

SISTEMA DE AVALIAÇÃO PAULISTA E ESCOLAS: DIFERENTES RELAÇÕES*STATE OF SAO PAULO SYSTEM OF EVALUATION AND SCHOOLS: DIFFERENT RELATIONSHIPS**Viviani Fernanda HOJAS¹*

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações que as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para o desenvolvimento da investigação, foram adotadas como referência algumas contribuições conceituais formuladas por Stephen Ball e colaboradores. Em linhas gerais, tais formulações contêm grande potencialidade para avançar em relação ao enfoque analítico estadocêntrico, na medida em que permitem operar com uma nova perspectiva de análise que deixa de focalizar apenas a ação estatal e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas. O estudo envolveu quatro unidades escolares, pertencentes à rede estadual de ensino paulista e vinculadas a uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, que foram selecionadas por atenderem níveis diferentes de ensino. Ao longo do processo investigativo, foram feitas visitas de observação, participações em reuniões e entrevistas com professores, professores-coordenadores, vice-diretores e diretores das referidas escolas. Os resultados indicaram que apenas uma, das quatro escolas pesquisadas, toma o SARESP como o elemento norteador do trabalho escolar e desenvolve suas práticas educativas tendo como foco principal o aumento do desempenho dos alunos nesse sistema avaliativo e o cumprimento das metas anuais.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Gestão escolar. SARESP.

ABSTRACT: This research aims to analyze the relationships that policies, found in schools, keep with an educational system of evaluation called “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)”. To develop this research it was adopted as reference the conceptual contributions formulated by Stephen Ball and his collaborators. In general, such formulations have great potential to advance in relation to the analytical approach of the state in the center of the process, as far as it allows operating in a new perspective of analysis that appreciate the actions performed by professionals who work in schools. The study involved four schools which belong to the State of Sao Paulo Education. These schools were selected by meeting different levels of education. Throughout the research process, they were made visits of observation, participation in meetings, school board interviews teachers, teachers-coordinators, school principal assistant and school principal in all the four selected schools. The research results show us that only one of the four schools analyzed take the SARESP as a guide element of school work and develop its educational practices having as its main focus the increasing of the student performance in this system of evaluation and compliance with the test annual targets.

KEYWORDS: Educational policy. School management. SARESP.

INTRODUÇÃO

Muitos estudos produzidos no campo da Política Educacional no Brasil tendem a se assentar no entendimento de que as políticas educacionais se constituem como iniciativas advindas exclusivamente do aparelho estatal, ou seja, a compreender

¹ Doutora em Educação (UNESP) Professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente. Endereço eletrônico: vihojas@hotmail.com

o Estado como a instância produtora de políticas que, posteriormente, são implementadas pelas escolas e por seus profissionais.

Em decorrência desse enfoque analítico estadocêntrico, tais produções acadêmicas se concentram na denúncia dos efeitos indesejáveis das políticas educacionais e/ou indicam “percursos” a serem seguidos para uma mudança de direção. Em outras palavras, a crítica incisiva dos estudiosos é frequentemente direcionada ao Estado e às suas políticas, as quais, na visão deles, precisam de mudanças para que sejam desenvolvidas de forma supostamente melhor nas escolas.

Buscando se distanciar das análises que conferem centralidade ao Estado na produção de políticas educacionais e que defendem determinado modo de ser, por meio da prescrição de ações para as escolas, a presente pesquisa² partiu do pressuposto de que, além das políticas vindas de fora, as escolas também produzem políticas em seu interior.

Neste sentido, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)³ foi focalizado com o objetivo de analisar as relações que as políticas produzidas no interior de quatro unidades escolares estabelecem com esse sistema avaliativo.

Para o desenvolvimento da investigação, foram adotadas como referência algumas formulações conceituais desenvolvidas por Stephen Ball em autoria única e em coautoria (BALL, 1994; BALL, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Em linhas gerais, tais formulações contêm grande potencialidade para avançar em relação ao enfoque analítico estadocêntrico, na medida em que permitem operar com uma nova perspectiva de análise que deixa de focalizar apenas a ação estatal e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas.

A pesquisa envolveu visitas de observação (no início e no final do ano letivo), participação em reuniões (de planejamento e de replanejamento) e entrevistas (com professores, professores-coordenadores, vice-diretores e diretores), realizadas em quatro escolas estaduais vinculadas a uma Diretoria de Ensino do interior paulista, que foram selecionadas por atenderem níveis diferentes de ensino.

Para apresentar os resultados do estudo, este texto foi organizado em duas seções. A primeira delas apresenta o quadro de referência que subsidiou o processo investigativo realizado nas escolas. A segunda seção traz a análise e discussão das relações que as experiências micropolíticas produzidas nas unidades escolares estabelecem com o sistema de avaliação paulista.

² A pesquisa, intitulada “SARESP: a escola como produtora de políticas”, foi realizada em nível de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (HOJAS, 2017).

³ O sistema de avaliação paulista foi criado em 1996 e, com exceção dos anos de 1999 e 2006, vem sendo desenvolvido anualmente nas escolas públicas estaduais.

UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A despeito de concordar com a assertiva de que a política educacional não pode ser estudada separadamente da organização da social na qual está inserida e que é necessário levar em conta o papel do Estado nesse estudo, a presente pesquisa considera que, na tentativa de apreender o movimento da política, o foco exclusivo na ação estatal pode resultar no apagamento das diferenças.

De acordo com Power (2006), embora os pesquisadores que adotam a perspectiva de análise centrada no Estado argumentem que ela fornece um sentido muito mais coerente sobre o que acontece nas escolas, esse tipo de análise oferece poucos meios para lidar com o aspecto empírico e para compreender os detalhes.

A autora explica que na referida abordagem, denominada de estadocêntrica, as formulações acerca da política educacional representam a tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade dos processos sociais. Sendo assim, seus adeptos procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre Estado, classe e capital relacionada às políticas educacionais e às práticas escolares.

Power (2006, p.15) esclarece que os teóricos da perspectiva estadocêntrica, de modo geral, consideram que “[...] o ponto de partida para qualquer análise adequada de política e prática educacional deve envolver o reconhecimento do Estado e da sua relação com o capital.” Nessa linha, argumentam que o Estado tem um conjunto permanente de problemas que surge da necessidade de fortalecimento das bases que sustentam o capitalismo, entre eles: apoiar o processo de acúmulo de capital, garantir um contexto para a sua expansão contínua e legitimar o modo capitalista de produção.

A resolução dos problemas centrais do Estado, na visão desses estudiosos, não é simples e nem garantida. Contudo, apesar do reconhecimento de uma relativa indeterminância como consequência de especificidades históricas e contextuais, eles compreendem que a fonte e o escopo das políticas educacionais estabelecem os parâmetros e dão forma aos impactos e efeitos no nível micro.

Para a autora, as análises que procuram ligar os processos locais à agenda do Estado apresentam fragilidades, na medida em que a busca por conexões diretas e unidimensionais ignora a complexidade fundamental e a natureza contraditória dessa relação. Em suas palavras:

[...] dentro de uma teoria centrada no Estado, estabelecer conexões entre o macrocontexto e os processos locais pode ser bastante arbitrário. Parece envolver um número de saltos conceituais que frequentemente se fundamentam em afirmações não examinadas e não examináveis, ao invés de se basearem em raciocínio com base empírica e analiticamente consistente. (POWER, 2006, p.25)

A necessidade de criar modelos analíticos por meio dos quais a trajetória das políticas educacionais possa ser investigada de maneira mais complexa constitui uma

das principais preocupações presentes nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores.

Segundo o estudioso inglês, a análise de políticas educacionais, não pode se limitar à óptica do controle estatal e precisa focalizar como a lógica e a racionalidade predominantes nas políticas educacionais se articulam com os interesses, valores, experiências e visões de mundo dos atores escolares. Em sua concepção também, é importante que os pesquisadores busquem o afastamento daquilo que ele denomina de “territorialismo metodológico” – que se baseia na compreensão da política educacional como algo ligado somente ao Estado, à burocracia e ao governo – e compreendam a política educacional como movimento, isto é, como um conjunto de ações que acontecem em diferentes espaços microglobalizados⁴.

Ball (1994) argumenta que a análise de políticas educacionais deve ir “além do Estado”, ou seja, deixar de se concentrar apenas na ação estatal e valorizar outras dimensões do processo político. Em seu entendimento, as políticas educacionais precisam ser analisadas como processos de negociação complexos que não se encerram nas ações centralizadas do Estado: “Qualquer teoria decente de política educacional deve levar em conta o papel do Estado. Mas qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar a perspectiva do controle estatal” (BALL, 1994, p.10, tradução livre).

O próprio entendimento acerca do papel do Estado é reconfigurado pelo estudioso inglês, pois ele considera o Estado como ente que participa da produção de políticas educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação que acontece no interior das escolas. Em suas palavras: “Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos, mas elas não podem alterar todas as circunstâncias” (BALL, 1994, p.19, tradução livre).

Em outro texto, o pesquisador inglês tece críticas em relação à maneira como a política é representada e reproduzida nas pesquisas e defende que as pessoas sejam incluídas nas análises:

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles”

“implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. (BALL, 2006, p.26)

Em sua concepção, no entanto, as políticas normalmente não dizem às pessoas o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou em que metas particulares são estabelecidas. Sendo assim: “Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa” (BALL, 2006, p.26).

⁴ As ideias contidas no parágrafo foram apresentadas pelo pesquisador inglês durante o evento “Diálogos com a pesquisa: as contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises e reflexões”, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no dia 4 de outubro de 2013.

Em publicação mais recente, Ball, Maguire e Braun (2012) se opõem à noção de “implementação”, que consiste na análise de políticas com base em um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação –, e introduzem o conceito de “atuação política”, que corresponde à investigação da especificidade de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar.

De acordo com os autores, em muitos escritos de política educacional, os professores, os diferentes profissionais que trabalham nas escolas, sem mencionar os estudantes, são excluídos do processo político ou vistos simplesmente como “implementadores” de políticas educacionais.

Em contraposição a essa visão, Ball, Maguire e Braun (2012) argumentam acerca da necessidade de ir “além da implementação” e focalizar as ações exercidas no cotidiano escolar tendo em vista que nele as políticas educacionais ganham novos sentidos, abrindo-se uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades.

Em síntese, ao pontuarem que as políticas educacionais são caracterizadas por negociações e embates que não se encerram nas ações centralizadas do Estado e que as ações produzidas pelos profissionais das escolas precisam ser levadas em conta nas análises, as formulações desenvolvidas por Stephen Ball em autoria única e em coautoria se mostraram particularmente interessante para esta pesquisa, pois autorizam a operar com a ideia de que, simultaneamente à tentativa de regulação e controle do trabalho escolar por meio do SARESP e de iniciativas atreladas a ele, são produzidas experiências micropolíticas que podem se colocar à margem dessas lógicas.

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O SARESP

O trabalho investigativo, como assinalado inicialmente, envolveu quatro unidades escolares, pertencentes à rede estadual de ensino paulista e vinculadas a uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, que foram selecionadas por atenderem níveis diferentes de ensino, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Escolas participantes da pesquisa

	Nível de ensino oferecido
Escola 1 (E1)	Ensino Médio
Escola 2 (E2)	Ensino Fundamental (ciclo II)
Escola 3 (E3)	Ensino Fundamental (ciclo I) e Ensino Fundamental (ciclo II)
Escola 4 (E4)	Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio

Fonte: elaboração própria.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram efetuadas visitas de observação (no início e no final do ano letivo), participação de reuniões (de planejamento e de replanejamento) e entrevistas com profissionais que integram a equipe de gestão (professores-coordenadores, vice-diretores e diretores) e com professores das disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) cujos resultados das provas do sistema de avaliação paulista são utilizados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)⁵.

Nas visitas de observação foram focalizados aspectos como a estrutura física, os recursos humanos e materiais, as relações estabelecidas no interior das escolas, as regras disciplinares e os valores presentes em cada uma delas, entre outros. Nas participações em reuniões procurei reunir informações acerca da importância concedida aos resultados do SARESP para o planejamento ou replanejamento do processo educativo realizado pela escola, da existência ou não de um trabalho voltado para a melhoria progressiva do desempenho dos alunos no sistema avaliativo e do envolvimento ou não das famílias nesse trabalho, entre outras. Em ambas as atividades de pesquisa, parte dos registros foi feita nas próprias escolas e outra parte foi realizada em momento posterior.

As entrevistas com os profissionais das unidades escolares versaram sobre questões relativas aos resultados obtidos pela escola nas edições do SARESP, às concepções dos profissionais acerca do sistema de avaliação paulista, às práticas educativas realizadas na escola, entre outras. Apesar de terem sido desenvolvidos com base em um roteiro básico, os diálogos entre entrevistador e entrevistado não seguiram um esquema rígido e, durante esses momentos, foram feitas adaptações que buscaram um maior esclarecimento dos aspectos abordados. Em razão dessa flexibilidade, as entrevistas efetuadas durante a pesquisa podem ser classificadas como de tipo semiestruturado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O contato com as quatro unidades escolares pesquisadas, mediante visitas de observação, participações em reuniões e entrevistas realizadas com professores, professores-coordenadores, vice-diretores e diretores, permitiram detectar basicamente dois tipos de relação que as escolas estabelecem com o SARESP.

No primeiro tipo de relação, as experiências micropolíticas produzidas se configuraram como um **movimento de reforço** da regulação e do controle inerente ao sistema de avaliação paulista e demais ações ligadas a ele. Sendo assim, tais experiências são caracterizadas pela utilização de mecanismos como: preparo dos alunos com base em provas antigas do SARESP, acompanhamento sistemático dos estudantes que não obtiveram bons resultados nas edições anteriores do sistema avaliativo, cruzamento

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) foi criado no ano de 2008 e é calculado considerando o desempenho escolar (medido pelos resultados alcançados pelos alunos no SARESP) e o fluxo escolar (medido pela taxa média de aprovação dos alunos). No cálculo do IDESP não são considerados os resultados das provas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Ademais, o índice leva em conta apenas o desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, sendo desconsiderado o desempenho dos alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental.

dos dados do rendimento dos alunos no sistema de avaliação paulista com o desempenho expresso nas avaliações internas e envolvimento das famílias nessa sistemática de trabalho.

É o caso da proposta de trabalho desenvolvida pela gestão escolar e pelo corpo docente da E2, focada no aumento progressivo do desempenho dos estudantes no sistema de avaliação paulista e no alcance da meta anual estipulada para a unidade escolar.

Conforme a responsável pela direção escolar, na primeira edição do sistema avaliativo realizada após a criação do IDESP, a referida escola não conseguiu atingir o índice fixado e isso causou grande surpresa entre os profissionais da unidade escolar:

E aqui na nossa escola, qual que era a nossa particularidade nessa questão? Nós tínhamos um nível de desenvolvimento da aprendizagem na prova do SARESP muito alto e não conseguimos bater a meta. Como que nós não atingimos uma meta estipulada pela Secretaria da Educação se nós tínhamos um grande número de alunos no nível Adequado e no nível Básico⁶? Aí nós começamos a estudar com mais afinco. A Secretaria da Educação começou a promover estudos. Inclusive ficou designado um dia ou dois do ano, que é um dia letivo, mas que nós não temos alunos e dedicamos aos estudos do SARESP. Isso ajudou muito, foi ajudando muito. [...] Foi um caminho difícil para a gente percorrer, mas a gente tinha esse interesse em entender o que é que acontecia. Porque nós tínhamos uma equipe que trabalhava, que procurava, que buscava e os alunos tinham um nível sociocultural bom, dedicação e as famílias eram bem integradas com a escola. E a gente não conseguia atingir a meta? Na meta entra a questão da evasão escolar. Nós não tínhamos esse problema. Nosso problema de evasão sempre foi muito pequeno.

Nós não tínhamos repetência em grande número também. (DIRETORA E2)

Em seu relato, a responsável pela coordenação explicou que, com o intuito de assegurar o sucesso da escola no SARESP, a equipe escolar repensou e reorganizou sua prática educativa buscando reproduzir rigorosamente as instruções fornecidas pelas instâncias superiores do sistema de ensino paulista:

[...] naquele momento nós começamos a passar por orientações técnicas vindas da Secretaria da Educação, via Diretoria de Ensino, por meio dos supervisores de ensino e dos coordenadores do núcleo pedagógico de cada componente curricular. Então eles começaram a trabalhar e nos explicar que nós tínhamos as matrizes de referência. Porque aí entrou o currículo novo, o currículo oficial, que é pautado em competências e habilidades. Aí nós tivemos que entender toda essa questão curricular. E nós tivemos que entender que, para que o aluno estivesse no nível Adequado da série na qual ele estava matriculado, não era preciso recuperar conteúdo, nós tínhamos que desenvolver as

⁶ O sistema de avaliação paulista classifica o desempenho dos alunos em quatro níveis: 1) Abaixo do básico - domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; 2) Básico - domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente; 3) Adequado - domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; 4) Avançado - domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram. (SÃO PAULO, 2015, p.4).

habilidades e competências referentes àquela série ou ano de escolaridade que ele estava matriculado. E aí, isso foi muito difícil, não foi fácil. Mesmo que eu tivesse entendido, eu tinha que passar, eu tinha que multiplicar esse conhecimento para os meus professores. Porque nós não tínhamos saída, nós tínhamos que parar e sentar e estudar o SARESP, estudar a prova do SARESP, estudar o banco de questões, como essas questões foram elaboradas e que habilidades estavam sendo cobradas nas provas. (PROFESSORA-COORDENADORA E2)

Desde então o sistema de avaliação paulista parece ter sido assumido como elemento norteador do trabalho desenvolvido na E2 e, mediante as observações efetuadas, não foi possível identificar entre o grupo qualquer insatisfação ou discordância em relação a essa proposta de trabalho. A fala da professora de Língua Portuguesa, por exemplo, sugere a existência de um consenso de que medidas como esse sistema avaliativo e a fixação de metas anuais são essencialmente positivas para o processo educativo:

[...] em relação ao SARESP, a gente fala, assim, na verdade, que é até uma motivação para o professor poder trabalhar. É um algo a mais que nos auxilia a buscar a melhoria da aprendizagem dos alunos. Então, assim, aqui na escola são apresentados os resultados da prova. Sempre a coordenadora coloca no telão. A gente avalia o que precisa melhorar e tal. E eu acredito que isso tem trazido bons resultados. Está ajudando a melhorar a formação dos alunos e contribuindo para a melhoria do ensino. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E2)

As práticas educativas desenvolvidas na unidade escolar, de maneira geral, são pautadas fortemente nos materiais fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Ademais, é bastante comum entre os professores a utilização de provas de edições anteriores do SARESP no trabalho realizado com os alunos ao longo do ano:

Nós fazemos um trabalho em grupo, em conjunto, que tem surtido resultado. [...] e também fazemos algumas atividades direcionadas realmente para o SARESP. Então os alunos realizam essas atividades, eles são avaliados e nós trabalhamos em cima das dificuldades. Nós também trabalhamos em sala de aula com as questões do SARESP de anos anteriores com todos os alunos, de todas as turmas. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA E2)

Chamou a atenção também o fato de a equipe de gestão junto com os professores da unidade escolar realizarem um acompanhamento sistemático dos estudantes que não apresentaram bons resultados nas edições anteriores do sistema avaliação paulista.

Durante a reunião de planejamento, a professora-coordenadora utilizou o projetor multimídia para destacar alguns detalhes do desempenho das turmas em edições anteriores e argumentou acerca da importância de focar nos alunos que não apresentaram um bom rendimento para que, ao realizarem novamente no 9º ano, apresentem avanços.

Outra iniciativa que integra a sistemática de trabalho desenvolvida pelos profissionais da E2 consiste na comparação do rendimento apresentado pelos estudantes no sistema de avaliação paulista com o desempenho expresso nas avaliações realizadas no interior da escola.

Na reunião de replanejamento, a professora-coordenadora apresentou no projetor multimídia os dados das turmas avaliadas na edição do ano anterior do SARESP. Segundo ela, apesar de não terem sido divulgados os resultados individuais dos alunos, com base no rendimento deles nas avaliações internas, a equipe teria condições de identificar aqueles que estavam com dificuldades e pensar propostas de atividades para que pudessem melhorar o rendimento.

Vale registrar ainda que, ao final do encontro, a diretora comentou que em breve agendaria a reunião de pais e disse ao grupo de professores para não se esquecerem de, durante essa reunião, apresentar para as famílias dos alunos o resultado do IDESP do ano anterior e pedir apoio para assegurar a participação e o empenho dos estudantes nas provas do sistema de avaliação paulista que seriam realizadas naquele ano.

Com efeito, o trabalho investigativo desenvolvido nas demais escolas (E1, E3 e E4) permitiu identificar um segundo tipo de relação estabelecida com o SARESP, a qual as experiências micropolíticas criadas se apresentam como um movimento de resistência à regulação e ao controle subjacentes a esse sistema avaliativo e medidas atreladas a ele.

As reuniões de planejamento e replanejamento nas três unidades escolares têm como marca a pouca importância atribuída aos resultados do sistema de avaliação paulista e a prioridade concedida aos resultados dos processos avaliativos realizados internamente na organização do processo educativo.

No caso da E1, a justificativa apresentada pelo professor de Matemática é a de que planejar ou replanejar o trabalho escolar com base nos dados do SARESP do ano anterior não faz muito sentido, uma vez que os estudantes que o realizaram já saíram da escola. Segundo ele, como a escola atende apenas estudantes do Ensino Médio, a equipe escolar tem utilizado os resultados dos processos avaliativos desenvolvidos na própria escola para organizar seu trabalho:

Olha, infelizmente, no caso dos nossos alunos, eles estão no terceiro ano do Ensino Médio. Então os alunos saem da escola e não dá para a gente dar continuidade no trabalho com aquela turma que não apresentou um bom desempenho. Quando os resultados são divulgados, eles não estão mais aqui. Cada turma é uma turma. E o nosso foco agora é esta turma. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E1)

Outro elemento marcante no processo educativo desenvolvido na E1 é o fato de ele não se restringir ao trabalho com os materiais elaborados pela SEE/SP e, como

consequência, a existência de maior abertura dos profissionais da escola para tratar de assuntos de interesse dos estudantes.

No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, por exemplo, as discussões relacionadas ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff⁷ estavam tomando força no cenário nacional e, como os alunos começaram a fazer questionamentos durante as aulas, a professora de Língua portuguesa organizou um debate para abordar o tema. Questionada a respeito da iniciativa, a profissional explicou:

Eu crio essas situações na aula para que eles fiquem mais a vontade. Alguns falam para mim: “Professora, você é doida!”. Eu falo que não sou doida. Eu quero que eles gostem de mim. Porque se eles gostarem de mim, eles também vão gostar da minha matéria. Então a gente procura transformar a aula em algo interessante para que eles gostem e queiram aprender. A gente não trabalha só preso ao Caderno do Aluno. Se surge um assunto em aula ou se os alunos fazem alguma pergunta, nós trabalhamos, conversamos, discutimos. Se eu não sei, eu vou pesquisar e nós abordamos em outro momento. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E1)

Cumprir assinalar ainda que, em uma das visitas de observação realizada na E1, um psicólogo foi até a escola para conversar com os estudantes acerca das diferentes atividades profissionais existentes atualmente. Segundo a profissional que atua na vice-direção, a iniciativa foi realizada a pedido dos próprios alunos e teve como objetivo motivá-los a darem prosseguimento em seus estudos haja vista que muitos deles apenas concluem o Ensino Médio:

O nosso intuito, como deu para você notar... Todo o trabalho aqui está voltado para o futuro do aluno, depois que ele sair daqui. E aí a gente conversa com as turmas, apresenta o PROUNI [Programa Universidade para Todos], o FIES [Fundo de Financiamento Estudantil] as bolsas que existem, a gente procura colocar. Nós conversamos bastante com eles, tentando estimulá-los a entrar numa universidade pública também. Esses dias mesmo nós estávamos conversando sobre as bolsas que as universidades públicas oferecem e as demais oportunidades que elas oferecem. (VICE-DIRETORA E1)

De forma semelhante, em suas falas, os profissionais da E3, em suas falas, se mostraram pouco inclinados a direcionarem o trabalho escolar para a melhoria do desempenho dos estudantes no SARESP e o cumprimento de metas anuais:

Eu preciso pensar que existe o SARESP e que eu não posso fechar meus olhos para ele. O que eu não acho correto é pensar só no SARESP. Porque não é só ele que existe no mundo. Então, eu penso também que eu tenho que atender o desejo do meu aluno e buscar uma forma de fazer com que ele venha a ter interesse em estudar. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E3)

⁷ O processo com vistas ao impedimento da continuidade do mandato da presidente Dilma Rousseff foi iniciado no dia 2 de dezembro de 2015 e encerrado no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação de seu mandato.

Nas reuniões de planejamento e de replanejamento realizadas na unidade escolar, não houve qualquer tipo de pressão da equipe de gestão sobre o grupo de professores em relação às provas do SARESP que seriam realizadas naquele ano. A única orientação do professor-coordenador foi para que os docentes continuassem trabalhando com os alunos que apresentam dificuldades em sala de aula, principalmente, com a autoestima deles.

Questionada sobre a conduta adotada, a profissional responsável pela direção, afirmou não ser favorável à busca “obcecada” – termo utilizado por ela – pela melhoria do desempenho dos alunos no sistema de avaliação paulista e pelo aumento progressivo dos índices da escola:

Se você olhar as questões e as competências a serem trabalhadas, então, você consegue direcionar todo o trabalho. Mas é uma questão de você pegar o SARESP e construir tudo aquilo em cima do seu professor e do seu aluno. Eu, particularmente, acho um exagero trabalhar com provas, com modelos de provas, de questões do SARESP e exigir que se trabalhe dessa forma. (DIRETORA E3)

Na E4, por sua vez, os apontamentos feitos pelas professoras sugeriram certa desconfiança em relação à efetividade do sistema de avaliação paulista enquanto instrumento de medida da qualidade do ensino oferecido nas escolas:

Como eu já fui aplicadora, principalmente entre os maiores, eu tenho observado que alguns alunos nem leem a prova. Eu acho que eles não se preocupam muito com o resultado dessa avaliação. Porque eles sabem que o resultado vem para a gente só no outro ano. Então muitas vezes eles falam: “Ah, professora, a gente nem vai ficar sabendo disso”. Por exemplo, o Ensino Médio, que eles saem da escola. Para eles, aquilo não vai influenciar em nada. Então eles não se responsabilizam por isso. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E4)

Eu não tenho noção se, na hora que o aluno foi fazer essa prova, se de fato ele fez em cima daquilo que ele sabia ou se ele fez rapidamente para terminar e se livrar daquilo. Porque, na verdade, quando você dá aula de Matemática, é uma pequena porcentagem que gosta, que tem facilidades com a Matemática. A maior parte não gosta tanto. Pega o exercício, bate o olho e já pensa que aquele exercício é difícil e nem lê. [...] Então acaba sendo um dado, para mim, que só fica no papel. Não tem como avaliar. Já houve casos, assim, de eu achar que a sala era ruim e a gente ter uma pontuação boa no SARESP. E já houve casos de eu achar que a sala era excelente, que eles iriam bem e não foram. Já houve também relatos de alunos que fizeram toda a prova chutando e entregaram. Então, fica muito difícil para gente saber a seriedade do aluno em cima da prova não é? (PROFESSORA DE MATEMÁTICA E4)

O argumento de que os resultados do SARESP não refletem o trabalho desenvolvido pela escola também foi elencado pelo professor-coordenador do ensino médio para justificar a não utilização desses dados nas reuniões destinadas a planejar e replanejar o processo educativo:

Nós não sabemos quais as grandes dificuldades do aluno apresentadas no SARESP. Nós sabemos as dificuldades dele apresentadas em sala de aula. É pelo rendimento nas avaliações internas que a gente observa. Porque o aluno, em geral, não se preocupa com essa avaliação [SARESP], ele não se empenha muito. Então a gente não tem esse parâmetro certo assim. Então não dá para a gente se deter muito nesses dados, entendeu? (PROFESSOR-COORDENADOR, E4)

Com efeito, cumpre destacar que o insucesso dos alunos no sistema de avaliação paulista e as baixas pontuações obtidas pela E4 no IDESP ao longo dos anos têm gerado um sentimento de frustração na equipe escolar. Conforme a profissional responsável pela coordenação do ensino fundamental:

[...] teoricamente, você pensa que quem recebeu o bônus, o prêmio é porque foi melhor. E quem não recebeu fica para baixo. Ele acha que é incapaz. Porque aqui a gente trabalha em conjunto, a direção, os coordenadores do ensino fundamental e médio, os professores. A gente está sempre ajudando um ao outro. E, no final, como no caso desse ano, todo mundo acaba ficando chateado. (PROFESSORA-COORDENADORA E4)

Para contornar a situação, a diretora assinalou que, junto com os professores-coordenadores, tem realizado algumas ações voltadas ao reconhecimento e à valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais da unidade escolar:

[...] a gente precisa estar resgatando o que a gente tem de bom, para a gente tocar em frente. No final do ano passado, eu fiz um portfólio de todos os projetos que são desenvolvidos na escola e, quando você faz esse trabalho mais detalhado, assim, é possível perceber que a gente fez bastante. Todo mundo até se assustou quando viu tudo aquilo. Então nós pudemos ter essa visão e foi muito legal. E, embora tudo mostre o contrário, a gente está aqui porque acredita que a educação ainda é o caminho para um futuro melhor, para uma vida mais digna. (DIRETORA E4)

Em síntese, a equipe da E4 parece manter a confiança em seu trabalho e caminhar na contramão da visão de que a qualidade dele pode ser expressa em um índice calculado com base no desempenho obtido pelos alunos no SARESP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente de produções acadêmicas que apresentam traços da perspectiva analítica estadocêntrica (ARCAS, 2009; COSSO, 2013; KAWAUCHI, 2001; PEIXOTO, 2011; RODRIGUES, 2011), a presente pesquisa evidenciou que os profissionais das escolas não necessariamente transferem a lógica reguladora e controladora do SARESP e demais iniciativas governamentais associadas a ele para as práticas educativas desenvolvidas com os alunos.

Ainda que o processo investigativo tenha se concentrado em um número pequeno de escolas, os resultados indicaram que três das quatro unidades escolares in-

vestigadas não tomam o sistema de avaliação paulista como o elemento norteador do trabalho escolar e não realizam esse trabalho tendo como foco principal o aumento do desempenho dos estudantes no referido sistema avaliativo e o cumprimento das metas anuais.

Embora tais resultados possam ampliar o debate em torno da temática, na medida em que permitem questionar os estudos que apontam a primazia do SARESP em relação às avaliações internas, o treinamento dos estudantes, a pressão sobre professores e alunos, o engessamento do currículo como situações comuns a todas as escolas da rede estadual de ensino paulista, faz-se necessária ainda uma última consideração.

Por não levarem em conta as dinâmicas produtivas e heterogêneas do cotidiano escolar e apresentarem uma concepção prévia de como o SARESP “deveria” ou “não deveria ser”, as produções acadêmicas que tratam da temática baseadas no enfoque analítico estadocêntrico correm o risco de assumir um caráter predominantemente prescritivo e a recair justamente naquilo que é amplamente criticado no âmbito acadêmico: a imposição de diretrizes para as escolas.

REFERÊNCIAS

- ARCAS, P. H. *Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, tendências e dilemas*. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. J.; BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.
- COSSO, D. C. de M. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP*. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- HOJAS, V. F. *SARESP: a escola como produtora de políticas*. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- KAWAUCHI, M. *SARESP e ensino de história: algumas questões*. 2001. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2006.

PEIXOTO, J. S. *Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, R. F. *Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Recebido em: 22/02/2018.

Aprovado em: 09/10/2018.