



## **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): ações e repercussões no ensino de matemática**

Orlando Carlos Morasco Junior  
Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

[morasco.jr@gmail.com](mailto:morasco.jr@gmail.com)

Renata Prenstteter Gama  
Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

[rpgama@ufscar.br](mailto:rpgama@ufscar.br)

### **Resumo**

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo é descrever e analisar as ações e repercussões do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), no ensino de matemática, em uma escola pública com baixo índice de rendimento. Delineamos esta pesquisa descritiva e interpretativa utilizando-se os seguintes instrumentos: documentos oficiais do SARESP; diário de campo e portfólio; entrevistas semi-estruturadas com profissionais escolares. Por meio da técnica de triangulação de dados, com teóricos da área de avaliação educacional, verificamos que o SARESP e as políticas públicas oriundas desse sistema repercutem sobre o corpo profissional da escola, levando-o a planejar ações que podem comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem de matemática, como o trabalho pautado enfaticamente em orientações e não em atividades de postura colaborativas.

*Palavras chave:* SARESP, avaliação externa, políticas públicas, educação matemática.

### **Introdução**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica que tem por objetivo descrever e analisar as ações e repercussões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em uma escola pública da cidade de São Carlos (interior do Estado de São Paulo), com baixo rendimento no exame de matemática. A partir de

referenciais teóricos da área de avaliação educacional, como Buriasco & Soares (2008), Esteban (2008), Fernandes (2009) e Valente (2008), delineamos esta pesquisa de natureza descritiva e interpretativa, utilizando-se os seguintes instrumentos: documentos oficiais do SARESP, diário de campo, portfólio e entrevistas semi-estruturadas com agentes escolares.

Esta pesquisa de Iniciação Científica está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na qual tem por objetivo “... articular e coordenar atividades práticas de ensino (...) com ações colaborativas junto aos professores de escolas públicas (...), tendo em vista a Iniciação à Docência dos licenciandos da UFSCar (...)” (PIBID-UFSCar, 2008, p. 03). As ações desenvolvidas e que visam contemplar os objetivos desse projeto são norteadas por seis Eixos Temáticos (ET)<sup>1</sup>, na qual esta pesquisa se envolve diretamente com o quarto eixo “Reflexões sobre a avaliação”, na qual se propõe a promover “(...) reflexões com licenciandos, professores, gestores e a comunidade sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliativos oficiais e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem (...)” (PIBID-UFSCar, 2008, p. 03).

Por meio das atividades do PIBID realizadas nas escolas, iniciamos esta pesquisa, percebendo que existe uma tendência de inquietação muito forte dos professores e gestores escolares em relação às avaliações externas. De fato, as novas políticas públicas de avaliação educacional apontam para uma redefinição do cotidiano escolar da sociedade contemporânea na qual o Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos governamentais (como secretarias estaduais e municipais de educação), apoiados nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, entendem que esse processo avaliativo em larga escala poderá fornecer informações que contribuam para melhoria da qualidade da educação (Buriasco & Soares, 2008; Esteban, 2008).

No entanto, esse modelo avaliativo valoriza a prática de transmissão de conhecimentos, ou seja, avalia-se “o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles” (Esteban, 2008, p. 10) e corrobora para negação da diversidade, pois contribui “para o silenciamento dos alunos portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites pré-determinados: a semelhança e o acerto” (Ibidem, p. 13) e não considera “as características da comunidade onde as escolas estão inseridas” (Fernandes, 2009, p. 123), tampouco considera o tipo de alunos que frequentam essas escolas, as qualificações dos respectivos professores, nem os recursos materiais ou condições físicas das escolas (Ibidem).

Nesse sentido, especialmente na área de matemática, a perspectiva tradicional de ensino – memorização de regras, definições e procedimentos padrões – “é insuficiente para um bom desempenho na interpretação e na resolução das questões propostas nas avaliações realizadas pelo sistema de ensino” (Buriasco & Soares, 2008, p. 111).

Para apreciação deste artigo, apresentamos inicialmente a metodologia de pesquisa utilizada para esse estudo. Em seguida, traçamos o histórico, os objetivos e a metodologia utilizada pelo SARESP e as políticas públicas oriundas desse processo avaliativo. Posteriormente, apresentamos o contexto da escola investigada e os resultados obtidos. Por fim, arrolamos nossas considerações finais.

---

<sup>1</sup> Os seis Eixos Temáticos (ET) são: ET<sub>1</sub> – Discussões, reflexões e desenvolvimento de “situações de aprendizagem” e outros temas curriculares; ET<sub>2</sub> – Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade; ET<sub>3</sub> – Desenvolvimento curricular; ET<sub>4</sub> – Reflexões sobre a avaliação; ET<sub>5</sub> – Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento; ET<sub>6</sub> – Abordagem das relações entre Educação e Trabalho.

## Metodologia de Pesquisa

Por meio da literatura da área de avaliação educacional buscamos compreender as concepções e fundamentações sobre avaliação externa, confrontando a teoria analisada com a realidade vivenciada nas escolas, constituindo, então, nossa questão de investigação: quais as repercussões do SARESP em uma escola pública da cidade de São Carlos e, em especial, quais as ações desenvolvidas por ela e pela Diretoria Regional de Ensino, subsidiadas pela Secretaria do Estado de Educação (SEE – SP), para melhorar os índices na área do ensino de matemática?

Para compreender nossa questão de investigação, utilizamos como instrumento de pesquisa de campo: (a) *documentos oficiais*, como boletins e relatórios do SARESP, que traz uma série de informações e resultados do sistema avaliativo do estado, e o Projeto Político Pedagógico da escola investigada; (b) *portfólio*, utilizado para descrever e analisar a dinâmica do cotidiano escolar; (c) *diário de campo*, para descrever o comportamento da escola durante a aplicação do exame de Matemática no SARESP em novembro de 2009; (d) *estudo da realidade*, documento produzido pela equipe PIBID-UFSCar que contém dados socioeconômicos do público da instituição de ensino; (e) *entrevistas semi-estruturadas* (Fiorentini & Lorenzato, 2006), considerando as visões (i) da gestão da escola Clarice Lispector, (ii) dos professores e (iii) dos responsáveis regionais pela área pedagógica de matemática. Segue abaixo o perfil dos entrevistados, incluindo informações sobre a formação inicial e período de trabalho na rede estadual de ensino.

Tabela 1

*Perfil dos Entrevistados. Formação inicial e tempo de trabalho dos agentes entrevistados.*

Entrevistado(a)	Formação Inicial	Tempo de Trabalho		Observação
		Rede Estadual	Na Função	
<b>CP1</b> – Professora Coordenadora Pedagógica 1 (Agosto/2010)	Licenciatura em Matemática (1986)	14 anos	08 anos	
<b>CP2</b> – Professora Coordenadora Pedagógica 2 (Novembro/2009)	Licenciatura em História (2000)	08 anos	02 anos	Desligou-se da escola em meados do ano de 2010.
<b>PMAT</b> – Professora de Matemática (Novembro/2010)	Licenciatura e Bacharelado em Matemática (1996) Pós-Graduação em Educação Matemática (2003)	14 anos	14 anos	Atua também na Rede Municipal de Ensino.
<b>PCOP1</b> – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica 1 (Outubro/2010)	Licenciatura Plena em Matemática (2000)	10 anos	02 anos	Ocupa dois cargos na SEE-SP.
<b>PCOP2</b> – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica 2 (Outubro/2010)	Licenciatura em Ciências Exatas (1997)	13 anos	01 ano	

Para análise dos resultados, organizamos os dados em duas categorias: ações e repercussões e analisamos esses dados por meio da técnica da triangulação, valendo-se dos referenciais teóricos da área de avaliação.

Entendemos que apesar das particularidades que assume esta pesquisa, na perspectiva do estudo de caso (Ponte, 1996), ela contribui para a “compreensão global de um certo fenômeno de interesse” (p. 02). Para estudar melhor o instrumento de avaliação aplicado no Estado, é necessária a ampliação da pesquisa visando conhecer outros agentes que participam do sistema, como outras escolas e considerar também a visão dos alunos e de suas famílias. Essas são as perspectivas para um futuro trabalho por meio da pós-graduação.

### **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**

No estado de São Paulo, a qualidade da educação é monitorada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, implementado em 1996, na qual tem por objetivos “fornecer dados e informações sobre o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas” (São Paulo, 2008, p. 05) que possibilitem “o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de estratégias pedagógicas favorecedoras da melhoria do ensino e da aprendizagem” (Ibidem, p. 05).

De fato, Luckesi (2002) afirma que o objetivo da avaliação é fornecer informações que possibilitem ao professor investigar sua própria prática pedagógica, reorientando-a de forma que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa. Em contrapartida, essa função da avaliação se dissipa no modelo de larga escala, pois além de não considerar os múltiplos fatores da diversidade de uma escola, Esteban (2008) alerta que esse tipo de exame “pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso à conteúdos iguais para que tenham as ‘mesmas oportunidades’ num processo de avaliação padronizado” (p. 11).

Nesse sentido, a partir dos resultados do SARESP, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), visando unificar o currículo e reorientar as práticas pedagógicas, adotou em 2008 um sistema de apostilas denominadas de ‘Caderno do Aluno’ e ‘Caderno do Professor’ para cada disciplina escolar (como Matemática, Ciências, Geografia, Artes, etc.). Embasadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, as apostilas apresentam os conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada bimestre, sugerindo uma série de atividades teóricas e práticas para o professor trabalhar com suas respectivas turmas.

A partir de análises dos relatórios do SARESP, percebemos que nos últimos quatro anos o SARESP passou por diversas mudanças e adaptações, tais como: (i) inclusão de questionários destinados às famílias dos alunos, aos professores e aos gestores escolares; (ii) inclusão de provas dissertativas destinadas a uma amostra de escolas sorteadas de forma aleatória; (iii) alterações no tratamento de dados, igualando a escala do SARESP à do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), permitindo comparações entre resultados estaduais e nacionais; (iv) uso dos resultados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) – este índice estabelece metas às escolas, norteadas na bonificação financeira àquelas que atingirem a meta; (v) inclusão de uma terceira disciplina na avaliação em anos alternados, ou seja, um ano é História, no outro Geografia, e assim por diante – antes, somente Língua Portuguesa e Matemática eram aferidos.

As provas do SARESP são elaboradas com base em tabelas de especificação, ou seja, em cada questão é avaliado específicos conteúdos e habilidades de acordo com a série escolar, tendo

como referência as Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP – CENP e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (São Paulo, 2008).

Embasado nos resultados dessas provas, o SARESP qualifica os alunos através de quatro níveis de proficiência, que determina o domínio dos estudantes referente aos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram. Os níveis de proficiência são: (1) abaixo do básico, alunos que demonstram domínio insuficiente; (2) básico, alunos que demonstram desenvolvimento parcial; (3) adequado, alunos que demonstram domínio; (4) avançado, alunos que demonstram, além do domínio, um conhecimento mais profundo do tema abordado nas questões (São Paulo, 2008).

A figura abaixo ilustra os índices da escola investigada, de acordo com os níveis de proficiência avaliados no Ensino Fundamental Regular no SARESP 2008.

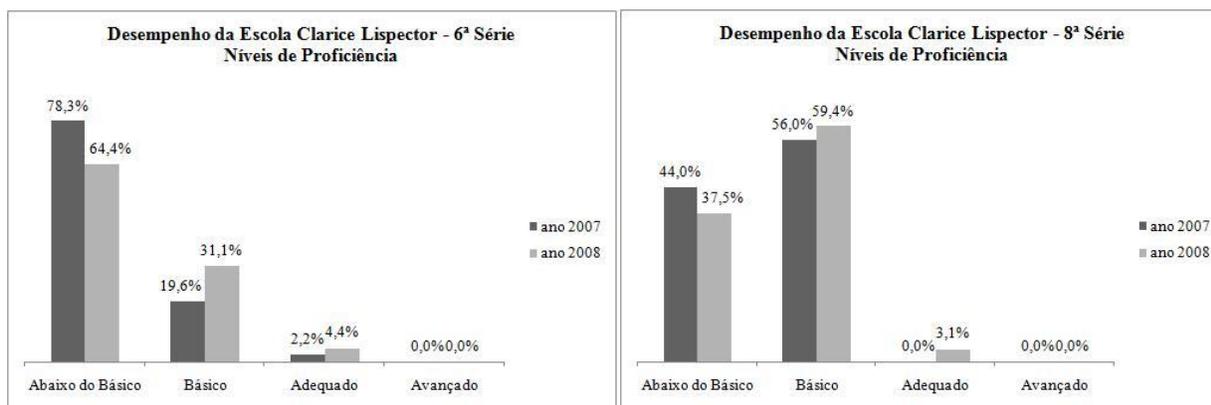


Figura 1. Desempenho da Escola Clarice Lispector de acordo com os níveis de proficiência avaliados pelo SARESP nos anos de 2007 e 2008.

Analisando os dados apresentados na figura acima, observamos que o SARESP entende que apenas 4,4% dos alunos da sexta série apresentam conhecimentos matemáticos adequados para a série em que se encontram. Na oitava série, esse índice é de apenas 3,1%. Percebemos, também, uma alta taxa de alunos que apresentam conhecimentos abaixo do básico.

### Repercussões do SARESP em uma escola pública

Os índices do SARESP se tornaram um dos critérios de seleção das instituições que seriam convidadas a participar do projeto PIBID-UFSCar, “priorizando-se as escolas com menor desempenho em Matemática” (PIBID-UFSCar, 2008). Na cidade de São Carlos foram selecionadas cinco escolas públicas, entre elas a Escola Estadual Clarice Lispector – nome fictício, a fim de preservar a identidade real da escola, na qual se tornou sede de nossa pesquisa de campo.

A instituição é localizada em um bairro periférico da cidade e é composta por um público economicamente desfavorecido (Estudo da Realidade, 2009). Por meio das atividades do PIBID na escola, tais como dinâmicas de divulgação científica, apoio extraclasse, atividades interdisciplinares em diferentes ambientes educativos, estudo da realidade, etc., percebemos que os alunos inseridos nesse contexto social não correspondem ao interesse escolar esperado pelos professores, na qual julgam esse desinteresse dos alunos como um fato intrínseco à desestrutura familiar, característica comum da comunidade local (Portfólio, 2009). Percebemos, também, uma forte inquietação dos professores e coordenadores pedagógicos com os possíveis resultados da

escola no SARESP. A gestão se esforça em traçar medidas que possam melhorar esses números, uma vez que a escola Clarice Lispector detém um dos menores índices – no âmbito municipal – na disciplina de Matemática (Portfólio, 2009).

A partir das primeiras análises dos documentos oficiais, elaboramos um *ranking* das escolas estaduais do município de São Carlos a partir da média atribuída pelo SARESP no exame de Matemática, referente às sextas e oitavas séries do Ensino Fundamental Regular. Abaixo, os gráficos ilustram esses resultados:

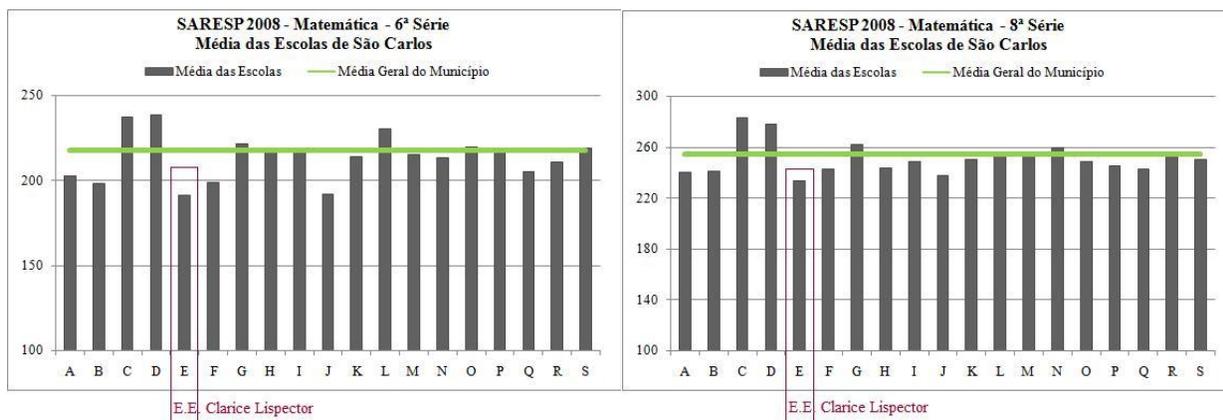


Figura 2. Média das Escolas de São Carlos no SARESP 2008 na disciplina de Matemática.

Analisando esses dados, observamos que a escola Clarice Lispector, além de obter um índice abaixo da média municipal nas duas séries avaliadas, detém a menor média de Matemática dentre as instituições avaliadas na cidade de São Carlos.

A partir dos números e do *ranking* divulgados pela SEE-SP, é possível observarmos no cotidiano escolar da Clarice Lispector uma tendência de preocupação de gestores e professores com as futuras avaliações do SARESP (Portfólio, 2009).

Uma das coordenadoras afirma que essa classificação afeta a auto-estima da escola:

Melhorar os índices da escola, mas não só pela gente, da gestão, mas pra elevar a auto-estima dos professores e dos alunos. E da gente mesmo, né? Porque, na verdade, a gente trabalha muito e às vezes é muito criticado. É uma coisa que a gente sente muito, sabe? E o ano passado nós fomos muito cobrado por isso [por resultados no SARESP] (CP1).

Fernandes (2009) afirma que esse tipo de sentimento é um “efeito indesejável” da elaboração e publicação de *rankings*, que tende a “estigmatizar escolas que eventualmente até poderão estar fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando os professores e os demais colaboradores da escola e a própria comunidade em que está inserida” (p. 124).

Sobre as peculiaridades da comunidade local, a professora entrevistada coloca que a escola está “inserida num meio que tem muitas dificuldades de ordem familiar, financeira e social” (PMAT) e que esse fator pode contribuir no desempenho da escola no SARESP: “a gente é muito cobrado e a gente é colocado tudo no mesmo patamar. Acho que tanto a escola de centro, quanto a da periferia, o aluno tem que aprender do mesmo jeito. Mas que tem diferença, tem” (PMAT).

As características da comunidade local em que a escola está inserida não são consideradas durante o processo de uma avaliação externa (Fernandes, 2009), ou seja, a padronização nega a diversidade (Esteban, 2008). As notas atribuídas pelo SARESP não levam em conta o nível

socioeconômico dos alunos avaliados, das qualificações dos professores e gestores e nem dos recursos materiais ou as condições físicas da escola; todas essas variantes podem influenciar nos resultados de uma avaliação de larga escala. Portanto, “poderemos estar cometendo uma injustiça se julgarmos uma escola baseada exclusivamente numa classificação que, por vezes, pode resultar de uma agregação de dados sem muito sentido” (Fernandes, 2009, p. 123).

Sobre essa injustiça do *ranking*, na visão da gestão da escola Clarice Lispector, os resultados não são coerentes com a realidade escolar, pois o SARESP é um exame classificatório e não uma avaliação que considere todos os fatores que interferem na nota (CP1).

De forma divergente, a Diretoria de Ensino acredita que as notas atribuídas pelo SARESP são coerentes com o nível de conhecimento matemático dos estudantes das escolas, destacando que o SARESP avalia o coletivo e não o individual, justificando: “quando você começa a estudar como que é feito [o SARESP], então você fala ‘é muito coerente’. Mesmo porque não é uma coisa que foi inventada agora” (PCOP2).

Concordando ou não com os baixos índices, a escola é bastante cobrada para melhorar seus resultados. Essa cobrança denomina-se *monitoração*, uma das funções dos exames em geral, na qual “consiste na utilização dos resultados dos exames para *pedir contas* às escolas e aos professores” (Fernandes, 2009). Muitos professores chegam a adoecer em função dessas cobranças: “[...] a pressão [por resultados] é muito grande e isso acaba deixando até o professor doente, psicologicamente acabada. Você vive em função do SARESP” (PMAT). Na visão da gestão da escola e da Diretoria de Ensino, esse tipo de cobrança é inerente à função do exame: “A Diretoria cobra da gente, mas tem quem cobre deles, também” (CP1); “O professor lá na sala de aula, ele é cobrado; o coordenador, a vice-diretora é cobrada por resultados. A gente é cobrado por resultados” (PCOP1).

Analisando os baixos índices da escola Clarice Lispector na disciplina de Matemática, a gestão, em conjunto com professores e com a Diretoria Regional de Ensino, vem refletindo sobre as práticas pedagógicas adotadas pelo corpo profissional da escola e delineando estratégias a fim de melhorar a posição da escola no *ranking* geral (Projeto Político Pedagógico 2009 da Escola Clarice Lispector).

Um aspecto apontado pelas três visões entrevistadas refere-se à posição de acomodação dos professores, fato que dificulta o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos diferenciados que possam contribuir para melhorar o desempenho no SARESP.

Para a coordenação pedagógica da escola, diversificar a metodologia do ensino, principalmente na Matemática, pode surtir em efeitos nas avaliações externas: “[...] o aluno não aceita mais fórmula, sabe? Não adianta esse discurso tradicional. Mostre sempre o porquê. Mudar essa metodologia, sair da aula tradicional para aula mais dinâmica refletiria em melhores resultados no SARESP, com certeza” (CP2).

Porém, o trabalho no sentido de atualizar a postura pedagógica dos professores mais experientes é difícil, como aponta a gestora: “[...] alguns professores estão aqui há muitos anos, estão acomodados, alguns já estão assim em fase de pensar em aposentadoria, então a gente precisa assim de uma base para provocar a mudança nessa escola” (CP2).

A Diretoria de Ensino, por sua vez, atribui essa postura acomodada de alguns professores ao fato pela tensão em sair de sua ‘zona de conforto’: “[...] eles se negam a trabalhar com o Caderno do Aluno e alguns conceitos que estão lá, não porque eles não gostaram do material,

mas porque eles saem dessa zona de conforto deles, saem dessa situação que eles já fazem há anos [...]” (PCOP1).

A professora confirma essa postura de acomodação:

[...] hoje eu acho que sou um pouco acomodada e às vezes eu me sinto mal por isso. [...] no primeiro ano, no segundo, no terceiro, no quarto, no quinto, você está no início né, então você vai atrás e aí depois você vai assim pegando o traquejo, o jeito e aí você vai se acomodando, infelizmente (PMAT).

Buscando superar esses desafios, planejando ações voltadas ao SARESP, a Diretoria de Ensino passou a atuar de forma sistemática na escola Clarice Lispector, realizando intervenções diretas na instituição. Uma das estratégias utilizadas fora a participação do Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), responsável regional da área de Matemática, durante a Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) da escola até duas vezes por semana. Nesses encontros com os professores, eram levadas algumas sugestões de atividades de matemática já realizadas em outras escolas e que surtiram em resultados interessantes. Também era discutido sobre o SARESP: quais as competências e habilidades avaliadas pelo exame, como elaborar um simulado, como avaliar uma determinada habilidade matemática, etc. Porém, na visão da Diretoria de Ensino, essa ação teve repercussão neutra: “[...] esse ano [2010] a gente não fez mais esse trabalho. Por quê? Eu não acho que isso surtiu em algum resultado na escola. Eu não vi uma melhora significativa” (PCOP2).

Por outro lado, a professora percebe a ausência da DE na escola durante o ano de 2010 e acredita que isso poderá afetar o desempenho da escola no SARESP:

Como no outro ano nós fomos péssimos, então a gente teve bastante participação no HTPC da Diretoria como um todo. Veio até dirigente de ensino... esse ano já menos. Então eu tenho até medo do que vai ser o ano que vem [...] e vai começar aquela tortura psicológica de novo SARESP, SARESP, SARESP, SARESP, SARESP... (PMAT).

Sobre a participação da Diretoria de Ensino na escola, uma das gestoras afirma: “[...] como nossa escola tem um índice baixíssimo, então a intervenção da Diretoria de Ensino é maior. Nosso PCOP está aqui toda semana. Agora, falar assim para você ‘tem uma intervenção de ajuda, de colaboração’, não tem”. (CP2).

Outra ação da escola, intencional ao SARESP e norteada pela Diretoria de Ensino, fora a implementação de provas simulando avaliações externas. Esta ação, iniciada no ano de 2009, ocorre ao término do primeiro semestre, onde os professores de todas as disciplinas elaboram uma prova que aborde os conteúdos trabalhados naquele período de aulas. Ao contrário do SARESP, que avalia apenas quatro séries do Ensino Básico, o Provão – termo utilizado pela gestão e pelos professores para designar esse simulado – é aplicado à todas as séries da escola durante dois dias – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1ª a 3ª série do Ensino Médio Regular e EJA. A gestão da escola justifica essa ação como um método de preparar os estudantes para as avaliações do SARESP: “A gente tem feito desde o ano passado esse provão para treinar o aluno como você se comporta dentro de um exame” (CP1). A professora afirma que essa estratégia é positiva e corrobora para treinar os alunos:

eu acho que é legal, eu acho que os alunos respeitam essa prova, é um momento que eles se concentram, eles treinam pra assinalar alternativa [...]. Eu acho que serve, também, para o professor ver o que ele ensinou, o que o aluno aprendeu ou não aprendeu (PMAT).

Segundo Valente (2008), essa prática em treinar os alunos para os exames oficiais é uma retomada do antigo sistema educacional para o atual:

[...]. Mais recentemente, assistimos a uma espécie de retorno do controle da avaliação escolar pelo Estado. O professor, assim, volta à sua condição de preparador dos alunos para os exames, de espectador do processo avaliativo, que passa a ser realizado fora do âmbito de suas práticas didático-pedagógicas (p. 37).

A Diretoria de Ensino alerta que não orienta as escolas a realizarem o simulado na perspectiva de treinar seus alunos: “a gente incentiva as escolas a fazerem simulados, mas não simulado por simulado, não é treino [...] mas que dê a devolutiva ao aluno, que peça pro aluno argumentar [...] e ver o que está ocorrendo de bom” (PCOP1).

De acordo com Chiste (2009), ao pesquisar duas escolas com alto índice no SARESP, esses tipos de ações, participação da Diretoria de Ensino na escola e realização de simulados, são comuns nas instituições que obtêm resultados positivos no SARESP.

No entanto, a própria gestão da escola admite que os provões não estejam repercutindo de forma positiva:

[...] até foi comentado já: dinheiro jogado fora. A gente gasta para imprimir essas provas, papel, a tinta... entrega e em meia hora eles fizeram ‘xizinho’ em tudo [...]. Estamos orientando os professores a voltarem com essa prova, novamente, para sala e trabalhar com o aluno as questões que foram aplicadas. Em todas as séries. (CP1).

A professora entrevistada procura seguir as orientações advindas da coordenação pedagógica da escola, trabalhando, principalmente, nos conteúdos que os alunos apresentaram maior defasagem: “a partir do simulado, o que eles erraram mais eu procurei trabalhar mais aquilo” (PMAT).

Sobre a postura dos alunos da escola durante as avaliações, durante a aplicação dos exames de Matemática do SARESP no ano de 2009, observamos que transcorridos meia hora de prova, muitos alunos começaram a apresentar problemas de comportamento, sendo necessárias diversas intervenções da diretora na sala de aula, além daqueles estudantes que realizavam a prova com pressa e/ou desistiam facilmente (Diário de Campo, Nov/2009). Lidar com a falta de interesse dos alunos é um dos desafios do professor contemporâneo, uma vez em que o cenário escolar está inserido em um contexto onde “a sociedade tecnológica lhes impõe novos hábitos” (Freitas et. Al., 2008, p. 97) e a família não vê a educação escolar como meio de ascensão social, econômico e cultural (Ibidem).

As coordenadoras afirmam que têm dificuldades na relação com as famílias dos alunos. Elas tentam esclarecer para a comunidade local sobre a importância do SARESP para a escola por meio de reuniões com os pais, pois acreditam que a família pode desempenhar uma função importante nesse processo avaliativo: “acho que através desses esclarecimentos que a gente está conseguindo trazer um pouco mais os pais para a escola. E é difícil, muito difícil. Eles não valorizam a educação. Os pais não valorizam a escola” (CP2). “Tem séries que nós fizemos reunião esse ano e veio somente dois pais. Tem uma série que veio apenas uma mãe” (CP1). Nesse sentido, é possível observar que as famílias demonstram desinteresse em relação às questões da educação escolar de seus filhos.

Na proposta político pedagógico da escola, prevê-se uma análise detalhada dos resultados do SARESP para que a equipe escolar encontre caminhos a fim de superar as possíveis

deficiências de aprendizagens existentes. Porém, a gestão enfatiza que é inviável utilizar os dados do SARESP, uma vez que eles são disponibilizados somente após o período do planejamento anual, procurando focar em outras vertentes didáticas: “os índices do SARESP saíram no começo de maio. Então, o planejamento já tinha acontecido. Só que nosso objetivo não é superar só isso [...] no começo do ano, o que fizemos: o planejamento pautado no currículo, mas procurando diversificar” (CP2). A professora entrevistada também afirma que não utiliza os resultados do SARESP no seu planejamento e nem em sua prática pedagógica.

Na escola há, também, o Dia do SARESP: trata-se de uma data que consta no calendário anual escolar em que todo o corpo docente, em conjunto com os gestores, se reúne para discutir, refletir e elaborar medidas de prática pedagógica visando o SARESP: “[...] foi um dia, oito horas, de estudos do SARESP. E aí nós fizemos uma análise bem profunda dos resultados, das competências e habilidades avaliadas pelo SARESP” (CP2). Para ministrar esse tipo de reunião, a gestão obtém orientações da DE: “nós temos uma orientação na Diretoria [...] a gente tem uma capacitação lá [na DE] para depois trabalhar na escola com os professores” (CP2).

Na visão da professora, essa reunião é mais importante para as séries que serão avaliadas pelo SARESP; não percebemos alterações significativas na prática do professor a partir dessa reunião, porém ela dá indícios de que essa atividade promoveu reflexões e aponta um caminho – o trabalho em grupo: “a cobrança maior fica nas sextas séries, na oitava e no terceiro do Ensino Médio. Eu acho que fica mais nas séries avaliadas. Mas eu acho que esse é o momento pra repensar o grupo todo” (PMAT).

Os Cadernos – sistema de apostilas implementado pela SEE-SP em 2008, é uma evidência de *controle* do governo sobre os conteúdos ministrados nas escolas estaduais. A partir de exames padronizados, há uma tendência do Governo em assegurar que “conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional” (Fernandes, 2009, p. 122).

A coordenadora pedagógica também enfatiza o uso dos Cadernos de Matemática como um importante referencial para a prova do SARESP: “algumas questões que estão no caderninho [termo usado pelos professores, referindo-se aos Cadernos] de Matemática podem cair no SARESP [...] por isso orientamos os professores a utilizarem em sala de aula” (CP2). A professora entrevistada afirma que segue as atividades propostas pelos Cadernos, porém não se limita somente a essas propostas: “[...] você não precisa se limitar só àquilo. Por que o ano passado eu trazia coisas além do que estavam ali [no Caderno]” (PMAT).

Os Cadernos se tornaram alvo de críticas dos professores, por apresentarem algumas atividades incoerentes com a realidade escolar e mesmo por ameaçar a autonomia dos professores. Porém, a Diretoria de Ensino discorda dessa justificativa, alegando que o material “é muito bom” e que as atividades que não estão em acordo com a realidade da escola podem ser adaptadas pelo professor: “sabe qual o problema em não querer utilizar, que incomoda a gente demais? Quando eu pergunto para o professor ‘por que o senhor não gosta do Caderno?’ [e o professor responde:] ‘ah, porque não gosto’” (PCOP1).

Outras políticas públicas determinadas a partir dos resultados do SARESP são o estabelecimento de metas para as escolas atingirem no ano, a partir dos índices do IDESP, e a compensação financeira para as instituições que atingem a meta (bônus). Esse tipo de política tem impacto direto no cotidiano dos professores:

[...] às vezes, assim, um ano a escola melhora, no outro piora, melhora, piora, e aí na época

do bônus fica aquele buchichinho de quem recebeu, quem não recebeu, escola que recebeu, que não recebeu. É um caos. E isso vai deixando o professor doente e desanimado (PMAT).

Afinal, a que veio o SARESP? As visões dos educadores envolvidos na Rede de Ensino sobre o sistema de avaliação do Estado são múltiplas. Para gestão da escola Clarice Lispector, há uma divergência na concepção das duas coordenadoras pedagógicas: para uma, o SARESP contribui fornecendo informações de que é preciso mudar e de que a escola pode conseguir isso, na medida em que superam as metas estabelecidas; para a outra, o SARESP não passa de um exame classificatório. Na visão da professora de matemática, o SARESP não tem contribuído para melhoria da qualidade do ensino, pelo contrário, deixa o professor adoecido em função das cobranças. Os coordenadores da Oficina Pedagógica de Matemática da Diretoria de Ensino acreditam que o SARESP “é uma ferramenta para que a Secretaria de Educação tenha uma visão, uma ideia do que está acontecendo e aí eles redirecionarem as políticas de ensino” (PCOP2) e permite ao professor avaliar as habilidades que seus alunos atingiram ou não (PCOP1).

### **Considerações finais**

Por meio desta pesquisa, consideramos que existem ações e repercussões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – em relação a todos os agentes envolvidos no sistema educacional:

(i) Políticas Públicas: as ações centram-se na avaliação oficial do Estado (o próprio SARESP) e nos Cadernos implementados em 2008. Como repercussões dessas ações, estabeleceram um sistema de metas para as escolas atingirem, bem como padronizaram os conteúdos lecionados nas escolas com intuito de melhorar a qualidade de ensino. Essas ações têm gerado concepções distintas do papel do SARESP pelos diferentes agentes, no qual implica em descompasso entre objetivos esperados e as ações planejadas.

(ii) Diretoria Regional de Ensino: planejamento e execução de ações pautadas nas orientações por meio de oficinas pedagógicas (planos de aula e simulados, por exemplo). Porém, esse tipo de ação não repercute de forma positiva nas escolas, pois não são atividades construídas em conjunto com os profissionais envolvidos, despertando sentimentos de desvalorização profissional e frustração nos professores e coordenadores pedagógicos.

(iii) Coordenação Pedagógica: as ações planejadas procuram seguir as orientações advindas da Diretoria de Ensino, como o dia do SARESP e simulados; centram seus esforços para aprimorar a relação da escola com a família dos alunos. Mas a gestão percebe que essas ações não têm repercutido em resultados significativos, provocando desânimo no corpo docente da escola.

(iv) Professores: seguem as orientações da Coordenação Pedagógica, centrando o ensino através dos Cadernos e realizando simulados. Porém, os professores não acreditam muito no que estão fazendo – pois se tratam de orientações e não de atividades conjuntas – e, assim, sentem-se sozinhos e desmoteados. Por isso, por insegurança, optam em manter a mesma linha metodológica de ensino que dominam há anos.

Concordamos que é importante termos avaliações em larga escala para que se forneça informações da qualidade do sistema de ensino de São Paulo, mas percebemos que é necessário ter maior clareza sobre qual a concepção em vigor pelas políticas nesse momento – conforme observamos, as funções de controle e monitoração do SARESP não têm repercutido de forma positiva nas escolas.

O SARESP, no contexto da instituição Clarice Lispector, tem provocado, no mínimo, uma inquietação de todos os agentes. A partir de um *ranking*, os esforços dos educadores são traduzidos em números e o Estado e a sociedade culpabilizam os professores pelo mau desempenho na avaliação. Na tentativa de melhorar esse quadro, compreendemos o dia do SARESP como uma ação positiva da escola, pois por meio dessa atividade a professora percebeu um caminho: o grupo deveria (re)pensar e (re)construir suas práticas pedagógicas em conjunto. Por outro lado, ações orientadas como simulados e intervenção da Diretoria de Ensino não contribuem para o processo de melhoria; é necessário estabelecer uma postura de trabalho colaborativo envolvendo todos os agentes e planejando ações específicas em que todos (gestores, professores, coordenadores regionais) realmente acreditem.

Na área do ensino de matemática, as políticas públicas oriundas do SARESP – metas, bônus e apostilas, por exemplo – influenciam nas práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas: os Cadernos se tornaram o principal instrumento de ensino, com o objetivo de treinar os alunos para as questões avaliadas pelo exame do Estado, bem como a implementação de simulados visando o mesmo objetivo. Nessa perspectiva, a qualidade da aprendizagem matemática dos alunos fica comprometida, limitando-os a memorizar regras e procedimentos para resolução de problemas.

### **Bibliografia e referências**

- Buriasco, R. L. C. & Soares, M. T. C. (2008). Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: Valente, W. R. (org.) *Avaliação em matemática: história e perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus.
- Chiste, M. C. (2009). *SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Esteban, M. T. (2008). A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: DP et Alii.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Freitas, M. T. M. et al. (2005). O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: Fiorentini, D. & Nacarato, A. M. (org.) (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. Campinas, SP: Musa.
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Ponte, J. P. (1996). Estudos de Casos em Educação Matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- PIBID–UFSCar (2008). Documento detalhamentos do projeto institucional. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br>>. Acesso em: 10 abr 2009.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2008). *Relatório pedagógico SARESP 2007*. São Paulo: SEE.
- Valente, W. R. (2008). Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Avaliação em matemática: história e perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus.