

# Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo

Sandra Zákia Sousa  
Paulo Henrique Arcas



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## Resumo

*O propósito deste artigo é de analisar implicações da avaliação em larga escala no currículo escolar, particularmente na avaliação da aprendizagem. Pretende-se explorar seu potencial de controle e conformação do trabalho escolar. Para tanto, tomar-se-á como referência iniciativas de política educacional em realização no estado de São Paulo, discutindo eventuais repercussões. Dados de pesquisas realizadas em escolas da rede serão apresentados ao focalizar a avaliação da aprendizagem, em especial as de ARCAS (2009) e FREIRE (2008).*

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Avaliação da aprendizagem. Currículo escolar. Política educacional.

## Implications of Large-Scale Assessment for the Curriculum: findings from state schools in São Paulo

### Abstract

*The purpose of this paper is to examine the implications of large-scale assessment for the school curriculum, especially in the evaluation of learning. The aim is also to explore its potential for controlling and shaping school work. The study will be based on educational policy initiatives carried out in the state of São Paulo, discussing possible repercussions. Data from researches conducted in state schools will be presented, particularly those focusing on evaluating learning, such as Arcas's (2009) and Freire's (2008).*

**Key words:** Large-scale assessment. Learning evaluation. School curriculum. Educational policies.

### Introdução

A década de 1990 e os primeiros anos do século XXI foram marcados

pela implantação de sistemas de avaliação em larga escala, em âmbito nacional, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Esse movimento, cujo delineamento se dá em fins dos anos 1980, se consolidou a partir da criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – Inep/MEC.

Franco e Bonamino (1999, p. 110) afirmam que:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste [...]. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP.

Desde então, o que se viu em relação à avaliação em larga escala foi a consolidação do Saeb e o fortalecimento das políticas vinculadas a avaliação. Além da avaliação da Educação Básica, vale lembrar que sistemas ou processos de avaliação também foram desenvolvidos para os concluintes do Ensino Médio e para o Ensino Superior<sup>1</sup>.

A estabilização das políticas de avaliação pode ser percebida pela permanência e regularidade das aplicações do Saeb. Também é importante destacar que durante sua existência o Saeb passou a fazer uso, desde 1995, da Teoria da Resposta ao Item (TRI), possibilitando comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas a longo prazo. A partir de 2005 o Saeb passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, mantendo as características do Saeb. A Anresc tem foco em cada unidade escolar e é divulgada com a denominação de Prova Brasil.

Com a Prova Brasil, a disseminação da avaliação em larga escala foi muito maior, pois a aplicação dos testes deixou de ser censitária e passou a ser atrelada ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A

---

<sup>1</sup> Fazemos referência aqui ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), particularmente ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

criação do IDEB, que leva em conta resultados da Prova Brasil e dados relativos ao fluxo escolar, e a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021 são iniciativas que tendem a mobilizar redes de ensino e escolas a buscarem compreender e valer-se dos resultados das avaliações de sistema no planejamento do trabalho escolar.<sup>2</sup>

O Ministério da Educação anuncia que as avaliações em larga escala, destinadas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, devem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público. Além disso, espera-se que induzam ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino.

A importância crescente da avaliação em larga escala repercutiu nas esferas estaduais e também municipais, ocorrendo à criação de sistemas próprios, como foi o caso do estado de São Paulo, que instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), em 1996.

A respeito do desenvolvimento das avaliações em larga escala no Brasil, Sousa (2008, p. 82) destaca que:

O governo federal, a partir de 1990, passa a organizar sistemas nacionais de avaliação educacional, que são difundidos à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino. Acompanhando o governo federal, também, governos subnacionais formulam propostas próprias de avaliação, como complementares às avaliações que se realizam em âmbito nacional.

Portanto, gradualmente, a avaliação em larga escala foi adquirindo centralidade na formulação e implementação das políticas públicas em educação no país. Nesse sentido que Vianna (2000, p. 21) aponta para a complexidade do conceito de avaliação no que se refere ao âmbito escolar:

---

<sup>2</sup> Pesquisas com o propósito de compreender impactos do IDEB nas escolas e na condução de políticas educacionais estão em andamento e ainda não se dispõe de seus resultados. No estado de São Paulo, além do IDEB, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), composto por dois critérios: o desempenho no SARESP e o fluxo escolar.

A avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola. A avaliação atual concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

É no movimento de busca pela qualidade da educação que a avaliação em larga escala ganha sustentação junto às políticas públicas. A aplicação de testes padronizados visa identificar a proficiência dos alunos, principalmente em leitura, escrita e matemática. Os seus resultados são utilizados como indicadores da qualidade do ensino.

### **Saresp: propostas que visam sua articulação com o currículo**

Procurando identificar eventuais implicações da avaliação em larga escala no currículo escolar analisaremos, a seguir, o caso do estado de São Paulo e seu sistema de avaliação, o Saresp. Conforme já citado anteriormente, em 1996, a Secretaria de Estado da Educação implantou o Saresp, apresentando, de acordo com o Documento de Implantação (1996, p. 7), os seguintes objetivos:

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

Os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação, servindo de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação e para orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento, pelas escolas. Mencionam, ainda, ser um meio para a melhoria da qualidade do ensino, revelando, ao mesmo tempo, a compreensão de que a qualidade depende, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas responsabilizadas pelo desempenho dos alunos.

A noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, se concretizou no ano de 2000 quando foi instituído

um bônus que levou em conta dentre os critérios para sua distribuição os resultados da avaliação em larga escala<sup>3</sup>.

Em 2007, quando a então Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro e o governador José Serra anunciam o Plano de Metas fica evidenciada a importância que a avaliação em larga escala assumiria para esta gestão. A 5ª meta estabelecida para o Plano previa um aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. Ao estabelecer essa meta a secretária indica a continuidade do Saresp e nas chamadas “10 Metas para uma Escola Melhor”, duas metas, a 08 e a 09, enfatizavam o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista. As metas foram divulgadas com a seguinte redação:

#### **Meta 8 - Sistemas de Avaliação:**

A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (Saeb e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).

Capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.

Divulgação dos resultados do Saresp 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

#### **Meta 9 - Gestão de Resultados e Política de Incentivos:**

Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.

O Saresp 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.

Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.

---

<sup>3</sup> O Bônus Mérito foi instituído no governo Mario Covas (1999-2001) pela Lei Complementar 891/00. Foi mantido durante as gestões de Geraldo Alckmin (2001-2002 e 2003-2006). Atualmente, na gestão José Serra, a Secretaria de Estado da Educação instituiu novo Bônus Mérito cujo cálculo se baseia no IDESP, que tem no desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática do Saresp um dos critérios para sua definição. Essa vinculação fortalece a relação entre o pagamento do bônus e a avaliação em larga escala.

Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.

As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.

As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

As metas e ações propostas pela SEE permitem compreender que na gestão de Maria Helena Guimarães Castro (2007 a 2009) e na atual gestão do Secretário Paulo Renato de Souza, iniciada em abril de 2009, as avaliações em larga escala, seja o Saesp ou as do Saeb, têm papel importante na gestão do sistema de ensino e das escolas.

Os itens apresentados nas metas 08 e 09 definidas pela Secretaria de Educação permitem concluir que os objetivos indicados para o Saesp em 1996 permanecem até os dias atuais, evidenciando que a avaliação deve servir tanto para uso dos gestores dos sistemas quanto para uso na orientação do planejamento e do trabalho pedagógico nas escolas.

A política iniciada na gestão da secretária Maria Helena e que continua na atual gestão revela uma preocupação intensa com a apropriação dos resultados, tanto pelos órgãos gestores do sistema, quanto pelas escolas. Uma das medidas tomadas na gestão da secretária Maria Helena e que vem se consolidando nas escolas é a implantação de um currículo unificado.

A definição de um currículo unificado se relaciona diretamente com as mudanças implementadas no Saesp a partir de 2007, notadamente a adoção da Teoria da Resposta ao Item. As matrizes de referência para as disciplinas avaliadas no Saesp, Língua Portuguesa, Matemática, anualmente, e as intercaladas bianualmente, Ciências da Natureza (Ciências para o Ensino Fundamental; Biologia, Física e Química para o Ensino Médio) e Ciências Humanas (Geografia e História, Ensino Fundamental e Médio) mantêm correspondência com o currículo escolar unificado.

Essa relação entre o Saesp e o currículo unificado implantado pela Secretaria de Educação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em todas as disciplinas da grade curricular fica evidenciada na fala da assessora da Secretaria de Educação, Maria Inês Fini, quando diz:

[...] fizemos todo um esforço para preparar a toda nossa rede, desde 2007, um currículo que definisse as bases mínimas e comuns

a que todas as crianças e jovens de São Paulo tenham o direito de ter acesso para construir os seus conhecimentos. Anunciamos esse currículo como a primeira etapa e que se seguiria o processo de avaliação, agora aprimorado, e que deveria estar estruturado a serviço deste currículo.

Ao analisarmos o currículo oficial e as matrizes do Saesp podemos perceber claramente a aproximação entre o currículo oficial, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores, desde 2008, e para alunos, a partir de 2009, chamados de cadernos do professor e do aluno.

Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula. Não pretendemos aqui emitir qualquer juízo acerca das políticas implementadas pela Secretaria de Educação, apenas evidenciar o poder que vem assumindo a avaliação em larga escala nessas políticas, definindo o que, como e para que ensinar.

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional. Franco (2004, p.45, grifo do autor) ao iniciar artigo em que visa refletir sobre as contribuições da avaliação para as políticas educacionais, se posiciona favoravelmente a realização da avaliação em larga escala, afirmando que tem “razões para vislumbrar que essas avaliações podem dar contribuições relevantes as políticas educacionais,” e isto não significa desprezar “as críticas que colegas podem fazer às avaliações em larga escala. Devo dizer que considero os debates sobre os prós e contras de nosso ‘tempo de avaliação’ como sendo algo relevante”.

A permanência das avaliações em larga escala revela a necessidade de pesquisas que permitam compreender como seus resultados repercutem na escola e no trabalho pedagógico. A ênfase dada pelo governo federal, com a criação do IDEB, e pelo governo estadual paulista, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), índices que utilizam na sua composição os resultados da avaliação em larga escala, Prova Brasil e Saesp, respectivamente, potencializam o uso dos resultados pelas escolas, diretores e professores.

Nesse sentido, pesquisas que procurem identificar os impactos da avaliação em larga escala na configuração do trabalho pedagógico podem trazer importantes contribuições.

## Saresp no Contexto Escolar: revelações de pesquisas

Deve-se esclarecer que não se fez um levantamento exaustivo de pesquisas concluídas, que trazem pistas sobre como o Saresp vem sendo apropriado por escolas estaduais. De qualquer modo, os estudos aqui mencionados são ilustrativos de movimentos que vêm ocorrendo no âmbito da rede estadual paulista, induzidos pelo Saresp.

Os estudos feitos há mais tempo tendem a indicar poucos efeitos do Saresp no cotidiano escolar, destacando com maior ênfase reações dos profissionais da educação de desconfiança e de resistência ao Sistema.

É o caso da pesquisa de Oliveira (1998) que fez um levantamento de reações de professores de escolas da cidade de Botucatu-SP aos resultados do Saresp. A autora menciona a importância de preparação dos professores para interação com o sistema e constata que poucos “professores tiveram acesso aos treinamentos”, como também registra que “estes se restringiram somente aos momentos específicos de implantação do Saresp” (OLIVEIRA, 1998, p.70). Resalta a importância do “treinamento”, que, nesta ocasião, visava:

[...] difundir uma cultura avaliativa alicerçada na avaliação informativa, ou seja, através da seguinte trajetória: avaliação, análise e interpretação dos dados, verificação por parte dos professores se há necessidade de reformulação de currículos e mudanças de práticas educativas (OLIVEIRA, 1998, p.69).

À época os resultados do Saresp foram utilizados para classificação das escolas e esta pesquisa constatou que isso gerou uma reação de rejeição ao Sistema por parte dos professores que “sentiram-se traídos e desencorajados a ‘vestir a camisa’ do Saresp; o Saresp passou a ser uma ameaça para os professores” (OLIVEIRA, 1998, p.68, grifo do autor).

Neste mesmo ano Esteves (1998) investigou reações ao Saresp de professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, indicando, entre seus achados, que havia resistência a essa avaliação, registrando que os professores consideravam que o Sistema representava “[...] uma ameaça à equipe escolar como um todo [...]” (ESTEVES, 1998, p.2).

Em pesquisa realizada por Felipe (1999) há referência a limitações relativas ao modo como se deu a introdução do Saresp na rede estadual, o que, segundo o autor, gerou desconfiança entre os professores. Registra também que o Sistema, na ótica dos professores, não vinha induzindo mudanças em suas práticas.

A partir de levantamento de opiniões de professores de história sobre o Saresp, Kawauchi (2001) afirma que o professor se sente avaliado por meio das provas e, desse modo, tende a criar resistências. Também reação de oposição ao Saresp foi registrada por Hernandes (2003), que se refere à avaliação realizada no ano de 2001 quando a Secretaria de Educação utilizou os resultados do Saresp para reprovar alunos, em detrimento das decisões tomadas no âmbito das escolas.

Estes estudos mencionados tiveram como foco eventuais reflexos do Saresp na escola, considerando em especial opiniões e reações de professores, e tendem a não identificar influências de seus resultados no currículo escolar, mas sim destacar reações de resistência ao Sistema de avaliação. Pesquisa realizada por Machado (2003) focalizou outra instância da rede estadual, ou seja, as Diretorias de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O objetivo da investigação foi identificar como as Diretorias vinham se apropriando dos resultados do Saresp (ano 2.000), se e quais ações porventura vinham sendo propostas a partir deles para a melhoria na qualidade do ensino.

Observa que o Saresp vinha se constituindo muito mais como mecanismo de medida educacional do que de avaliação, e neste sentido destaca que:

A implantação de sistemas de avaliação como *assessment*, que enfatiza as notas e os resultados dos alunos e escolas, antes de ter a possibilidade de intervenção na qualidade do ensino, tem o objetivo de servir como *accountability*, ou seja, “responsabilização” e “prestação de contas” do serviço público educacional. Ao utilizar o Saresp como *assessment* a Secretaria atribui a este sistema de avaliação também o papel *accountability* que, ao mesmo tempo, permite a responsabilização das escolas e alunos pelos seus resultados e a prestação de contas sobre os investimentos na área da educação (MACHADO, 2003, p.195, grifos do autor).

Complementa observando que:

Talvez seja por este motivo que os relatórios de avaliação do Saresp se caracterizam mais como uma forma de prestação de contas, pelas Diretorias, dos desempenhos escolares à Secretaria do que como instrumento de avaliação do próprio sistema (MACHADO, 2003, p. 196).

É a partir dos estudos realizados na segunda metade da década de 2000 que começamos a ter evidências de efeitos do Saresp no contexto escolar. Freire (2008, p.90, grifos do autor) realça nas conclusões de sua pesquisa, realizada em uma escola da rede estadual, alguns usos dos resultados do Saresp, dentre

os quais se destacam:

- Utilização na composição das notas bimestrais dos alunos; uso que me pareceu “inusitado”, mesmo porque as decisões foram sendo tomadas sem critérios claramente definidos. Esse tipo de uso dos resultados não havia sido registrado em dissertações e teses sobre o Saresp a que tive acesso.
- Reprodução de questões do Saresp na prova unificada, criada pela escola, que tem a intenção de “treinar” os alunos para a avaliação. Esta prática pode sinalizar uma conformação de currículo; porém, não apresenta somente aspecto negativo, há o lado positivo quando a escola afirma que “a partir do fraco desempenho da prova unificada passa a discutir possíveis soluções para as dificuldades encontradas.
- Os professores de português se utilizavam das orientações do Saresp relativas à correção de redações, para orientar os alunos nas redações escolares, o que pode representar aprimoramento de práticas vigentes.

As evidências trazidas por esta pesquisa indicam que o significado assumido pelo Saresp e por seus resultados no contexto da escola pesquisada não se associa a idéia de uma avaliação que traga subsídios para orientação e replanejamento do trabalho escolar. Sua interação com o Saresp, ao que parece, era mais instrumental, no sentido de implantar iniciativas que pudessem ajudar os alunos a obterem melhores resultados, como ensinar preencher gabaritos e aplicar provas com questões semelhantes às provas do Saresp para “treiná-los”. Além disso, foi registrada a iniciativa de incentivar a participação dos alunos no dia da aplicação das provas do Saresp, atribuindo-lhes nota pela presença, a ser considerada na nota bimestral.

Pesquisa realizada por Arcas (2009) focalizou especificamente eventuais repercussões do Saresp na avaliação escolar, procurando apreender características e tendências da avaliação escolar após a sua implantação.

Para tanto, foi realizada pesquisa em uma diretoria regional de ensino na região metropolitana de São Paulo, buscando-se a opinião de professores coordenadores. Por meio de questionário e entrevista buscou-se compreender como eles viam o Saresp e como foram construindo suas opiniões acerca do mesmo no período de sua vigência, no caso desta pesquisa até o ano de 2007. Essas opiniões possibilitaram identificar como a avaliação em larga escala vem incidindo na avaliação e no currículo escolar.

Considerando que esta pesquisa apresenta mais evidências de repercus-

sões do Saesp no contexto escolar, vamos apresentar de modo mais completo alguns de seus achados. Ficou evidente, na fala dos professores coordenadores que foram entrevistados, que o Saesp é compreendido e assimilado pelos professores, havendo uma tendência de aceitação da avaliação externa. As entrevistas revelaram que, a princípio o Sistema foi visto com desconfiança pelos professores, mas atualmente a medida é compreendida e assimilada nas escolas.

As falas transcritas a seguir são ilustrativas dessas opiniões (ARCAS, 2009, p. 120):

No início pensei que pudesse servir para reprovar o aluno, depois que seria para verificar como o professor estava ensinando. Hoje já vejo o Saesp como um modelo para gente avaliar e ver onde precisamos melhorar, não é para reprovar, nem para dizer o que está certo ou errado, mas para contextualizar o aluno dentro das necessidades que a sociedade e a situação profissional pedem. Vejo o Saesp como mais um modelo para gente ver onde é preciso melhorar, a equipe gestora, os alunos e os professores (PCII) <sup>4</sup>.

Eu fiquei com medo, porque pensei que fosse para avaliar o trabalho do professor. Não tive uma orientação sobre o que seria o Saesp, foi tudo muito novo. Tudo foi muito novo, foi chegando e fui fazendo. Depois sim houve uma orientação que a avaliação era para diagnosticar aquilo que realmente os alunos haviam aprendido. Mas você começa a se questionar, pois se veio uma prova, o aluno fez e não deu conta é porque minha aula não está funcionando. Essa foi a impressão que eu tive (PCIII).

Estas informações indicam que os dados do Saesp são analisados e discutidos no planejamento escolar, que ocorre no início do ano, e também no replanejamento, quando se inicia o segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados. Conforme relato dos entrevistados, os resultados são retomados sempre que necessário, principalmente nas reuniões pedagógicas (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC) e nos conselhos de classe e série bimestrais procuram cotejar os resultados do Saesp com a avaliação da aprendizagem feita pelo professor, refletindo sobre esses resultados.

Podemos dizer, portanto, com base nos depoimentos coletados nesta

---

<sup>4</sup> Na pesquisa realizada por Arcas (2009) todos os entrevistados foram representados pela sigla PC de professor coordenador. O número que acompanha a sigla foi utilizado para caracterizar cada um dos entrevistados.

pesquisa, que os resultados do Saesp são utilizados como diagnóstico na orientação do planejamento escolar. Essa conclusão permite-nos afirmar que o Saesp está, cada vez mais, se engendrando no trabalho escolar. As falas de três entrevistados em relação aos usos dos resultados evidenciam essa situação (ARCAS, 2009, p. 124):

Pegava os resultados do SARESP e também o rendimento de cada bimestre e discutíamos quando havia muita nota vermelha, perguntava o que estava acontecendo e o que podíamos fazer. [...] Cobrava não só o resultado do Saesp, mas também bimestral. Fazia uma ficha de acompanhamento e ia para a sala com o professor, analisava o trabalho dele, elogiava, levava para a direção e o professor lia (PCVIII).

Pegamos o resultado do Saesp, faço um levantamento de dados para os professores. Observamos o que os alunos mais erraram, que habilidade estava pedindo na questão, para saber o que precisamos trabalhar. A todo o momento nós usamos os dados das avaliações na escola, sempre tem um lembrete, uma coisa que lembre a todos os dados e os resultados. Essa é uma prática que temos a algum tempo, de sempre estar atento aos resultados (PCII).

Assim que os recebia. No planejamento levava os dados, discutia, via por que. Procurava identificar em quais questões os alunos tinham ido mal e por quê. Qual era o problema, se era de interpretação de texto (PCV).

De certo modo, esse uso dos resultados era esperado pelos estudiosos da avaliação, como nos informa Vianna (2005, p.17):

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

O que nos cabe refletir a partir das evidências fornecidas pela pesquisa é se os usos feitos dos resultados do Saesp tanto pelas escolas, assim como pelos gestores do sistema, servem, como afirma Vianna (2005), de forma positiva na busca da melhoria da qualidade do ensino e na garantia de aprendizagem a todos os alunos.

Podemos afirmar, sem receio, que, pelo que foi evidenciado nos depoimentos dos professores coordenadores, o Saresp está presente no cotidiano escolar, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico. Um dos objetivos anunciados pela Secretaria de Educação desde os primórdios dessa avaliação seria o de criar uma cultura avaliativa na rede estadual. Estaria este objetivo sendo atingido? Que cultura estaria sendo forjada a partir dessa avaliação em larga escala?

A outra revelação importante sobre as implicações do Saresp no trabalho escolar pode nos ajudar a responder essas perguntas. O Saresp vem incidindo sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. As evidências da pesquisa demonstraram que a avaliação da aprendizagem toma como referência a avaliação em larga escala.

Entretanto, o que pode ser constatado pela pesquisa é que o Saresp, ao servir como referência para as práticas avaliativas empreendidas nas escolas, acabou por reforçar práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem. Num contexto em que se preconizam práticas de avaliação da aprendizagem fundamentadas na concepção formativa, visando orientar e favorecer a aprendizagem dos alunos, o Saresp reforça a aplicação de provas testes, objetivando, na maioria dos casos, simular a aplicação da avaliação externa, preparando os alunos para este tipo de instrumento de avaliação, o que reitera tendência já apontada por Freire (2008). O relato de um dos professores coordenadores é ilustrativo dessa situação (ARCAS, 2009, p. 132):

Sim, houve a aplicação de simulado. Nós percebemos que os alunos não estão acostumados com o Saresp. Como passamos a avaliar cotidianamente os alunos, as provas bimestrais ficaram de lado. Eu mesma, na sala de aula, não fazia mais. O aluno, então, ficou sem saber o que é uma prova, então, passamos a fazer os simulados e preparando o aluno para o Saresp mesmo. Tem que preparar a criança, se não no dia da prova fica mais difícil. Nós corrigimos o simulado, seguimos os moldes do Saresp, identificamos onde estão errando mais, mas não damos nota para média do aluno. Só para preparar para o Saresp. O professor trabalha a prova com eles depois, para que entendam o que erraram. Inclusive o professor tenta compreender porque eles erraram.

A importância que tem sido atribuída ao Saresp, norteador das práticas avaliativas e o trabalho pedagógico, pode ser exemplificada nesses dois depoimentos (ARCAS, p. 133-134):

Tudo é feito em cima do Saresp, todas as nossas avaliações. Tudo o que nós fazemos é pensando no Saresp, projetos de leitura, exercícios. Pegamos a prova e vemos as dificuldades e trabalhamos. Tudo é feito em função do resultado, pois é injusto a gente trabalhar tanto e ter um resultado negativo na escola (PCV).

Mudou sim, tenho especificamente uma professora de matemática. Antes ela via a avaliação de um determinado modo, hoje ela consegue montar uma prova de matemática bem próxima a do Saresp. Ela já contextualiza, ela cresceu muito como profissional. Acompanhei essa professora, ela cresceu muito profissionalmente, apesar de não ser efetiva, mudou muito sua forma de avaliar a partir do Saresp (PCII).

O segundo depoimento evidencia que elaborar uma prova nos moldes das utilizadas no Saresp implica no desenvolvimento de uma capacidade que antes a professora não tinha e que, ao ser capaz de fazê-lo, há um crescimento profissional. Isso indica o quanto ela considera o Saresp como referencial para nortear a avaliação e as práticas escolares.

A centralidade que o Saresp está adquirindo na organização do trabalho escolar, ao nortear práticas avaliativas, nos permite afirmar que a avaliação em larga escala vem sendo, crescentemente, apropriada pelas escolas. Ao orientar os procedimentos avaliativos o Saresp vem induzindo a uma ênfase na aplicação de provas e exames simulados como meios de preparar os alunos para se saírem bem no Saresp.

Se a Secretaria de Educação explicita que as matrizes do Saresp se constituem em um recorte do currículo escolar, um trabalho pedagógico que tem como referência central a avaliação em larga escala não estaria limitando o desenvolvimento do currículo? Essa centralidade no Saresp, induzindo o currículo escolar, não estaria promovendo apenas a busca por bons resultados? E como fica a avaliação da aprendizagem que, em tese, deveria se fundamentar em uma diversidade de instrumentos que são utilizados de modo cotidiano e não com dia e hora marcados?

Fica ainda uma questão: Será que está ocorrendo aprendizagem? Se tomarmos como referência os resultados obtidos pelos alunos, parece que não!

Ao refletirem sobre a concepção formativa de avaliação e suas práticas na escola, Fernandes; Freitas (2008, p. 30) evidenciam que:

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a

fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes.

Enfatizam os autores que se não houver uma mudança na concepção de educação dificilmente a avaliação adquirirá uma perspectiva formativa. O primeiro movimento, portanto, não é modificar os instrumentos, mas os objetivos da avaliação, ou seja, “o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p.31).

Essas reflexões nos sugerem que o Saresp, ao induzir práticas avaliativas e ao orientar o trabalho pedagógico não promove, necessariamente, uma mudança nos objetivos da avaliação, pois enfatiza a busca de bons resultados nos testes padronizados, o que não significa que o objetivo do trabalho docente esteja voltado para a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Fernandes; Freitas (2008, P. 22) assim definem a avaliação formativa:

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Portanto, a avaliação em larga escala, atrelada a um currículo unificado, como está o Saresp atualmente, tenderia a reforçar práticas avaliativas mais tradicionais, como evidenciam os depoimentos apresentados. A preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo pré-determinado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico que é a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida.

## Considerações Finais

Os resultados de pesquisas sobre o Saresp indicam que de uma atitude de descrença e desconfiança em relação ao Sistema, particularmente de professores, passa-se, cada vez mais, a sua utilização como norteador do currículo e do planejamento escolar. Revelam a preocupação de professores em trabalhar de acordo com as habilidades, competências e conteúdos elencados nas matrizes de referência de elaboração das provas, também como meio de preparar os alunos para obtenção de bons desempenhos nas provas do Saresp.

O Sistema incide, em especial, nas práticas avaliativas, fortalecendo concepções mais tradicionais e menos formativas, manifestadas por meio da aplicação de simulados e provas unificadas que seguem o modelo do Saresp.

Desde 1996, dentre os objetivos do Saresp é mencionado o propósito de criar uma cultura avaliativa na rede estadual paulista. Podemos perceber o empenho das gestões que estão à frente da Secretaria de Educação na constituição dessa cultura avaliativa. Essa cultura, no entanto, ao que parece está servindo ao fortalecimento da noção de meritocracia. Além dos aspectos já mencionados neste artigo, como a implantação de um currículo unificado e de reformulações na metodologia da avaliação em larga escala, outras medidas vêm sendo tomadas evidenciando a ênfase em uma perspectiva de avaliação com fins meritocráticos.

Nas Resoluções nº 68 e 80, publicadas, em outubro e novembro de 2009, respectivamente, a Secretaria de Educação de São Paulo explicitou a realização de provas cujo resultado constituiria parte dos critérios de classificação para atribuição de aulas para os professores não concursados. Além disso, a mesma resolução instituiu uma avaliação para os professores, diretores e supervisores de ensino efetivos da rede estadual que incidiria sobre a evolução funcional.

A política educacional que vem sendo implementada no estado de São Paulo aponta, cada vez mais, para uma valorização do mérito pessoal, do esforço individual e promove uma concorrência entre os profissionais, pois não basta ser aprovado na prova, alcançando a média esperada, para ter seu mérito reconhecido. É necessário estar entre as melhores notas, já que apenas os 20% melhores colocados terão direito ao aumento previsto em lei.

Sendo assim, temos um contexto em que a avaliação em larga escala promove o pagamento de bônus, conforme os resultados, define metas, como no caso do IDESP, gerando uma classificação das escolas. Ao serem avaliados, os profissionais da educação, que já tinham sua imagem social depreciada, quando da divulgação dos resultados das avaliações feitas pelos alunos, se veem numa

situação ainda mais delicada quando são divulgados os resultados das provas a que são submetidos.

As medidas que vêm sendo tomadas pela Secretaria de Educação reforçam, incluindo-se aí o Saesp, uma concepção de avaliação classificatória, que alimenta uma postura competitiva, que valoriza o mérito individual e que exclui tanto alunos quanto professores como sujeitos do processo.

Um ensino de qualidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é um direito dos cidadãos brasileiros. Entretanto, parece-nos que a tendência é de responsabilizar alunos e professores pela sua não aprendizagem ou pelo seu despreparo profissional, eximindo-se os gestores de responsabilidade. Ainda, as próprias políticas tal como vêm sendo desenhadas e implementadas não têm sido alvo de avaliações.

Neste sentido, a avaliação em larga escala, tomada como referencial para a criação de índices, para pagamento de bônus, para o direcionamento de políticas, não passa despercebida pelas escolas e vem repercutindo no currículo escolar. Faz-se necessário, dessa forma, termos um olhar atento para os seus desdobramentos que podem inviabilizar até mesmo a perspectiva de um compromisso com a aprendizagem de todos os que ingressam na escola.

## Referências

- ARCAS, P. H. *Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. 178f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ESTEVES, M. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada*. 1998. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FELIPE, J. P. *Uma análise crítica do sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: SARESP*. 1999. 54f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- FERNANDES, C. O. ; FREITAS, L. C. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.
- FINI, M. I. *São Paulo faz Escola*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: 19/02/2010.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: FRANCO, C.; BONAMINO, A.; BESSA, N. (orgs). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p.45-63.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Avaliação e política educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 101-132, Nov/1999.

FREIRE, L. *SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HERNANDES, E. D. *Os propósitos e os impactos causados em uma escola na Região de Assis, pela implantação e pelas mudanças de Rumo do Saresp 2001*. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

KAWAUCHI, M. *SARESP e ensino de história: algumas questões*. 2001. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

MACHADO, C. *Avaliar as escolas estaduais para que? Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000*. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, D. *Uma avaliação política do SARESP*. 1998. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SÃO PAULO, Governo do Estado. Lei Complementar 891/00.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, São Paulo. *SARESP: documento de implantação*. São Paulo: FDE, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, São Paulo. *10 metas para uma escola melhor*. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br). Acesso em: 15/01/2010

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, São Paulo. Resolução nº 68, de 01/10/2009

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, São Paulo. Resolução nº 80, de 03/11/2009

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan/dez. 2008.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 182 p.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000. 196 p.

Enviado em mar./2010

Aprovado em jun./2010

---

Sandra Zákia Lian Sousa

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, USP. Professora do Mestrado em Educação da UNICID e Professora Colaboradora da Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo.

E-mail: sanzakia@usp.br

Paulo Henrique Arcas

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP - Universidade São Paulo. Professor de Educação Básica da rede estadual paulista.

E-mail:arcasmg@uol.com.br

---