele grupo de alunos que nos conselhos já vinham apresentando dificuldade... a gente procurava cruzar os dados das avaliações internas... Porque a gente conhecia a vida escolar dos alunos.

M: No período de 2007 a 2012 que orientações para as ações pedagógicas eram dadas aos professores?

DD: Nas ATPCs tantas coisas aconteceram, mas sempre baseado em avaliação, a gente começava com base no diagnóstico foi na avaliação final e a partir daí a gente planejava as ações, por exemplo, a professora tal pegou um grupo de alunos nessa situação, então o que a gente vai fazer pra melhorar esse grupo... E na hora da atribuição também, né, a professora tal era uma das melhores pra pegar aquele grupo de alunos, era a professora que tinha mais experiência, que tinha mais paciência... Na hora de atribuir a classe eu já atribuo pelo perfil do professor, só quando não dá mesmo... E a conversa individual com cada professor é muito importante, as vezes uma conversa ao pé do ouvido resolve bastante... Às vezes a professora tá com alguma dificuldade e não pôs pra fora a gente conversa e a coordenação ajuda e... Isso é feito bastante aqui.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribuiu para a modificação das ações pedagógicas da escola, no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

DD: É mais uma forma da gente verificar... e uma forma que precisa ser responsável, a gente precisa analisar o SARESP, de alguma forma ele vem pra gente trabalhar com ele e... se ficasse só na mão da escola pra fazer essa análise a gente poderia se perder porque os critérios eles acabam evaporando e o SARESP vem com critérios pra que a gente analise a situação e possa intervir... eu acho que ele contribui sim, e a gente também gosta de saber que SARESP é um sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo, então a gente trabalha o currículo, a gente trabalha o Ler e Escrever, a gente tem que dá uma resposta disso, eu acho. Quando inicia o ano aqui, que eu visito as classes pra dar boas vindas, nos 5º anos e nos 3º anos eu conto a história da escola no SARESP aos alunos, conto dos índices, da aprendizagem, de ensino, explico, falo, falo, falo... e jogo um pouco pros alunos e eles adotam também, eles entendem e esse entendimento do aluno é importante, porque o resto é o trabalho de rotina da escola... a gente tá sempre buscando coisa nova, todo dia pra ajudar.

M: Que orientações você recebia da SEESP? Como você utilizava essas orientações visando a melhoria da aprendizagem dos alunos?

DD: Para a prova sempre houve, pra aplicação... Sempre houve na diretoria orientação que a gente seguia ou não... eu acho que a gente seguia, talvez a gente tenha mudado alguma coisa de acordo com o nosso entendimento, mas a gente recebia sim. Era sempre uma sugestão, dentre as orientações a gente analisava e pensava – ah, isso aqui tá indo legal, vamos dar mais ênfase nessa outra coisa aqui... Era assim que a gente fazia.

M: Você teve motivações para que a escola conseguisse bons resultados no SARESP a partir de 2007? Quais motivações?

DD: Sim. Pessoais são as primeiras, é a minha escola, é a escola que eu trabalho, eu sou responsável por tudo o que acontece aqui dentro no final das contas, né... Embora eu procure dividir essa responsabilidade... Ela tinha que ser uma escola legal, uma escola boa, senão o que é que eu tô fazendo aqui? Tempo perdido? São quase 18 anos! Eu tenho que ver esses alunos crescerem, eu tenho que saber que nossos alunos sabem ler, sabem escrever, estão se virando lá fora... A motivação maior minha foi essa. Não dar respostas à um índice, que sempre foi bom, mas é consequência do meu envolvimento, do envolvimento da coordenadora, dos professores e dos próprios alunos, que nessa faixa etária, respeitam muito a escola. Até os alunos que saem da escola, eles voltam, eles dão notícias.

M: Que mudanças que ocorreram por conta do SARESP para os professores, para direção, para a coordenação e os alunos?

DD: Mudanças? Depois que eles entenderam o que era SARESP e IDESP a gente conseguiu começar a conversar, né? Porque havia uma confusão. Eles falavam – ah, o IDESP foi tanto. E a gente explicava que o IDESP foi tanto, porque também foi baseado numa prova, baseada num currículo trabalhado ou não e tudo isso eles tinham que entender. E eles respeitavam sim, essa necessidade de trabalhar as orientações do coordenador... Aqui a gente não deixa passar nenhuma ATPC em branco, tem que trabalhar, tem que estudar, tem que se informar... O trabalho aqui é uma rotina, acho que desde o primeiro SARESP a gente já trabalha dessa forma, utilizando as informações, às vezes com atraso, por que vinha no final do ano, mas a gente tinha também as nossas formas de trabalhar.

M: Malú de Souza Fernandes

CR: Coordenadora Rubi

M: Apresentação da Coordenadora (nome, idade, origem, estado cível, filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo no magistério público estadual, tempo de trabalho nesta escola, tempo como coordenadora nesta escola, experiência profissional em outros cargos do magistério e em outras áreas e realização de cursos diversos).

CR: Rubi, 53 anos, Marília, SP, depois que vim fazer faculdade... Fiz faculdade em Mogi das Cruzes, fiquei morando aqui em São Paulo. Casada, casal, dois. Eu tenho superior completo, superior em Engenharia Elétrica e depois eu fiz licenciatura em Matemática. 23 anos completos no magistério, sempre o estadual... Fiquei um tempo na prefeitura... que eu me exonerei duas vezes na prefeitura, mas quando eu fui pra prefeitura eu já estava no Estado. 22 anos nesta escola. 13 anos completos também. Tenho experiência como engenheira, como... Encarregada administrativa de uma empresa. Então, foi um convite, no momento em que eu saí de uma empresa, foi o convite de um professor de geografia... É... Ele bateu na minha porta, estavam precisando de professor de Matemática numa escola... E eu comecei dá aula e foram aparecendo mais aulas... Eu falo que eu continuei a dar aula por causa de uma turma que tive numa escola, eu fui muito bem recebida, eles foram muito 10 comigo e eu sempre falo que é por causa de lá. Nossa, a recepção dos professores... Foi 10. Daí no outro ano eu já entrei aqui. Antes disso tudo eu dava aula de inglês em curso livre pra criança pequenininha, na minha cidade... Antes de entrar na faculdade.

M: Como você se tornou Coordenadora?

CR: Foi a convite da atual diretora, e... Pelo meu horário eu fazia a HTPC junto com o ciclo I... e era bem interessante o ciclo I... Fui me adaptando.

M: Como foi sua formação docente? Quais suas experiências e inspirações?

CR: Minha formação... Então... Eu acho que não tem formação, a gente que se forma né? Não é isso? A gente que corre atrás... Porque, a gente carrega muito resquício daquilo que tivemos no passado, né... O modo como a gente foi formado... a gente reproduz muito daquilo que a gente teve lá no passado, aquilo que a gente tem de lembrança é a escola que a gente cursou... Porém eu imagino que não tem jeito, você carrega isso, mas você sozinho é que tem que correr atrás e perceber... E se perceber como professora. A gente se percebe com o retorno que tem dessa interação do dia-a-dia. Como coordenadora eu falo que tive muita sorte ou eu tava muito aberta a aprender... Porque eu falo que as professoras é que me ensinaram a ser coordenadora e todo o conteúdo que eu aprendi, antes de qualquer formação foi por meio dessa interação com elas... Ouvi bastante o que elas têm pra contar, observar bastante... Errei muito... Eu demorei muito... A diretora aqui, toda a parte administrativa... E de sentar junto... Ela sempre fez comigo, então eu falo que eu sempre tive ótimos professores, ela me convidou pra ser coordenadora, mas me deu todo o respaldo, ela sentava junto, lia as coisas, mostrava... Então foi uma formação mesmo... E curso não tem formação assim.

M: Como era o cotidiano desta escola quando você chegou aqui?

CR: Ah, era muito diferente, muito diferente. Quando eu cheguei aqui era só ciclo II e as pessoas que trabalhavam comigo naquela época, a maioria, é diretor ou vice-diretor, ou... Tá

em outro... Não é professor. Todos seguiram na carreira, então a gente fala que é uma escola de formação.

M: Como era sua relação com os professores? E com a Diretora?

CR: Minha relação eu acho que é boa. Inicialmente eu me incomodava muito, eu acho que eu pegava todos os humores, né... É como se a gente vivenciasse demais, pessoalmente, cada professor, então os humores de um a gente tentava ir lá e resolver o que tá acontecendo e o que não tá... E não tinha uma separação muito grande entre o pessoal e o profissional, no início eu acho que a gente se envolve demais em tudo isso, a gente quer mudar tudo em termos profissional do outro, a gente demora pra ver o outro da maneira que ele é e da maneira que ele é conseguir que ele dê o melhor. Então, depois de um tempo você começa a perceber, não ele é assim, e comer pelas beiradas para então ajudá-lo a crescer, melhorar na sala de aula, mas sem tirar as bases que ele já tem... Valoriza o que ele tem e vai aos pouquinhos tentando aperfeiçoar e melhorar... O mesmo que acontece com o aluno, a gente tem que olhar cada aluno, a mesma coisa com o professor... O momento de largar ele... De deixar quieto um pouco, mesmo sabendo que tem coisa pra ser feita ali, pra depois, sabendo como ele é ir ajudando para ele melhorar com a turma, na sala de aula, porque se é um problema com o colega, hoje em dia eu não me preocupo, eu me preocupo com o profissional, com a sala de aula... Eu separo bem isso, mas já foi... A diretora tem o poder de agregar as pessoas e ela consegue isso com a equipe... Do jeito dela ela vai tentando... Do mesmo modo de não excluir o outro eu aprendi com ela. Como eu vim de empresa, na empresa é assim, se você não é bom, você saí, mas na educação não é assim, se você não é bom tem que ficar bom, alguma coisa de bom tem que achar... É uma questão de construir para melhorar.

M: Conte-nos sobre suas experiências profissionais no início de seu trabalho nesta escola? Você enfrentou dificuldades? Quais?

CR: Dificuldades sempre têm, eu ouvi muito na diretoria de ensino – É de Matemática como é que pode ser coordenadora do Ciclo I, na escola não ouvi isso. A cobrança do SARESP hoje é maior, então isso não dá tempo de o coordenador crescer, de se formar... Ele precisa de um tempo pra aprender. Eu fico com dó dos coordenadores novos porque eles não têm tempo de se formar...

M: Quais os procedimentos que você realizou diante das dificuldades enfrentadas nesta escola?

CR: Eu tive muita sorte... Eu entrei em 2002 e em 2006 teve o curso Letra e Vida então mesmo eu não sabendo e o pessoal rindo eu fui fazendo e fui indo... A parceria também ajudou muito, porque ela pagava curso, todo curso que foi tendo eu fui fazendo... Hoje em dia não tem mais curso Letra e Vida pra toda essa gama de pessoas novas que estão entrando. Você pode ver que quem entrou na mesma época que eu, é coordenador até hoje. Depois disso, teve toda essa parte de encontros na diretoria de ensino...

M: Como era o trabalho pedagógico realizado nesta escola?

CR: Claro que era outro... Eu fazia muito trabalho com oficinas, eu fazia oficina de ciências com os professores, pra manter o conteúdo, sabendo que todos tinham que partilhar o mesmo conteúdo... Eu fazia de acordo com o currículo, que a gente tinha na época, fazia oficina pra 1ª série, pra 2ª série, 3ª série e 4ª série, de acordo com o conteúdo, por exemplo, na 1ª série o

conteúdo era órgãos do sentido, paladar, então fazia uma oficina só sobre o paladar, fazia com cartazes, com música, levava sabores diversos, azedo, doce, salgado e o amargo em alimentos, tudo em potinhos pra experimentar, classificar... Fazia de Matemática, Ciências e uma vez por mês de Literatura, essa de literatura foi uma coisa que voltou. Então o acompanhamento era mais direto, eu sabia o mínimo de conteúdo que tinha que ser dado por série em cada área... Tinha oficinas de jogos... Era um trabalhão...

M: Quais ações você orientava os professores, visando a avaliação e a aprendizagem dos alunos?

CR: Avaliação é muito interessante, porque como a gente tinha a parceria, quando ainda não existia avaliação externa já tinha avaliação aqui pela parceria, ninguém aposta dinheiro e não controla aquilo onde o dinheiro está sendo empregado... O empresário quer ver o retorno em tabelas, números... e tudo isso a gente já fazia. No início era muito complicado... eu aprendi sobre a questão da avaliação vendo as avaliações externas... Essa coisa de fazer a tabulação de todas as atividades, porque não é só aplicar a prova, mas fazer o professor olhar isso, analisar os resultados, isso é uma cultura... é uma cultura que você tem que lembrar sempre, porque é mais fácil você fazer uma prova, botar uma nota e não dá bola pra aquilo que você fez. Então de acompanhar de ver como os alunos estão em cada questão... Quem está mal... Eu quero saber primeiro quem está mal... Quão ruim estão... o 5º ano é uma questão brava... a importância que eles (professores) dão pra escrita, nos últimos anos a preocupação tem sido a leitura. Porque o professor assimila muito os procedimentos de escrita, então o meu foco tem sido muito na questão da leitura. E o mundo é da leitura, tudo é da leitura hoje em dia. A escrita acaba ficando acadêmica. É oralidade e leitura. Como é complicado trabalhar com essa questão. E o único modo de você saber como ele tá na leitura é se ele lê e interpreta... É essa avaliação. Então o eu falo – veja bem o resultado da avaliação, é uma coisa que você vai impregnando o professor.

M: Como você compreende o SARESP?

CR: Eu compreendo o SARESP como a Prova Brasil, por exemplo... Vêm com foco de avaliar o mínimo que o aluno dá. É... Uma coisa que... Nós nos acostumamos com o SARESP, sempre fui contra uma coisa ou outra, sempre sou mais contra o IDESP do que o SARESP, eu gosto do SARESP. Eu adoro o SARESP em termos de avaliação, uma coisa global, do estado de São Paulo, de todas as crianças fazendo a mesma avaliação, isso eu acho 10, eu gosto, porque eles te dão... Por níveis de proficiência, te dão os relatórios por descritor que já é conhecido, que já é um descritor do currículo do estado de São Paulo... Então, é claro que ele é um norteador de ações mesmo. Pra mim o SARESP é muito importante, o que eu não gosto é o índice que tiram dele, o IDESP.

M: A escola tem um histórico de bons resultados do SARESP de 2007 a 2012. A que você atribuiu esse êxito, nesse período?

CR: Bem até então, a permanência dos professores, mesmo que saia um ou outro, tudo bem, porque quem mantém o equilíbrio são os professores... Sim, se você recebe dois ou três novos, os professores os recebem e o colocam no eixo do trabalho da escola, porque quem insere os que chegam são os professores, no momento do cafezinho, numa conversa... É muito importante se ter os antigos na escola pra manter a coerência da escola, então se manter o mesmo grupo... A continuidade de um grupo na escola, a fixação de um grupo na escola é muito importante, cria elos, cria envolvimento, tanto que hoje em dia a gente pega um aluno e

diz aos professores – olha temos esse aluno, assim, assado, e professor fala – a manda pra minha sala. Tem esse olhar de que o aluno é de todo mundo. E o foco... A gente bate que SARESP não é 5º ano, se bem que o 5º ano tem que correr, muitas vezes, atrás pra corrigir todo um percurso, por que... Por que o 1º, 2º e 3º ano, eu bato muito com a questão da Matemática, porque é só a alfabetização da língua... É o foco deles, se eles fizerem bem... Mas não é só isso, eles têm que fazer as duas coisas, as duas alfabetizações da língua e a matemática, eles têm que entender isso... Outra coisa que foi feito pra conseguir esse resultado, foi que 70 % do que é feito é que se cumprisse o currículo do estado. A gente conseguiu que os professores, mesmo que não fosse impecável, mais que fizesse os projetos do Ler e Escrever, o currículo do estado, e em Matemática nós tivemos o curso do *Mathema*. Em 2005, antes de *Mathema*, a parceria pagou pra nós formação do IQE (Instituto Qualidade de Ensino), nós tínhamos formação, na ATPC, uma vez por mês, a diretora nunca permitiu que se obstruíssem as ações do estado, era legal vinha com outro olhar, mas nunca se sobrepôs ao estado e nunca foi invasivo de sala de aula. O IQE ficou dois anos na escola e depois saiu. Quando o *Mathema* começou a morrer aqui dentro, quando entrou o EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais) em 2013, fora o PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) que ajudou bastante.

M: Houve alguma mudança nas ações pedagógicas da escola, a partir do ano de 2007? Conte-nos um pouco sobre isso?

CR: Eu acho que sempre tem, eu acho que a gente começou a fazer cada vez mais provas aqui... Não como prova pra eles... mas a gente começou a fazer mais a miúde é... Provinhas dadas como atividades. A gente queria saber como é que o aluno está na leitura, num determinado tipo de texto... Eu quero ver como o aluno se porta com um outro tipo de prova, então as avaliações, as mudanças começam aí... Se der um outro tipo de prova o que acontece... Nós estamos tão acostumados com a prova do SARESP com a estrutura da prova do SARESP. Se vier uma outra prova de múltipla escolha como ele vai se comportar? O aluno tem que estar preparado... A mesma coisa pra nós, é irritante quando alguém nos dá alguma coisa pra gente que a gente não sabe da onde veio, como é estruturado... E a gente tem o hábito de dar para o aluno qualquer coisa e ele é obrigado a assimilar na hora e fazer... é um perigo isso. E eu falo para os professores, vocês tem que ensinar tudo isso para os alunos, múltipla escolha... Mudou sim, muda porque você começa a procurar mais atividades e questões daquele estilo pra dar pro aluno.

M: A escola fazia usos dos resultados do SARESP, de 2007 a 2012? Como os resultados eram analisados? O que era feito após a análise dos resultados? (Quais ações para a melhoria da aprendizagem eram propostas?) Que ações de regulação de aprendizagem eram propostas após a análise dos resultados?

CR: Sempre fez. Olha, eu tenho um hábito, né, eu sou de exatas, a diretora é da área de exatas, então é muita planilha, né... Era só bater o olho e a gente podia tirar muitas informações, você pode puxar pra lá, puxar pra cá, de acordo com a interpretação que você dá pra elas... Então, é... Mesmo as do SARESP, dá pra colher mais informações do que tá ali do que tá sendo explicitada, além do que tá ali como objetivo principal pra que o mundo veja. E uma coisa que a gente sempre teve aqui, que o IDESP quebrou um pouco... Antes do IDESP a gente tinha meta... Nós instituíamos em todo o planejamento de início de ano qual a nota que nós vamos querer ter esse ano? Por que assim, quando não tinha IDESP e como a gente tinha um histórico de avaliações externas, pela parceria, inclusive teve um ano que a parceria contratou

a *Fundação Cesgranrio* para aplicar provas aqui, porque na época era a *Cesgranrio* que fazia as provas do SARESP, então a gente estipulava, qual vai ser a nossa nota de Português? Qual vai ser a nossa nota de Matemática? A gente já colocava metas. Essas notas, essas metas eram discutidas, eles mandavam os descritores pra nós e era uma grande briga minha, porque não era o descritor do estado... Então, uma coisa que sempre teve aqui, foi o grupo de apoio. Nós já tínhamos o reforço, a parceria pagou pra nós um tempo... Aquele negócio de fazer rodízio e agrupamentos com alunos com as mesmas dificuldades nós fazíamos aqui, mesmo quando a orientação era para não fazer, pelo *Letra e Vida* tinha que ser classes heterogêneas... Então era meio escondido essa ação pra poder trabalhar em cima das necessidades. Muitas vezes os resultados das nossas avaliações batiam com o SARESP. O SARESP validava nossos resultados, não digo em termos de notas, mas não mudavam muito... Gozado, né? As ações elas não mudaram o que ajudou foram as ações que o estado permitiu... Porque antes a agente pedia pra parceria pagar aquilo que era necessário pra mudar, o estado permitiu então a gente não precisava mais pedir pra parceria pagar pessoas pra virem no próprio horário... A gente sabia que a recuperação paralela era um horror, que só funcionava bem na turma da manhã, porque o professor e os alunos já estavam aqui e continuavam, então não deixava ir embora... Os alunos saíam e a gente dava um lanche pra eles antes de entrar na recuperação paralela. Os da tarde nunca funcionavam, porque o aluno não vinha.

M: Você fazia usos dos resultados do SARESP, no período de 2007 a 2012 para as ações de formação com os professores? Para que? Como você os utilizava? Como você os analisava? Que propostas eram feitas aos professores? Como eles respondiam a essas propostas?

CR: Basicamente, assim, é muito interessante a “mistureba” que existe entre SARESP e IDESP, eles entendem a prova do SARESP, mas invés de falar SARESP eles falam IDESP, eles sabem da nota e por mais que você explique pra eles que um advém do outro... Até hoje eu não entendo o porquê relacionar o IDESP com o bônus, eu gostava mais quando se relacionava com a frequência do professor, isso eu achava mais legal... porém o IDESP criou uma cultura de correr atrás nesse grupo. Tanto financeiramente, já que o estado só nos dá desse modo, o bônus, a gente, o estado só nos dá algum valor só por meio de alguma prova, mais nada... E claro quem acaba ganhando é o aluno? Não sei. Porque você ensinar um currículo mais calmamente... então é uma faca de dois gumes, quando eu dou foco num currículo, qual outros currículos eu não to dando conta? O que poderia ter a mais? O foco fica em Português e Matemática, então se você não injetar outras coisas o foco fica só numa coisa e o currículo empobrece, então é preocupante nesse sentido.

M: No período de 2007 a 2012 que orientações para as ações pedagógicas eram dadas aos professores?

CR: Sim. As próprias professoras, não no início, mas depois que dominaram as coisas, que elas começaram a entender melhor, propunham ações, principalmente, no ano que a gente não conseguiu a meta. Como é dolorido não conseguir. Quando não conseguiu a gente começou a entender melhor, a ir atrás das coisas... Tem colega que não gosta de festa junina, olha a ponto chega, não gosta porque perde o foco, perde o tempo, quebra a sequência, mas é necessário, porque a criança adora, faz parte da cultura dela, e isso também é currículo e deve ser feito, e por isso que já fica previsto no nosso cronograma. Ah, é difícil lembrar, né? Acho que mesmo com as formações do próprio estado a gente começou a dar mais ênfase às rotinas, a gente

começou a dar mais ênfase nos registros... que também foi um aprendizado pra nós... Que o SARESP veio como um medidor de um conjunto de ações.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribuiu para a modificação das ações pedagógicas da escola, no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso? Você pode dar exemplos, marcos importantes.

CR: Sim. Nesse conjunto todo da obra... em termos de currículo, que ele acabou te dando foco, os descritores... ele molda o nosso currículo sim, ele reestrutura o foco do ensino, sim. Não quer dizer que a gente não trabalha as coisas, mas a gente percebe que determinados itens são importantes numa avaliação. Claro que a gente trabalha e avalia outras coisas, porém a gente sabe o que nos será cobrado... a questão da leitura, diversos gêneros, o Ler e Escrever já nos deu os nortes, é.. se bem que em alguns momentos eu julgo o SARESP muito desvinculado do Ler e Escrever... O *Ler e Escrever* no SARESP é só o 3º ano... O *Ler e Escrever* ensinou o professor a desenvolver procedimentos de leitura e escrita, tudo isso é formação.

M: Que orientações você recebia da SEESP? Como você utilizava essas orientações visando a melhoria da aprendizagem dos alunos?

CR: Sim. Nas correções do SARESP na diretoria de ensino, cada questão, tinha orientação de como avaliar as redações do SARESP. Eu sempre olhei a avaliação como formação e passava isso para os professores, a gente fazia nos momentos de correção, momentos de formação. Tinha também as formações semanais do *Ler e Escrever* na diretoria. Depois o estado quebrou, houve troca... Quando era formação da Célia, foi maravilhosa, acho que o período dela durou dois anos, três anos... Aí teve uma sequência de formação.

M: Você teve motivações para que a escola conseguisse bons resultados no SARESP a partir de 2007? Quais motivações?

CR: Sim. Primeira coisa é querer dar certo, é sucesso. A gente não quer o insucesso, é muito triste. Eu me apego muito no que se espera em porcentagem, número de alunos que estão no adequado, que estão no básico, abaixo do básico, eu vejo todos esses detalhes... Algumas até pegam, mas outras não assimilam direito. O SARESP demora pra sair, como demora pra sair os nossos resultados, esse relatório... Pelo IDESP a gente tem uma noção, mas não é suficiente. Eu transformo a porcentagem em número de alunos. A gente compara os resultados dos anos, a gente começa a se perguntar o que mudou de um ano pro outro, o que aconteceu... As professoras já começam a discutir o que é melhor pra cada ano, quem vai assumir a classe.

M: Malú de Souza Fernandes

PP: Professora Pérola

M: Apresentação da professora (nome, idade, origem, estado civil, filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo no magistério público estadual, tempo de trabalho nesta escola, situação funcional, experiência profissional em outros cargos do magistério e em outras áreas e realização de cursos diversos).

PP: Pérola. 39 anos. Eu sou do Rio. Rio não, Fluminense, São João da Barra. Só vim para São Paulo, porque eu casei. Sou casada e tenho uma filha. Eu sou formada em Matemática, Ciências e Pós-graduada em Informática aplicada à Educação. Não tenho Pedagogia, tenho o Magistério, e to começando a pensar em fazer Pedagogia, mas só pra complementação, eu dei aula cinco anos em Universidade no curso de Pedagogia, no Rio. Quando eu vim pra São Paulo, aqui ainda não tinha a Estácio, então eu fiquei esperando, tirei licença sem vencimento, para ver se dava tempo da Estácio vir pra cá e eu conseguir a transferência, porque eu sou da Estácio do Rio, mas não veio nesse tempo. Meu tempo no Magistério é de 22 anos. Sempre como professora, no Estado também sempre professora. Meu tempo no Magistério na rede estadual de São Paulo é de 9 anos. Nessa escola estou 8 anos. Na escolha para o meu ingresso, fui para uma escola próxima a essa, porque eu confundi. Quando eu vi que não podia pegar carga suplementar de Matemática lá, então eu vim pra cá e não saí mais. Ingressei como PEB I e podia pegar aula de Matemática, porque quando eu vim não tinha concurso há 15 anos. Quando eu casei, minha irmã viu que tinha um concurso em São Paulo e me avisou, eu não tinha estudado nada, ela me disse, faz quem sabe, eu fiz, daí eu passei, daí eu escolhi e eu estou a 5 minutos de casa. Não tive experiência em outros cargos do Magistério, só como professora, na Educação Básica e Ensino Superior, mas sempre como professora. Nunca tive experiência profissional em outra área que não fosse a Educação, a minha praia é Educação, eu amo.

M: Como você se tornou professora?

PP: Eu acredito que foi pela minha mãe que também é professora e daí ela falou que a gente tinha que ser, primeiro, professora depois a gente escolhia outra coisa. Porque antigamente, você tinha Magistério, né? Então a gente tinha que ser primeiro professora acho que ela queria dar pra gente um emprego. E daí estudei minha vida inteira em escola pública, depois fui pra uma escola particular, no final, porque na minha cidade não tinha o “Ensino Médio”, nessa escola, que era uma escola de freira, eu me formei no Magistério, no outro ano eu já trabalhava nessa escola e eu levei lá 13 anos da minha vida. A minha irmã que também estudou lá, trabalha lá até hoje, hoje é uma universidade a escola, então minha vida toda foi naquela escola. Depois que eu cumpri a determinação da minha mãe, daí eu amei, e não quis escolher outra profissão, todas as minhas irmãs são professoras e todo mundo ama o que faz. Porque a questão do professor é uma interrogação, né? Cada momento é uma interrogação. Cada ano é uma turma nova, então não é igual, eu acho. Se fosse igual seria, chato, sei lá, sentar no escritório... Não, cada aluno é um aluno, cê tem que bolar uma estratégia pra fazer ele aprender, né? Muitas vezes ele achando que ele não aprende, a família dele também achando que ele não aprende, mas você tem que buscar alguma linha e falar não, você pode. Acho que isso que move, fazer mudar... é todo dia uma coisa diferente, acho que é isso. Se fosse uma coisa repetitiva acho que não me atrairia, acho que me atrai, é ser uma coisa diferente a cada dia.

M: Como foi sua formação docente? Quais suas experiências e inspirações?

PP: Eu sempre fui a pessoa que estudei muito, então a minha vida toda foi de estudo, eu nunca pensei em namorar, nunca pensei em casar, ter filho, nada disso, eu sempre pensei em estudar, tanto que quando eu vim pra cá, então sempre foi muito livro... Com 17 anos que eu me formei, no outro ano eu tava dando aula num curso de formação pra professor e daí essa irmã, que era um colégio de freira, essa irmã falou: olha pra você dar aula, você tem ler que 34 livros, você tem 1 mês pra fazer isso, por que vai começar no outro mês, tinha uma mês e vai começar no outro mês. Então, no começo da história, minha mãe dizendo – é uma escola cara!

Então minha mãe fazia goiabada pra poder ajudar a pagar, mesmo sendo professora, meu pai trabalhava muito, então foi tudo com muito sacrifício, então não podia perder de ano, então tinha que estudar muito, eu sempre fui estudiosa, sempre fui uma boa aluna, sempre, isso minha mãe sempre diz, mas assim, quando essa irmã específico, ela chegou na sala, era Didática Geral, não me esqueço disso, ela falou assim – olha vocês querem passar nessa matéria, vocês tem que aprender a falar. E eu nunca falei, eu sempre fui muito tímida, do cantinho, nada... e daí eu pensei, bom se eu não falar vou perder de ano e aí eu comecei a falar e eu não parei mais de falar, né? O mundo deu muitas voltas, mas eu nunca esqueci disso, você tem que aprender a falar. E tinha gente que ia na frente tremia, chorava, tinha tudo naquilo, né? E daí sempre foi muito estudo, sempre gostei de estudar, pra mim é prazer estudar, se você falar, vamos ler isso aqui, vamos ler, eu não... Eu leio um livro e pra mim é muito rápido... Eu não sei só ler eu tenho que fazer um resumo, eu tenho que escrever, a minha memória é escrita mesmo, daí eu tinha que estudar muito. Depois disso, eu fiz a faculdade de Matemática e Ciências, fiz a pós de Informática aplica à Educação, e surgiu essa faculdade na minha cidade, não tinha ninguém formado lá em Informática aplica à Educação, que é a minha especialização, e daí eu fui chamada pra lá e só saí também, porque eu tive que vir embora, eu trabalhei lá 5 anos. Lá eu dava aula de Informática aplica à Educação, Metodologia do Ensino de Ciências Metodologia do Ensino de Matemática e Informática pura, eu dava aula das quatro disciplinas, então eu dava aula de manhã, de tarde e de noite, chegava em casa 23:30h. Sempre trabalho, isso minha família toda é assim, minhas irmãs são assim, todo mundo trabalha de manhã, de tarde e de noite, então não é... Sempre isso, mas é com prazer, não dava nem pra ver o dinheiro disso, eu ganhava muito bem, mas não tinha o que fazer com o dinheiro porque você não tinha tempo. Em 13 anos eu nunca tive um final de semana, nunca. Sábado e domingo nunca existiu. Escola particular, né? Você não tem vida, e a gente ainda tinha aula sábado. Quando eu vim pra São Paulo, eu acho que aqui eu não faço nada, porque é muito *light*, em relação a tudo o que eu já trabalhei, é muito tranquilo, porque aqui eu não posso trabalhar de manhã, de tarde e de noite, porque eu tenho filha, então a vida muda.

M: Como era o cotidiano desta escola quando você chegou aqui?

PP: Eram muitas turmas, acho que eram quarenta e tantas turmas que tinha na época, muita gente nova porque foi ingresso do concurso, então muita gente não se conhecia e foi se conhecendo com o tempo. A escola sempre foi organizada... e organização, acho que sempre foi uma escola organizada e bem dirigida eu acredito. Quando eu cheguei aqui a atual diretora já estava e a coordenadora também. Quando eu cheguei aqui, acho que a escola mudou na organização, a partir do momento que grupo se tornou mais forte, coeso e... onde cê vai conhecendo as pessoas, a gente começou, depois de dois a três anos, a bolar... principalmente, a gente que tava no 5º ano, era uma equipe muito boa, de pessoas novas, mas pessoas que sabiam discutir ideias, eu acho que isso é uma das coisas mais difíceis em Educação é sentar com pessoas que sabem discutir ideias, acho que o difícil é a pessoa saber diferenciar que eu posso não gostar de você, mas eu compartilho da sua ideia. Eu vejo que as pessoas levam a Educação de uma forma muito pessoal, falta muito profissionalismo e isso foi construído, nessa época. Nesse grupo de que ficou junto, quatro ou cinco anos, acho que a gente se encontrou... Eram pessoas muito responsáveis, e que a gente começou a bolar estratégia, especificamente, pro 5º ano, é que onde a gente tava, que era um cronograma de organização, onde os alunos... Porque a gente ficava preocupada, assim, mas não tem uma agenda, não tem um local que se escreva – olha é pra você estudar tal coisa. Então mais ou menos o aluno era pego de surpresa numa prova... ah, hoje tem prova, mas ele não sabia que tinha prova, ele não sabia o que ele tinha que estudar pra prova... ele tem que se preparar pra isso, né? Então a

gente começou com a agenda, que podia ser qualquer coisa, um monte de folha grudadinha, podia ser uma agenda mesmo, podia ser um caderno velho, qualquer coisa, mas um local em que ele (aluno) pudesse escrever o que ele vai estudar todo dia, que tarefas ele tem que fazer e que a gente pudesse dar visto nisso, isso é uma coisa diária, né? Visto, fez não fez, porque não fez, então isso foi uma coisa muito positiva. Depois uma organização de provas, como um simulado... Ah, semana de provas é tal dia, então ele sabia que ele tinha que estudar com antecedência pra essas provas, até 2012 tinha isso. Esse foi o começo da transformação porque, porque a gente começou a ver as necessidades, porque como era um grupo novo e você não conhecia muita gente, a gente tinha que se organizar, porque como que a gente queria alcançar aí, um bom rendimento de forma geral se a gente não tinha um trabalho em equipe, então a gente tinha que bolar uma estratégia, então, isso da agenda foi, depois foi a organização de provas onde tinha uma única, prova pra todo mundo e era uma coisa assim, eu faço Português, você faz Matemática, as pessoas confiavam umas nas outras, depois você até olhava e até discutia, no outro bimestre trocava, eu fiz Matemática, agora eu faço Português, ia trocando. Então, cada um tinha que fazer uma disciplina durante o ano todo, um Português, um Matemática e outro História, tinham aquelas que tinham mais habilidades pra Português, outros pra História, então cada um foi encontrando o seu caminho, dentro desse grupo. Era tudo junto, então – onde que você tá no livro de Matemática? - Tô na página 20. – Eu tô na 30, mas a gente tem que chegar até a 50. – Ah, então vamos alterar, não deu pra todo mundo chegar, então vamos alterar o cronograma de provas, a gente vai fazer até tal parte. Então havia uma organização muito grande... e foi um grupo que ficou durante muito tempo. Então trocava o ano e a gente já tinha um esquema pronto. Ah, temos agenda, organização de provas... e quem chegava já se encaixava... – olha, a gente faz desse jeito. E foi muito tranquilo durante todo esse período. E, e... Eu acho que isso fez com que... Porque num ano a gente perdeu o índice, e nesse ano, isso chocou muito, eu... eu realmente fiquei chocada, pô... Você trabalha o ano todo... Eu não acreditava naquilo, principalmente, porque o índice daqui era alto e escolas que eram menores conseguiam e a gente que era alto não consegui, até hoje não entendo isso, mas enfim... Então a gente buscou mais uma vez, não a gente tem que mudar isso... Essa mudança e mais organização ainda. Então vamos começar a pegar provas, pegar o que acontece em outros países, que foi quando eu passei a monitorar provas de Portugal, então a gente, mais ou menos tinha uma prévia do que ia acontecer, porque lá eles já tinham o índice alcançado e aqui não e objetivo era chegar até entre aspas “o índice europeu”... Então a gente fazia o monitoramento disso, pegava monitorava, a gente fazia milhões de apostilas pra eles se acostumarem com outros tipos de questões... Também dava o conteúdo certinho, mas inseria bastante apostila pra mesmo, pra lógica do pensamento, eu acho que era isso. Isso durou entre os anos de 2008, 2009 e 2010 por aí... Aí a gente já tinha um banco de questões e era só usar. Depois que a gente perdeu o índice é que a gente passou a se preocupar com o SARESP, porque antes era uma organização normal, depois que a gente perdeu, a gente ficou focada em entender o porque que a gente perdeu. – Peraí, o que aconteceu? Né? A gente tem que mudar isso, porque, não só pelo dinheiro, porque seria falsidade dizer que não era importante, professor não ganha bem, então a parte financeira é importante também, mas a autoestima não fica a mesma, né? Pô... Você faz um trabalho do caramba e depois cê não alcança! Tem alguma coisa errada aí. Então que estratégia gente pode fazer pra transformar isso. Daí a gente enxugou o conteúdo, pôde ser enxugado, pra dar tempo de fazer essas inserções, aí no meio.

M: Conte-nos sobre suas experiências profissionais no início de seu trabalho docente nesta escola? Você enfrentou dificuldades? Quais?

PP: Desde quando cheguei nessa escola, não enfrentei nenhuma dificuldade, nem dos colegas, nada. Acho que isso depende muito da pessoa, quando você sabe o que você faz, o seu trabalho... Essa parte de confiar acontece com o tempo, mas você sabendo o que você faz e como você faz, você pode ir pra qualquer lugar que vai dar certo. Acho que a pessoa tem que ser muito segura em relação à isso.

M: Quando você chegou nesta escola você teve que modificar ou adaptar suas ações pedagógicas? Por quê? Quais foram essas modificações ou adaptações?

PP: Ah sim, eu nunca trabalhei em escola pública, sempre trabalhei em escola particular, então eu tive que mudar o meu mundo do particular, onde tem algumas diferentes, em que normalmente, o aluno já sabe bastante coisa, e do outro lado, o particular tem a carência afetiva, onde a babá vem trazer, então, no Estado, acho que a mãe vem trazer, então é diferente, mas o que eu percebi é que a forma que eu tinha que trabalhar no Estado de São Paulo, era a mesma que eu trabalhava lá. Não é porque eu mudei de um particular pro Estado que eu posso relaxar, não. É tudo igual, eu corrijo os cadernos da mesma forma que corrigia na escola particular, as agendas da mesma forma, o conteúdo é dado da mesma forma. Tudo é igual. Só mudou o público... Talvez, alguma dificuldade em mais uma coisa ou outra, mas acho que o aluno, nessa idade, eles são carentes de conhecimento. Quanto mais você dá, mais abre, né, o caminho. Eu faço o mesmo trabalho, igual.

M: Como você avaliava seus alunos? Que instrumentos você utilizava? Qual o sentido da avaliação?

PP: Isso também, eu trouxe de lá. Avaliação sempre diária. A gente tinha um caderno, tem até hoje, tá? Um caderno da turma. Nesse caderno consta o nome de cada aluno, então tudo o que ele faz é anotado nesse caderno. Então, fez as atividades tal, tem dificuldade na subtração, tem dificuldade na soma, no raciocínio lógico. Anoto todo dia, tá lá, se quiser ver... Na prova como ele foi, em números como ele está, que dificuldades ele tem, ele utiliza a régua, se ele não utiliza a régua... Tudo o que acontece com o aluno tá nesse caderno. Então quando a gente avalia o aluno, na hora de fazer uma avaliação, a nota dele não é pela avaliação do dia tal, a nota é um conjunto. Se fez tarefa, se não fez, se participou aulas, se se expressa, tá tudo nesse caderno. Comportamento, se não trouxe livro, se não trouxe material, tá tudo ali. Então na hora da avaliação é só você pegar esse caderno, juntamente com a prova e dá a nota. É muito tranquilo. É também no atendimento aos pais, quando um pai chegar e diz – ah, eu quero saber como tá o meu filho, qual o rendimento dele? Você pega o caderno e lê. – Olha, aconteceu isso, tal dia... A gente anota a data, específico. Todo aluno tem essa sua folha de observação. Eu observo como ele aprende e que dificuldade ele tem ao aprender e anoto tudo, porque, por exemplo, é... Eu percebi isso a uns três anos atrás, porque a professora saiu de licença e a gente teve que dar conta de três turmas, e aí eu percebi que uma turma que a professora saiu, 26 alunos não sabiam somar e a gente já tava no segundo semestre. Então tipo, interrogação, quando você pega uma turma que não sabe somar no 5º ano... Eu falei: - Meu Deus, o que eu vou fazer? Eu pensei, vamos dar umas contas de soma... e daí eu comecei a entender umas coisas que eu descobri... às vezes um aluno não aprende por um detalhe, por exemplo, ele faz a conta, que dá 15, e esse 1 some, ele não coloca... e daí a conta dá errada, na hora de botar o xis, ele bota errado, porque ele não sabe o que fazer com o 1. Às vezes o aluno não sabe somar porque ele não sabe contar, às vezes o aluno não sabe contar, porque ele não sabe colocar unidade, dezena, centena, unidade de milhar... Então, o que eu fiz com essa turma que foi um aprendizado que eu já levei pras outras, então tem as contas que vem no material do Ler e Escrever, toda essa parte aí, vem umas contas básicas que ele tem que

saber... daí, já começo o ano lá vamos aprender somar, dou as contas e avalio um a um e anoto, ah, esse não sabe por causa disso, esse não sabe por causa daquilo e separo, então numa aula esporádica, na Educação Física, não pode fazer isso, mas eu faço, porque se eu esperar o reforço pode ser tarde, então eu pego esses alunos, faço teste individual com cada um e anoto o porque que ele ainda não sabe, daí eu junto os que tem o mesmo tipo de dificuldade, dou uma aula pra eles separado dos outros e quando um aluno aprendeu ele fica fora da lista... e depois disso, eu descobri uma mina, assim, porque eu já falo pros alunos: - olha, você não sabe, mas você vai aprender porque eu vou te ensinar, e isso não é constrangedor para o aluno... O próprio aluno já me fala: - professora eu não sei subtração, porque ele quer ter a chance de aprender. Ele não tem medo de dizer: - Eu não sei isso. Porque todo mundo quer aprender. Um dia eu dei o teste de divisão e uma menina deixou tudo em branco e me disse: - Professora, eu não sei. Eu falei: - Não tem problema, você vai aprender. Então eles sabem que dizer eu não sei, não é vergonha, porque eu vou ter a chance de aprender. Porque a gente tem vergonha de dizer que a gente não sabe, mas os alunos adquiriram uma consciência crítica disso. Já peguei turma de 5º ano que chegaram vários alunos que não sabiam somar, e aí a gente se pergunta, o que fizeram com esses alunos? Não pergunto isso no sentido de julgar, eu não julgo ninguém, eu penso que se o aluno tá ali, quem fez, quem não fez, problema, você que tá ali tem que fazer alguma coisa. Daí você escuta: - Tal aluno não tem jeito não, ele não sabe mesmo, não tem jeito. Eu não acredito nisso. E aí eu pensei, o que a gente vai fazer, porque a gente separa Português e Matemática, isso também, é um ponto positivo. A gente percebeu que separando um professor dá Português, outro Matemática, dividindo as turmas... Eu dou Matemática e Ciências e a outra professora dá Português, História e Geografia, então, essa divisão foi muito positiva, você se concentra em um conteúdo só nas duas turmas, então, você tem uma atenção maior naquela área do que pegar tudo. Porque ninguém é bom em tudo, então se você tem mais aptidão, sei lá, pra Matemática, como é o meu caso, é melhor dá Matemática, né? E aí, nesse caso, eu falei: - Tem que parar tudo, eu vou ensinar eles a somar, não dá não! Daí fiz aquela minha listinha, né, e falei: - Vocês não sabem somar, mas vocês vão aprender. Pode aguardar, que vocês vão aprender. Eles não sabiam, uma grande maioria, a contar no dedo, porque eles se perdiam. Então, depois da listinha, comecei o trabalho de ensinar... na primeira vez 8 só, saíram da minha lista. Depois foi 10, depois 15, depois peguei um intensivão, troquei com a professora de Português, fiquei com os alunos que não sabiam. Daí você tem que criar umas coisas, não existe o número ficar voando, ele vai pro outro lado, você inventa umas coisas, então eles gravaram por algumas técnicas, sei lá como a gente inventa isso, mas aí foi. Então é possível acreditar na Educação. Nesse tempo todo, eu fiz isso, anotava o que o aluno não sabia, fazia essa recuperação contínua, com os alunos que tinham dificuldade durante as aulas de Educação Física, porque esperar por uma recuperação que o governo manda aí outra pessoa... Às vezes, a pessoa não sabe qual é a dificuldade, até ela descobrir a dificuldade o reforço já tá na metade... Então, uma coisa que eu acho positiva, esse reforço devia ser dado pelo próprio professor, porque ele conhece o aluno, ah, mas também tem o outro lado, se ele acha que não dá, talvez outra pessoa encontra uma resposta que você não encontrou, são os dois lados, né. Você conhece, mas às vezes a outra pessoa faz uma coisa que você não pensou e o aluno, acordou... E é isso que é importante. Então depende do caso, cada caso é um caso, às vezes ele aprende com o próprio colega e isso, é muito importante e eu sempre falo pra eles a gente não aprende sozinho, a gente aprende com o outro. Se você coloca um aluno junto com o outro, ele aprende com o outro, mesmo que ele converse uma bobagem no início. Era uma equipe que se preocupava com isso, em recuperar o aluno, que de 2007 a 2012, no grupo que eu pertencia (5º ano) isso era uma prática. A gente tinha um esqueminha de trabalho. Seguíamos um planejamento. Algumas pessoas, desse grupo, saíram e chegaram outras, e fazer uma coisa desse tipo, dá muito trabalho e, infelizmente, muitas pessoas não querem ter trabalho.

M: Como você compreende o SARESP?

PP: Política pública, né? Necessária. Por um lado, o projeto é muito bom, eu acho, de saber como o ensino tá, de detectar quais são as falhas, no que a gente pode melhorar, isso tudo é muito bem estruturado. O sentido do SARESP é muito positivo. A política pública, talvez não seja tão eficiente, porque na verdade você pega esses dados e não tem uma devolutiva exata desses dados. Cê tem uma figuração dos dados, mas não é específico onde você tem, olha, o aluno X não foi bem no SARESP porque ele não sabe dividir e interpretar, cê tem uma porcentagem geral. A teoria da resposta do item, né, é muito bem feita, onde você tem lá, cada três questões tem o mesmo objetivo, mas você pode acertar pelo chute, por isso que tem essa teoria, pra fazer de três, um pra ver se ele adquiriu mesmo a habilidade. A estrutura filosófica, eu acho bem feita, a teoria eu acho bem feita, mas a análise dos dados, pra mim, é precária. Do jeito que eles disponibilizam pra escola usar é precário.

M: A escola tem um histórico de bons resultados do SARESP de 2007 a 2012. A que você atribuiu esse êxito, nesse período?

PP: Então, exatamente isso, um trabalho em equipe, um trabalho focado, um trabalho de equipe focado, uma boa direção, uma boa coordenação, basicamente, um olhar especial para cada um. A partir do olhar especial, individualizado, para cada um você consegue ter um grupo focado, uma equipe, onde as pessoas pensam juntas. Quando tá todo mundo com o objetivo de fazer o aluno aprender. Uma boa coordenação é aquela que direciona o trabalho em equipe, não interfere nesse grupo, não dizendo: - olha, você tem que seguir esse caminho. Não. Dizendo: - Olha, você tem liberdade para seguir esse caminho que dá resultado. Olha a gente tá pensando em fazer desse jeito. A coordenação ouve o seu caminho e diz: - pode fazer. E então ela auxilia. Ah, to precisando disso, mas ela não corta o trabalho em equipe e nem diz: - olha tem que ser feito desse jeito. Não você vai fazer desse, porque eu quero desse. Então não é um autoritarismo, é um trabalho em conjunto de orientação. Uma coisa profissional e não pessoal acho que isso é a base. A boa direção também é isso, ter clareza de que posso até não gostar da pessoa, não concordar com a pessoa, mas há de se concordar que tem uma direção bem pertinente, uma direção que não deixa uma escola bagunçada, jogada, não tem desordem, há uma organização. E isso favorece o trabalho em sala de aula.

M: Houve alguma mudança nas ações pedagógicas da escola, a partir do ano de 2007? Conte-nos um pouco sobre isso.

PP: Sim. Modificou pra focar porque, porque nesse período... Em 2007 não, o trabalho foi o que tava sendo. Em 2008 ou 2009 que foi o ano que a gente caiu, que a gente não conseguiu foi o ano que a gente viu, não, interrogação, o que que aconteceu? Então a gente buscou, naquele histórico lá de metas, de índice, a gente tem que alcançar. Só pelo dinheiro? Não. Também pelo dinheiro, mas também, porque você quer alcançar, porque é o seu trabalho e você quer o reconhecimento do seu trabalho. Então o que a gente fez, a gente fez um trabalho mais focado, já era focado, mas ficou mais direcionado, as metas são tais e o que que a gente não tá fazendo, quais as dificuldades que o aluno teve pra alcançar essas metas. Então vamos começar a ver o que está sendo feito em outros lugares pra alcançar isso. Então a gente fez pesquisa direcionada, a gente chegou em outro país, então foi uma pesquisa direcionada para ver o que fazer para solucionar essas dificuldades. Foi aí que eu pesquisei as provas de Portugal. A gente fez apostilas pra treinamento também, porque o aluno tem que saber lidar com o tipo de pergunta que tá no SARESP. Muitas vezes o que você fez em sala de aula, o aluno até sabe, mas se aparece uma pergunta diferente, ele nunca viu, então ele acaba errando,

não porque ele não sabe, mas porque ou ele não soube interpretar ou porque ele nunca viu aquele tipo específico de questão. Os simulados que a gente fazia, foi a partir do momento que foi tendo cada vez mais SARESP a gente já pegava as provas disponibilizadas pela própria rede de anos anteriores, então a gente fazia aquilo como prova, lá no 3º e 4º bimestre que eles já tinham uma noção do conteúdo todo. Sim, eles fazem isso até hoje. A gente aplicava as provas, aí você faz um mapeamento pra ver, ah, ele entende gráfico, na questão 1... Na verdade a gente usa a mesma técnica do SARESP, cada questão tem uma habilidade, daí você coloca habilidade tal, ele tem? Quantos tem da sala? 3, 4, 5? Qual é a maior dificuldade da turma? Então a gente vai trabalhar estratégias pra fazer ele aprender o que ele não aprendeu. Uma coisa importante é que cada um tem um tempo de aprendizagem. Eu sempre falo que a pessoa levou duzentos anos pra aprender esses números aqui, de como era essa teoria da soma, da multiplicação, etc. Não é na primeira que você vai conseguir, então tem que ter calma. Nem todo mundo consegue na mesma hora, se a pessoa levou duzentos anos pra construir esse conhecimento, então não é na primeira vez, cê tem ainda um tempo, cê não vai ter duzentos anos. Mas algumas aulas sim. Tem aluno, por exemplo, uma menina que demorou um mês pra aprender a subtração, eu falei: - Eu não vou desistir de você. Toda aula eu ficava com ela, quando ela aprendeu, eu falei pra ela: - Conta pra sua mãe que você aprendeu a somar e a subtrair. Pra ver se eles colocam pra fora, né, tipo, eu sei. Daí ela voltou e falou: - Minha mãe mandou um bolo pra você porque eu aprendi a subtrair. A mãe não achava que a menina ia aprender. A gente tem relatos de mãe que diz que o filho tem dificuldade mental, que já tinha ido ao médico e que ele não aprende mesmo, tudo isso sem laudo. Essa foi a resposta de quando eu mandei um bilhete dizendo que o aluno não tinha feito tal coisa e que precisava estudar. Daí eu respondi pra esse aluno, eu nem sabia se ele podia ou não, cê fala pra sua mãe que você vai aprender. Esse aluno aprendeu a somar e a subtrair. Eu pedi pra ele contar pra mãe dele, e ele respondeu: - Eu contei pro meu médico. Nesse período de 2007 a 2012, alcançar os índices era importante pra escola inteira, principalmente, pra equipe que gera esse número, entre aspas “5º ano”, porque é um contexto, né. Não é o 5º ano que gera, são todas as séries, 1º, 2º... Mas o 5º ano, você tem que resolver os problemas que não foram resolvidos e é o que conta na prova do SARESP para o IDESP. Então, basicamente, para o 5º ano que tinha uma equipe muito boa pra fazer isso, CE tinha todo o aparato de resolver, de ser o SARESP um estímulo financeiro, um estímulo profissional porque você não quer ficar, né. Como que eu não alcancei se eu trabalhei pra caramba? Um estímulo profissional, financeiro e também de equipe, da autoestima pessoal também, não só profissional.

M: A escola fazia usos dos resultados do SARESP, de 2007 a 2012? Como os resultados eram analisados? Que ações de regulação de aprendizagem eram propostas após a análise dos resultados?

PP: O que a gente achava era que esses resultados, nesse período, eles eram apresentados muito tempo depois, então muita coisa já tinha passado, aluno já tinha ido embora, então não dava pra dar o *feedback* pro aluno, nem pra você mesma entender, acho que chegava um pouco tarde. Sempre era feita essa análise da porcentagem, das habilidades e o que a gente podia fazer pra melhorar o que não foi alcançado. Isso era levantado através de metas, através de objetivos. Isso sempre foi feito em conjunto. A maneira de como os resultados do SARESP não dava pro professor intervir diretamente na sala, ele dava uma noção, já o simulado que a gente fazia do SARESP, você tinha como analisar individualmente cada aluno e saber qual a dificuldade de cada aluno. O SARESP que é o geral, ele não dá essa visão individual, você faz uma suposição. E tem dois lados, se você já tem essa análise individual, pega essa análise

individual e se une a essa análise geral dá pra você chegar a uma conclusão do que foi, qual a dificuldade geral que você teve e o que que você alcançou. Se você une essas duas etapas, você consegue, pessoalmente, ter essa resposta, porém acredito que se no lugar você só olha esse resultado final e você não tem essa análise individual, você não consegue saber, efetivamente, qual resultado do SARESP na sua escola. Eu acho essa análise geral precária. A gente via quais eram os pontos fracos e o que fazer. Ah, vamos então ter mais atividades de tal área. Vamos buscar reportagens de jornais e revistas, por exemplo, que eles (alunos) pudessem falar. A gente fazia muito isso. Todo dia havia um sorteio de reportagem de jornais e revistas. Aí ele falava assim: - Ah, mas eu não tenho jornal. A gente tá numa escola pública. - Ah, pede à mãe, ao pai pra ver se tem no lugar que trabalha, tem padaria aqui que dá de graça... Então a gente fazia isso, e mesmo aquele que tinha uma desculpa a gente dava. Então a gente fazia esse sorteio e o aluno não tinha que ler a reportagem, tinha que contar. Então essa era uma estratégia, então ele tinha que ir na frente... No início, ele ficava encabulado, mas depois ficava bom, porque gerava um debate. Ele conseguia se expressar, ele tinha que ler, interpretar, expressar o que ele entendeu daquilo. Isso aí resolvia muitos dos problemas que a gente tinha de interpretação e resolução de problema também. Porque tinha que ler, interpretar e resolver o problema ali. Ele tinha que trazer essa reportagem colada numa folha que a gente dava e escrever o que você aprendeu ou o que você concluiu dessa reportagem. Coloque a fonte. A gente explicava isso, fonte, da onde tirou? Folha de São Paulo? Qual a data? Pra ele saber que ninguém escreveu aquilo do nada. Então da onde tirou e o que você entendeu dessa reportagem. Ele não tinha que copiar. Daí a gente tinha atualizado tudo o que estava acontecendo no Brasil naquele momento e quando ia fazer a prova do SARESP o que tinha ali? Questões reais. E o mais importante que a gente descobriu nessa análise também é que muitas vezes o aluno não precisa saber exatamente todo o conteúdo do SARESP se ele tem lógica, raciocínio pra pensar, ele consegue marcar certo sem nunca ter visto aquele conteúdo, porque ele tem lógica do pensamento. Então tem uma expressão que ele não sabe resolver, um problema lá que não... Ah, mas eu sei como sair dessa situação, ele usa uma técnica lá, uma estratégia pessoal... Isso a gente consegue lendo, interpretando, expressando o que você sabe. Ele não precisa ter todo aquele conteúdo, ele precisa ter o raciocínio lógico, com isso ele consegue fazer toda a prova muitas vezes sem ter visto fração, sem ter visto conteúdos específicos. Acho que a gente só percebeu isso uns três anos. É porque são estratégias, cada SARESP é uma estratégia, porque você tem turmas diferentes em cada ano e você aprende com isso, e isso era uma das estratégias básicas que a gente via, que ele não precisava saber tudo.

M: Você fazia usos dos resultados do SARESP, no período de 2007 a 2012? Para que? Como você os utilizava? Como você os analisava?

PP: Sim, sempre. Então pra mim o SARESP, a partir do momento que ele existiu era uma meta. Também, além de todas as outras de fazer o alunos aprender, ele tem que ser bom nisso (SARESP) porque se ele for bom nisso, ele pode lá fora, ser bom, ser bem empregado, ele pode conseguir fazer um concurso público e passar. Porque querendo ou não as habilidades do SARESP vão ser importantes pra vida dele futura, no mercado de trabalho. Então pra mim aquilo era uma meta também. Então eu buscava todas as estratégias possíveis de chegar até lá. Não que isso fosse o único objetivo, porque não é, mas eu via que isso seria importante para o

alunos lá na frente, no mercado de trabalho, poderia ajudar ele em outros testes a se sair bem, não necessariamente, não escritos, em provas, concursos...

M: No período de 2007 a 2012 que orientações para as ações pedagógicas eram dadas aos professores pela Diretora de Escola? E pela Coordenadora?

PP: Sempre era feito a partir da análise dessas metas. Então, olha a gente teve essa porcentagem, então vamos trabalhar mais especificadamente, nesse ponto, naquele ponto... Eram dados pontos importantes e metas pra alcançar. Acho que era um direcionamento. – Olha, tenham um olhar mais especial sobre essa meta, sobre esse ponto. Daí a gente bolava estratégia pra resolver isso (os pontos apresentados pela Direção e Coordenação), depois isso voltava pra lá (discussão no grupo), vai dar certo, vamos tentar. Havia essa liberdade de trabalho. Porque pode haver professor que trabalha de maneira super tradicional de ensino e dar resultado. Então se você formata e diz tem que ser assim, eu acredito que não dá certo. Mas quando você tem liberdade de expressão, de trabalho funciona. A gente conversava coletivamente, um dava uma ideia, outro dava outra... Sempre era feito um quadro lá, das ideias que surgiam, se perguntava se tinha alguma coisa pra modificar? Não. Então vamos trabalhar.

M: Conte-nos um pouco sobre as contribuições da Coordenadora, no período de 2007 a 2012, para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas?

PP: Ela sempre tava disponível a ajudar nas estratégias que a gente criava e também em relação à material, se ela encontrava alguma coisa que nos interessa ela disponibilizava... Eram vários materiais, a gente sempre teve suporte de material. A gente lia e dizia: -Vamos por esse caminho, não vamos por aquele outro... Era um suporte e uma orientação, e a autonomia era do professor.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribuiu para a modificação de sua ação pedagógica no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

PP: Sim. Pra ter metas que eu não enxergava. Às vezes você até faz alguma coisa, mas não enxerga. Pra mim o diferencial do SARESP, foi essa teoria da resposta ao item, que eu não conhecia. Eu fui estudar isso pra entender como eles faziam isso, daí eu fui entender isso. Nossa como é incrível! Você não avalia o aluno porque ele errou a questão A, que era, às vezes, o que eu fazia. Por exemplo, numa questão de soma, se ele não acertou, ele não sabe somar. Não, a gente não pode fazer isso. No mínimo você tem que ter três questões avaliando a mesma habilidade, pra ter certeza se ele sabe. Então eu comecei a perceber que eu tinha que modificar a minha forma de avaliar. Então, aí surgiu, eu não posso ter para o meu aluno apenas uma forma de avaliação. Tenho que ter, no mínimo três pra cada um. Daí, você volta lá, na minha lista de alunos pra anotar. Porque trabalhar com aluno bom é fácil, o negócio é trabalhar com quem não é bom. Daí que instiga o professor, é o desafio. Você vai ter que estudar pra ver o que tá acontecendo. Esse foi um dos pontos, dessa teoria. O SARESP me ajudou a analisar teoricamente as resposta dos alunos nas avaliações. O SARESP influenciou na minha avaliação, com certeza. Mas eu acredito, basicamente, consegue ter essa visão professores que buscam estudar o que tá por traz daquilo, porque não é só um moda, o SARESP tá aí, vamos fazer, vamos pegar um monte de prova e vamos dá. O que tá por traz disso? Ninguém faz isso do nada, tem um estudo, pessoas pensaram nisso. Então você tem que se aprofundar nisso, estudar como ele foi constituído filosoficamente, politicamente, seja lá qual for o caminho dele e entender. Aí quando você entende, você consegue entender quais

as estratégias que podem modificar e fazer diferença no seu trabalho. Mas se você, simplesmente, olha o SARESP, como prova que o governo mandou aplicar, não tem sentido. Como nenhuma teoria tem sentido, se a gente pensar assim. A minha maneira de fazer a recuperação contínua de pegar os alunos que tinham alguma dificuldade eu já fazia antes do SARESP, o SARESP modificou minha maneira de avaliar esses alunos, a intervenção ficou melhor. O que eu acreditava de uma análise individual, continua valendo, mas a teoria me fez ter um outro olhar, um olhar, talvez mais pontual sobre cada questão. Então isso mudou a minha forma de fazer avaliação. Quando eu vou fazer a avaliação, uma das que a gente fazia, eu pegava um monte de questão do SARESP, no início a gente pegava a prova do SARESP e dava pra eles, mas pô, dá um SARESP no 1º bimestre, metade daquilo ali, ele nunca nem viu, então a gente fazia uma seleção daquilo que a gente dava dando e pegava as questões que tratavam daquilo que a gente tava dando. Todas as questões eram do SARESP, porque aí ele se acostuma a ver o tipo de questão, mas tem um sentido. A gente se perguntava: - A gente manda ele estudar soma e subtração e a gente dá um prova que tem fração? Não faz sentido. Então a gente fez essa estratégia das questões da teoria e aplicava de acordo com o que a gente tava dando para os alunos. No 3º ou 4º bimestre a gente aplica a prova do SARESP inteira.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribuiu para a modificação das ações pedagógicas da escola, no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso? Conte-nos alguns exemplos, marcos importantes.

PP: A escola continuou do mesmo jeito, mas o que aconteceu, eu acho que nesse período aconteceu um estudo e um caminho mais focado. Na minha percepção, ficou algo mais focado, alguém me disse, suas metas são essas, suas habilidades são essas. Antes eu tinha, no 1º bimestre vou dar soma, subtração e resolução de problema. Depois disso, ele tem que ter habilidade tal, raciocínio lógico, interpretar problema desse tipo, então me deu uma margem de abertura maior, mais itens que agregassem ao meu trabalho. Ficou um trabalho mais específico pra mim em sala de aula. Ficou mais claro. Antes você tinha uma visão, mas quanto tá escrito, você tem outras ideias, né?

M: Você teve motivações para que a escola conseguisse bons resultados no SARESP a partir de 2007? Quais motivações?

PP: Como já disse, o financeiro é importante, porque o professor ganha pouco, mas o valor de você ser reconhecido pelo seu trabalho é maior do que o dinheiro. É muito maior, porque você fez a coisa certa, não tem preço.

M: Você acha que o SARESP na escola de alguma forma empobreceu o currículo? Ou favoreceu o trabalho com o currículo?

PP: Tenho duas visões, nesse período específico, acho que favoreceu muito o currículo, pela ampliação de estratégias, pela ampliação de visão em relação à avaliação, a ampliação de visão em relação às metas, habilidades, de estudo dessa teoria, o que ela significa, o que isso pode acrescentar no meu trabalho. De forma geral na Educação o que eu vejo e estudo, é que muitas escolas se tornaram reféns disso e vivem só em função do SARESP e acaba tendo uma perda, porque se por um lado, você acaba tendo uma análise geral do que é, se você fica preso somente nessas questões, você ao invés de ampliar, você pode bitolar um trabalho que pode ser riquíssimo. Essa escola não ficou refém do SARESP, porque ele ampliou o conhecimento de metas e habilidades. Acho que isso faz com que a escola tenha tido sucesso, se ela tivesse

um comportamento contrário, ela não teria bons índices. Se ela ficasse trabalhando só SARESP não daria certo, porque a aprendizagem do aluno não se constitui de SARESP, se constitui de pessoas, de raciocínio de muitas estratégias. O SARESP é só uma consequência positiva do que ele fez durante o ano. Lógico, tem que ter conhecimento específico sobre algumas coisas, ele tem que se acostumar com o tipo de pergunta, sim, mas é só uma consequência.

M: Que mudanças, marcos importantes você avalia que o SARESP de alguma maneira contribuiu para as ações da escola, no período de 2007 a 2012?

PP: Uma mudança importante que o SARESP nesse período trouxe para essa escola foi um reconhecimento maior do papel do professor. Eu acho, que nesse período a gente se sentiu honrado, né? Essa escola é boa. Uma certa felicidade interior, de nossa... a gente é bom mesmo, né? A gente sentiu o ego fortalecido. Houve um fortalecimento de professores competentes, que podem mudar uma história de educação, principalmente, que você pode acreditar na educação porque ela é viável, mesmo no meio de uma favela, onde as circunstâncias ao redor são caóticas, onde tudo pode influenciar pra dar errado. Não, mas aqui dá certo. Então acreditar que educação dá certo de qualquer lugar, de qualquer forma, se você tem professores preocupados, se você tem professores competentes que buscam toda essa análise de entender como o aluno aprende, que estratégias o professor pode usar, essas tem que ser milhares, porque cada dia o professor vê uma coisa diferente, isso dá certo em qualquer lugar que esteja. Não tenho dúvida de que isso dá certo em qualquer lugar, porque o aluno tá alí pra aprender, ele quer aprender... Ele tá sedento por isso, então o mínimo que um professor pode fazer é desabrocha isso, né? Porque ele tem toda capacidade, então acreditar nesse aluno e que ele faz a diferença e um professor que entende isso, mesmo sabendo que ele não ganha o suficiente, mesmo sabendo que ele tem milhões de outras coisas, que ele tem uma vida... Vale a pena, se ele acredita nessa profissão, se ele acredita que ele pode mudar isso. Porque se ele não acreditar não existe Educação.

M: Malú de Souza Fernandes

PS: Professora Safira

M: Apresentação da professora (nome, idade, origem, estado civil, filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo no magistério público estadual, tempo de trabalho nesta escola, situação funcional, experiência profissional em outros cargos do magistério e em outras áreas e realização de cursos diversos).

PS: Safira, tenho 50 anos, sou de São Paulo, casada, dois filhos e uma netinha. Eu só tenho nível médio, magistério. No magistério trabalhado eu tenho é... 18 anos. Eu entrei no Estado em 1984, e nesta escola há 9 anos. Sou efetiva. Não tenho experiência em outros cargos, minha vida é toda como professora. Não. Sempre Educação.

M: Como você se tornou professora?

PS: Então, na... Venho de família tradicional italiana, onde o pai dizia que a filha tinha que ser professora, aí eu parti pro magistério e... Tô aí até hoje, gosto do que faço e não sei fazer outra coisa. Não foi bem imposto, ele disse que seria muito bom, né... E acho que na verdade eu sempre quis também.

M: Como foi sua formação docente? Quais suas experiências e inspirações?

PS: Eu fui a primeira turma de magistério numa escola de formação docente no Taboão da Serra, é... Foi piloto a minha turma, foi uma coisa muito inovadora na época, né. Então... Aí... Gostei da experiência... eu acho que eu tive bons conteúdos, né, só que eu não tive tudo, depois com o tempo a gente vai aprendendo de verdade o que é ser professor, né. Eu, eu, é... Muito sonho, a gente tem muito sonho, a gente idealiza... Como faz muito tempo que eu me formei também, a educação mudou muito, né. Era bem diferente do que é hoje. Era mais tradicional, o professor era muito valorizado na época, né. Inclusive, perante à sociedade, né. Acho que financeiramente nem tanto né, porque professor nunca ganhou muito, salário, na verdade, nunca foi bom né, mas perante à sociedade, quando você chegava e falava – Sou professora... Era um status. Muitas vezes a gente peca até com o aluno. O aluno chega pra gente e diz – Professora, quero ser professor. E a gente diz – Ah, menino, não faça isso. Vai ser outra coisa. Então nós mesmos não nos damos o valor merecido.

M: Como era o cotidiano desta escola quando você chegou aqui?

PS: Sempre gostei muito. Nós viemos numa turma todas juntas, nós ingressamos numa turma todas juntas em 2006 e... Ingressamos juntas e fizemos um trabalho muito legal, todas no 5º ano e desde então a gente sempre vem se dando muito bem... Foi o ingresso que teve no Estado e nós chegamos todas juntas, então foi uma experiência nova pra todo mundo, então a gente se juntou todas no 5º e estamos aí até hoje... Uma rotina de trabalho igual, nós trabalhávamos todas iguais, nós andávamos juntas mesmo.

M: Conte-nos sobre suas experiências profissionais no início de seu trabalho docente nesta escola? Você enfrentou dificuldades? Quais?

PS: Não tive dificuldade. A gente sempre foi muito bem recebido. Quando eu cheguei, já era essa a diretora e a coordenadora.

M: Quais os procedimentos que você realizou diante das dificuldades enfrentadas nesta escola?

PS: Não tive dificuldades. Nenhuma.

M: Quando você chegou nesta escola você teve que modificar ou adaptar suas ações pedagógicas? Por quê? Quais foram essas modificações ou adaptações?

PS: Então, a sala ambiente... Porque eu trabalhava numa escola pequena, a gente trabalhava em sala ambiente, os livros ficavam expostos e, quando eu vim pra cá não, porque tinha os alunos de EJA... Não podia deixar nada pra fora, então isso nós mudamos, tinha que deixar tudo guardado. Foi a adaptação mesmo física, né, não foi...

M: Como você avaliava seus alunos? Que instrumentos você utilizava? Qual o sentido da avaliação?

PS: Nós sempre fizemos avaliações bimestrais, sempre. É... Tinha prova, com cronograma, com conteúdo pra estudos, sempre a gente trabalhou nessa linha, até hoje. A avaliação é diária, né, a gente tá sempre avaliando, tenho os registros... A gente tem um caderno com o

nome individual de cada aluno onde nós fazemos todas as anotações. Qualquer tipo de anotação a gente faz nesse caderno. Quando se acha necessário a gente anota. A avaliação, acho que é o que norteia o nosso trabalho, né. Se você não avaliar, você não sabe aonde seguir, onde voltar, aonde ir... Você tem que tá sabendo... Focado no que o aluno sabe pra você seguir seu trabalho. É o que norteia o trabalho mesmo.

M: Você modificou suas ações pedagógicas, visando a aprendizagem dos alunos (a regulação da aprendizagem), quando você passou a trabalhar nesta escola? Conte-nos um pouco sobre isso.

PS: Ah, a gente tá sempre modificando, né. Sempre modificando. É uma atividade, é um fazer diferente do que você tá acostumado...

M: Como você compreende o SARESP?

PS: É... SARESP. Eu compreendo o SARESP uma avaliação externa, necessária, né. E que... Só que não respeita a individualidade do aluno que a gente respeita no dia a dia, né. Ela não parte do que o aluno sabe, como a gente parte. Ela parte do conteúdo da série, né. Do que ele tem que saber. O SARESP não analisa individualmente, analisa coletivamente. Por exemplo, a gente às vezes tem uma sala muito fraca, muito fraca, mas que durante o ano acontece um crescimento muito grande, e isso pra gente é muito gratificante, e o SARESP quando vem pra essa sala ele vai dizer o que, que é uma sala inferior... E não observa todo o trabalho feito, inclusive, a postura das crianças muda, elas se sentem mais acolhidas, mais seguros. Isso pra gente é muito importante. A nossa meta atingida numa sala assim, supera qualquer meta que o SARESP coloca.

M: A escola tem um histórico de bons resultados do SARESP de 2007 a 2012. A que você atribuiu esse êxito, nesse período?

PS: Trabalho em conjunto. Em equipe. De todos os professores. Porque a gente vem desde lá debaixo, vem trabalhando em equipe, tanto que os professores de 5º sabem o que os professores de 1º tá dando.

M: Houve alguma mudança nas ações pedagógicas da escola, a partir do ano de 2007? Conte-nos um pouco sobre isso.

PS: Não. Não. Acho que não.

M: A escola fazia usos dos resultados do SARESP, de 2007 a 2012? Como os resultados eram analisados? Que ações de regulação de aprendizagem eram propostas após a análise dos resultados?

PS: Então, geralmente em HTPC, né. A coordenadora colocava os índices e a gente estipulava algumas ações pra poder melhorar aqueles índices. É... é... o reforço focado em uma determinada habilidade, né. Nós mesmos eramos quem dava o reforço. Apostilas, a gente montava apostilas pra reforçar algumas habilidades, nós montamos muitas apostilas. Então, você trabalha com o aluno, você levanta todas as dificuldades que eles tiveram e tenta suprir. Eram questões e a gente entrevistava diretamente como ele, ou ia na mesa dele, ou em duplas, um ajudando o outro, ou em grupo as vezes um ajudando o outro, dependendo da atividade, né. Por exemplo, provas, eu, é... eu costumo em Português dá uma prova por mês, ou duas, ou

três, depende da quantidade de xérox. Recolho essas provas, corrijo e dou nota, devolvo pro aluno e aí nós vamos discutir questão por questão, você entendeu porque você errou, você entendeu porque esse é que era o certo? A prova nunca é dada prova, por prova. O aluno tem que entender o que ele errou, porque senão não tem fundamento. E os alunos compreendem porque erraram – Nossa professora era tão fácil assim e eu errei, né. Quando eu aplico de novo, geralmente, eles não erram de novo.

M: Você fazia usos dos resultados do SARESP, no período de 2007 a 2012? Para que? Como você os utilizava? Como você os analisava?

PS: A gente faz muito uso de resultado de qualquer coisa. Por exemplo, quando você faz uma avaliação, você levanta, faz o levantamento das habilidades, o que a sala domina e o que não domina, o não dominado você vai focar. Então se o aluno tá com problema em pontuação, você não vai ficar trabalhando verbo com ele, você vai trabalhar pontuação. Não que você não dê, você vai dar um foco maior naquilo. É uma grande satisfação quando você atinge o resultado, né, então todo o resultado você utiliza pra foco de trabalho mesmo, né.

M: No período de 2007 a 2012 que orientações para as ações pedagógicas eram dadas aos professores pela Diretora de Escola? E pela Coordenadora?

PS: Nós tivemos muita ajuda da *parceria*, nós tivemos capacitações, nós tivemos *Mathema*, muita orientação. Até um ano foi quando veio um índice mais baixo em Matemática, então foi quando veio o *Mathema*. Quando você tinha problemas com determinado aluno, então elas ajudavam com o aluno. A direção sempre muito aberta a nos receber, quando a gente pede socorro por qualquer motivo, né. Então a gente sempre teve apoio aqui, muito, muito. Da coordenadora mais ainda, a coordenadora é maravilhosa, sempre está do lado da gente, se você tiver dificuldade de trabalhar determinado assunto, a gente pede ajuda, ela vai lá, ela dá aula, ela te ajuda muito.

M: Conte-nos um pouco sobre as contribuições da Diretora e da Coordenadora, no período de 2007 a 2012, para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas?

PS: Muitas vezes a gente vem com algumas dúvidas e ela nos ajuda a resolver, até mesmo entrar na sala de aula e até dando aula, de acordo com as dificuldades do aluno. Ela ajuda com material, ela leva material, indica materiais, indica literatura... Olha toda a ajuda, ela anima, tem um clima bom de trabalho... Eu vou falar no meu trabalho, o que a diretora me ajuda é na questão disciplinar, agora pedagógica, ela confia plenamente no trabalho da gente.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribui para a modificação de sua ação pedagógica no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

PS: Eu acho que na verdade sim, porque você acaba focando em algumas habilidades específicas... Então eu acho que de certa forma sim. E não deixa de ser um incentivo de trabalho os dois o IDESP e o SARESP.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribui para a modificação das ações pedagógicas da escola no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

PS: Eu acho que a escola, nessa época, passou a ver as habilidades de uma maneira mais eficaz, mais direta, né. Quando você faz uma prova, você faz uma prova pensando nas habilidades que você vai focar. A gente trabalha em cima das habilidades. Antes do SARESP,

nesse período, eu acho que era mais conteudista. O trabalho do conteúdo amarrado à habilidade. Você tem que trabalhar conteúdo, porque o aluno tem que saber o que é verbo, o que é pronome, mas ele tem que saber empregar, não adianta nada ele saber o que é um pronome se ele não souber empregar.

M: Você teve motivações para que a escola conseguisse bons resultados no SARESP a partir de 2007? Quais motivações?

PS: Eu acho que uma grande motivação que nós temos aqui dentro da comunidade é o apoio dos pais e a valorização. Eles valorizam demais o trabalho da gente. Isso é uma grande motivação. A confiança que os pais depositam na escola.

M: Que mudanças que ocorreram por conta do SARESP para os professores, para direção, para a coordenação e os alunos?

PS: Acho que o professor deixou de ser meramente conteudista pra trabalhar habilidade. Não sei... Não enxergo esse lado da direção. A coordenação tá com amarrada com os professores, né. Acho que caminha junto com a gente nesse ponto, né. Eu acho que o maior ganho foi pra eles, você acaba preparando os alunos pra vida, né. Acho que o maior ganho foi pra eles. Eles compreendem o SARESP. A gente trabalha muito o aluno pra isso, pra que que serve o SARESP, porque eles são avaliados, né, porque a escola é avaliada, né. Eles sabem, eles compreendem, pelo menos a maioria.

M: Malú de Souza Fernandes

PE: Professora Esmeralda

M: Apresentação da professora (nome, idade, origem, estado civil, filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo no magistério público estadual, tempo de trabalho nesta escola, situação funcional, experiência profissional em outros cargos do magistério e em outras áreas e realização de cursos diversos).

PE: Esmeralda, 52 anos, sou de São Paulo, sou casada, tenho dois filhos. Tenho Magistério e Pedagogia. Tenho 28 anos de magistério e 28 anos de magistério no Estado, desde 2007 nesta escola... 8 anos aqui. Tive experiência como coordenadora e como vice-diretora, mas não gostei da experiência, não gostei do trabalho... Sempre trabalhei na área da educação.

M: Como você se tornou professora?

PE: Ser professora era um sonho, fiz magistério por opção mesmo e... era meu sonho. Sempre, sempre tive esse sonho.

M: Como foi sua formação docente? Quais suas experiências e inspirações?

PE: Foi muito bom... A minha formação docente foi muito boa. Eu saí capacitada. Na minha época, né... Era muita exigência, muito estágio. Eu achava o professor muito valorizado, muito honrado, quando um professor passava na rua, todo mundo falava – Olha lá, La vai uma professora! Era bacana!

M: Como era o cotidiano desta escola quando você chegou aqui em 2007?

PE: Era do mesmo jeito que é hoje, todo mundo engajado em suas salas de aula, todo mundo com o mesmo foco, todo mundo sendo liderado é, é... No mesmo trabalho pedagógico, ninguém trabalha individual, cada série tem a sua meta a cumprir... Continua do mesmo jeito.

M: Conte-nos sobre suas experiências profissionais no início de seu trabalho docente nesta escola? Você enfrentou dificuldades? Quais?

PE: Dentro da escola não encontrei dificuldade, eu encontrei na locomoção, é contramão da minha casa, mas dentro da escola, não, nenhuma. Todo mundo me acolheu bem, sempre fui bem acolhida, achei tudo muito bem organizado, tudo muito objetivo, nada confuso, todo mundo aqui, é, é, fala sempre a mesma coisa.

M: Quais os procedimentos que você realizou diante das dificuldades enfrentadas nesta escola?

PE: Eu tive sim, problema com pai e mãe, que a gente sempre tem, né. Às vezes um pai é mais melindroso, outro pai é mais agressivo... Então eu tive no decorrer desses anos alguns problemas sim, às vezes eu não concordava com a postura da direção em defender tanto o pai, em defender tanto o aluno... Porque às vezes a gente se mostra agressiva, né... e daí, coitadinho do aluno, coitadinho do aluno e o professor se torna o ogro, mas as vezes o aluno é pequenininho, mas as vezes o aluno é terrível, né. E aí tira a gente do sério. Então eu tive esses entraves, sim, mas não muitos. Nuns casos eu fiquei magoada e outros eu deixei pra lá. Sim, sim, superou. As que eu fiquei magoada... Superou.

M: Quando você chegou nesta escola você teve que modificar ou adaptar suas ações pedagógicas? Por quê? Quais foram essas modificações ou adaptações?

PE: Sim. Eu sou muito tradicional, né. E aqui tem uma visão mais construtivista. Então, eu fui me adaptando, fui mostrando que eu não ia mudar pro construtivista de uma hora pra outra e, não ia deixar o que eu já sabia, então eu fui adaptando, fui participando de cursos, de capacitações... tive que me adaptar sim. Eu tive que abandonar os métodos de cartilha, tive que entrar no *Ler e Escrever*, tive que assimilar o *Ler e Escrever*, que era uma proposta nova do governo e eu não acreditava, eu achava que aquilo ali não ia dar em nada. Então no primeiro ano eu achei assim, arrogante demais do governo chegar com o *Ler e Escrever*, que era uma cartilha na verdade dele, mas aí depois eu fui entendendo, fui aceitando, fui vendo que era mais fácil pro trabalho na sala de aula, a gente acaba aceitando, né. Eu achei bom, eu achei. Hoje eu acredito no *Ler e Escrever*, deu certo. A gente tem que mudar, né. Tanto é que tem crianças que eu consigo alcançar com o *Ler e Escrever* e outras não, outras eu alcanço com o ba, be, bi, bo, bu. A gente precisa de resultados, como você vai alcançar, não me interessa, eu quero que ele aprenda a ler, não é isso? Então, deixa comigo, porque eu vou usar de um jeito ou do outro. Eu vou me virar.

M: Como você avaliava seus alunos? Que instrumentos você utilizava? Qual o sentido da avaliação?

PE: Nas outras escolas não tinha provas, eu vim de escolas que não tinha essa sistemática de provas. Quando eu cheguei aqui, não, aqui tem. Todo bimestre tem avaliação, das... De todas as disciplinas, então eu tive que me adaptar também, porque todo bimestre tem avaliação, tem

o dia da prova, a criança é conscientizada, ela vai ter prova dia tal, põe na lousa, avisa os pais, e, ele vem preparado para fazer uma prova. Então, é, é... Eu nunca tinha trabalho assim. A gente não avalia só por essas provas... Correção de caderno, participação em sala de aula, né... todo um contexto, a gente acaba avaliando o aluno como um todo, né? Não é só pelo rendimento escolar. Sim, usava de observação. Acho que é fazer uma correção daquilo que a gente tá trabalhando, né. Avaliação é um tempo de reflexão, parar pra ver... a criança aprendeu? Que bom! Vamos continuar, mas se um número muito grande não aprendeu, pára e retoma. Aonde foi que eu perdi o fio da meada.

M: Você modificou suas ações pedagógicas, visando a aprendizagem dos alunos (a regulação da aprendizagem), quando você passou a trabalhar nesta escola? Conte-nos um pouco sobre isso.

PE: Sim. Sim. Olha... Eu trabalhava muito nas outras escolas no individualismo, era eu e eu. Quando eu cheguei aqui, eu percebi que não. Que nós tínhamos um prazo pra trabalhar os capítulos do livro, então todas do 3º ano, nós combinávamos o planejamento... Mês de fevereiro, da página tal a página tal, março... E daí eu tive que entrar na linha com o pessoal, trabalhar em equipe, trabalhar em grupo. Então, pra mim foi uma diferença, eu achei assim... ruim, mas depois eu gostei, é... Depois eu me acostumei.

M: Como você compreende o SARESP?

PE: Olha eu acho que o SARESP... ele é necessário, ele é uma avaliação do governo, ele tem que cuidar mesmo. Minha mãe falava assim – É o olho do dono que engorda os porcos. Ele tem que saber como é que tá, de que forma que está sendo feita... ele tem que levar, é fazer uma avaliação com nível alto, sim, porque as vezes a gente acha que está trabalhando o bom e não está, está trabalhando o mínimo. Então, ele tem que exigir pra gente subir o nosso nível. Então eu acho certíssimo, ele tem que dar avaliação do SARESP sim. O que que tá sendo dado em sala de aula? De que forma que tá sendo feito? De que tá sendo ensinado? Ele não tá dando material? Ele não tá fornecendo livros? Ele não tá dando capacitações? Ele tá fornecendo tudo, então tem que cobrar sim, tem que ter resultado... e a única forma é fazendo avaliação dos alunos. Como é que pode tanto aluno analfabeto? Aonde se nós temos que alfabetizar até a 4ª série? Por que que eles não estão sendo alfabetizados? Por que que uma criança passou? Foi pra 2ª série e não tá lendo? O que que foi feito na 1ª série? O que que a professora fez na 2ª? Eu sou totalmente a favor. Ué? É o papel dele, ele tem que saber em que nível que estão... e porque que não tão. E um vai cobrando do outro até chegar no professor. - Ô professor e aí? Você terminou o ano com 30 alunos e só 5 sabem ler... e 25 não lê porque? Cadê o reforço? O que que você fez? Ele tem que fazer SARESP mesmo.

M: A escola tem um histórico de bons resultados do SARESP de 2007 a 2012. A que você atribuiu esse êxito, nesse período?

PE: Bom, primeiro lugar é a coordenação, né. Tem uma coordenação muito firme, muito forte. O trabalho pedagógico aqui é muito bem executado. Se trabalha muito o pedagógico. E outra coisa que eu vejo, eu tava conversando com as meninas (outras professoras) em relação à outras escolas, o administrativo, ele trabalha no administrativo. A diretora faz o trabalho dela e quer que eu faça o meu... ela não me enche o saco, ela não fica me perguntando. Eu vejo que a diretora, ela é meio sisuda, ela fala assim, - vai trabalhar e me deixa trabalhar. Então... Eu entro na minha sala e trabalho. Já trabalhei em escola que o diretor ficava na porta... – porque você escreveu assim? Por que você não pôs o acento? Uma cobrança que não

dá fruto. Isso é perseguição. E aqui não, aqui você é livre pra trabalhar, mas você tem que trabalhar. Por que o tempo inteiro tem material, o tempo inteiro a coordenadora chega e fala assim: - Ó, atividade extra. Prova pronta xerocada. Que material você precisa pra sua sala? Porque que você não fez? Ah, você não sabe trabalhar divisão, então eu vou ensinar. Ah, você não sabe trabalhar problema, então eu vou ensinar. Ah, você não sabe alfabetizar, então eu vou ensinar! Então você é o tempo inteiro motivada, incentivada a melhorar, por isso que o índice da escola sobe. E ai daquele que fica pra trás, todos os colegas olham como... Faz *bullying* até... O incompetente... Porque a gente tá num ambiente onde tudo é oferecido, então porque que você não faz? Tudo é oferecido e todo mundo é engajado. Há uma motivação muito grande e o próprio grupo cobra. Você gira em torno disso. Já tão falando – todo mundo já terminou os livros? Vai chegar as férias, nós estamos em época de revisão. Ah, mas eu to na página tal. Ainda! O que que você fez até agora? Você ficou ensaiando? Quadrilha? E o livro? Entendeu? Então o povo já... Não tem como ficar fazendo...

M: Houve alguma mudança nas ações pedagógicas da escola, a partir do ano de 2007? Conte-nos um pouco sobre isso.

PE: Eu acho que teve, eu acho que teve, sabe porque? Porque parou-se de se escolher salas na diretoria de ensino e o grupo que veio começou a escolher sala dentro da escola, começou a ficar um grupo mais coeso, mais unido, e aí foram se formando aquelas panelinhas, professores com cara de 1ª série foram se juntando, foram trabalhando todo o ano... os professores com cara de 2º, então teve mudança sim, então aqui tem um grupo de 1ª série que é difícil você desmanchar, elas respiram 1ª série, elas são 1ª série, e é bacana o trabalho delas... Se formou o de 3ª, entendeu? Elas foram se juntando e foi se formando os grupos de trabalho e daí da certo, não quebra. Então é fácil.

M: A escola fazia usos dos resultados do SARESP, de 2007 a 2012? Como os resultados eram analisados? Que ações de regulação de aprendizagem eram propostas após a análise dos resultados?

PE: Sempre. È... Na semana do carnaval, aquela quarta-feira de cinzas que trabalha depois do almoço, ai que chatice... Coloca tudo, os resultados do ano passado, o do ano retrasado, vamos comparar, vamos analisar, aonde diminuiu, aonde cresceu, porque que Matemática caiu, porque que Matemática subiu aqui, porque que Português... Ó passo a passo dos dois anos anteriores e no ano atual, como está a escola em relação à escola vizinha, à diretoria, às escolas do estado... ai se fica – ai que chatice, pra que tudo isso? Mas é pra se localizar, é chato, porque gráfico é chato, mas é bom você saber, ali tem os resultados do seu trabalho. Depois dessa análise começa a se propor... Vamos lá... Vamos fazer um remanejamento com a sala? Vamos montar uma sala com alunos com essas dificuldades? Quem quer trabalhar com essa sala? – Eu topo, eu trabalho, pode me dar! Então vamos remanejar, a gente monta um sala menor com alunos silábico-alfabético, pressilábico... O que sabe mais ajuda quem sabe menos... Então sempre sai com uma proposta. Todo mundo concorda, veste a camisa... Não tem essa não. Porque quem pega essa sala pega poucos alunos, 20 alunos e as outras ficam com 30, 40, 45, até 50.

M: Você fazia usos dos resultados do SARESP, no período de 2007 a 2012? Para que? Como você os utilizava? Como você os analisava?

PE: Sim. Pra olhar como a minha sala foi no ano passado. Ai eu olhava... Realmente, no ano passado eu arrebentei em Português, trabalhei tanto produção de texto e relaxei na

Matemática. Esse ano eu vou caprichar mais na Matemática, vou dar uma equilibrada. Porque a gente puxa sim, pra um lado, sempre para o que você gosta mais, né. Eu gosto mais de Português... Muita história de ler, de escrever... Aí eu olhava lá os resultados e... Já sei, vou melhorar na Matemática. Primeiro eu analisava os resultados quando ela fazia as reuniões do SARESP e segundo quando a gente fazia a prova, que ela (coordenadora) senta de grupo em grupo, quando ela sentava, ela dava uma tabela pra você pintar quais foram os resultados, quais as questões que eles mais erraram e mais acertaram? E ali soma e vê... Ela é doida, é Matemática pura... Ai se pensa – Já mostrou que eu não trabalhei problema, hum! Já mostrou que eu não trabalhei sequência numérica, tá na cara, né. Não tem como, né! Daí eu vou fazer uma revisão nisso e nisso. Chega em você, sai do macro e chega no micro. Não fica pessoal, fica pro trabalho, cada um sabe...

M: No período de 2007 a 2012 que orientações para as ações pedagógicas eram dadas aos professores pela Diretora de Escola? E pela Coordenadora?

PE: Orientação pedagógica... Deixa eu ver... A diretora não dá muito orientação pedagógica, ela dá mais orientação administrativa. A respeito de leis, de vida funcional... De pedagógico, não me lembro. Pela coordenadora... Orientações pedagógicas... Muitas, muitas, né... Na forma de alfabetizar, se empenhar dentro da proposta do governo do *Ler e Escrever*, ensina muito... Jogos então, nós temos muitas capacitações de jogos, resoluções de problemas, técnicas operatórias, então pedagógicas nós temos muita, muita informação.

M: Conte-nos um pouco sobre as contribuições da Coordenadora, no período de 2007 a 2012, para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas?

PE: Olha... Eu acho assim, ela tem uma forma de conduzir os grupos, sem partidarismo. Ela é muito neutra, ela é muito profissional e isso ajuda... Não tem fofoca, não tem discussão, não isso que eu já vivenciei em muitas escolas... o foco aqui é o profissional. Não sou sua amiguinha, não to aqui pra chupar geladinho com você, to aqui pra trabalhar, eu sou a coordenadora e você é a professora ponto. Então isso, é muito bom, isso trás crescimento pro grupo. Não tem manha, não tem... – Ah, eu vim te contar da... – Não quero saber, eu quero saber da sua sala como é que tá? É assim, o trabalho é focado.

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribui para a modificação de sua ação pedagógica no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

PE: Sim. Muito preocupada. Ajudou. Por quê? Enquanto ninguém te cobra você faz do seu jeito, quando alguém te cobra você faz do jeito que ele vai cobrar, não é verdade? O SARESP vem vindo, vamos crianças, vamos estudar, nós precisamos arrebentar! Daí eu já fui ensinando a preencher as alternativas, os quadradinhos, postura de prova, como é que a gente manuseia a prova... Olha no mapa vocês ainda não estão bons, então vamos trabalhar mais mapas? Porque SARESP tem mapa, vamos falar a linguagem do SARESP. Porque o SARESP me força a elevar o nível da minha sala, não é aquelas provinhas que a gente faz entre nós, bacaninha, não. E sempre exigindo mais das crianças. Lógico que mudei minhas provas... Eu nunca tinha falado sobre percurso nas aulas, foi obrigada a falar sobre percurso... o ônibus tá subindo, ele tá na terceira rua... Isso é SARESP. Nas minhas provas mudei o jeito, coloquei as alternativas... acaba mudando tudo... Você vai deixar seu aluno ser prejudicado, porque você não passou nenhuma informação?

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribui para a modificação das ações pedagógicas da escola no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

PE: Sim! Mudou, mudou, mudou. Eu acho que o SARESP obriga a escola a melhorar o nível. Tem que melhorar o nível. Porque que no ano passado você não atingiu a meta do IDESP? Você não vai atingir? Você é obrigada a sair daquele patamar, não é?

M: Você teve motivações para que a escola conseguisse bons resultados no SARESP a partir de 2007? Quais motivações?

PE: Sim. Primeiro o dinheiro, que é uma boa motivação. Ué? Eu trabalho por causa do dinheiro. E segundo a gente se acha! - Sua escola ganhou bônus? A minha ganhou, estourou!

M: Que mudanças que ocorreram por conta do SARESP para os professores, para direção, para a coordenação e os alunos?

PE: Eu acho que os professores foram obrigados a serem mais responsáveis com a prática pedagógica. Eles não podem mais fazer o que eles querem dentro da sala de aula, porque teve uma fase dentro do magistério, em que eu trabalhava, eu entrava na minha sala e fazia o que eu queria. Pronto, a diretora não sabe matéria de PEB I, ela é formada em Arte, Matemática, sei lá o que... Ela olhava e pra ela tava bom, ela via um caderninho corrigido tava bom, mas a partir do SARESP acabou a farra do boi, em que o professor entrava na sua sala e fazia o que queria, é a única profissão que eu conheço que cada um entra na sua sala fecha a porta e faz o que quer e agora não faz, você vai ter que dar satisfação. O SARESP forçou a direção também a tomar conta do pedagógico. Porque a direção, na verdade, eu acho que ela é sobrecarregada com muita informação, muito papel e ela não tem tempo pra focar no que é o principal que é o aprendizado das crianças, mas o SARESP também dá umas cutucadas nos diretores, que eles têm que levantar e olhar. A coordenação também presta conta, ela também tem que dar resultado e o resultado do professor é de acordo com a motivação que ela trás, o que ela faz motiva o professor. É uma cadeia, né? Eu faço, mas a coordenadora tá fazendo? A diretora tá fazendo? Eu acho que a criança dança conforme a música, se você força mais ela dá mais... Eu acho que a criança tem que decorar a tabuada, porque não? Eles não aprendem a falar inglês, espanhol, alemão, e porque não pode decorar a tabuada? Ai fica com melindre, ah, ele é muito pequeno... Tem que estudar. Eu acho que o SARESP força o professor e força o aluno. Tem que estudar.

M: Malú de Souza Fernandes

PT: Professora Topázio

M: Apresentação da professora (nome, idade, origem, estado civil, filhos, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo no magistério público estadual, tempo de trabalho nesta escola, situação funcional, experiência profissional em outros cargos do magistério e em outras áreas e realização de cursos diversos).

PT: Topázio. Fiz 50 anos. Uberaba, Minas Gerais. Vim com dois anos pra São Paulo, me criei aqui, né. Sou divorciada e tenho um filho. Agora sou casa de novo, não no papel, né. Agora tenho um companheira. Primeiro fiz magistério e depois Pedagogia. 28 anos de profissão e 27

anos do Estado, logo quando comecei, fiquei numa escola particular menos de um ano e já vim pro Estado. Na verdade foram duas escolas particulares, numa fiquei três meses e na outra seis, aí logo em seguida eu vim pra cá, então eu to nessa escola há 27 anos. Quando eu entrei aqui eu ainda não era concursada, eu entrei como estagiária, depois eu consegui salas, aí eu fui ficando... Aí surgiu o concurso e eu continuei. Na direção... Experiência assim, eu... Elas entraram de férias, licença prêmio e eu fiquei na substituição. Gostei. Não. Só na Educação.

M: Como você se tornou professora?

PT: Ah, desde criança eu gostava de brincar de escolinha, depois na adolescência eu tive vontade de ser psicóloga, daí o pessoal falou – ah, é difícil, depois o campo de serviço, não sei o que... Aí eu acabei desistindo pra ser professora, mas eu também já tinha esse sonho desde criança, aí fui fazer magistério, mas antes era psicologia, eu fiquei no meio termo, aí fui fazer magistério.

M: Como foi sua formação docente? Quais suas experiências e inspirações?

PT: Então... foi um pouco... É assim, eu fiz magistério... Fui fazer, mas eu era muito tímida, isso eu acredito que atrapalhou e não, porque depois eu fui obrigada a largar a timidez do lado, porque tinha uma professora de Didática, a Ivete, eu lembro muito bem dela e ela pegava no pé, ela falava – Gente, como professora vocês tem que mudar o jeito de vocês, porque vocês são muito fechadas, como é que vocês vão falar com o aluno ou em público? Então já começou aí... Então eu tive que mudar. Então ela pegou um livro e entregou pra sala – Olha vocês vão ler e apresentar pra sala. Ela pegou aquele grupo mais tímido e disse – Não vou dar tempo, quando vocês acharem que já estão preparadas, vocês apresentem. Então isso foi legal, me ajudou muito... As matérias que eu mais gostava foi Didática, Psicologia... Mais na área humana. Quando eu estava estudando eu sempre pensei em trabalhar em escola, ajudar aqueles que mais precisavam... As crianças a aprender, né. Fazer o que eu pudesse, doar parte de mim pra eles. Quando eu fui fazer o magistério, mesmo, eu optei muito porque eu gostava de criança, porque se eu não gostasse eu acho que teria partido para outra coisa, né.

M: Como era o cotidiano desta escola quando você chegou aqui?

PT: Essa escola, já não era tão nova quando eu entrei, só que como eu fui moradora aqui da comunidade, eu vi essa escola com outros olhos, antes de eu entrar, eu falava assim – Nossa, escola deve ser bagunçada, os alunos indisciplinados, jamais eu iria estudar aqui e acabei vindo trabalhar, aí eu tive outra visão. São crianças carentes, que precisam muito... Pelo menos quando eu entrei aqui e ainda tem né, que precisam muito do apoio da gente. Eu me senti um pouco perdida, porque infelizmente eu não fui bem acolhida, então eu cheguei aqui meia tímida eu não sabia pra onde eu ia. Aí eu lembro que tinha uma professora só que me ajudou, ela falou assim. – Olha vem aqui, é assim, é assado... E tinha muito aquela coisa delas falarem assim – Eu sou efetiva! Como eu não era, né, eu me senti muito pra baixo, muito inferior. Elas sabiam, as efetivas e quem tava entrando não sabia de nada... Então eu sentia aquele apoio que eu esperava, então pra mim foi difícil, eu não tinha experiência, foi como na escola particular, eu não tive apoio tanto de um lado quanto de outro. E aqui me assustou, porque logo de cara eu já peguei alunos repetentes de 4ª série, tudo grandão... foi difícil pra lidar com essa turma, com pouca experiência e alunos difíceis... No intervalo eu ficava com as crianças, eu só fui me enturmando quando a professora que me ajudou me chamou para ir para a sala dos professores junto com os demais... Porque ela foi minha colega de magistério... mas eu sentia discriminação sim.

M: Conte-nos sobre suas experiências profissionais no início de seu trabalho docente nesta escola? Você enfrentou dificuldades? Quais?

PT: Também tinha a indisciplina dos alunos, naquela época os alunos eram mais carentes do que os de agora, eu não queria ficar levando as coisas pra direção, porque eu era nova... Eu não tinha material... Então não tinha o que eles tem hoje, porque hoje o governo manda né, e antes não.

M: Quais os procedimentos que você realizou diante das dificuldades enfrentadas nesta escola?

PT: Eu acreditei no meu trabalho, não podia cruzar os braços diante de tanta dificuldade, né. Hoje a família é mais presente na escola, antes não eram. Depois de uns dois anos eu já tava bem enturmada, porque sempre ia mudando de professores, entrava um, saia outro, tinha muita mudança de professores.

M: Quando você chegou nesta escola você teve que modificar ou adaptar suas ações pedagógicas? Por quê? Quais foram essas modificações ou adaptações?

PT: Eu não tive muita experiência antes, aqui mesmo que eu aprendi como trabalhar, porque numa escola particular eu fiquei três meses e na outra eu era auxiliar, então trabalhar mesmo foi aqui, aqui que eu aprendi, no dia a dia com as crianças, com os outros professores, estudando, indo em busca de coisas que pudesse me ajudar a melhorar... Materiais que eu tinha do magistério eu procurava e lia, sempre gostei, né de ler, ia me atualizando.

M: Como você avaliava seus alunos? Que instrumentos você utilizava? Qual o sentido da avaliação?

PT: Através de avaliações né, provas e de observações, olhando as atividades que eles faziam. Eu tinha um registro, eu sempre registrei, até hoje eu faço isso, tinha um caderninho em que eu anotava os nomes dos alunos, né... Avaliava a leitura, fazia muitos ditadinhos, chamava os alunos na lousa, então era assim que eu fazia avaliações. Avaliação pra mim não quer dizer muita coisa, porque às vezes o aluno vai fazer uma prova e naquele dia não tá legal, às vezes pede coisas que ele não conseguiu assimilar direito, então pra mim avaliação, um papel só eu não avalio só pelo papel, eu avalio o aluno, o todo dele, eu avalio o aluno na sala, a participação dele, às vezes é muito participativo na sala, mas na hora dá um bloqueio nele, então eu não avalio o aluno somente através do papel, chamado avaliação. Eu observo o cotidiano dele, as lições de casa, desempenho.

M: Você modificou suas ações pedagógicas, visando a aprendizagem dos alunos (a regulação da aprendizagem), quando você passou a trabalhar nesta escola? Conte-nos um pouco sobre isso.

PT: Sim. Antes vinham livros que eram distantes do cotidiano do aluno, então hoje eu vou mais no cotidiano do alunos. Então eu avalio o aluno e vejo que ele tá com dificuldade, então não adianta eu correr com o conteúdo sabendo que ele tá com aquela dificuldade, então eu procuro fazer exercícios de revisões... É... Trabalho individual, trabalho em duplas, grupo pra sanar. Tem atividades que dá pra trabalhar a sala inteira, mas tem atividades que não dá então é melhor trabalhar em duplas, grupos, depende... Quando eu vejo que tem aluno que não aprendeu alguma coisa, eu volto, não pra sala toda, né, mas pra aqueles que têm dificuldade...

no conteúdo eu vou e volto, mas não completamente, porque senão aqueles alunos mais avançados acabam desmotivando, né. Eu dou atendimento pros alunos que tem mais dificuldades, fico intervindo várias vezes na aula e ajuda, pena que às vezes o tempo é curto e as salas numerosas, se fossem menos alunos acho que daria pra dar um atendimento melhor.

M: Como você compreende o SARESP?

PT: Então SARESP é uma avaliação do governo né, pra mim... Quer dizer... É pra avaliar tanto o ensino, quanto o aluno, pra ver como que tá o nível de ensino. Ajuda, porque você trabalha exatamente o que eles tão querendo que você faça, só não ajuda, quer dizer, cria um clima, a questão financeira, né.

M: A escola tem um histórico de bons resultados do SARESP de 2007 a 2012. A que você atribuiu esse êxito, nesse período?

PT: Acho que é o trabalho dos professores, principalmente, os professores correm atrás e trabalham, e também, não vou dizer que não, mas a questão financeira também, todo mundo quer, né dinheiro, quem não quer, né?

M: Houve alguma mudança nas ações pedagógicas da escola, a partir do ano de 2007? Conte-nos um pouco sobre isso.

PT: Sim. A exigência dos professores pra desempenhar mais, tanto a coordenação exige, quanto os professores estão indo à luta, eu acho que essa mudança teve sim. A ATPC, a coordenadora passa muitas informações, como também trabalha com os professores, os cursos que alguns fazem paralelos, a dedicação dos professores com os alunos mudou, teve mais empenho... Correr atrás de onde tá a dificuldade dos alunos e tentar sanar aquela dificuldades... que nem Português trabalhar mais texto...

M: A escola fazia usos dos resultados do SARESP, de 2007 a 2012? Como os resultados eram analisados? Que ações de regulação de aprendizagem eram propostas após a análise dos resultados?

PT: Sim. Através do planejamento, nas reuniões de planejamento, mostrando como é que foi o índice, o que é que precisava melhorar, então isso sempre foi feito. A coordenadora levava o gráfico, mostrando os resultados e a gente analisava, na maioria das vezes o resultado tava crescendo, mas tinha pontos a melhorar, principalmente, em Matemática. A gente então trabalhava várias atividades diversificadas com os alunos, puxar o máximo que pudesse deles, adequar as atividades, pra ver o que poderia fazer com o aluno pra melhorar, troca de experiência, o que deu certo numa sala, o que não deu certo na sua... A maioria dos professores colaborava, uns até aceitavam, né, mas na sala de aula só Deus sabe né... Fecha a sala e ele vai trabalhar como ele quiser né.

M: Você fazia usos dos resultados do SARESP, no período de 2007 a 2012? Para que? Como você os utilizava? Como você os analisava?

PT: Sim. Antes, por exemplo, em Português, eu trabalhava mais a gramática do texto, depois, por causa do SARESP eu já trabalho mais leitura, focalizando o entendimento do texto, leitura diária, coletiva, produção de texto...

M: No período de 2007 a 2012 que orientações para as ações pedagógicas eram dadas aos professores pela Diretora de Escola? E pela Coordenadora?

PT: Tinha aquelas reuniões que chamavam parada do SARESP e tinha bastante orientações, tinha vídeos de como seria o SARESP... A gente tinha metas na escola pra cumprir, só não me lembro quais eram, mas a gente tinha metas da escola de alfabetização... A coordenadora dava orientação sobre tudo o que você precisasse, mostrando atividades, exercícios que a gente podia fazer para ajudar os alunos, na conversa com a família, mostrando os requisitos para fazer uma prova do SARESP... Ela entrava na sala, assistia aula, dava devolutivas pra gente. A gente também teve a ajuda da Parceria, que também dava formação... Tinha as avaliações deles... e isso ajudou muito. Direto a gente usa as provas do SARESP pra trabalhar em sala de aula. Eu dou a prova pra eles como atividade, as vezes como provinha, e aí depois eu faço a correção coletiva com eles, pego a prova, leio texto, por texto, questão por questão... Faço a leitura coletiva, depois chamo individual, aí vêm as perguntas... pra aqueles que responderam errado, eu pergunto qual a dúvida do aluno, porque ele respondeu errado e procuro sanar as dúvidas dos alunos.

M: Conte-nos um pouco sobre as contribuições da Coordenadora, no período de 2007 a 2012, para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas?

PT: Teve muita coisa, o duro é lembrar agora... Bom, os próprios materiais, como trabalhar com material concreto, com ábaco... Auxílio, às vezes você tá com problema com um aluno e ela orientava – põe esses alunos junto com aquele que vai dar certo... Ela dava dicas... Tem muitas coisas, só é difícil lembrar... Se eu pudesse escrever...

M: Você avalia que o SARESP de alguma maneira contribui para a modificação de sua ação pedagógica no período de 2007 a 2012. Conte-nos um pouco sobre isso?

PT: Sim. O jeito de ensinar mudou, o jeito de lidar com as crianças. A gente sempre teve o objetivo de alfabetizar as crianças, mas não tinha aquela cobrança, como tem com o SARESP, porque todo mundo quer atingir a meta, então fica aquela disputa... Não quero dizer que não tinha exigência antes, tinha sim, mas com o SARESP passou a ser mais. O SARESP acrescentou na minha maneira de dá aula, me ajudou a focar naquilo que o aluno precisa. Antes a gente tava mais preocupado com o conteúdo e não muito com a habilidade do aluno e o aluno com dificuldade ficava as vezes de lado, agora não, a gente tem que ficar correndo atrás daquele que tem dificuldade, trabalhar com as diferenças dos alunos para atingir aquele conteúdo, então isso melhorou, a gente passou a trabalhar os dois juntos, antes era mais conteudista né. A escola sempre faz ações preparando para o SARESP, tem reuniões com os pais, explicando o que é o SARESP, que o aluno não deve faltar... No começo não tinha muito, mas em 2010, 2011, passou a ter bastante. A diretora passa nas salas explicando para os alunos o que é o SARESP, o porquê que é importante eles virem fazer o SARESP...

M: Você teve motivações para que a escola conseguisse bons resultados no SARESP a partir de 2007? Quais motivações?

PT: Sim. Eu não vou mentir pra você... o dinheiro, o bônus foi uma das motivações e... Acreditar que essas crianças são capazes e correr atrás do melhor pra eles. Então o bônus e as crianças, mas não só com o interesse no bônus, pelo amor de Deus. Independente do bônus sempre procurei fazer o melhor pros alunos, tem gente que só quer o bônus e eu não penso assim. Se ganhar ótimo, será bom até pra escola, você ver a sua escola lá em cima, mas se não

ganhar, não é porque não ganhou que a gente vai cruzar os braços e deixar a defasagem tomar conta, a gente vai melhorar.

M: Que mudanças que ocorreram por conta do SARESP para os professores, para direção, para a coordenação e os alunos?

PT: Eu acredito que o desempenho, se dedicar mais, ir atrás de atividades que ajudassem as crianças, um trabalho melhor, entender mais o aluno... A direção... A orientar os professores, nas reuniões, ir atrás dos professores ver o que tá precisando... Tem ajudado bastante e a coordenação mais ainda, porque ela sempre ali com a gente né... Tem aluno que não tá nem aí, mas tem alunos que se esforça pra ir bem no SARESP, muitos deles se esforçam... Porque você fala – fazer prova. Prova deixa o aluno mais nervoso, então a gente fala pra eles que eles não vão fazer o SARESP pra mudar de série, pra passar de ano, é pra saber como tá o ensino, se tem melhorado, o que tem que melhorar, então acredito que eles entendem sim, principalmente, os mais velhos.

ANEXO D

Quadro síntese da análise das entrevistas

Profissionais	Formação e Experiência	Continuidades e aperfeiçoamentos	Mudanças	Usos	Motivações
Diretora Diamante 63 anos, natural de São Paulo/SP, viúva.	Graduação em Matemática (Bacharelado e Licenciatura) e em Pedagogia. Tempo no Magistério: 38 anos. Tempo no Estado: 38 anos. Tempo na Escola: 18 anos.	<u>Recuperação Contínua</u> (...) a gente procurava fazer as recuperações contínuas, né, com bastante atenção, com o apoio mais individualizado para as crianças. <u>Acompanhamento</u> O trabalho pedagógico sempre foi baseado no acompanhamento de cada classe, na dificuldade dos professores em ensinar e dos alunos, de maneira geral, em aprender (...). <u>Metas</u> Em 98 (...) a gente iniciou um trabalho	<u>Atribuição de classe por perfil</u> Na hora de atribuir a classe eu já atribuo pelo perfil do professor, só quando não dá mesmo (...) <u>Troca de professores</u> Inclusive de troca de professores... ah se eu sei ensinar melhor isso, eu vou ensinar para as classes... A gente fez essas experiências aqui e ainda faz, no 5º ano e no 4º ano a gente já tá fazendo. <u>Registro diário da avaliação contínua da Profª. Pérola</u> A professora Pérola tem um caderninho em que ela anota as dificuldades dos alunos, o que ele sabe e não sabe e ela trabalha individualmente, cada aluno e essa atuação foi imitada... os professores procuraram fazer mais ou menos como ela faz. <u>Currículo</u> (...) a gente trabalha o currículo, a gente trabalha o <i>Ler e Escrever</i> , a gente tem que dá uma resposta disso, eu acho. <u>Mapa da classe</u>	<u>Avaliação</u> (...) avaliação era um tema muito discutido e hoje também, mas a gente sempre entendeu a avaliação como uma forma de você melhorar a aprendizagem da criança. <u>Estudo do SARESP</u> O estudo do SARESP e o resultado do SARESP é que conduziu o nosso trabalho, a gente queria saber quem estava no básico, no avançado, não que nossa meta fosse trazer todo mundo para o avançado, mas a gente queria os alunos no suficiente, no adequado... O índice não dá uma visão do que aconteceu, ele só diz que a escola atingiu ou não a meta determinada, mas para atingir a meta tem um	<u>Pessoais</u> Sim. Pessoais são as primeiras, é a minha escola, é a escola que eu trabalho, eu sou responsável por tudo o que acontece aqui dentro no final das contas, né... Embora eu procure dividir essa responsabilidade... Ela tinha que ser uma escola legal, uma escola boa, senão o

		<p>de metas para a escola, porque eu já trouxe essa ideia lá da outra escola de trabalhar com metas, em cima de um diagnóstico que a gente faz no início do ano, com critérios que a gente estabeleceu, porque não tinha nada assim oficial, aquilo que a gente entendia que a escola precisava a gente estabeleceu metas.</p> <p><u>Parceria</u> A gente teve também o trabalho junto com a parceria, eu nem sabia o que era uma parceria, fui atrás ver se era legal, o que podia ser feito, como funcionava... Com a parceria a gente começou a aprimorar as metas</p>	<p>O mapa da classe, por exemplo, quando ele veio, ele ajudou muito mais do que o próprio resultado do SARESP, porque ele tá ali, bimestralmente, acompanhando o aluno. A gente transcendeu isso pra Matemática também, para a alfabetização Matemática...</p> <p><u>Trabalho em equipe</u> O trabalho era sempre conjunto com a coordenação e com os professores (...)</p> <p><u>Avaliar para definir estratégias e planejar</u> Aqui como a demanda é altíssima, aquele alunos que ia bem, ele ia e a atenção era para aquele aluno que tinha mais dificuldade, com a avaliação a gente investia nesse aluno, mudava a estratégia, as vezes mudava de professor (...) (...) sempre baseado em avaliação, a gente começava com base no diagnóstico da avaliação final e a partir daí a gente planejava as ações (...)</p> <p><u>Reunião com os pais sobre o SARESP e IDESP</u> A gente reunia os pais no pátio pra falar sobre o SARESP, o que era o IDESP, da forma como a gente conseguia explicar pra eles o que era o IDESP e de onde vinha esse IDESP e daí eles deram mais importância as provas do SARESP, nos dias das provas eles ficavam preocupados em trazer as crianças pra fazer a prova, parecia um evento mesmo aqui na escola.</p>	<p>caminho, um percurso e esse percurso foi baseado nos estudos também do SARESP, é claro que nós temos os nossos critérios também.</p> <p><u>Análise dos resultados com a equipe gestora e depois com os professores</u> Primeiro a coordenadora e eu fazíamos uma preliminar disso tudo, para detectar os pontos mais importantes de atuação e aí sim, nas reuniões com os professores a gente já fazia esses estudos com eles, apontando onde estaria a nossa dificuldade pra que fosse sanada, né. Como? Usando tal e tal estratégias, seriedade na avaliação, usando a avaliação como uma forma de voltar o conteúdo se necessário, tantas vezes fosse necessário, o reforço que</p>	<p>que é que eu tô fazendo aqui? Tempo perdido? São quase 18 anos! Eu tenho que ver esses alunos crescerem, eu tenho que saber que nossos alunos sabem ler, sabem escrever, estão se virando lá fora... A motivação maior minha foi essa. Não dar respostas à um índice, que sempre foi bom, mas é</p>
--	--	---	--	---	--

		<p>que a gente já estabelecia, porque a gente passou a ter orientação da parceria sobre quais seriam os nossos sonhos para atingir no curto, médio e longo prazo... a gente aperfeiçoou isso na escola (...)</p> <p><u>IQE</u> (...) veio o IQE (Instituto de Qualidade de Ensino) que realizava avaliações na escola... qual era a diferença do IQE e do SARESP? Eles analisavam cada aluno, então a gente conhecia a situação de cada aluno e de cada classe, ficava mais fácil, o SARESP dá uma visão geral e uma visão da</p>	<p><u>Conscientização dos alunos</u> Quando inicia o ano aqui, que eu visito as classes pra dar boas vindas, nos 5º anos e nos 3º anos eu conto a história da escola no SARESP aos alunos, conto dos índices, da aprendizagem, de ensino, explico, falo, falo, falo... e jogo um pouco pros alunos e eles adotam também, eles entendem e esse entendimento do aluno é importante, porque o resto é o trabalho de rotina da escola... a gente tá sempre buscando coisa nova, todo dia pra ajudar.</p> <p><u>ATPC</u> As ATPCs sempre em cima desse planejamento maior. E eles respeitam sim, essa necessidade de trabalhar as orientações do coordenador... Aqui a gente não deixa passar nenhuma ATPC em branco, tem que trabalhar, tem que estudar, tem que se informar...</p> <p><u>Rotina de trabalho</u> O trabalho aqui é uma rotina, acho que desde o primeiro SARESP a gente já trabalha dessa forma, utilizando as informações.</p>	<p>vinha tudo baseado nesses estudos, mas era um estudo geral, o que a gente fez foi acompanhar.</p> <p><u>Cruzamento de dados das avaliações internas com as avaliações externas</u> Então... devido ao acompanhamento que a gente fazia nas ATPCs, nos conselhos de classe/série... dos alunos... tem o perfil da classe, mas tem também o desenvolvimento individual do aluno, é... a gente sabia que se não chegou no nível de desempenho adequado, talvez fosse por causa daquele grupo de alunos que nos conselhos já vinham apresentando dificuldade... a gente procurava cruzar os dados das avaliações internas... porque a gente conhecia a vida escolar dos alunos.</p>	<p>consequência do meu envolvimento, do envolvimento da coordenadora, dos professores e dos próprios alunos, que nessa faixa etária, respeitam muito a escola. Até os alunos que saem da escola, eles voltam, eles dão notícias.</p>
--	--	---	---	--	--

		<p>escola (...) (...) em cima desse diagnóstico a gente tomava as atitudes que tinha que tomar.</p> <p>Alfabetização, por exemplo, naquela época a gente pensava que a alfabetização podia se estender ao longo da escolaridade, daí a gente passou a estabelecer metas com o prazo mais curto...</p>			
<p>Coordenador a Rubi</p> <p>53 anos, natural de Marília/ SP, casada.</p>	<p>Graduação em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática.</p> <p>Tempo no Magistério: 23 anos.</p> <p>Tempo no Estado: 23 anos.</p> <p>Tempo na</p>	<p><u>Metas</u></p> <p>E uma coisa que a gente sempre teve aqui, que o IDESP quebrou um pouco... Antes do IDESP a gente tinha meta... nós instituíamos em todo o planejamento de início de ano qual a nota que nós vamos querer ter esse ano?</p>	<p><u>Avaliação</u></p> <p>(...) Eu aprendi sobre a questão da avaliação vendo as avaliações externas... Então de acompanhar de ver como os alunos estão em cada questão... quem está mal... eu quero saber primeiro quem está mal... quão ruim está (...),</p> <p><u>Leitura</u></p> <p>Então o meu foco tem sido muito na questão da leitura. Como é complicado trabalhar com essa questão. E o único modo de você saber como ele tá na leitura é se ele lê e interpreta... é essa avaliação. Então o eu falo – veja bem o resultado da avaliação, é uma coisa que você</p>	<p><u>Análise dos resultados</u></p> <p>(...) Essa coisa de fazer a tabulação de todas as atividades, porque não é só aplicar a prova, mas fazer o professor olhar isso, analisar os resultados, isso é uma cultura (...).</p> <p>Eu sempre olhei a avaliação como formação e passava isso para os professores, a gente fazia nos momentos de</p>	<p><u>Pessoal e Profissional</u></p> <p>Sim.</p> <p>Primeira coisa é querer dar certo, é sucesso. A gente não quer o insucesso, é muito triste. Eu me apego muito</p>

	<p>Escola: 22 anos.</p> <p>Experiência na área da Administração e na área da Educação como docente na Ed. Básica e Coordenador a.</p>	<p>Por que assim, quando não tinha IDESP e como a gente tinha um histórico de avaliações externas, pela parceria, inclusive teve um ano que a <i>parceria</i> contratou a <i>Fundação Cesgranrio</i> para aplicar provas aqui, porque na época era a <i>Cesgranrio</i> que fazia as provas do SARESP, então a gente estipulava, qual vai se a nossa nota de Português? Qual vai ser a nossa nota de Matemática? A gente já colocava metas. Essas notas, essas metas eram discutidas, eles mandavam os descritores pra nós e era uma grande briga minha, porque não era o</p>	<p>vai impregnando o professor.</p> <p><u>Provas</u> (...) eu acho que a gente começou a fazer cada vez mais provas aqui... Não como prova pra eles... Mas a gente começou a fazer mais a miúde é... Provinhas dadas como atividades. A gente queria saber como é que o aluno está na leitura, num determinado tipo de texto... Eu quero ver como o aluno se porta com um outro tipo de prova, então as avaliações, as mudanças começam aí... se der um outro tipo de prova o que acontece... Nós estamos tão acostumados com a prova do SARESP, com a estrutura da prova do SARESP. Se vier uma outra prova de múltipla escolha como ele vai se comportar? O aluno tem que estar preparado (...) Mudou sim, muda porque você começa a procurar mais atividades e questões daquele estilo pra dar pro aluno.</p> <p><u>Permanência do grupo de professores</u> Bem até então, a permanência dos professores, mesmo que saia um ou outro, tudo bem, porque quem mantém o equilíbrio são os professores... Sim, se você recebe dois ou três novos, os professores os recebem e os colocam no eixo do trabalho da escola, porque quem insere os que chegam são os professores, no momento do cafezinho, numa conversa... É muito importante se ter os antigos na escola pra manter a coerência da escola (...) a</p>	<p>correção, momentos de formação.</p> <p>Sempre fez. Olha, eu tenho um hábito, né, eu sou de exatas, a diretora é da área de exatas, então é muita planilha, né... era só bater o olho e a gente podia tirar muitas informações, você pode puxar pra lá, puxar pra cá, de acordo com a interpretação que você dá pra elas... Então, é... mesmo as do SARESP, dá pra colher mais informações do que tá ali do que tá sendo explicitada, além do que tá ali como objetivo principal pra que o mundo veja.</p> <p><u>Cruzamento de dados</u> Muitas vezes os resultados das nossas avaliações batia com o SARESP. O SARESP validava nossos resultados, não digo em termos de notas, mas não mudavam muito...</p>	<p>no que se espera em porcentagem, número de alunos que estão no adequado, que estão no básico, abaixo do básico, eu vejo todos esses detalhes...</p>
--	---	--	--	---	--

	<p>descritor do estado (...)</p> <p><u>Recuperação</u> Então, uma coisa que sempre teve aqui, foi o grupo de apoio. Nós já tínhamos o reforço, a parceria pagou pra nós um tempo... Aquele negócio de fazer rodízio e agrupamentos com alunos com as mesmas dificuldades nós fazíamos aqui, mesmo quando a orientação era para não fazer, pelo <i>Letra e Vida</i> tinha que ser classes heterogêneas... Então era meio escondido essa ação pra poder trabalhar em cima das necessidades. A gente sabia que a recuperação paralela era um</p>	<p>continuidade de um grupo na escola, a fixação de um grupo na escola é muito importante, cria elos, cria envolvimento, tanto que hoje em dia a gente pega um aluno e diz aos professores – olha temos esse aluno, assim, assado, e professor fala – a manda pra minha sala. Tem esse olhar de que o aluno é de todo mundo.</p> <p><u>Currículo</u> Outra coisa que foi feito pra conseguir esse resultado, foi que 70 % do que é feito é que se cumprisse o currículo do estado. A gente conseguiu que os professores, mesmo que não fosse impecável, mais que fizesse os projetos do Ler e Escrever, o currículo do estado (...) (...) em termos de currículo, que ele acabou te dando foco, os descritores... ele molda o nosso currículo sim, ele reestrutura o foco do ensino, sim. Não quer dizer que a gente não trabalha as coisas, mas a gente percebe que determinados itens são importantes numa avaliação. Claro que a gente trabalha e avalia outras coisas, porém a gente sabe o que nos será cobrado... a questão da leitura, diversos gêneros (...)</p> <p><u>Programa Ler e Escrever</u> (...) o Ler e Escrever já nos deu os nortes, é ... se bem que em alguns momentos eu julgo o SARESP muito desvinculado do Ler e Escrever... O Ler e Escrever no SARESP é só o 3º ano... O Ler e escrever ensinou o professor a desenvolver procedimentos de leitura e escrita,</p>		
--	---	--	--	--

	<p>horror, que só funcionava bem na turma da manhã, porque o professor e os alunos já estavam aqui e continuavam, então não deixava ir embora... Os alunos saíam e a gente dava um lanche pra eles antes de entrar na recuperação paralela. O da tarde nunca funcionava, porque o aluno não vinha.</p> <p><u>Mathema e IQE</u> (...) em Matemática nós tivemos o curso do Mathema. Em 2005, antes de Mathema, a parceria pagou pra nós formação do IQE (Instituto Qualidade de Ensino), nós tínhamos formação, na ATPC, uma vez</p>	<p>tudo isso é formação.</p> <p><u>Compreensão e Estudo do SARESP</u> As próprias professoras, não no início, mas depois que dominaram as coisas, que elas começaram a entender melhor, propunham ações, principalmente, no ano que a gente não conseguiu a meta. Como é dolorido não conseguir. Quando não conseguiu a gente começou a entender melhor, a ir atrás das coisas... Tem colega que não gosta de festa junina, não gosta porque perde o foco, perde o tempo, quebra a sequência, mas é necessário, porque a criança adora, faz parte da cultura dela, e isso também é currículo e deve ser feito, e por isso que já fica previsto no nosso cronograma.</p> <p><u>Rotina de trabalho</u> Acho que mesmo com as formações do próprio estado a gente começou a dar mais ênfase às rotinas, a gente começou a dar mais ênfase nos registros... que também foi um aprendizado pra nós... Que o SARESP veio como um medidor de um conjunto de ações.</p> <p><u>IDESP</u> (...) o IDESP criou uma cultura de correr atrás nesse grupo. Tanto financeiramente, já que o estado só nos dá desse modo, o bônus, o estado só nos dá algum valor só por meio de alguma prova, mais nada... E claro quem acaba</p>		
--	---	--	--	--

		<p>por mês, a diretora nunca permitiu que se obstruísse as ações do estado, era legal vinha com outro olhar, mas nunca se sobrepôs ao estado e nunca foi invasivo de sala de aula. O IQE ficou dois anos na escola e depois saiu.</p>	<p>ganhando é o aluno? Não sei. Porque você ensinar um currículo mais calmamente... então é uma faca de dois gumes, quando eu dou foco num currículo, qual outros currículos eu não to dando conta? O que poderia ter a mais? O foco fica em Português e Matemática, então se você não injetar outras coisas o foco fica só numa coisa e o currículo empobrece, então é preocupante nesse sentido.</p>		
<p>Professora Pérola</p> <p>39 anos, natural de São João da Barra/ RJ, casada.</p>	<p>Magistério, Licenciatura em Matemática e Ciências, Especialização em Informática aplicada à Educação.</p> <p>Tempo no Magistério: 22 anos.</p> <p>Tempo no Estado: 09 anos.</p> <p>Tempo na Escola: 08</p>	<p><u>Trabalho da escola particular na escola pública</u></p> <p>eu percebi é que a forma que eu tinha que trabalhar no Estado de São Paulo, era a mesma que eu trabalhava lá. Não é porque eu mudei de um particular pro Estado que eu posso relaxar, não. É tudo igual, eu corrijo os cadernos da mesma forma que corrigia na</p>	<p><u>Formação de um grupo coeso</u></p> <p>Quando eu cheguei aqui, acho que a escola mudou na organização, a partir do momento que grupo se tornou mais forte, coeso (...)a gente que tava no 5º ano, era uma equipe muito boa, de pessoas novas, mas pessoas que sabiam discutir ideias (...)eram pessoas muito responsáveis, e que a gente começou a bolar estratégia, especificamente, pro 5º ano (...)</p> <p><u>Agenda de estudo do aluno</u></p> <p>Então a gente começou com a agenda, que podia ser qualquer coisa, um monte de folha grudadinha, podia ser uma agenda mesmo, podia ser um caderno velho, qualquer coisa, mas um local em que ele (aluno) pudesse escrever o que ele vai estudar todo dia, que tarefas ele tem que fazer e que a gente pudesse</p>	<p><u>Usos dos resultados do SARESP (Simulados)</u></p> <p>Os simulados que a gente fazia, foi a partir do momento que foi tendo cada vez mais SARESP a gente já pegava as provas disponibilizadas pela própria rede de anos anteriores, então a gente fazia aquilo como prova, lá no 3º e 4º bimestre que eles já tinham uma noção do conteúdo todo. Sim, eles fazem isso até hoje. A gente aplicava as provas, aí você faz um mapeamento pra ver, ah,</p>	<p><u>Importância de alcançar os índices e conflito entre SARESP e IDESP</u></p> <p>Nesse período de 2007 a 2012, alcançar os índices era importante pra escola inteira, principalmente, para</p>

	<p>anos. Experiência sempre na área da Educação, como docente na Ed. Básica e Ens. Superior.</p>	<p>escola particular, as agendas da mesma forma, o conteúdo é dado da mesma forma. Tudo é igual. Só mudou o público...</p>	<p>dar visto nisso, isso é uma coisa diária.</p> <p><u>Agenda, rotina de trabalho, provas e trabalho em equipe</u></p> <p>Depois uma organização de provas, como um simulado... ah, semana de provas é tal dia, então ele sabia que ele tinha que estudar com antecedência pra essas provas, até 2012 tinha isso. Esse foi o começo da transformação, porque como que a gente queria alcançar aí, um bom rendimento de forma geral se a gente não tinha um trabalho em equipe, então a gente tinha que bolar uma estratégia, então, isso da agenda foi, depois foi a organização de provas onde tinha uma única, prova pra todo mundo e era uma coisa assim, eu faço Português, você faz Matemática, as pessoas confiavam umas nas outras, depois você até olhava e até discutia, no outro bimestre trocava, eu fiz Matemática, agora eu faço Português, ia trocando. Então, cada um tinha que fazer uma disciplina durante o ano todo, um Português, um Matemática e outro História, tinham aquelas que tinham mais habilidades pra Português, outros pra História, então cada um foi encontrando o seu caminho, dentro desse grupo.</p> <p><u>Trabalho em equipe</u></p> <p>Um trabalho em equipe, um trabalho focado, um trabalho de equipe focado, uma boa direção, uma boa coordenação, basicamente,</p>	<p>ele entende gráfico, na questão 1... Na verdade a gente usa a mesma técnica do SARESP, cada questão tem uma habilidade, daí você coloca habilidade tal, ele tem? Quantos tem da sala? 3, 4, 5? Qual é a maior dificuldade da turma? Então a gente vai trabalhar estratégias pra fazer ele aprender o que ele não aprendeu. Uma coisa importante é que cada um tem um tempo de aprendizagem.</p> <p><u>Cruzamento dos resultados externo e internos</u></p> <p>Sempre era feita essa análise da porcentagem, das habilidades e o que a gente podia fazer pra melhorar o que não foi alcançado. Isso era levantado através de metas, através de objetivos. Isso sempre foi feito em conjunto. A maneira de como os</p>	<p>equipe que gera esse número, entre aspas “5º ano”, porque é um contexto, né. Não é o 5º ano que gera, são todas as séries, 1º, 2º... Mas o 5º ano você tem que resolver os problemas que não foram resolvidos e é o que conta na prova do SARESP para o IDESP.</p> <p><u>Financeiro, profissional e pessoal</u> (...) De ser o SARESP</p>
--	--	--	---	---	--

			<p>um olhar especial para cada um. A partir do olhar especial, individualizado, para cada um você consegue ter um grupo focado, uma equipe, onde as pessoas pensam juntas. Quando tá todo mundo com o objetivo de fazer o aluno aprender.</p> <p><u>Baixo rendimento no IDESP</u> Depois que a gente perdeu o índice é que a gente passou a se preocupar com o SARESP, porque antes era uma organização normal, depois que a gente perdeu, a gente ficou focada em entender o porque que a gente perdeu. A gente tem que mudar isso, porque, não só pelo dinheiro, porque seria falsidade dizer que não era importante, professor não ganha bem, então a parte financeira é importante também, mas a autoestima não fica a mesma, né? Tem alguma coisa errada aí. Então que estratégia gente pode fazer pra transformar isso. (...) Essa mudança e mais organização ainda. Então vamos começar a pegar provas, pegar o que acontece em outros países, que foi quando eu passei a monitorar provas de Portugal, então a gente, mais ou menos tinha uma prévia do que ia acontecer, porque lá eles já tinham o índice alcançado e aqui não e objetivo era chegar até entre aspas “o índice europeu”</p> <p><u>Apostilas e Simulados</u> (...) a gente fazia milhões de apostilas pra eles se acostumarem com outros tipos de questões...</p>	<p>resultados do SARESP não dava pro professor intervir diretamente na sala, ele dava uma noção, já o simulado que a gente fazia do SARESP, você tinha como analisar individualmente cada aluno e saber qual a dificuldade de cada aluno. O SARESP que é o geral, ele não dá essa visão individual, você faz uma suposição. E tem dois lados, se você já tem essa análise individual, pega essa análise individual e se une a essa análise geral dá pra você chegar a uma conclusão do que foi, qual a dificuldade geral que você teve e o que que você alcançou. Se você une essas duas etapas, você consegue, pessoalmente, ter essa resposta, porém acredito que se no lugar você só olha esse resultado final e você não tem essa análise individual, você</p>	<p>um estímulo financeiro, um estímulo profissional porque você não quer ficar, né, como que eu não alcancei se eu trabalhei pra caramba? Um estímulo profissional, financeiro e também de equipe, da autoestima pessoal também, não só profissional. Como já disse, o financeiro é importante, porque o professor ganha pouco, mas</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>Também dava o conteúdo certinho, mas inseria bastante apostila pra mesmo, pra lógica do pensamento (...)</p> <p><u>Avaliação e instrumentos (caderno e observação) para ações de recuperação</u></p> <p>O SARESP me ajudou a analisar teoricamente as resposta dos alunos nas avaliações. O SARESP influenciou na minha avaliação, com certeza.</p> <p>A minha maneira de fazer a recuperação contínua de pegar os alunos que tinham alguma dificuldade eu já fazia antes do SARESP, o SARESP modificou minha maneira de avaliar esses alunos, a intervenção ficou melhor. O que eu acreditava de uma analise individual, continua valendo, mas a teoria me fez ter um outro olhar, um olhar, talvez mais pontual sobre cada questão. Então isso mudou a minha forma de fazer avaliação.</p> <p>Avaliação sempre diária. A gente tinha um caderno, tem até hoje, tá? Um caderno da turma. Nesse caderno consta o nome de cada aluno, então tudo o que ele faz é anotado nesse caderno. Então, fez as atividades tal, tem dificuldade na subtração, tem dificuldade na soma, no raciocínio lógico. Anoto todo dia, tá lá, se quiser ver... Na prova como ele foi, em números como ele está, que dificuldades ele tem, ele utiliza a régua, se ele não utiliza a régua... Tudo o que acontece com o aluno tá nesse caderno. Então quando a gente avalia o aluno, na hora de fazer uma avaliação, a nota</p>	<p>não consegue saber, efetivamente, qual resultado do SARESP na sua escola. Eu acho essa análise geral precária.</p> <p><u>Análise coletiva e tomada de decisões para estratégias de aprendizagem</u></p> <p>Sempre era feito a partir da análise dessas metas. Então, olha a gente teve essa porcentagem, então vamos trabalhar mais especificadamente, nesse ponto, naquele ponto... Eram dados pontos importantes e metas pra alcançar. Acho que era um direcionamento. – Olha, tenham um olhar mais especial sobre essa meta, sobre esse ponto. Daí a gente bolava estratégia pra resolver isso (os pontos apresentados pela Direção e Coordenação), depois isso voltava pra lá (discussão no grupo), vai dar certo, vamos tentar.</p>	<p>o valor de você ser reconhecido pelo seu trabalho é maior do que o dinheiro. É muito maior, porque você fez a coisa certa, não tem preço.</p> <p><u>Valorização do professor</u></p> <p>Uma mudança importante que o SARESP nesse período trouxe para essa escola foi um reconhecim ento maior do papel do professor. Eu acho,</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>dele não é pela avaliação do dia tal, a nota é um conjunto. Então na hora da avaliação é só você pegar esse caderno, juntamente com a prova e dá a nota. É muito tranquilo. E também no atendimento aos pais, quando um pai chegar e diz – ah, eu quero saber como tá o meu filho, qual o rendimento dele? Você pega o caderno e lê.</p> <p><u>Teoria da resposta ao item</u> Pra mim o diferencial do SARESP, foi essa teoria da resposta ao item, que eu não conhecia. Eu fui estudar isso pra entender como eles faziam isso, daí eu fui entender isso. Nossa como é incrível! Você não avalia o aluno porque ele errou a questão A, que era, às vezes, o que eu fazia. Por exemplo, numa questão de soma, se ele não acertou ele não sabe somar. Não, a gente não pode fazer isso. No mínimo você tem que ter três questões avaliando a mesma habilidade, pra ter certeza se ele sabe. Então eu comecei a perceber que eu tinha que modificar a minha forma de avaliar.</p> <p><u>Disciplinas específicas por professor</u> A gente percebeu que separando um professor dá Português, outro Matemática, dividindo as turmas... Foi muito positivo, você se concentra em um conteúdo só nas duas turmas, então, você tem uma atenção maior naquela área do que pegar tudo. Porque ninguém é bom em tudo, então se você tem mais aptidão, sei lá, pra</p>	<p>Havia essa liberdade de trabalho. Porque pode haver professor que trabalha de maneira super tradicional de ensino e dar resultado. Então se você formata e diz tem que ser assim, eu acredito que não dá certo. Mas quando você tem liberdade de expressão, de trabalho funciona. A gente conversava coletivamente, um dava uma ideia, outro dava outra... Sempre era feito um quadro lá, das ideias que surgiam, se perguntava se tinha alguma coisa pra modificar? Não. Então vamos trabalhar.</p>	<p>que nesse período a gente se sentiu honrado, né? Essa escola é boa. Uma certa felicidade interior, de nossa... a gente é bom mesmo, né? A gente sentiu o ego fortalecido. Houve um fortalecimento de professores competentes, que podem mudar uma história de educação, principalmente, que você pode acreditar na educação porque ela é</p>
--	--	--	--	---	---

		<p>Matemática, como é o meu caso, é melhor dá Matemática.</p> <p><u>Recuperação contínua</u> Eu fazia essa recuperação contínua, com os alunos que tinham dificuldade durante as aulas de Educação Física, porque esperar por uma recuperação que o governo manda aí outra pessoa... Então depende do caso, cada caso é um caso, às vezes ele aprende com o próprio colega e isso, é muito importante e eu sempre falo pra eles a gente não aprende sozinho, a gente aprende com o outro. Se você coloca um aluno junto com o outro, ele aprende com o outro, mesmo que ele converse uma bobagem no início. Era uma equipe que se preocupava com isso, em recuperar o aluno, que de 2007 a 2012, no grupo que eu pertencia (5º ano) isso era uma prática.</p> <p><u>Rotina de trabalho e planejamento</u> A gente tinha um esqueminha de trabalho. Seguíamos um planejamento.</p> <p><u>Desenvolver habilidades</u> E o mais importante que a gente descobriu nessa análise também é que muitas vezes o aluno não precisa saber exatamente todo o conteúdo do SARESP se ele tem lógica, raciocínio pra pensar, ele consegue marcar certo sem nunca ter visto aquele conteúdo,</p>		<p>viável, mesmo no meio de uma favela, onde as circunstâncias ao redor são caóticas, onde tudo pode influenciar pra dar errado. Não, mas aqui dá certo.</p>
--	--	---	--	--

			<p>porque ele tem lógica do pensamento. Então tem uma expressão que ele não sabe resolver, um problema lá que não... Ah, mas eu sei como sair dessa situação, ele usa uma técnica lá, uma estratégia pessoal... Isso a gente consegue lendo, interpretando, expressando o que você sabe. Ele não precisa ter todo aquele conteúdo, ele precisa ter o raciocínio lógico, com isso ele consegue fazer toda a prova muitas vezes sem ter visto fração, sem ter visto conteúdos específicos. Acho que a gente só percebeu isso uns três anos.</p> <p><u>Currículo</u> (...) nesse período específico, acho que favoreceu muito o currículo, pela ampliação de estratégias, pela ampliação de visão em relação à avaliação, a ampliação de visão em relação às metas, habilidades, de estudo dessa teoria, o que ela significa, o que isso pode acrescentar no meu trabalho.</p> <p><u>Estudo do SARESP para ampliação de conhecimentos</u> Essa escola não ficou refém do SARESP, porque ele ampliou o conhecimento de metas e habilidades. Acho que isso faz com que a escola tenha tido sucesso, se ela tivesse um comportamento contrário, ela não teria bons índices se ela ficasse trabalhando só SARESP não daria certo, porque a aprendizagem do aluno não se constitui de SARESP, se constitui</p>		
--	--	--	--	--	--

			de pessoas, de raciocínio de muitas estratégias. O SARESP é só uma consequência.		
Professora Safira 50 anos, natural de São Paulo/SP, casada.	Magistério de nível médio. Tempo no Magistério: 21 anos. Tempo no Estado: 18 anos. Tempo na Escola: 09 anos. Experiência sempre na área da Educação como docente no Ens. Fundamental I.	<u>Cronograma e instrumentos de avaliação</u> Nós sempre fizemos avaliações bimestrais, sempre. É... Tinha prova, com cronograma, com conteúdo pra estudos, sempre a gente trabalhou nessa linha, até hoje. A avaliação é diária, né, a gente tá sempre avaliando, tenho os registros... A gente tem um caderno com o nome individual de cada aluno onde nós fazemos todas as anotações. Qualquer tipo de anotação a gente faz nesse caderno. Quando se acha necessário a gente anota.	<u>Modificação da ação docente</u> Ah, a gente tá sempre modificando, né. Sempre modificando. É uma atividade, é um fazer diferente do que você tá acostumado... <u>Apostilas e simulados</u> Apostilas, a gente montava apostilas pra reforçar algumas habilidades, nós montamos muitas apostilas. Então, você trabalha com o aluno, você levanta todas as dificuldades que eles tiveram e tenta suprir. Eram questões e a gente entrevistava diretamente como ele, ou ia na mesa dele, ou em duplas, um ajudando o outro, ou em grupo as vezes um ajudando o outro, dependendo da atividade, né. Por exemplo, provas, eu, é... Eu costumo em Português dá uma prova por mês, ou duas, ou três, depende da quantidade de xérox. Recolho essas provas, corrijo e dou nota, devolvo pro aluno e aí nós vamos discutir questão por questão, você entendeu porque você errou, você entendeu porque esse é que era o certo? A prova nunca é dada prova, por prova. O aluno tem que entender o que ele errou, porque senão não tem fundamento. E os alunos compreendem porque erraram. <u>Reforço ou Recuperação e habilidades</u> É... é... o reforço focado em uma determinada	<u>Avaliação</u> A avaliação, acho que é o que norteia o nosso trabalho, né. Se você não avaliar, você não sabe aonde seguir, onde voltar, aonde ir... Você tem que tá sabendo... Focado no que o aluno sabe pra você seguir seu trabalho. É o que norteia o trabalho mesmo. <u>Análise e proposição de ações</u> Então, geralmente em HTPC, né. A coordenadora colocava os índices e a gente estipulava algumas ações pra poder melhorar aqueles índices. <u>Resultados</u> A gente faz muito uso de resultado de qualquer coisa. Por exemplo, quando você faz uma avaliação, você levanta,	<u>SARESP e IDESP</u> Então eu acho que de certa forma sim. E não deixa de ser um incentivo de trabalho os dois o IDESP e o SARESP. <u>Confiança da comunidade no trabalho da escola</u> Eu acho que uma grande motivação que nós temos aqui dentro da comunidade é o apoio dos pais e a valorização.

		<p><u>Parceria e Mathema</u></p> <p>Nós tivemos muita ajuda da <i>parceria</i>, nós tivemos capacitações, nós tivemos <i>Mathema</i>, muita orientação. Até um ano foi quando veio um índice mais baixo em Matemática, então foi quando veio o <i>Mathema</i>.</p>	<p>habilidade, né. Nós mesmos éramos quem dava o reforço.</p> <p><u>Habilidades</u></p> <p>Eu acho que na verdade sim, porque você acaba focando em algumas habilidades específicas (...)</p> <p>Eu acho que a escola, nessa época, passou a ver as habilidades de uma maneira mais eficaz, mais direta, né. Quando você faz uma prova, você faz uma prova pensando nas habilidades que você vai focar. A gente trabalha em cima das habilidades. Antes do SARESP, nesse período, eu acho que era mais conteudista. O trabalho do conteúdo amarrado à habilidade. Você tem que trabalhar conteúdo, porque o aluno tem que saber o que é verbo, o que é pronome, mas ele tem que saber empregar, não adianta nada ele saber o que é um pronome se ele não souber empregar. Acho que o professor deixou de ser meramente conteudista pra trabalhar habilidade.</p>	<p>faz o levantamento das habilidades, o que a sala domina e o que não domina, o não dominado você vai focar. Então se o aluno tá com problema em pontuação, você não vai ficar trabalhando verbo com ele, você vai trabalhar pontuação. Não que você não dê, você vai dar um foco maior naquilo. É uma grande satisfação quando você atinge o resultado, né, então todo o resultado você utiliza pra foco de trabalho mesmo, né.</p>	<p>Eles valorizam demais o trabalho da gente. Isso é uma grande motivação. A confiança que os pais depositam na escola.</p>
<p>Professora Esmeralda</p> <p>52 anos, natural de São Paulo/SP, Casada.</p>	<p>Magistério e Pedagogia.</p> <p>Tempo no Magistério: 28 anos.</p> <p>Tempo no Estado: 28 anos.</p> <p>Tempo na Escola: 08</p>	<p><u>Cronograma e instrumentos de avaliação</u></p> <p>Todo bimestre tem avaliação, das... De todas as disciplinas, então eu tive que me adaptar também, porque todo</p>	<p><u>Modificação da ação docente</u></p> <p>Eu sou muito tradicional, né. E aqui tem uma visão mais construtivista. Então, eu fui me adaptando, fui mostrando que eu não ia mudar pro construtivista de uma hora pra outra e, não ia deixar o que eu já sabia, então eu fui adaptando, fui participando de cursos, de capacitações... Tive que me adaptar sim. Eu tive que abandonar os métodos de cartilha, tive que entrar no <i>Ler e Escrever</i>, tive que assimilar</p>	<p><u>Avaliação</u></p> <p>Avaliação é um tempo de reflexão, parar pra ver... a criança aprendeu? Que bom! Vamos continuar, mas se um número muito grande não aprendeu, para e retoma. Aonde foi que eu perdi o fio da meada.</p>	<p><u>Financeira e pessoal</u></p> <p>Primeiro o dinheiro, que é uma boa motivação. Ué? Eu trabalho por causa do</p>

	<p>anos. Experiência sempre na área da Educação como docente no Ens. Fundamental I, como Coordenador a e Vice-Diretora.</p>	<p>bimestre tem avaliação, tem o dia da prova, a criança é conscientizada, ela vai ter prova dia tal, põe na lousa, avisa os pais e ele vem preparado para fazer uma prova. Então, é, é... Eu nunca tinha trabalhado assim. A gente não avalia só por essas provas... Correção de caderno, participação em sala de aula, né... todo um contexto, a gente acaba avaliando o aluno como um todo, né? Não é só pelo rendimento escolar. (...) Usava de observação.</p> <p><u>Trabalho em equipe e planejamento</u></p> <p>Eu trabalhava</p>	<p>o <i>Ler e Escrever</i>, que era uma proposta nova do governo e eu não acreditava, eu achava que aquilo ali não ia dar em nada. No primeiro ano eu achei assim, arrogante demais do governo chegar com o <i>Ler e Escrever</i>, que era uma cartilha na verdade dele, mas aí depois eu fui entendendo, fui aceitando, fui vendo que era mais fácil pro trabalho na sala de aula, a gente acaba aceitando, né. Eu achei bom, eu achei. Hoje eu acredito no <i>Ler e Escrever</i>, deu certo. A gente tem que mudar, né. Tanto é que tem crianças que eu consigo alcançar com o Ler e Escrever e outras não, outras eu alcanço com o ba, be, bi, bo, bu.</p> <p><u>Atribuição de aulas na escola e formação de grupos</u></p> <p>Eu acho que teve, eu acho que teve, sabe porque? Porque parou-se de se escolher salas na diretoria de ensino e o grupo que veio começou a escolher sala dentro da escola, começou a ficar um grupo mais coeso, mais unido, e aí foram se formando aquelas panelinhas, professores com cara de 1ª série foram se juntando, foram trabalhando todo o ano... os professores com cara de 2º, então teve mudança sim, então aqui tem um grupo de 1ª série que é difícil você desmanchar, elas respiram 1ª série, elas são 1ª série, e é bacana o trabalho delas... Se formou o de 3ª, entendeu? Elas foram se juntando e foi se formando os grupos de trabalho e daí da certo, não quebra.</p>	<p><u>Análise e proposição de ações</u></p> <p>Na semana do carnaval, (...) coloca tudo, os resultados do ano passado, o do ano retrasado, vamos comparar, vamos analisar, aonde diminuiu, aonde cresceu, porque que Matemática caiu, porque que Matemática subiu aqui, porque que Português... O passo a passo dos dois anos anteriores e no ano atual, como está a escola em relação à escola vizinha, à diretoria, às escolas do estado (...) Primeiro analisava os resultados quando ela fazia as reuniões do SARESP e segundo quando a gente fazia a prova, que ela (coordenadora) senta de grupo em grupo, quando ela sentava, ela dava uma tabela pra você pintar quais foram os resultados, quais as</p>	<p>dinheiro. E segundo a gente se acha!</p>
--	---	--	---	--	---

		<p>muito nas outras escolas no individualismo, era eu e eu. Quando eu cheguei aqui, eu percebi que não. Que nós tínhamos um prazo pra trabalhar os capítulos do livro, então todas do 3º ano, nós combinávamos o planejamento... Mês de fevereiro, da página tal a página tal, março... E daí eu tive que entrar na linha com o pessoal, trabalhar em equipe, trabalhar em grupo.</p>	<p>Então é fácil.</p> <p><u>Adaptação das provas</u> <u>Provas e conteúdos</u> Enquanto ninguém te cobra você faz do seu jeito, quando alguém te cobra você faz do jeito que ele vai cobrar, não é verdade? Daí eu já fui ensinando a preencher as alternativas, os quadradinhos, postura de prova, como é que a gente manuseia a prova... Porque SARESP tem mapa, vamos falar a linguagem do SARESP. Porque o SARESP me força a elevar o nível da minha sala (...) Lógico que mudei minhas provas... Eu nunca tinha falado sobre percurso nas aulas, foi obrigada a falar sobre percurso... Isso é SARESP. Nas minhas provas mudei o jeito, coloquei as alternativas... acaba mudando tudo... Você vai deixar seu aluno ser prejudicado, porque você não passou nenhuma informação? Sim! Mudou, mudou, mudou. Eu acho que o SARESP obriga a escola a melhorar o nível.</p> <p><u>Direcionamento do trabalho docente</u> Acho que os professores foram obrigados a serem mais responsáveis com a prática pedagógica. Eles não podem mais fazer o que eles querem dentro da sala de aula, porque teve uma fase dentro do magistério, em que eu trabalhava, eu entrava na minha sala e fazia o que eu queria. (...) mas a partir do SARESP acabou a farra do boi, em que o professor</p>	<p>questões que eles mais erraram e mais acertaram? E ali soma e vê... Ela é doida, é Matemática pura... Ai se pensa – Já mostrou que eu não trabalhei problema, hum! Já mostrou que eu não trabalhei sequência numérica, tá na cara, né. Não tem como, né! Daí eu vou fazer uma revisão nisso e nisso. Chega em você, sai do macro e chega no micro. Não fica pessoal, fica pro trabalho, cada um sabe...</p>	
--	--	---	--	--	--

			<p>entrava na sua sala e fazia o que queria (...) O SARESP forçou a direção também a tomar conta do pedagógico. Porque a direção, na verdade, eu acho que ela é sobrecarregada com muita informação, muito papel e ela não tem tempo pra focar no que é o principal que é o aprendizado das crianças, mas o SARESP também dá umas cutucadas nos diretores, que eles têm que levantar e olhar. A coordenação também presta conta, ela também tem que dar resultado e o resultado do professor é de acordo com a motivação que ela trás, o que ela faz motiva o professor. É uma cadeia, né? Eu faço, mas a coordenadora tá fazendo? A diretora tá fazendo?</p>		
<p>Professora Topázio</p> <p>50 anos, natural de Uberaba/MG, divorciada.</p>	<p>Magistério e Pedagogia.</p> <p>Tempo no Magistério: 28 anos.</p> <p>Tempo no Estado: 27 anos.</p> <p>Tempo na Escola: 27 anos.</p> <p>Experiência sempre na área da Educação como docente no Ens.</p>	<p><u>Recuperação contínua</u></p> <p>Então eu avalio o aluno e vejo que ele tá com dificuldade, então não adianta eu correr com o conteúdo sabendo que ele tá com aquela dificuldade, então eu procuro fazer exercícios de revisões... Trabalho individual, trabalho em duplas, grupo pra sanar. Tem</p>	<p><u>Cobrança da equipe e dos próprios professores</u></p> <p>A exigência dos professores pra desempenhar mais, tanto a coordenação exige, quanto os professores estão indo à luta, eu acho que essa mudança teve sim.</p> <p><u>Recuperação contínua</u></p> <p>(...) a dedicação dos professores com os alunos mudou, teve mais empenho... Correr atrás de onde tá a dificuldade dos alunos e tentar sanar aquela dificuldades... que nem Português trabalhar mais texto...</p> <p><u>Leitura</u></p> <p>Antes, por exemplo, em Português, eu trabalhava mais a gramática do texto, depois, por causa do SARESP eu já trabalho mais</p>	<p><u>Análise e proposição de ações</u></p> <p>Através do planejamento, nas reuniões de planejamento, mostrando como é que foi o índice, o que é que precisava melhorar, então isso sempre foi feito. A coordenadora levava o gráfico, mostrando os resultados e a gente analisava, na maioria das vezes o resultado tava crescendo, mas tinha pontos a melhorar, principalmente, em</p>	<p><u>Financeira e profissional</u></p> <p>Acho que é o trabalho dos professores. Eu não vou mentir pra você... o dinheiro, o bônus foi uma das motivações e... Acreditar que essas crianças são</p>

	Fundamental I.	atividades que dá pra trabalhar a sala inteira, mas tem atividades que não dá então é melhor trabalhar em duplas, grupos, depende... Quando eu vejo que tem aluno que não aprendeu alguma coisa, eu volto, não pra sala toda, né, mas pra aqueles que têm dificuldade... No conteúdo eu vou e volto, mas não completamente (...) Eu dou atendimento pros alunos que tem mais dificuldades, fico intervindo várias vezes na aula e ajuda.	<p>leitura, focalizando o entendimento do texto, leitura diária, coletiva, produção de texto...</p> <p><u>Habilidade</u> Sim. O jeito de ensinar mudou, o jeito de lidar com as crianças. O SARESP acrescentou na minha maneira de dá aula, me ajudou a focar naquilo que o aluno precisa. Antes a gente tava mais preocupado com o conteúdo e não muito com a habilidade do aluno e o aluno com dificuldade ficava às vezes de lado, agora não, a gente tem que ficar correndo atrás daquele que tem dificuldade, trabalhar com as diferenças dos alunos para atingir aquele conteúdo, então isso melhorou, a gente passou a trabalhar os dois juntos, antes era mais conteudista né.</p> <p><u>Reunião da Diretora com os pais e alunos sobre o SARESP</u> A escola sempre faz ações preparando para o SARESP, tem reuniões com os pais, explicando o que é o SARESP, que o aluno não deve faltar... No começo não tinha muito, mas em 2010, 2011, passou a ter bastante. A diretora passa nas salas explicando para os alunos o que é o SARESP, o porquê que é importante eles virem fazer o SARESP...</p>	Matemática. A gente então trabalhava várias atividades diversificadas com os alunos, puxar o máximo que pudesse deles, adequar as atividades, pra ver o que poderia fazer com o aluno pra melhorar, troca de experiência, o que deu certo numa sala, o que não deu certo na sua... A maioria dos professores colaborava, uns até aceitavam, né, mas na sala de aula só Deus sabe né... Fecha a sala e ele vai trabalhar como ele quiser né.	capazes (...) Então o bônus e as crianças, mas não só com o interesse no bônus, pelo amor de Deus. Independent e do bônus sempre procurei fazer o melhor pros alunos.
--	----------------	--	---	---	---

