

## **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FORMA DE REGULAÇÃO EDUCATIVA**

Amanda Polato – Universidade Estadual Paulista/Rio Claro/SP/Brasil –

[amanda\\_polato@yahoo.com.br](mailto:amanda_polato@yahoo.com.br)

Regiane Helena Bertagna – Universidade Estadual Paulista/ Rio Claro/SP/Brasil –

[regiane@rc.unesp.br](mailto:regiane@rc.unesp.br)

**Resumo:** Este artigo analisa a relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual do interior de São Paulo. Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), privilegiaremos a análise das políticas educacionais brasileira e algumas características de políticas educacionais adotadas no estado de São Paulo. Apresentaremos ainda a análise dos resultados obtidos por meio de observação e acompanhamento da realidade escolar, referentes às aulas de Língua Portuguesa e Matemática e Aulas de Trabalho Pedagógica Coletivo (ATPC) realizadas no ano de 2013, na referida escola.

**Palavras chave:** Avaliação em larga escala. Educação básica. Políticas públicas.

### **Introdução**

Desde os anos de 1990, observamos nas escolas públicas brasileiras valorização e ênfase nas avaliações em larga escala de sistemas. Trata-se de avaliações que visam, como é proclamado, garantir a qualidade do ensino e a obtenção de dados visando o suporte para políticas públicas.

Neste trabalho apresentamos os resultados parciais da pesquisa de Mestrado desenvolvida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), que tem como objetivo analisar a relação da escola com essas avaliações, a relevância a ela conferida por gestores e professores e como esses profissionais atuam junto aos alunos no decorrer do ano letivo.

Como suporte teórico para a análise dos dados, abordamos as políticas educacionais que constituíram a base para a implantação dos sistemas de avaliação em larga escala, tais como: as influências do Banco Mundial (BM), a reforma de Estado, ocorrida na década de 1990, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que inseriu no Estado brasileiro o modelo gerencial de administração e a partir daí, o Estado regulador de serviços sociais.

Para a execução da pesquisa adentramos na realidade da escola objetivando uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica e que não visa generalizações a outras unidades escolares. Para a coleta dos dados observamos as aulas de Língua Portuguesa e Matemática de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo e as reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

A década de 1990 foi marcada pela a Reforma do Estado, concebida pelo Ministério da Educação e Reforma do Estado (MARE), em consonância com as orientações do BM, instituição financeira internacional com o qual o Brasil aprofundou suas relações, influenciando, dentre outras áreas, a educação.

A partir de uma nova forma de administração adotada pelo Estado brasileiro, o gerencialismo, emerge no Brasil a necessidade de regulação dos serviços sociais promovidos pelo Estado ou pela iniciativa privada à sociedade. Aqui, nos interessa a regulação do setor educacional.

Não podemos afirmar que a reforma do Estado brasileiro aconteceu em razão das orientações do BM, porém muitas características que Estado assumiu após a reforma foram ao encontro às determinações desta instituição financeira internacional.

### **A política educacional brasileira e as avaliações em larga escala**

Foi a partir da década de 1990 que as avaliações em larga escala começaram a fazer parte do cotidiano de todas as escolas públicas do Brasil, quando foi implantado em âmbito nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em alguns estados, como São Paulo, também é aplicada uma avaliação própria.

Essas políticas de implantação de sistemas de avaliação vêm em consonância com as orientações do BM para a reforma educacional de países em desenvolvimento

que contratam seu serviço. Dentre esses países encontra-se o Brasil, que mantém relações com essa instituição financeira desde o final da década de 1940 (SOARES, 2009).

Para o BM (1995) os desafios mais importantes do setor educacional dos países em desenvolvimento são o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino. Para tratar essas questões, esses países devem aderir a uma reforma educacional.

As recomendações do BM para o acesso indicam que a educação primária deve ser enfatizada, já que, segundo pesquisas desenvolvidas pelo próprio Banco, essa modalidade de ensino é essencial para o crescimento econômico dos países em desenvolvimento, mais do que qualquer outra.

Sob a ótica da equidade, o BM (1995) destaca o baixo acesso à escola de alguns grupos específicos: minorias linguísticas e étnicas, refugiados, crianças de rua, crianças trabalhadoras, aquelas com necessidades especiais e as meninas.

Com relação à qualidade da educação, o BM (1995) ressalta a dificuldade de definição de tal conceito, porém afirma que está é determinada em função das condições de aprendizagem e pelos resultados obtidos pelos estudantes, resultados estes que podem melhorar com a adoção de quatro medidas:

- O governo deve estabelecer os objetivos da aprendizagem e normas de rendimento para as matérias básicas;
- Apoio aos insumos que melhoram o rendimento: a capacidade de motivação do aluno para aprender, a matéria a ser aprendida, tempo para a aprendizagem e as ferramentas necessárias para o ensino e a aprendizagem;
- Flexibilidade para se decidir localmente como combinar a administração dos insumos fornecidos às escolas;
- O rendimento e resultados dos alunos devem monitorados através de exames e avaliações da aprendizagem.

Para Torres (2009) as medidas oferecidas pelo BM aos países em desenvolvimento são pensados por meio de uma única realidade e propostos para diversos países do mundo, ou seja, o mesmo pacote é financiado para países diferentes, com problemas, culturas e necessidades diferentes.

Observamos a partir das recomendações sobre a qualidade do ensino que, segundo o BM, os resultados dos alunos obtidos através das avaliações devem ser monitorados. Temos aqui, talvez, a influência primeira para a criação dos sistemas de avaliação em larga escala do Brasil, apesar deste termo não figurar dessa maneira nos documentos do Banco.

O Brasil colocou em prática sua reforma do Estado na década de 1990. Mudanças profundas foram delineadas em todos os setores da sociedade, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), responsável por criar o Ministério da Educação e Reforma do Estado (MARE), tendo como ministro Luis Carlos Bresser Pereira.

Segundo Bresser Pereira (1995), a reforma do Estado tinha como principal justificava a necessidade de reduzir as funções assumidas pelo Estado brasileiro e implantar uma administração mais eficiente, gerencial.

Um dos documentos elaborados pelo MARE, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), afirmava que o Estado deveria redefinir seu papel, transferindo para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, como as relacionadas à produção de bens e serviços, passando a atuar como promotor e regulador do desenvolvimento gerado a partir dessas atividades.

Desta forma, a avaliação em larga escala ganha novos impulsos, tendo em vista que uma das formas para que Estado exerça a regulação de serviços como a educação é por meio das avaliações, que permitam controlar, medir e aferir a eficiência e qualidade da educação, um dos pilares da administração gerencial.

Segundo as orientações contidas no Planejamento Estratégico, outro documento da reforma do Estado, os recursos financeiros repassados pelo MEC (Ministério da Educação) em nível do ensino fundamental deveriam ser aplicados buscando a eficiência, entendida como uma política de incentivo aos estados e municípios a se comprometerem com os resultados “obtidos através de ações de acompanhamento, avaliação e ajustes para garantir o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola” (BRASIL, 1995b, p.6).

Para garantir a gestão de qualidade, assim como as recomendações do BM, o MEC também deveria ter a função de oferecer informações suficientes para possibilitar a análise dos resultados, geradas a partir de um sistema de avaliação (BRASIL, 1995b).

O Planejamento Estratégico também apresentava um plano de ações para cada modalidade do ensino. Para o ensino fundamental uma das “missões” seria aumentar o índice de aprendizado e o aproveitamento escolar, monitorado através de avaliações do tipo teste, “aprofundar o treinamento dos professores nos aspectos em que a avaliação tenha apresentado os piores resultados” (BRASIL, 1995b, p.15).

Entre as ações básicas do Estado para compromisso de melhorar a qualidade da educação contava também a definição de conteúdos curriculares básicos para todas as séries e para todo o país, juntamente com um conjunto de habilidades e valores fundamentais para a formação de cidadãos. O documento também previa a elaboração de manuais para os professores das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1995b).

Quanto à avaliação, o Planejamento Estratégico apontava com clareza a necessidade de melhorar a qualidade dos testes e sistemas de disseminação dos resultados da avaliação. As orientações quanto às avaliações em larga escala começavam a ser mais claramente desenhadas:

Fortalecer instituições de avaliação fora do âmbito do MEC para que atinjam padrões internacionais, mantendo a coordenação do sistema de avaliação com o próprio MEC;

Apoiar estados e municípios carentes para a universalização da aplicação dos testes.

O apoio aos programas de gerenciamento escolar deverá ajudar os diretores a inserir sistemas de avaliação consistentes no cotidiano da escola, com vistas a uma permanente busca de melhores resultados na gestão da qualidade.

O MEC implantará um programa especial de apoio às escolas que se mostrarem mais deficientes no que diz respeito ao desempenho dos alunos (BRASIL, 1996b, p. 15).

O documento apontava como uma tarefa em longo prazo implementar um sistema anual, permanente, de avaliação para o ensino fundamental, o SAEB, e a informatização dos processos de coleta, processamento e retorno das informações. Como tarefa em curto prazo apontava a necessidade de divulgação dos resultados do SAEB e a definição das informações que deveriam ser coletadas e os indicadores que deveriam ser produzidos (BRASIL, 1995b).

Como podemos perceber, então, a regulação dos serviços sociais promovidos pelo Estado aparece como forma de controlar e garantir sua qualidade. Essa regulação passa a ser exercida pelas avaliações externas em larga escala.

Para tratar da regulação dos sistemas educacionais, adotamos aqui a definição de Freitas (2007), segundo a qual o termo:

[...] designa a atuação (intervenção) do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a *reger* e *controlar* setores da vida social (neste caso o setor da educação básica) por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania que o Estado efetivamente dá sustentação, sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo à saídas estratégicas (FREITAS, 2007, p. 3-4, grifos do autor).

Já a questão da qualidade da educação, que passa a figurar de maneira mais intensa nos documentos do BM e aqueles referentes à reforma do Estado, também aparece em legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, determina que o Estado dever garantir um padrão de qualidade ao ensino público, também no artigo 214, inciso III, prevê para o plano nacional de educação a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988c).

A LDB também trouxe dispositivos sobre a avaliação e a regulação da qualidade do ensino, como sugere o Art 9º, segundo o qual a União se incumbir-se-á de:

IV- estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão o currículo e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;  
V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;  
VI- Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino (LDB, 1996, art.9, inc.IV, V e VI).

Nos documentos da reforma do Estado e nas legislações apresentadas, porém, a definição ou conceito do que seja uma educação ou ensino de qualidade não é apresentado, apenas define-se que a base para a melhoria da qualidade do ensino é a partir de avaliações do rendimento escolar.

Segundo Silva (2009), o conceito de qualidade é transposto do campo econômico, de mercado, para o campo educacional, isso porque desde cedo somos inseridos em uma sociedade que nos leva a fazer escolhas a partir de diversos critérios, dentre eles a qualidade de um objeto, a relação de custo/benefício, sua eficácia,

utilidade, necessidade, entre outros. Dessa forma, gráficos, tabelas, medidas e regras estabelecidas previamente podem servir como eficientes instrumentos para aferir a qualidade.

O caráter empresarial utilizado nas políticas mais recentes para determinar a qualidade da educação é resultado da implantação desse Estado gerencial, que busca eficiência, resultados, dados e medidas referentes ao desempenho dos alunos.

A transposição dos critérios de mercado figura de maneira mais intensa no setor educacional, através de testes aplicados em todo o Brasil, como evidenciados no SAEB. Dessa maneira, a avaliação baseada em critérios prioritariamente quantitativista aparece como um instrumento utilizado para adequar o sistema educacional brasileiro à nova lógica de mercado imposta na década de 1990 (SILVA, 2009).

A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990, por amostragem. Os alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental realizaram avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 1995, a avaliação passou a ser aplicada apenas para as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, e o teste da disciplina de Ciências passou a não ser aplicado todos os anos. Desde o ano de 2001, apenas Língua Portuguesa e Matemática têm sido aplicadas regularmente (INEP, 2013).

A mudança mais significativa do SAEB aconteceu em 2005, quando foi dividido em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve a caráter amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, censitária (INEP, 2013).

Para o INEP (2013) o objetivo dessas avaliações é auxiliar os governantes na tomada de decisões acerca das questões educacionais e no “estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino” (INEP, 2013, n. p.).

Seguindo o modelo federal, o estado de São Paulo aplicou pela primeira vez, em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP, 2013). Atualmente realiza a avaliação os estudantes de 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática (anualmente) alternando com Ciências e História e Geografia.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2013), o objetivo do SARESP é subsidiar a tomada de decisões quanto à política educacional e fornecer ao sistema de ensino informações que subsidiem a capacitação de recursos humanos, a reorientação e o aprimoramento da proposta pedagógica, a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento e o estabelecimento de metas para cada escola da rede estadual.

Assim com recomenda o BM e as indicações da reforma do Estado, essas avaliações levaram a criação de indicadores de qualidade do ensino. Em âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e em âmbito estadual, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

O IDEB dos municípios e escolas é calculado a partir do desempenho da Prova Brasil, enquanto o índice nacional e dos estados é calculado a partir dos resultados do SAEB. Além das notas nessas avaliações, o cálculo também é feito a partir das taxas de aprovação escolar, fornecidas pelo censo escolar (INEP, 2013).

O cálculo do IDESP também é feito a partir de dois critérios: os resultados do SARESP e do fluxo escolar. A cada ano, juntamente com o indicador também é divulgada a meta que cada escola deve cumprir para os anos seguintes, servindo como guia para a ação dos professores e gestores e para que a comunidade possa acompanhar a evolução da melhoria da qualidade do ensino (IDESP, 2013).

Vale ressaltar que, diferentemente da política do governo federal, desde o ano de 2001 há uma política de bonificação aos professores e, desde o ano de 2008, esse bônus é vinculado ao IDESP das escolas, ou seja, os professores das escolas que atingirem suas metas recebem um bônus em dinheiro (SOUZA; ARCAS, 2010).

No estado de São Paulo, em 2007, foi criado o Programa São Paulo Faz Escola, com vistas a promover uma reforma curricular, com a implantação de um currículo único para todas as escolas da rede pública estadual. Segundo este programa, os alunos da rede recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Tal programa traz uma proposta curricular para cada disciplina e um caderno bimestral para cada uma delas, ambos de uso do professor. Nestes cadernos, além do conteúdo que o professor deve ensinar há também sugestões de como fazê-lo, de exercícios e avaliações a serem aplicadas aos alunos. Além desses materiais há também



o caderno do Gestor, destinado aos diretores e coordenadores, com propostas de organização de seu trabalho (POLATO, 2009).

Segundo a Secretaria de Estado da Educação (2013), um dos objetivos da implantação deste Programa é aumentar os índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações em larga escala nacionais e estaduais.

Para Ball (2005), essas iniciativas da administração gerencial, por objetivos e resultados são denominadas de performatividade e através dela o profissionalismo perde espaço e significado. Segundo ele, o profissionalismo se baseia na relação do profissional com o seu trabalho, na reflexão moral, que busca organizar a prática por meio de tomadas de decisão corretas. A partir do momento em que não há possibilidade de reflexão moral, o profissionalismo está erradicado. Essa erradicação tem origem na combinação entre tecnologias de performatividade e gerencialismo, “que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, 542).

Para Ball (2005), portanto, esse novo tipo de profissionalismo que aparece nos textos gerenciais, o pós-profissionalismo, tem um significado diferente:

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência às regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora (BALL, 2005, p. 242, grifos do autor).

Neste pós-profissionalismo, a eficácia existe apenas se for comprovada e demonstrada e os diferentes contextos locais servem apenas como “desculpa” por falhas na execução do trabalho. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, porém não o julgamento sobre este (BALL, 2005).

Para se alcançar e julgar a performatividade são construídos e publicados indicadores e informações de forma a comparar profissionais a partir de seus resultados, ou seja, existe a tendência para “comparar, nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005, p. 544).

Pelo exposto até aqui percebemos o grau de importância atribuída a essas avaliações, tendo em vista que a tomada de decisão dos governantes visando à qualidade do ensino é realizada através de seus resultados. Como as escolas se organizam em torno dessas avaliações é o que se pretende discutir a seguir, tendo como pano de fundo

uma escola estadual do interior de São Paulo, ou seja, que participa de duas avaliações em larga escala: Prova Brasil e SARESP.

### **A avaliação na realidade escolar: algumas revelações**

A escola analisada situa-se no interior do estado de São Paulo e está localizada na periferia da cidade, apresenta baixos índices nas avaliações em larga escala que realiza. O SARESP e a Prova Brasil aparecem no Projeto Político Pedagógico (PPP) como os eixos norteadores da escola.

O PPP enfatiza que os alunos atendidos pela escola e seus familiares são de origem humilde e provenientes de bairros do entorno denominados de “favela”, onde vivem com renda precária oriunda de trabalhos mal remunerados, informais, ou ainda, de políticas assistenciais do governo federal.

Através da observação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, percebemos que os professores pouco mencionaram as avaliações em larga escala aos alunos no primeiro semestre do ano letivo, apesar de terem sido aplicados alguns simulados do SARESP.

No segundo semestre, porém, o tema SARESP foi intenso. Parte das aulas de Matemática, por exemplo, foram dedicadas exclusivamente aos conteúdos que os alunos demonstraram ter pouco domínio nos simulados oficiais do SARESP e daquelas promovidos pela própria escola (com base nas matrizes dessa avaliação externa). A coordenadora da escola assumiu a responsabilidade de alterar o Plano de Ensino do professor da disciplina para incluir no conteúdo as competências e habilidades que os alunos tinham mais dificuldade. Por algumas aulas, a coordenadora ministrou a aula juntamente com o professor.

A seguir dois trechos do relato de observação da aula de Matemática, na qual a coordenadora participou. O primeiro traz a indignação dos alunos ao verem a coordenadora (pois sempre que entra em sala é para aplicar simulados) e a explicação para participar da aula:

*Os alunos logo se manifestaram [ao verem a coordenadora entrar em sala de aula], alegando que não queriam fazer uma nova avaliação. A coordenadora, então, explicou que não se tratava de outra avaliação, mas de uma nova matéria que os alunos precisavam aprender antes da prova do Saesp. Argumentou que, ao analisar os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo, simulado oficial do SARESP enviado para as escolas pela Secretaria de*

*Educação do Estado, percebeu que apenas um aluno da escola acertou a questão sobre o Teorema de Pitágoras e que, portanto, resolveu interferir na disciplina de Matemática das duas turmas de 8ª série, para ensinar-lhes esse conteúdo. Comentou, ainda, que o professor voltaria a passar o conteúdo previsto no plano de ensino apenas quando todos dominassem o Teorema de Pitágoras, que, na verdade, deveria ter sido aprendido na 7ª série.*

O excerto abaixo relata um dos momentos em que a aula do professor é interrompida:

*Após distribuir o material e uma lista de exercícios, a coordenadora copiou algumas questões da lista na lousa e pediu para que o professor começasse a explicação. A coordenadora fazia interrupções na explicação do professor sugerindo novas formas de explicar o conteúdo e de exercícios para os alunos executarem. Em uma das interferências comentou que com aquela maneira de explicar os alunos não entenderiam nada.*

Pudemos perceber o uso intensivo dos materiais didáticos do currículo oficial do estado de São Paulo nas aulas de Língua Portuguesa. Em uma ocasião a professora comentou que utilizava este material porque neles estavam presentes os conteúdos cobrados na avaliação do SARESP.

Já o professor de Matemática em nenhuma aula utilizou os materiais do estado, alegando no desenvolvimento das aulas com os alunos e registrado nas observações, que não considerava adequado a sequência de conteúdos apresentados no material citado, e que preferia abordar os mesmos em outra ordem e com o auxílio de um livro didático.

Cabe aqui ressaltarmos que a classe analisada recebeu no início do ano letivo somente os cadernos do Programa São Paulo Faz Escola, nenhum livro didático foi fornecido aos alunos.

Observamos ao longo do ano que foram aplicados, além de quatro simulados oficiais (dois do SARESP e dois da Prova Brasil), pelo menos mais cinco simulados elaborados pela coordenadora com a ajuda de alguns professores com base nas matrizes de referência do SARESP.

Para estimular a dedicação aos simulados, ambos os professores utilizaram o desempenho nessa avaliação (inclusive dos simulados oficiais) para compor a nota bimestral dos alunos.

A aplicação constante de simulados aos alunos do 9º ano foi antecipada aos professores em uma reunião de ATPC, que ocorreu no final do primeiro semestre de 2013, onde a coordenadora afirmou aos professores que a melhor maneira de conseguir o bônus no ano seguinte seria treinando exaustivamente os alunos para o SARESP. A intenção era aplicar um simulado por semana, tendo em vista que essa foi a estratégia

adotada no ano anterior, no qual a escola atingiu todos os índices e os professores receberam altos valores de bônus.

Uma professora se manifestou contra a realização de tantos simulados:

*“Essas avaliações não servem para nada. A gente gastaria melhor o tempo ensinando, sem contar que os alunos não estão nem aí para elas, fazem com descaso”.*

A coordenadora justificou que era necessário elaborar a maior quantidade de provas possível, pois as questões eram retiradas da matriz de referência do SARESP e dos exercícios da apostila, que sempre eram cobrados nas provas oficiais, ou seja, era preciso fazer com que os alunos tivessem o maior contato possível com as questões, para que no momento da avaliação oficial, o aluno já tivesse decorado a alternativa correta.

Nessa reunião de ATPC, a coordenadora explicou que a escola tinha chance de conseguir ultrapassar suas metas, tendo em vista que ainda não havia atingido a pontuação máxima referente ao fluxo escolar, ou seja, conseguindo controlar a repetência e a evasão, parte da nota que constitui o IDESP teria um aumento significativo. Segundo a fala da coordenadora:

*“O fluxo, que é um dos indicadores do IDESP, é controlável, pela possibilidade transferir os alunos que possivelmente vão evadir ou reprovar por faltas e aqueles que não têm condições de realizar uma boa avaliação. Nenhum aluno vai terminar o ano constando no sistema como abandono”.*

Com relação a alguns alunos que estavam faltando muito a coordenadora afirmou:

*“Ainda não decidi se vou transferir para outra escola ou para a EJA [Educação de Jovens e Adultos], porque com a EJA a gente não tem com que se preocupar porque não conta para o índice”.*

Por mais de uma ocasião, ainda, cogitou-se nos ATPCs orientar aqueles alunos que não foram transferidos e que apresentam certas dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a não comparecerem no dia da avaliação do SARESP. Alguns professores se manifestaram contra essa proposta.

A pouco menos de um mês de realizar-se o SARESP, a escola, juntamente com os alunos do grêmio estudantil, desenvolveu uma série de atividades com os alunos da 9º ano com o objetivo de conscientizá-los a respeito da importância dessa avaliação. Os alunos assistiram a uma palestra que afirmava que a avaliação era importante por revelar a qualidade do ensino na escola e os pontos a serem melhorados, mostrava o desempenho da escola em anos anteriores, os níveis de proficiência e seu significado.

Não foi revelado aos alunos que os professores recebem um bônus financeiro caso a escola cumpra suas metas no IDESP.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos através das observações que pouco se comentou a respeito da Prova Brasil. A coordenadora da escola, inclusive, aplicou o simulado oficial da avaliação nacional dois meses após ter recebido a prova, alegando que havia se esquecido, pois a avaliação estadual ocupava muito tempo. A ênfase recaiu sobre o SARESP, possivelmente, pelo fato de estar atrelado a um sistema de bonificação por mérito.

### **Considerações finais**

Observamos ao longo do ano letivo de 2013 que o tema avaliações em larga escala foi recorrente na escola analisada, principalmente, no segundo semestre letivo, quando se aproxima a aplicação das provas, preferencialmente à avaliação realizada em nível estadual (SARESP). Apesar de o tema não ter sido tratado abertamente com os alunos, os simulados foram constantes desde o início do ano letivo e o tema SARESP era presente nas reuniões de ATPC.

Percebemos um grande empenho por parte da coordenação da escola em criar estratégias para que o IDESP do ano de 2013 fosse atingido e, a organização do trabalho escolar, volta-se para esse objetivo, como exemplo: a aplicação de vários simulados ao longo do ano, a interferência da coordenação nas aulas de Matemática, a entrega aos alunos apenas do material oficial do estado de São Paulo e, seu uso exclusivo pela professora de Língua Portuguesa, a palestra para conscientizar os alunos acerca da importância do SARESP e os ATPCs, cuja pauta referia-se, principalmente, a discussões em torno dessa avaliação.

Podemos afirmar que o SARESP recebeu mais atenção que a Prova Brasil. Embora não possamos afirmar que isso ocorreu em função do bônus pago aos professores pelo índice da avaliação estadual, parece ser um indicativo forte, tendo em vista que o objetivo de ambas é semelhante, mudando apenas seu âmbito de aplicação; uma é nacional e a outra estadual, sendo a segunda atrelada a sistemática da bonificação por mérito.

Um fator que se destacou nessa pesquisa foi o treinamento excessivo dos estudantes e a indicação de que, mesmo sem haver um aprendizado efetivo, os alunos podem responder corretamente as questões se houver “a sorte” de ser cobrado na prova questões iguais ou semelhantes aos dos exercitados nos simulados: pela repetição, eles já saberiam a resposta correta, não pela aprendizagem.

Outra questão interessante, que nos causa preocupação, são as formas encontradas para “manipular” o fluxo escolar, tendo em vista que este é um dos componentes do IDESP e do IDEB (embora apenas o primeiro tenha recebido destaque na escola). Para Ravitch (2011) estratégias como transferir os mais faltosos para outras escolas (neste caso, além disso, transferi-los para o EJA), orientar aqueles com mais dificuldade para não comparecer a escola no dia da avaliação e o próprio treinamento demasiado dos alunos se constituem como “fraudes” em relação ao sistema de avaliação e, o que nos é mais penoso, em relação ao processo de ensino e aprendizagem e a qualidade da educação, direito de todos cidadãos. Segundo a autora, essa é a consequência de avaliações que tem por objetivo medir a qualidade e se basear apenas nos resultados, desconsiderando os processos através dos quais se chegou a esses resultados.

Assim como aponta Hypólito (2010) e Ball (2005), consideramos que essa lógica imputada aos sistemas de avaliação como sistemas de prestação de contas baseada em provas standardizadas, que não consideram o contexto social em que a instituição de ensino está inserida é um claro exemplo da expansão da lógica do mercado no cenário educacional, presente no interior da lógica gerencial.

Percebemos que as orientações neoliberais tanto do BM como as premissas da reforma do Estado, igualmente neoliberais, estão fortemente presentes no cotidiano escolar, na educação e o efeito disso, pode ser em demasia negativo, tendo em vista que os resultados das avaliações que deveriam refletir a qualidade da educação ou do ensino são facilmente manipulados pela instituição e profissionais que, contrariamente às lógicas instauradas, deveriam zelar pela aprendizagem do aluno.

## **Referências bibliográficas**

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v 35, n. 126, dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico**: 1995-1998. Brasília, DF, 1995b.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação educacional no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2007.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v 31, n. 113, dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

IDESP. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O que é IDESP?** 2013. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)>. Acesso em: 28 out. 2013.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA HISTÓRICO. **Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica (IDEB)**. Resultados. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/as-avaliacoes-e-o-ideb>>. Acesso em: 28 out. 2013.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA HISTÓRICO. **História da Prova Brasil e do Saeb**. 2013. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 28 out. 2013.

POLATO, A. **Análise da implantação do Programa São Paulo Faz Escola**: o uso do material de Geografia em uma escola do município de Rio Claro. 2009. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Governo do Estado de São Paulo. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. 2013. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2013/>>. Acesso em: 24 out. 2013.

SOAREAS, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Z. L; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 181-199. jul.-dez. 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.