



Elides Assumpção

Proposição de Ações para Recuperação da Aprendizagem nas Escolas
Prioritárias.

Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais.

SÃO PAULO

2014



Elides Assumpção

Proposição de Ações para Recuperação da Aprendizagem nas Escolas
Prioritárias.

Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)
Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Patricia
Aparecida Biotto-Cavalcanti.

SÃO PAULO

2014

Assumpção, Elides.

Proposição de ações para recuperação da aprendizagem nas Escolas Prioritárias. / Elides Assumpção. 2014.

102p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

Elides Assumpção

Proposição de Ações para Recuperação da Aprendizagem nas Escolas Prioritárias.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Patricia Aparecida Biotto-Cavalcanti.

Aprovada em: ____/_____/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Patricia Aparecida Biotto-Cavalcanti– Orientadora (UNINOVE)

Prof. Dr. Julio Gomes Almeida (UNICID)

Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

SUPLENTE: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira (UNINOVE)

DEDICATÓRIA

Dedico o esforço empenhado em todas as etapas deste estudo as minhas mães, Helena e Elides.

E à Luiza, a razão da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo e pelas bênçãos, que são muitas.

Agradeço aos que muito colaboraram para a realização deste estudo. Em tempos e de maneiras diferentes, expressaram o apreço que têm por mim. Meu reconhecimento e carinho.

Léa Paz da Silva Feliciano, Sidney Cabral Lourenço, Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Élide Tardeli, Eliana Albarrans Leite, Ana Maria Haddad Baptista, Reinaldo Inácio de Lima, Alípio da Silva Leme, Sílvia Cristina Nogueira, Mi Conegundes.

Agradecimento especial à Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, minha orientadora. Pelos ensinamentos e pelas sábias palavras. Precisasadas por mim, ditas por ela, em meus momentos de fragilidade.

Na escola é preciso ensinar todas as coisas que digam respeito ao homem.

Comenius

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o que as Escolas Prioritárias, aquelas consideradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) como unidades de vulnerabilidade educacional, têm realizado na tentativa de oferecer oportunidades de recuperação aos alunos com defasagem de aprendizagem e de obter melhor desempenho no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Está contemplada, também, a análise do impacto das ações propostas pela SEE-SP no cotidiano das escolas, com foco nos instrumentos da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Para atender ao propósito desse estudo, optou-se pela abordagem qualitativa e por metodologias de coleta de dados, observação e entrevistas estruturadas. A análise dos dados obtidos é feita à luz de autores que se dedicam ao estudo da temática dos sistemas de avaliação externa, da implantação de políticas educacionais e dos processos de gestão escolar, em articulação ao disposto na legislação e em documentos oficiais da SEE-SP. Os dados obtidos apontam, primeiro, a necessidade de maior apropriação dos princípios e metodologias do SARESP, por todos os envolvidos nos processos educativos que se desenvolvem na escola, e dos mecanismos de gestão dos resultados educacionais, pelos gestores escolares, e, segundo, de alinhamento entre as ações propostas pela SEE-SP e seus desdobramentos nas escolas.

Palavras-chave: avaliação externa, Avaliação da Aprendizagem em Processo, gestão escolar, recuperação da aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to investigate what the Priority Schools, those considered by the Department of Education of the State of São Paulo (SP-ESS) as units of educational vulnerability, have performed in an attempt to provide recovery opportunities for students with learning gap and get better performance in the School Performance Assessment System of the State of São Paulo (SARESP). It is also contemplated the analysis of the impact of the actions proposed by SEE-SP in the daily of the schools, focusing on instruments of Learning Evaluation in Process. To meet the purpose of this study, we opted for a qualitative approach and methodologies of data collection, observation and structured interviews. The data analysis is done based in authors who are dedicated to the study of the issue of external assessment systems, the implementation of educational policies and school management processes in conjunction with the provisions of laws and official documents of the SEE-SP. The data obtained indicate the need, first, greater ownership of the principles and methodologies of SARESP by all involved in the educational processes developed in school, and mechanisms for management of educational outcomes, by managers, and second, alignment between the intentions of the SEE-SP and the needs of schools.

Keywords: external evaluation, Evaluation of Learning Process, school management, retrieval of learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos níveis de proficiência do SARESP.....	27
Quadro 2 - Exemplo de item do SARESP - Língua Portuguesa – 9º ano EF/Nível Abaixo do Básico.....	28
Quadro 3 - Exemplo de item do SARESP – Língua Portuguesa – 9º ano EF/Nível Adequado.....	29
Quadro 4 - Exemplo de item do SARESP – Língua Portuguesa – 3ª série EM/Nível Abaixo do Básico.....	31
Quadro 5 - Exemplo de item do SARESP – Língua Portuguesa – 3ª série EM/Nível Adequado.....	33
Quadro 6 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 9º ano EF/Nível Abaixo do Básico.....	34
Quadro 7 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 9º ano EF/Nível Adequado.....	35
Quadro 8 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 3ª série EM/Nível Abaixo do Básico.....	35
Quadro 9 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 3ª série EM/Nível Adequado.....	36
Quadro 10 - Pilares do Programa Educação: Compromisso de São Paulo.....	40
Quadro 11 - Porcentagem de alunos no nível Abaixo do Básico das Escolas Prioritárias.....	41
Quadro 12 - Metas do IDESP 2008.....	48
Quadro 13 - Matriz de Habilidades da AAP – Língua Portuguesa – 9º ano EF....	52
Quadro 14 - Exemplo de item AAP – Língua Portuguesa – 9º ano EF.....	53
Quadro 15 - Matriz de Habilidades da AAP – Língua Portuguesa – 3ª série EM..	54
Quadro 16 - Exemplo de item AAP – Língua Portuguesa – 3ª série EM.....	55
Quadro 17 - Matriz de Habilidades da AAP – Matemática – 9º ano EF.....	56
Quadro 18 - Exemplo de item AAP – Matemática – 9º ano EF.....	56
Quadro 19 - Exemplo de item AAP – Matemática - 3ª série EM.....	58
Quadro 20 – Matriz de habilidades da AAP - Matemática 3ª série EM.....	59
Quadro 21 - Caracterização das Escolas Pesquisadas.....	62
Quadro 22 - Porcentagem de alunos no nível Abaixo do Básico.....	65

Quadro 23 - Porcentagem de Escolas Prioritárias nas Diretorias de Ensino da capital paulista.....	66
Quadro 24 - Escolas Prioritárias da Diretoria de Ensino pesquisada.....	67
Quadro 25 - Dados do SARESP – Escola A.....	69
Quadro 26 - Índice de cumprimento de meta do IDESP – Escola A.....	69
Quadro 27 - Comparativo de alunos no nível Abaixo do Básico após uma etapa de escolarização – Escola A.....	70
Quadro 28 - Dados do SARESP – Escola B.....	70
Quadro 29 - Índice de cumprimento de metas do IDESP – Escola B.....	71
Quadro 30 - Comparativo de alunos no nível Abaixo do Básico após uma etapa de escolarização – Escola B.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados da AAP – Língua Portuguesa – 9º ano EF – Escola A.....	78
Gráfico 2 - Resultados da AAP – Língua Portuguesa – 3ª série EM – Escola A...	79
Gráfico 3 - Resultados da AAP – Matemática – 9º ano EF – Escola A.....	80
Gráfico 4 - Resultados da AAP – Língua Portuguesa – 9º ano EF – Escola B.....	81
Gráfico 5 - Resultados da AAP – Matemática – 9º ano EF – Escola B.....	82
Gráfico 6 - Resultados da AAP – Matemática – 3ª série EM – Escola A.....	83

LISTA DE SIGLAS

AAP-	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ANEB-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATPC-	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIB-	Blocos Incompletos Balanceados
BR-	Bonificação por Resultado
CIMA-	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CGEB-	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
DE-	Diretoria de Ensino
EF-	Ensino Fundamental
EM-	Ensino Médio
ENEM-	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDAP-	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEF-	Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE-	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IC-	Índice de Cumprimento de Metas
ID-	Indicador de Desempenho
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP-	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IF-	Indicador de Fluxo
LDB-	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação
OCDE-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OT-	Orientação Técnica
PCAGP-	Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica
PCNP-	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCP-	Professor Coordenador Pedagógico
PDE-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA-	Programme for International Student Assessment
PNAD-	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PQE-	Programa Qualidade da Escola
PSDB-	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP-	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP-	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TRI-	Teoria da Resposta ao Item
UE-	Unidade Escolar
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO.....	18
1- Em busca de um referencial.....	18
2 – Percurso do Sistema de Avaliação Educacional do Brasil.....	20
3 – Especificidades da Avaliação Educacional no Estado de São Paulo.....	24
3.1 – O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.....	25
3.2 – O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.....	37
3.2.1 – Como se calcula o IDESP.....	37
3.2.2 – As Metas de Qualidade.....	38
4- O Programa “Educação: Compromisso de São Paulo”	39
5- As Escolas Prioritárias e a Recuperação da Aprendizagem para os alunos configurados no nível abaixo do básico na escala de proficiência do SARESP.....	40
5.1 - Ações da Secretaria da Educação do Estado da São Paulo direcionadas às Escolas Prioritárias.....	42
5.1.1 – Comitê Pedagógico.....	42
5.1.2 – Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica.....	42
5.1.3 – Plano de Ação Participativo.....	44
5.1.4 – Formação Continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática.....	44
5.1.5- Programa Residência Educacional.....	45
5.1.6- Bonificação por Resultados.....	46
5.1.7– Avaliação da Aprendizagem em Processo.....	49
CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO.....	50
CAPÍTULO 3 – ESCOLAS PRIORITÁRIAS E AAP: elaborando conhecimentos e propondo ações.....	61
1- Procedimentos da pesquisa.....	61

2 – Análise dos Resultados.....	64
2.1- Resultados Educacionais das Escolas Prioritárias.....	65
2.1.1- Do Estado de São Paulo.....	65
2.1.2- Da capital paulista.....	66
2.1.3- Da Diretoria de Ensino das escolas pesquisadas.....	67
2.1.4- Das escolas pesquisadas.....	69
2.2- Sentimento gerado na equipe escolar em razão da escola ser configurada como Escola Prioritária.....	72
2.3- Gestão dos Resultados Educacionais.....	75
2.3.1- Análise do Boletim da Escola.....	76
2.3.2- Consolidação e análise dos resultados da AAP.....	77
2.4- Ações para recuperação da aprendizagem dos alunos das Escolas Prioritárias.....	84
2.4.1- Propostas pela Equipe Escolar.....	84
2.4.2- Propostas pela SEE-SP.....	86
2.4.2.1- Comitê Pedagógico.....	86
2.4.2.2- Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP)..	87
2.4.2.3- Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino.....	88
2.4.2.4- Bonificação por Resultados.....	89
2.4.2.5- Residência Educacional.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICE.....	101
ANEXO.....	102

INTRODUÇÃO

“Quando os ventos da mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento.”

Érico Veríssimo

A motivação para a realização deste estudo foi a de compreender a atuação das equipes escolares (gestores e professores) frente ao desafio de garantir a concretização das aprendizagens do corpo discente e, em decorrência disto, obter melhora nos índices de desempenho da escola nos sistemas de avaliação externa. Atuando como professora da Educação Básica da rede estadual paulista desde 1992, vivenciei a implantação de políticas educacionais que trouxeram novas demandas, não só para a prática docente. A progressão continuada, o monitoramento dos resultados por meio de sistema de avaliação externa, os índices de desempenho e o estabelecimento de metas para sua melhoria, tornaram necessária a reconstrução de concepções e posturas por parte de todos os envolvidos nos processos educativos.

No caso da progressão continuada, por exemplo, que possibilitou aos alunos que precisam de um tempo maior que o estimado para apreenderem o rol de conteúdos de um ano letivo, o avanço para a série seguinte, como os demais alunos, o esperado era que o professor tivesse, praticamente, uma jornada dupla na sala de aula: o trabalho a ser desenvolvido tem que dar conta dos conteúdos da série em curso e do atendimento artesanal aos alunos que apresentam defasagens de aprendizagem.

Quanto à implantação de um sistema de avaliação externa, as necessidades imediatas eram a de entendimento de seus princípios e metodologias, por todos os envolvidos nos processos educativos, e a compreensão dos dados divulgados, pela sociedade. Em segundo lugar, não sendo menos importante, vem a necessidade de aceitar os limites da articulação entre os resultados de desempenho dos alunos nas provas do referido sistemas e a efetividade do trabalho desenvolvido em todo processo de escolarização.

Muito tempo se passou desde o início das reformas educacionais da década de 1990. No entanto, grande porção daquelas demandas continua na espera de atendimento. Dificuldades para garantir o aprendizado de todos os alunos no processo de escolarização e a não apropriação dos princípios e metodologias dos sistemas de avaliação externa, com

consequente não aproveitamento dos seus resultados em favor da melhoria da qualidade do ensino, são algumas constatações da nossa trajetória profissional que justificam a proposição dessa pesquisa.

O objetivo desse trabalho é analisar, no contexto dos resultados do sistema de avaliação externa vigente no Estado de São Paulo, ações que objetivam recuperar a aprendizagem dos alunos nas Escolas Prioritárias de uma Diretoria de Ensino (DE) da capital paulista. São assim denominadas as escolas que apresentam elevados percentuais de alunos no nível *abaixo do básico* na escala de proficiência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Espera-se também, ainda que modestamente, identificar limites e potencialidades, dificultadores e facilitadores dessas ações, sejam elas resultantes da proposição dos profissionais que atuam na própria escola ou da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O *desempenho dos alunos* nos exames do SARESP, isto é, o quanto os alunos apreenderam das competências e habilidades requeridas para a sua série, e o *fluxo escolar*, que indica se os alunos aprenderam dentro de um ano letivo, período de tempo considerado ideal, são os dois critérios utilizados para o cálculo do indicador de qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)¹. Dentre os usos do IDESP pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) está a fixação de metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado.

Em 2013, segundo a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a quantidade dessas escolas na DE pesquisada era de trinta e seis, de um total de oitenta e nove Unidades Escolares (UE). Número que vem aumentando desde 2008, ano de lançamento do Programa Qualidade da Escola (PQE). Esse programa da SEE-SP passou a definir metas de desempenho a serem alcançadas pelas Unidades Escolares.

O estudo contemplou as movimentações da equipe escolar, desde o momento em que toma conhecimento dos resultados educacionais da Unidade Escolar (UE), por meio do Boletim da Escola², até a proposição e avaliação das ações para recuperação das aprendizagens. Além disso, a pesquisa buscou compreender de que forma ações da SEE-SP, no rol de sua política educacional, voltadas ao atendimento das Escolas Prioritárias se desenvolvem nas UE.

¹ Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica2009.pdf>. Acesso em 16/02/2012.

² O Boletim da Escola apresenta informações sobre o índice que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas (IDESP). Disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 17/11/2012.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que as críticas acerca de concepções, premissas, valores e intenções que permeiam as fases de elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais vigentes na rede estadual paulista não são menosprezadas no presente trabalho. No entanto, considera-se que os profissionais que atuam nas escolas públicas estão submetidos ao disposto nessas políticas e, no exercício de suas funções, precisam seguir suas diretrizes.

Os resultados aferidos pelos sistemas de avaliação referem-se a redes de ensino e escolas e, por isso, não permitem a identificação das necessidades de recuperação de aprendizagem de cada aluno. Razão pela qual o foco da análise desse estudo será sobre os resultados das aplicações da Avaliação da Aprendizagem em Processo, pois permitem identificar, ainda que com alguns limites³, quais habilidades mínimas requeridas para o ano/série em curso não foram desenvolvidas por cada aluno, e sua articulação com a definição de estratégias e proposição de ações para o desenvolvimento dessas habilidades.

A reflexão que embasa a hipótese selecionada para planejamento e desenvolvimento desse trabalho, acerca dos resultados educacionais, considera que estes sofrem influência das características socioeconômicas dos alunos, mas não tanto quanto do processo de gestão escolar e das práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a hipótese que buscamos confirmar ou refutar é a de que o processo gestor na escola é fator determinante dos resultados alcançados por ela. Heloísa Lück é enfática nessa abordagem, quando define que:

[...] a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a **competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e os processos promovidos na escola** voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 9, grifo nosso).

Nesse contexto, o diretor é o profissional responsável pela promoção do alinhamento entre o planejamento e as práticas dos profissionais dos demais segmentos da escola. Miguel Henrique Russo, em seus trabalhos sobre Gestão Escolar, aponta que:

Dentre os inúmeros fatores determinantes da qualidade da educação, está a gestão do processo pedagógico-escolar. Ainda que seja uma mediação, a administração é um fator crucial para a articulação dos meios aos fins, para a racionalização dos recursos materiais e conceituais e para a coordenação do

³ Diferentemente dos instrumentos de avaliação do SARESP, a Avaliação da Aprendizagem em Processo não é elaborada a partir da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Sendo assim, não é possível obter a medida apropriada da proficiência de cada aluno e o acerto ao acaso é uma realidade a ser considerada.

esforço humano coletivo que se desenvolve na educação escolar. Assim, a administração é fator fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Há, entretanto, que se discutir o caráter que deve assumir a administração escolar face à especificidade do processo educativo escolar. (RUSSO, 2007b, p. 88).

Na busca por elementos para confirmar ou refutar essa hipótese, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo são apresentados os fatores eleitos como referência para a definição da qualidade da educação escolar e uma síntese do percurso dos sistemas de avaliação externa vigentes no Brasil e em São Paulo. Tratamos, também, das Escolas Prioritárias, unidades apontadas pela SEE-SP como sendo de vulnerabilidade educacional, pois apresentam elevados percentuais de alunos no nível abaixo do básico, e das ações desta secretaria destinadas a essas escolas.

O segundo capítulo discorre sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo, instrumento diagnóstico proposto pela SEE-SP e compreendido como um facilitador para a elaboração de ações que objetivam a recuperação da aprendizagem.

O terceiro capítulo desvela os procedimentos de pesquisa. Para atender ao propósito desse estudo, optou-se pela abordagem qualitativa e por metodologias de coleta de dados, observação e entrevistas estruturadas. Judith Bell defende que:

[...] estudos qualitativos podem combinar uma grande variedade de métodos, porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral. (BELL, 2008, p. 95).

Este capítulo também contempla a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, sobre os quais se apoiará a reflexão final, a ser apresentada em Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

1- Em busca de um referencial

Muitos são os fatores considerados para a definição da qualidade da educação escolar, fazendo-se necessária alguma seleção para nortear esse estudo. Miguel Henrique Russo ilustra esse fato:

A definição de qualidade de ensino dependerá, sempre, dos referenciais adotados para sua construção e avaliação. Assim, qualidade de ensino não é algo absoluto que pode ser quantificado ou classificado como alguns atributos físicos da matéria. Qualidade é um constructo, isto é, uma categoria socialmente construída e que depende, assim, das opções axiológicas dos sujeitos com ele envolvidos. Além disso, ela se reporta tanto ao processo educacional quanto aos produtos desse processo. (RUSSO, 2007b, p. 75)

Nesse estudo, tomamos como referência para o entendimento do complexo conceito de *Qualidade da Educação*, a ótica dos países membros da Cúpula da Américas⁴, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, por serem esses os organismos que exercem influência na formulação nas políticas educacionais vigentes no Brasil. Tal ótica se vale da relação *insumos-processos-resultados* como parâmetro para avaliar a Qualidade da Educação. Sendo assim:

A Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na

⁴ Cúpula das Américas: processo no qual Chefes de Estado e de Governo do Hemisfério Ocidental se reúnem periodicamente para discutir problemas comuns, buscar soluções e desenvolver uma visão compartilhada para o desenvolvimento da região, seja ela social, econômica, ou de natureza política. A Organização dos Estados Americanos (OEA) atua como a secretária técnica do processo de Cúpulas. A OEA foi criada com o objetivo de alcançar “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”. Para atingir tal objetivo, baseia-se em seus principais pilares que são a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento. Para a OEA, a “boa educação é um componente necessário para promover o desenvolvimento econômico, a igualdade social e a segurança em qualquer sociedade democrática”; por isso, colabora com seus Estados membros para garantir uma educação de qualidade para todos, coordenando uma variedade de programas educativos em muitos países do hemisfério e oferece bolsas de estudo para jovens a fim de proporcionar aos mesmos maiores oportunidades. Atualmente, são membros da organização: Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Estados Unidos da América, Grenada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Saint Kitts e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadina, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Fonte: <<http://www.oas.org/pt/topicos/cupulas.asp>>. Acesso em 19/10/2013.

sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. [...] **a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.** (DOURADO, 2005, p.9, grifo nosso).

Por considerarmos que o desempenho do aluno, indubitavelmente, explicita a conquista de suas aprendizagens e que esta deve ser garantida pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas, é que elegemos essa dimensão da Qualidade da Educação como cerne deste trabalho, que busca respostas que possam contribuir para a melhoria desta qualidade. Na tentativa de encontrar tão necessárias e urgentes respostas, tomamos como alicerce de nosso estudo, a aferição de desempenho dos alunos, realizada pelos Sistemas de Avaliação Educacional.

Vale pontuar a influência dos fatores socioeconômicos no desempenho dos alunos. Luiz Carlos de Freitas (2007) advoga que “não é sem razão que os melhores desempenhos escolares estão nas camadas com melhor nível socioeconômico”. Não por isso, os sistemas de educação, em geral, e as escolas públicas, em particular, devem sucumbir diante desse fato, ou seja,

[...] Isso não significa que todas as escolas não tenham de ser eficazes em sua ação. Muito menos que as escolas que atendam à pobreza estejam desculpadas por não ensinarem, já que têm alunos com mais dificuldades para acompanhar os afazeres da escola. Ao contrário, delas se espera mais competência ainda. (FREITAS, 2007, p. 969).

Faz-se igualmente relevante apontar algumas críticas à participação do Banco Mundial no assessoramento das políticas educativas:

[...] Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhes seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios de realidade educativa. (CORAGGIO, 2009, p. 102).

Como mencionado anteriormente, há muito que se refletir sobre as implicações de se ter elementos fundantes de um modelo hegemônico presentes nas políticas educacionais em vigor no Brasil. Contudo, os sistemas de avaliação externa fazem parte dessas políticas,

sendo, então, necessário nos apropriarmos de seus princípios e metodologias para, de alguma forma, reverter esses conhecimentos em ações que garantam benefícios aos alunos.

2 – Percurso do Sistema de Avaliação Educacional do Brasil

Com o objetivo de coletar dados, analisá-los e, a partir disso, produzir informações orientadoras de políticas educacionais, os sistemas de avaliação externa vêm se consolidando no Brasil, desde os anos 1990, período no qual as reformas educacionais, implantadas em decorrência da “articulação política liberal-conservadora que se convencionou chamar no mundo todo de neoliberalismo” (cf. FREITAS, 2011), ocorreram de forma contundente e seus efeitos e desdobramentos perduram nos dias atuais.

Em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de discussões no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que consagrou a descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional, ao dividir a competência entre os poderes federal, estadual e municipal. Na educação básica, a LDB teve influência decisiva na questão da formação dos professores, posto que esta tem ligação intrínseca com a qualidade da educação, e na garantia desta, ao propor processo nacional de avaliação do rendimento escolar.

Neste mesmo período, ocorreu a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Com o objetivo de criar um mecanismo de redistribuição de recursos do ensino fundamental entre as redes municipais e estaduais, que contribuísse para a redução da desigualdade do gasto por aluno e aumentar a eficiência da alocação de recursos, o FUNDEF determinou que 15% da arrecadação dos estados e municípios fossem destinados para a formação de um fundo fiscal, para cada estado, cujos recursos seriam distribuídos entre o estado e seus municípios, de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental⁵. Ainda que inserida no contexto de uma “reforma mais ampla de ajuste do Estado ao neoliberalismo” (RUSSO, 2007b, p. 85), essa iniciativa, dentre outras, causou um efeito positivo no número de matrículas.

⁵ Embora o FUNDEF tenha contribuído, de forma significativa, para a expansão do ensino fundamental, em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passaria a financiar, nos mesmos moldes, a educação infantil e o ensino médio.

Evolução da Taxa Líquida de Matrícula

Nível de Ensino	1992	1995	2002	2008
Fundamental	81,4%	85,5%	93,9%	94,9%
Médio	18,3%	22,3%	40,4%	50,6%
Superior	4,6%	6,1%	10,2%	14,5%

Fonte: PNAD-IBGE apud Instituto do Trabalho e da Sociedade – IETS, 1992-2008.

Com o desafio da universalização praticamente superado, efetivou-se a implantação de sistemas de avaliação externa nos diferentes níveis do ensino, iniciativa com vistas à formulação de políticas educacionais e, seu fim último, à melhoria da qualidade da educação.

A ocorrência da queda da qualidade de ensino fenômeno vinha sendo apontada desde meados da década de 1980, por pesquisadores⁶ que analisavam dados sobre repetência e abandono escolar. Em uma perspectiva histórica, Vasconcellos volta ainda mais no tempo para apontar a (má) qualidade da educação:

No Brasil, só para ilustrar, sabemos que os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficavam na casa dos 50% (isto mesmo, cinquenta por cento) desde 1936, quando Teixeira de Freitas ajudou a criar no país o Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação (Patto, 1990:1). Portanto, mesmo no chamado “período de ouro” da escola pública brasileira, esta era uma instituição extremamente elitista, excludente, conseqüentemente, produtora do fracasso escolar. Ora, **uma escola que não é capaz de garantir a aprendizagem de uma quantidade tão grande de alunos, certamente, não é uma escola de qualidade!** (VASCONCELLOS, 2011, p.3, grifo nosso.).

Numa tentativa de garantir a oferta de educação de qualidade, a LDB a articula aos sistemas de avaliação externa. Está disposto no artigo 3, inciso IX, *o ensino será ministrado com garantia de padrão de qualidade* e no artigo 9, inciso VI, é incumbência da União *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...]*. No artigo 87, parágrafo 3, inciso IV, é atribuído ao Distrito Federal, Estados e Municípios *o dever de integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar*.

Segundo Sousa (1997), situa-se nos anos finais da década de 1980 a primeira iniciativa de organização de um sistema de avaliação do ensino fundamental, em âmbito

⁶ Durham (2010) indica que, por não contarem indicador de desempenho propriamente dito, pesquisadores brasileiros da área da educação valiam-se da análise de dados referentes à repetência e ao abandono escolar para apontar o problema da (falta de) qualidade.

nacional, que passou a ser denominada, em 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em 1995 ocorre a reestruturação do SAEB. Sua aplicação aconteceria a cada dois anos, de forma amostral, para alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente, 5º e 9º anos) e da 3ª série do Ensino Médio, tanto das escolas públicas, como das particulares. Também houve a incorporação da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), importante avanço que permite a adoção de uma escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e “comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas a longo prazo”. (SOUSA e ARCAS, 2010, p. 182).

Em virtude da regularização e o aperfeiçoamento do SAEB, a partir de 1995, e do início da participação do Brasil, em 2000, no *Programme for International Student Assessment* (PISA), estudo internacional coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) cujo objetivo é avaliar os sistemas de ensino de vários países, o Brasil passa a contar com indicadores para a formulação de suas políticas educacionais.

Em 2005, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), o SAEB desdobra-se em duas avaliações bienais e complementares. A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), amostral e para alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental das escolas pertencentes ao setor privado e da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), censitária e para alunos de 4º e 8º séries do Ensino Fundamental público das três esferas do poder. Esta, para efeito de divulgação à sociedade, é denominada Prova Brasil.

Tratando-se, ainda, do enfrentamento ao desafio de elevar a qualidade da educação, foi lançado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vistas a:

[...] promover profunda alteração na avaliação da educação básica. O PDE estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (HADDAD, 2008, p. 19).

O mecanismo de responsabilização, a que se refere Haddad, juntamente aos sistemas de avaliação e à prestação de contas, compreendida como produção e divulgação de indicadores, são dimensões fundantes do *accountability*, conceito que permeia a formulação

das políticas educacionais. Acerca deste enfoque dado às questões da educação, Luiz Carlos de Freitas apresenta sua crítica:

Não podíamos imaginar, à época, todas as feições deste movimento pressentido. Hoje, ele se configura de maneira nítida a partir das propostas educacionais de controle do aparato escolar por meio de meritocracia e “responsabilização”, controle dos métodos a partir de apostilamento de redes inteiras, privatização via Organizações Sociais, entre outras ações. Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação. (FREITAS, 2011, p. 3)

Nesse contexto de accountability, surge um indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelos resultados de desempenho (Prova Brasil) e de rendimento (fluxo apurado pelo censo escolar). Sua implantação do IDEB, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, permite estabelecer metas de desempenho para redes e escolas e sua potencialidade, como indicador de qualidade, é legítima, como apontam Oliveira, Sousa e Alavarse (2011):

[...] Embora contemple dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado [...] é útil por permitir o monitoramento das redes de ensino e de escolas, podendo subsidiar as políticas educacionais. [...] compreende-se que o IDEB, no âmbito da discussão brasileira, é um recurso que apresenta um avanço, uma vez que nossa tradição em desenvolvimento de indicadores educacionais para uso em política educacional é pequena ou, quando muito, localizada em alguns setores técnicos de institutos de pesquisa. A definição de um indicador, chancelado pelo Ministério da Educação, compreensível ao grande público, representa contribuição significativa por tornar o debate em torno de resultados do processo educativo passível de verificação e, portanto, mais transparente e objetivo. (OLIVEIRA; SOUSA; ALAVARSE, 2011, p. 17).

No que concerne aos instrumentos que compõem os sistemas de avaliação externa e à metodologia de “realizar mensurações da proficiência dos alunos” (SÃO PAULO, 2013c, p. 11), ou seja, atrelar o desempenho dos alunos a conceitos como desenvolvimento de competências e habilidades, as discussões são bastante incisivas e não podem ser deixadas de lado, como Freitas (2011) adverte:

[...] Uma delas é o fato de que estas técnicas medem competências e habilidades e não o conhecimento, o conteúdo escolar, diretamente. Isso é, aparentemente, uma vantagem, pois os sistemas escolares diferem quanto aos conteúdos e formas de ensino destes - não somente entre professores, mas entre escolas e redes de ensino. Indagar sobre o conteúdo, diretamente, implicaria em garantir que eles fossem comparáveis entre os avaliados. Mas

investigando habilidades ou competências, esta questão fica minimizada, pois os itens dos testes dizem respeito a “situações” ante as quais o “aluno proficiente” mobiliza seu conhecimento para resolver. A medida do conhecimento é, portanto, indireta. Supõe-se que se resolveu a questão, então, domine o conteúdo. (FREITAS, 2011, p. 13).

De fato, as matrizes do SARESP, dentre outras, podem descrever habilidades bem genéricas, tais como a habilidade 40 da matriz de Matemática do 9º ano do EF: “resolver problemas que envolvam noções de volume” (SÃO PAULO, 2009b, p. 82). No entanto, ao nos determos mais atentamente na descrição de algumas habilidades, podemos desvelar o que está oculto na descrição da habilidade 45, por exemplo, dessa mesma matriz. Para “resolver problemas que envolvam ideias básicas de probabilidade” (SÃO PAULO, 2009b, p. 82), o aluno mobiliza, no mínimo, conhecimentos relacionados a conteúdos de multiplicação e divisão, fração, frequência e contagem, porcentagem e médias. Sem contar o conhecimento de outros conteúdos que podem ser necessários, quando os dados do problema envolvem unidades de medidas, potências ou são apresentados em tabelas ou gráficos.

Em que pese toda a controvérsia em torno dos sistemas de avaliação externa, seus instrumentos e mecanismos complementares, tais como indicadores de qualidade, metas de desempenho e bonificação por resultados, há que se considerar que, além de serem amparados pela LDB, possuem potencial para, no mínimo, gerarem reflexões e mobilizações acerca da aprendizagem dos alunos.

São necessárias, ainda, apropriações sobre os sistemas de avaliação externa por grande parte dos profissionais que atuam nas escolas públicas paulistas, para que seus indicadores, de fato, possam ser utilizados em prol da oferta de uma educação de qualidade, aquela que possibilita, a quem tenha dela usufruído, escolhas, conquistas e realizações.

3 – Especificidades da Avaliação Educacional no Estado de São Paulo

Paralelamente à reforma da educação nacional, deu-se a reforma da educação estadual paulista, haja vista a concomitância dos mandatos de filiados do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) na União, Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), e no Estado, Mário Covas (1995 a 2000). As políticas públicas desenvolvidas por esses governos foram formuladas a partir das mesmas concepções político-ideológicas e valeram-se das mesmas estratégias de implantação.

No que concerne aos sistemas de avaliação externa, ou de larga escala, em 1996 foi implantado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e em 2009, já no mandato de José Serra (2007 a 2010) e seguindo a tendência do IDEB, uma resolução conjunta entre a Casa Civil e as secretarias estaduais da Fazenda, da Economia e do Planejamento e da Gestão Pública definiu o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

3.1 – O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Por meio do documento “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo”, assinado pela secretária da educação à época da gestão de Mario Covas, Teresa Roserley Neubayer da Silva, foi anunciada a implantação de um sistema de avaliação para a educação paulista, o SARESP, e sua divulgação deu-se por meio do Comunicado SE, de 22 de março de 1995.

Em 1996 ocorreu a primeira aplicação dos instrumentos que compunham o referido sistema, a saber:

- Provas para aferição do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática;
- Questionários acerca de características pessoais, o contexto socioeconômico e cultural em que vivem os alunos, sua trajetória escolar, suas percepções sobre os professores e a gestão da escola.

Desde 2007, o SARESP vem sendo reestruturado, em função das prioridades educacionais de cada gestão da SEE-SP. Para que o leitor não familiarizado com a temática possa compreender passagens que se constituem por especificidades do SARESP, suas características atuais serão apresentadas, conforme descrição dos documentos oficiais:

- É censitária, pois avalia o ensino em sua totalidade, isto é, todas as escolas da rede estadual de ensino regular e todos os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM);

- Utiliza a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), conjunto de técnicas estatísticas, tanto em sua concepção, como, também, na elaboração e na correção, o que permite que seus resultados sejam expressos na mesma métrica todos os anos e também sejam comparados com as métricas das avaliações externas nacionais (SAEB e Prova Brasil).

Tais comparações têm por objetivos, segundo documento oficial:

- Comparar ano a ano os resultados de uma determinada unidade educacional de interesse, como uma dada escola ou Diretoria de Ensino, a fim de se detectarem possíveis variações e tendências das estimativas de aprendizagem;
 - Cotejar os resultados das diversas unidades educacionais envolvidas, e também comparar os resultados de São Paulo com os de outros Estados, redes de ensino e regiões do Brasil. (SÃO PAULO, 2010 a, p. 14).
- Tem Matrizes de Referência próprias, que representam um recorte das estruturas mais gerais do conhecimento em cada área, traduzidas em habilidades operacionais que permitem ao aluno o desenvolvimento das aprendizagens esperadas para cada etapa de ensino-aprendizagem. Para a efetivação das aprendizagens, o SARESP apresenta, dentre outros:

[...] objetivos essencialmente diagnósticos. Trata-se de aferir as competências e habilidades que os alunos puderam desenvolver no contexto da Rede Estadual de Ensino, tomando-se como referências as aprendizagens definidas para as cinco diferentes séries/anos da educação básica avaliados. Com base nesse diagnóstico, pretende-se, então, subsidiar um planejamento eficaz da educação pública estadual, assim como a elaboração de estratégias e programas voltados para o atendimento de demandas específicas detectadas pelo processo de avaliação. (SÃO PAULO, 2010 a, p. 11).

- Emprego de escala de proficiência composta por quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado;

Quadro 1 – Descrição dos níveis de proficiência do SARESP

Níveis de Proficiência	Descrição
Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com o currículo no ano/série subsequente.
Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

- Uso da metodologia Blocos Incompletos Balanceados (BIB), permitindo: “utilizar um grande número de itens por série e disciplina e classificar os níveis de desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades com maior amplitude”. (SÃO PAULO, 2012, p. 3).

- Aplicação de questionário contextual a todos os alunos avaliados, a seus pais, aos professores das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática, em todas as edições, e Ciências, Ciências da Natureza e Ciências Humanas em anos alternados), aos Professores Coordenadores e aos Diretores;

- Participação de aplicadores externos à escola e presença de pais e de fiscais nos dias de aplicação das provas.

Dentre as finalidades do SARESP, segundo documento oficial (SÃO PAULO, 2012, p. 3), destacamos:

- compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP);
- subsidiar o planejamento pedagógico das escolas, mediante a análise de seus resultados;
- garantir o acesso aos resultados de cada escola pública estadual pela sociedade;
- Embasar os processos de gestão educacional e a elaboração de políticas públicas.

Ainda com a finalidade de tornar os instrumentos do SARESP mais conhecidos, optamos por apresentar questões, ou itens, das provas de Língua Portuguesa e Matemática, referentes ao 9º ano do EF e à 3ª série do EM (ano/série cujos resultados do SARESP compõem o cálculo do IDESP). Para isso, recorreremos ao documento oficial “Relatório

Pedagógico SARESP”, já que as provas não são divulgadas na sua totalidade. O referido material, divulgado após consolidação dos dados do processo anual de avaliação, apresenta os dados gerais do SARESP (características, finalidades, classificação e descrição dos níveis de proficiência e abrangência), os resultados da edição e a análise pedagógica dos itens das provas (onde se encontram os exemplos de itens). Este documento é destinado às Diretorias de Ensino e às escolas. A apresentação que segue mantém a mesma estrutura do documento.

Quadro 2 - Exemplo de item do SARESP - Língua Portuguesa – 9º ano EF/Nível Abaixo do Básico

Língua Portuguesa – 9º ano EF
<p>A estrutura apresentada no Relatório Pedagógico SARESP está mantida nos quadros: informações sobre o nível de proficiência, item da prova, gabarito e porcentagem de escolha de cada alternativa e comentários, com análise pedagógica.</p> <p style="text-align: center;">Exemplo 1</p> <p style="text-align: center;">Descrição do Nível de Proficiência: Abaixo do Básico Percentual de alunos da rede estadual no nível: 28%</p> <p>Em relação a 2010, o percentual dos alunos situados no nível Abaixo de Básico diminuiu em 0,5%.</p> <p style="text-align: center;">Análise pedagógica do nível</p> <p>Os alunos situados nesse nível realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para os quinto e sexto anos do Ensino Fundamental. Leem textos curtos com estrutura previsível e assuntos familiares. Localizam informações explícitas no texto ou aplicam conhecimentos escolares básicos, adquiridos em anos anteriores, que podem ser mobilizados por meio de reconhecimento.</p> <p style="text-align: center;">Habilidade avaliada: H02 - Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários).</p> <p><i>Leia o texto e responda à questão.</i></p> <p><i>Maçã do amor</i></p> <p><i>Ingredientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1/2 quilo de açúcar - 2 colheres (chá) de vinagre - 1 colher (chá) de anilina vermelha - 4 maçãs lavadas e enxutas <p><i>Modo de preparo</i></p> <p><i>Misture os três primeiros ingredientes e faça uma calda grossa. Pegue as maçãs, espete em palitos de sorvete e mergulhe na calda. Ponha no tabuleiro e deixe esfriar.</i></p> <p><i>FONTE: Maçã do amor. Disponível em <http://saboresecia.blogspot.com/2008/05/ma-do-amor_21.html> Acesso em: 10 nov. 2008.</i></p> <p><i>Podemos afirmar que o texto é uma receita porque</i></p> <ul style="list-style-type: none"> (A) ensina a combinar os produtos e o jeito de enfeitar cada um deles. (B) indica a quantidade de ingredientes e o modo de preparar um prato. (C) mostra o tabuleiro e informa o tempo que leva para esfriar. (D) sugere os acompanhamentos e a bebida adequada para servir.

Gabarito: B

% de respostas ⁷			
A	B	C	D
10,6	83,8	3,8	1,5

Comentário

O objetivo desse item foi avaliar se os alunos identificavam os possíveis elementos constitutivos da organização interna do texto de gênero receita culinária. O texto pode ser categorizado como de baixa complexidade, devido à previsibilidade do gênero e assunto; além disso, é acompanhado por ilustração que facilita seu entendimento. O comando solicitava que o aluno lesse o texto e, a partir dessa leitura, explicasse o porquê de o texto ser classificado como receita (“Podemos afirmar que o texto é uma receita porque”). A resposta correta era a alternativa B: “indica a quantidade de ingredientes e o modo de preparar um prato”. Os alunos poderiam assinalar a resposta apenas com os conhecimentos básicos sobre a organização do gênero, ou encontrando no texto seus constituintes explicitados pelos dois subtítulos (Ingredientes e Modo de preparo) parafraseados na alternativa B. As alternativas A, C e D trazem informações facultativas numa receita. Convém ressaltar ainda que nessas alternativas há elementos que não figuram no texto. Em A, fala-se em enfeitar, em C, fala-se em tempo que o prato leva para esfriar; em D, figuram dois elementos que não constam no texto. Os alunos que optaram por D provavelmente fizeram uma leitura desatenta do texto; os que optaram por C devem ter simplesmente levado em conta o termo “tabuleiro”, pois este aparece no texto; os que optaram por A possivelmente devem ter considerado o verbo “ensinar”, finalidade de uma receita, contudo, deixaram de verificar se o que se seguia correspondia ao que foi dito no texto.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

Quadro 3 - Exemplo de item do SARESP – Língua Portuguesa – 9º ano EF/Nível Adequado

Língua Portuguesa – 9º ano EF

Exemplo 2

Descrição do Nível de Proficiência: Adequado

Percentual de alunos da rede estadual no nível: 15,2%

O percentual dos alunos situados no nível **Adequado**, em relação a 2010, pouco variou.

Análise pedagógica do nível

Os alunos situados nesse nível realizam as tarefas de leitura esperadas para o ano que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros adequados para a faixa etária com estruturas e assuntos variados, e realizam tarefas de leitura complexas que envolvem três aspectos simultâneos: formulação de hipóteses sobre os significados do texto; reformulação das hipóteses iniciais, considerando as características do gênero e construção de sínteses parciais de partes do texto para aferir suas respostas. Cada texto proposto é compreendido por suas características específicas e intrínsecas. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, aplicando-os na resolução dos problemas propostos. Nessas tarefas, o leitor precisa relacionar a informação do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes externas ao texto. Outra conquista é a habilidade de justificar ou explicar um conhecimento por meio de conceitos específicos da área, determinando o porquê do conhecimento requerido. Os usos da língua são objeto de análise pela transposição de conceitos gramaticais e nomenclaturas específicas da área. O texto literário é compreendido pela aplicação de categorias da teoria literária. Os textos opinativos também são objetos de análise. A diferença de desempenho desse nível, em relação aos anteriores, é a aplicação dos conhecimentos

⁷ A somatória das porcentagens de escolhas não totaliza 100%. As possíveis razões para este fato, no entendimento da pesquisadora, podem ser erro de impressão/digitação ou respostas não assinaladas.

escolares, previstos no currículo para o ano, para atribuir novos sentidos aos textos lidos, com base na relação entre as informações, na compreensão ampla do texto, na interpretação ou na avaliação relativa ao conteúdo ou à forma do texto.

Habilidade avaliada: H15 - Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (GII)⁸

Em – Os amazonenses fazem fé nessa versão que atesta o poder do guaraná e o consomem diariamente para manter a boa disposição – o pronome o, em destaque, substitui a palavra

(A) *amazonenses.*

(B) *guaraná.*

(C) *versão.*

(D) *fé.*

Gabarito: B

% de respostas			
A	B	C	D
44,2	38,2	8,3	9,3

Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, não compreenderam o que foi solicitado, indicando como referente a primeira informação apresentada no enunciado “amazonenses”.
(B)	Resposta correta: os alunos estabeleceram as relações de coesão, observando que o pronome “o” retomava o vocábulo que o antecedia “guaraná”.
(C)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente não compreenderam o que foi solicitado, indicando como referente a informação apresentada no enunciado “versão”.
(D)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente não compreenderam o que foi solicitado, indicando como referente a informação apresentada no enunciado “fé”.

⁸ **Grupo I: Competências para observar.** O Grupo I refere-se aos esquemas presentativos ou representativos, propostos por Jean Piaget. Graças a eles, os alunos podem ler a prova, em sua dupla condição: registrar perceptivamente o que está proposto nos textos, imagens, tabelas ou quadros e interpretar este registro como informação que torna possível assimilar a questão e decidir sobre a alternativa que julgam mais correta.

Grupo II: Competências para realizar. As habilidades relativas às competências do Grupo II caracterizam-se pelas capacidades de o aluno realizar os procedimentos necessários às suas tomadas de decisão em relação às questões ou tarefas propostas na prova. Ou seja, saber observar, identificar, diferenciar e, portanto, considerar todas as habilidades relativas às competências para representar que, na prática, implicam traduzir estas ações em procedimentos relativos ao conteúdo e ao contexto de cada questão em sua singularidade.

Grupo III: Competências para compreender. Estas competências implicam o uso de esquemas operatórios. As competências relativas a esse Grupo III devem ser analisadas em duas perspectivas. Primeiro, estão presentes e são mesmo essenciais às competências cognitivas ou às operações mentais destacadas nos Grupos I e II. Porém, quando referidas a eles, têm um lugar de meio ou condição, mas não de fim. Ou seja, atuam de modo a possibilitar realizações via esquemas procedimentais (Grupo II) ou leituras via esquemas de representação (Grupo I).

Fonte: Matrizes de referência para Avaliação – SARESP – Documento Básico – Ensino Fundamental e Médio – São Paulo – 2009.

Comentário

Por coesão textual entendem-se as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, fazendo com que a interpretação de um elemento qualquer seja dependente da interpretação de outro(s). A habilidade aqui requerida acaba por avaliar também a compreensão dos alunos. Para compreender, o leitor deve ser capaz de (re) construir o caminho traçado pelo escritor e estabelecer as relações que foram marcadas no texto, ou seja, relacionar uma informação dada com outra informação nova, introduzida por meio de uma repetição, de uma elipse, do uso de um pronome, entre outros.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

Quadro 4 - Exemplo de item do SARESP – Língua Portuguesa – 3ª série EM/Nível Abaixo do Básico

Língua Portuguesa – 3ª série EM

Exemplo 3

Descrição do Nível de Proficiência: Abaixo do Básico

Percentual de alunos da rede estadual no nível: 37,5%

Em relação a 2010, o percentual dos alunos situados no nível Abaixo do Básico diminuiu em 0,4%.

Análise pedagógica do nível

Os alunos situados nesse nível realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o nono ano do Ensino Fundamental. Localizam informações explícitas no texto ou aplicam conhecimentos escolares básicos, adquiridos em anos anteriores, que podem ser mobilizados por meio de reconhecimento e compreensão. Demonstram conhecimento de algumas regras gramaticais e dos principais elementos constituintes da narrativa literária.

Habilidade avaliada: H16 - Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. (GII)

Leia o texto e responda à questão.

NAS PROFUNDEZAS DO MAR SEM FIM

Globo, 16h; não recomendado para menores de 12 anos. (The Deep End of the Ocean). EUA, 1999, 105 min. Direção: Ulu Grosbard. Com Michelle Pfeiffer, Treat Williams, Whoopi Goldberg.

O desaparecimento de um filho pequeno azeda a vida de Pfeiffer e seu marido Williams. Muitos anos depois, ela começa a suspeitar de que o rapaz que corta a grama do jardim bem poderia ser seu filho. Seria? Variante da história clássica de Martin Guerre. (Filmes na TV. Folha de S.Paulo, São Paulo, 6 nov. 2008. Fragmento.).

Na resenha, observa-se uma relação de causa e consequência, que pode ser assim explicitada:

(A) Pfeiffer passa a suspeitar do rapaz que corta a grama do seu jardim porque o filho dela desaparecera.

(B) o rapaz corta a grama do jardim porque é suspeito de ter feito desaparecer o filho pequeno de Pfeiffer.

(C) o rapaz corta a grama do jardim de Pfeiffer porque planeja raptar o filho dela.

(D) Pfeiffer se interessa pelo rapaz que corta a grama do jardim porque acredita que ele seja seu filho, desaparecido há anos.

Gabarito: D

% de respostas			
A	B	C	D
15,6	4,7	3,3	76,4

Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, não compreenderam o texto. Fazem uma paráfrase equivocada das primeiras informações.
(B)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, não compreenderam o texto e o que foi solicitado.
(C)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, não compreenderam o texto e que foi solicitado.
(D)	Resposta correta: os alunos compreenderam o texto e o que foi solicitado, localizaram no enunciado as informações e estabeleceram a relação de causa/ consequência entre elas.

Comentário

O exemplo selecionado é um item originalmente elaborado para a série escolar anterior. Por isso, ao contrário dos demais exemplos, tem quatro alternativas para serem analisadas pelo aluno. O texto, apesar de ser breve, apresenta uma organização pouco familiar. O procedimento de estabelecer relações de causa/consequência entre as partes do texto também envolve a compreensão. São relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, fazendo com que a interpretação de um elemento qualquer seja dependente da interpretação de outro(s). O leitor constrói a coerência, a partir das marcas de relações de continuidade que o texto sugere, ou seja, os objetos aos quais ele faz referência (pessoas, coisas, lugares, fatos etc.) são introduzidos e, depois, retomados para se relacionarem à medida que o texto vai progredindo. Para compreender, o leitor deve ser capaz de (re)construir o caminho traçado pelo escritor e estabelecer as relações que foram marcadas no texto, ou seja, relacionar uma informação dada com outra informação nova. A relação de causa/consequência costuma estar presente em vários tipos de texto e costuma ser mais bem compreendida pelo leitor quando ele tem maior domínio sobre o assunto do texto. Há graus diferentes de explicitação tanto de causa quanto de consequência, isto é, quanto mais inferências forem exigidas do leitor na re(construção) dessa relação, maior o grau de dificuldade.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

Quadro 5 - Exemplo de item do SARESP – Língua Portuguesa – 3ª série EM/Nível Adequado

Língua Portuguesa – 3ª série EM

Exemplo 4

Descrição do Nível de Proficiência: Adequado

Percentual de alunos da rede estadual no nível: 23,4%

O percentual dos alunos situados no nível **Adequado**, em relação a 2010, pouco variou.

Análise pedagógica do nível

Os alunos situados nesse nível realizam as tarefas de leitura esperadas para a série que frequentam. Leem textos de diferentes gêneros e realizam tarefas de leitura complexas que envolvem três aspectos simultâneos: formulação de hipóteses sobre os significados do texto; reformulação das hipóteses iniciais, considerando os determinantes linguísticos da situação de interlocução; e construção de sínteses parciais com base na aplicação de conhecimentos. Cada texto proposto é compreendido por suas características específicas e intrínsecas. Observa-se a presença de inferências, a partir de determinados conhecimentos da área. São conexões entre uma proposição dada, de caráter geral, e uma proposição específica ou conclusão. Essa conclusão é particular à situação proposta, não podendo ser generalizada. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam seus conhecimentos adquiridos na escola, aplicando-os na resolução dos problemas propostos. Nelas, o leitor precisa relacionar a informação do texto com conhecimentos provenientes de fontes externas a ele. Outra conquista é a habilidade de justificar ou explicar um conhecimento por meio de conceitos específicos da área, determinando o porquê do conhecimento requerido. Os usos da língua são objeto de análise pela transposição de conceitos gramaticais e nomenclaturas específicas da área. O texto literário é compreendido pela aplicação de categorias da teoria literária. Os textos opinativos também são objetos de análise. O mais importante é o domínio do texto literário, de sua expressividade, de seu caráter polifônico e dialógico, muito além de sua análise estrutural. Agora, o texto literário é compreendido no âmbito de seu campo de produção e recepção. A diferença de desempenho desse nível, em relação aos anteriores, é a aplicação de conceitos específicos da área e a avaliação crítica do conhecimento requerido.

Habilidade avaliada: H45 - Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. (GIII)

A questão seguinte baseia-se no conto de Carlos Drummond de Andrade.

ESSAS MENINAS

As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados.

As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo, riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância.

Faltava uma delas. O jornal dera a notícia do crime. O corpo da menina encontrada naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tornaram-se adultas de uma hora para outra: essas mulheres.

(Carlos Drummond de Andrade, Contos Plausíveis)

De acordo com os dois primeiros parágrafos, são características marcantes das alegres meninas

(A) a falta de interesse pela vida e o pouco respeito pelas pessoas.

(B) o apego a coisas sem importância e o medo da selvageria do mundo.

(C) a leveza como se comportam e a atenção às pequenas coisas do cotidiano.

(D) a seriedade excessiva na escola e a brincadeira sutil fora dela.

Gabarito: C			
% de respostas			
A	B	C	D
11,3	18,5	49,0	11,9

Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, não compreenderam o texto. A informação da alternativa A não encontra respaldo no texto, justamente apresenta uma postura contrária à das personagens, no enredo.
(B)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, compreenderam o texto, mas não o que foi solicitado (apenas nos dois primeiros parágrafos). A resposta poderia ser correta do ponto de vista dos dois momentos da narrativa.
(C)	Resposta correta: os alunos compreenderam o texto e o que foi solicitado. Realizaram uma interpretação do papel desempenhado pelas personagens, observando como o narrador as caracteriza por meio dos modos como se comportam e de suas ações.
(D)	Resposta incorreta: os alunos, provavelmente, não compreenderam o texto. Realizaram uma inferência não permitida pelo texto.

Comentário

Este item apresenta, para a leitura, uma narrativa de ficção que, apesar de ter uma estrutura simples, vocábulos fáceis e apresentar uma temática familiar, exige do leitor um nível de interpretação mais elaborado, porque alterna sentimentos e atitudes contraditórias. O problema está em recuperar, nos dois primeiros parágrafos, o modo como o narrador apresenta as personagens.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

Quadro 6 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 9º ano EF/Nível Abaixo do Básico

<p>Matemática -9º ano EF</p> <p>Exemplo 5</p> <p>Descrição do Nível de Proficiência: Abaixo do Básico</p> <p>Percentual de alunos da Rede Estadual no nível: 33,8%</p> <p>Os itens âncora de questões com o desempenho dos alunos neste nível são também itens de ligação⁹ e precisam ser mantidos em sigilo para que possam continuar a ser utilizados.</p>

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

⁹ Itens de ligação são itens de avaliações anteriores do SARESP e/ou itens comuns com o SAEB/Prova Brasil, para assegurar a comparabilidade tanto entre os resultados do SARESP quanto com os resultados da avaliação nacional.

Quadro 7 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 9º ano EF/Nível Adequado

Matemática – 9º ano
Exemplo 6
Descrição do Nível de Proficiência: Adequado
Percentual de alunos da Rede Estadual no nível: 9,3%
Descrição das habilidades no nível

Os alunos com desempenho registrado no nível **Adequado** da escala construíram as habilidades de identificar pontos, frações, expressões algébricas, e de calcular, no contexto de resolução de problemas, perímetro, medidas de capacidade, comprimentos e áreas.

Habilidade Avaliada: Resolver problemas com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação). (GIII)

Em uma sala de aula com 30 alunos, 1/3 deles prefere matemática, 1/2 prefere geografia e os demais não têm preferência por matéria alguma. Nessa sala, o número de alunos que não têm preferência por matéria alguma é

(A) 3.
(B) 5.
(C) 7.
(D) 8.

Gabarito: B

% de respostas			
A	B	C	D
8,2	63,5	15,4	12,8

Justificativa

Resolver este problema é ter, principalmente as habilidades dentre outras, do domínio do conceito de fração e a de saber operar com elas.

Uma das maneiras de resolver o problema é:
 $1/3$ de 30 = $30/3 = 10$ e $1/2$ de 30 = $30/2 = 15$
 $10 + 15 = 25$ é o número de alunos que têm preferência por matemática e/ou geografia.
 $30 - 25 = 5$: número de alunos que não têm preferência por nenhuma matéria.
 Um percentual de alunos, da ordem de 63%, assinalou corretamente a alternativa B.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

Quadro 8 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 3ª série EM/Nível Abaixo do Básico

Matemática – 3ª série EM
Exemplo 7
Descrição do Nível de Proficiência: Abaixo do Básico
Percentual de alunos da Rede Estadual no nível: 58,4%

A maioria dos itens âncora para este nível de desempenho são também itens de ligação e, por esta razão não podem ser divulgados. Cabe lembrar, considerando o elevado percentual de alunos classificados nesse nível, que eles são capazes de resolver tarefas com características como as descritas para o nível Básico da série anterior.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

Quadro 9 - Exemplo de item do SARESP – Matemática – 3ª série EM/Nível Adequado**Matemática – 3ª série EM****Exemplo 8****Descrição do Nível de Proficiência:** Adequado**Percentual de alunos da Rede Estadual no nível:** 4,2%**Descrição das habilidades no nível**

Os alunos com desempenho registrado no nível **Adequado** da escala construíram as habilidades de identificar, calcular e resolver problemas envolvendo média aritmética, proporção, equações e sistemas de equações de 1º e 2º graus, progressões aritméticas, medidas, exponenciais, juros e o teorema de Pitágoras.

Habilidade Avaliada: Resolver problemas envolvendo equações do 1º grau. **(GIII)**

Considerando o mesmo modelo, o valor de um automóvel novo é de R\$ 30.000,00 e, com 4 anos de uso, é de R\$ 24.000,00. Se o valor desse automóvel, em reais, é uma função polinomial do 1.º grau do tempo de uso, em anos, então o seu valor com 3 anos de uso é

- (A) R\$ 26.500,00.
 (B) R\$ 26.250,00.
 (C) R\$ 26.000,00.
 (D) R\$ 25.500,00.

% de respostas			
A	B	C	D
20,6	16,7	27,7	35,0

Justificativa

A solução deste problema passa pela compreensão do que significa dizer “... o valor desse automóvel, em reais, é uma função polinomial do 1º grau do tempo de uso, ...”: valor do automóvel = k. tempo de uso → $v = kt$, onde k é negativo e constante, pois o valor do carro decresce linearmente com o tempo de uso e proporcionalmente a k.

O valor de k pode ser obtido de $30000 - 24000 = 6000$ e $k = 6000/4 = 1500$, o que significa que a desvalorização do carro é proporcional a 1500 reais por tempo de uso. Em 3 anos, a desvalorização é dada por $3 \cdot 1500 = 4500$, portanto depois de 3 anos de uso o valor do carro cai para $30000 - 4500 = 25500$ reais, alternativa D, assinalada por 35% dos alunos.

Este percentual de acerto, analisado fora do contexto dessa prova, deve ser considerado pequeno para alunos da 3ª EM. Entretanto, considerando o desempenho dos alunos em outras questões dessa prova, pode-se considerá-lo um bom resultado diante da dificuldade média do problema. Os erros cometidos pelos demais alunos podem ser devidos a uma leitura do enunciado, desatenta ou não compreensiva, ou ainda, ter natureza conceitual.

Fonte: Relatório Pedagógico SARESP 2012.

O modo como estes conteúdos são utilizados pelos professores das escolas pesquisadas será visto no capítulo 3.

3.2 – O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação lançou, em maio de 2008, o Programa Qualidade da Escola (PQE) com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade” (SÃO PAULO, 2010 b, p. 1). Para cumprir esse princípio, passa a fazer uso do IDESP¹⁰ para o estabelecimento de metas a serem cumpridas pelas unidades escolares e pela própria rede. O IDESP é um indicador composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprendem) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprendem). Em relação ao indicador nacional, o IDEB, o IDESP apresenta uma vantagem:

Seguindo uma metodologia mais completa que o Ideb, o indicador de São Paulo capta também a equidade das estratégias educacionais usadas naquele sistema pela inclusão de uma medida da distribuição dos alunos por faixa ou categoria de desempenho (Soares, 2009). Ao incentivar a progressão de todos os alunos, e não somente a melhoria da média, o Saresp consegue corrigir uma falha do Ideb e promover uma equidade maior nas estratégias de melhoria das escolas. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 27).

3.2.1 – Como se calcula o IDESP

O IDESP é calculado pela multiplicação dos seguintes indicadores:

- ID: indicador de desempenho medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do EF e na 3ª série do EM e com variação entre zero (quando a defasagem da escola é máxima) e dez (quando a defasagem da escola é mínima);
- IF: indicador de fluxo medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização e com variação entre zero e um (quando todos os alunos matriculados na série foram aprovados).

¹⁰ Definido pela Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP – 1/2009. O dispositivo orientador referente ao pagamento da bonificação a que fazem jus os profissionais das unidades escolares que cumprem as metas de desempenho é a Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP – 2/2009.

3.2.2 – As Metas de Qualidade

A proposição de metas de longo prazo para a rede estadual e o estabelecimento de metas anuais para cada escola fazem parte das diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com vistas a atingir índices comparáveis aos dos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são gerados a partir do *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Metas de longo prazo (2030)

5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
7,0	6,0	5,0

Muitas são as críticas acerca da adoção desses parâmetros da OCDE para a elaboração das políticas educacionais, posto que

[...] Os governos se submetem passivamente à formulação dos objetivos educacionais desta agência, medidos pelos seus próprios instrumentos. O sublime desejo dos governantes de hoje é sair-se bem no PISA. (FREITAS, 2011, p. 12).

Para se definir o Índice de Cumprimento de Metas (IC), são consideradas duas parcelas:

- Parcela Cumprida da Meta, que indica o quanto a escola evoluiu em relação àquilo que se esperava, sendo assim calculada:

$$\text{Parcela Cumprida da Meta para a série} = \frac{\text{IDESP atual} - \text{IDESP ano anterior}}{\text{Meta atual} - \text{Meta ano anterior}}$$

- Adicional por Qualidade, que mede o quanto a escola está adiantada em relação à média da rede na trajetória em busca da meta de longo prazo e é considerado para efeito de Bonificação por Resultado (BR)¹¹, tópico tratado adiante.

¹¹ Instituída pela Lei Complementar 1.078/2008.

4- O Programa “Educação: Compromisso de São Paulo”

Em janeiro de 2011, assumem a pasta da Educação do Estado de São Paulo Herman Voorwald, como secretário, e João Cardoso Palma Filho, como secretário-adjunto. Já no primeiro ano de gestão consolidam a reestruturação da Secretaria, por meio do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

Essa reestruturação administrativa da SEE-SP, segundo a concepção do secretário:

É uma medida indispensável à sustentação de iniciativas já desenvolvidas há algum tempo, como o currículo básico para a rede, a valorização dos professores, com base no mérito, e a certificação dos dirigentes regionais, e **aos avanços ainda necessários para a melhoria do ensino público no Estado de São Paulo**, [...] é um dos pilares do Programa *Educação – Compromisso de São Paulo*, **arsenal de ações voltadas à melhoria da educação** e à valorização da carreira do magistério, que tem como meta colocar nosso sistema de ensino entre os 25 melhores do mundo até 2030. (SÃO PAULO, 2013 a, p. 5, grifo nosso).

A base metodológica da reestruturação resultou de estudos para uma reforma administrativa da rede estadual, desenvolvidos pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) e que estabeleceram como uma das premissas para orientar a modelagem institucional da SEE-SP, a Gestão de Resultados com Foco no Desempenho do Aluno. Entende-se por resultado, nessa concepção, as entregas a serem realizadas por todas as unidades da estrutura com vistas a tudo que se efetiva no chão da escola, na sala de aula.

Ainda durante o ano de 2011, Herman e Palma conduziram encontros com profissionais da rede, em todo o Estado e, a partir da análise de dados, informações e propostas gerados nesses encontros, formataram o programa de gestão intitulado “Educação – Compromisso de São Paulo”. O conjunto de políticas educacionais que integram o referido programa assenta-se em cinco pilares. Dentre eles, os que se associam de forma mais direta com a questão da Qualidade da Educação, na dimensão dos resultados educativos, determinados pelo desempenho do aluno, foco central do presente estudo, estão:

Quadro 10 - Pilares do Programa Educação: Compromisso de São Paulo

PILAR	MACROESTRATÉGIAS
Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da rede com foco nos resultados dos alunos	Acelerar os resultados já obtidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental , com base no aprimoramento e na extensão dos instrumentos, ações e capacidade de gestão pedagógica da Secretaria.
	Replicar nos Anos Finais do Ensino Fundamental o sucesso já obtido nos Anos Iniciais e melhorar a atratividade e qualidade do Ensino Médio , por meio da criação de instrumentos de apoio pedagógico, da capacitação das equipes para vencer os desafios da gestão pedagógica multidisciplinar, da redução das taxas de abandono e aproximação da escola à realidade dos jovens.
	Elevar significativamente a qualidade do ensino nas 1206 Escolas Prioritárias por meio de uma ação focada e persistente nestas escolas, ampliando as expectativas de aprendizagem de seus alunos.
	Investir em tecnologias educacionais que auxiliem o aluno no seu processo de aprendizagem , de forma a alavancar os desempenhos e os índices no curto e longo prazos.
Mobilizar, engajar e responsabilizar a rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem	Comunicar a rede e engajá-la em torno da missão e dos objetivos do programa , criando uma Secretaria aberta, transparente e próxima dos profissionais da educação.
	Conscientizar a sociedade, famílias e alunos , de forma que todos engajados e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado a partir do contido em material apresentado por Herman Voorwald no 4º Seminário Líderes em Gestão Escolar/XXI Fórum Estadual da UNDIME/SP, realizado em fevereiro de 2012.

Notadamente, ações para aprimorar o processo de ensino, com vistas à melhoria do aprendizado dos alunos, permeiam as estratégias dessa gestão. A descrição das ações destinadas exclusivamente, ou destinadas com maior ênfase, às Escolas Prioritárias será apresentada a seguir e os resultados de seus desdobramentos nas escolas serão analisados no capítulo 3.

5- As Escolas Prioritárias e a Recuperação da Aprendizagem para os alunos configurados no nível *abaixo do básico* na escala de proficiência do SARESP

Escolas Prioritárias são unidades de ensino que apresentam significativos percentuais de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em Língua Portuguesa e em Matemática. Recebem essa denominação em razão de serem consideradas, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), escolas com vulnerabilidade educacional e, por

isso, algumas políticas educacionais são direcionadas com mais ênfase para essas escolas. O critério adotado pela SEE-SP¹² para definição das Escolas Prioritárias baseia-se na porcentagem de alunos configurados no **Nível Abaixo do Básico** na escala de proficiência¹³ do SARESP. Essa porcentagem varia em função da disciplina e do nível de escolarização.

Quadro 11 - Porcentagem de alunos no nível Abaixo do Básico das Escolas Prioritárias

ETAPA	Porcentagem de Alunos no nível Abaixo do Básico do SARESP 2011	
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
Ensino Fundamental Anos Iniciais	≥ 40	≥ 50
Ensino Fundamental Anos Finais	≥ 37	≥ 46
Ensino Médio	≥ 54	≥ 74

Fonte: Quadro 2012 de Escolas Prioritárias da Diretoria de Ensino Pesquisada. Material de circulação interna.

Em 2011, eram 1086 Escolas Prioritárias em todo Estado de São Paulo. No ano seguinte, esse número passou para 1208 escolas. Dessas, 667 permaneceram na mesma situação (remanescentes) e outras 421 são escolas novas, isto é, apareceram pela primeira vez na lista, totalizando 1088 Escolas Prioritárias em 2013.

Em função desta situação, algumas políticas educacionais da SEE-SP passam a ser direcionadas com mais ênfase para essas escolas. Para o primeiro semestre de 2012, estava previsto um investimento de R\$ 178 milhões em obras para reformas e melhorias em 400 das escolas prioritárias em todo o Estado de São Paulo, sendo 94 na Capital (R\$ 66,8 milhões), 139 em outros municípios da Grande São Paulo (R\$ 71 milhões) e 167 no interior (R\$ 40,2 milhões). As intervenções nas demais unidades seriam feitas até o fim de 2013.

As ações da SEE-SP voltadas específicas para as Escolas Prioritárias serão apresentadas no capítulo 3, assim como seus desdobramentos em duas Unidades Escolares da cidade de São Paulo.

¹² Comunicado Conjunto CGEB/CIMA, de 22 de Junho de 2012.

¹³ Escala de Proficiência do SARESP: é usada para medir resultados de forma ordenada e a escolha dos números que definem seus pontos é arbitrária e construída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise denominado Teoria de Resposta ao Item (TRI).
Fonte: Relatório Pedagógico – 2012 – SARESP.

5.1 - Ações da Secretaria da Educação do Estado da São Paulo direcionadas às Escolas Prioritárias

Em videoconferência exibida em março de 2013, o secretário-adjunto da SEE-SP, João Palma Cardoso Filho, apresentou as ações voltadas para as Escolas Prioritárias. A descrição destas ações será realizada a seguir e a análise de seus desdobramentos nas escolas, no capítulo 3.

5.1.1 – Comitê Pedagógico

Conforme anunciado pela SEE-SP, o Comitê Pedagógico foi criado com a função de acompanhar a rotina de algumas Escolas Prioritárias e propor, a partir da análise dos dados obtidos nos acompanhamentos, ações para auxiliá-las nos aspectos dificultadores do processo educativo. O comitê contou com a participação de cem técnicos da SEE-SP divididos em duplas, que percorreram as primeiras 200 escolas selecionadas, de modo a participar de reuniões pedagógicas, assistirem às aulas e conversarem com funcionários e alunos. Segundo a coordenadora do Programa Comitê Pedagógico, Valéria Tarantello, em matéria publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 22/08/2013, “o acompanhamento tem o intuito de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino e não de fiscalizar”.

Na DE pesquisada, quatro Escolas Prioritárias foram acompanhadas pelo comitê que, de acordo com membro da DE, não apresentou devolutiva dos acompanhamentos. Até a finalização do presente trabalho não foi possível apurar se o Comitê Pedagógico elaborou e apresentou proposição de ações para auxiliar as Escolas Prioritárias.

5.1.2 – Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica

A partir de janeiro de 2013 as Escolas Prioritárias passaram a contar com a possibilidade de terem mais um Coordenador Pedagógico em seu núcleo gestor. A Resolução SE nº 03, de 19/01/2013, que *dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo*, prevê a designação do Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica

(PCAGP), cujas atribuições, além daquelas inerentes ao posto de trabalho, constam no artigo 6º:

- I - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- II - promover a integração horizontal e vertical do currículo, assegurando conteúdos e formas de operacionalização articuladas para os dois segmentos do ensino fundamental e para o ensino médio;
- III - atuar colaborativamente com o Professor Coordenador do segmento correspondente aos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio, orientando, acompanhando e intervindo, se necessário, nas atividades desenvolvidas pela coordenação;
- IV - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
 - a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes, de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
 - b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades e possibilidades metodológicas utilizadas pelos professores;
 - c) a otimização do uso de materiais didáticos, previamente selecionados e organizados, adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos;
 - d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas e que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados nas escolas;
 - e) a participação, juntamente com os demais Professores Coordenadores e com os professores, na elaboração de atividades de recuperação, capazes de promover progressivos avanços de aprendizagem.

A designação do PCAGP dar-se-á mediante atendimento das condições exigidas pelo artigo 7º que são: ser portador de licenciatura plena em Pedagogia e participar do processo seletivo/classificatório, contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência no magistério da Secretaria de Estado da Educação, ser docente efetivo de unidade escolar pertencente à Diretoria de Ensino em que ocorrerá a designação ou ser docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar Nº 1.010/2007, com sede de controle de frequência em unidade escolar da Diretoria de Ensino em que se dará a designação, dentre outras.

Em videoconferência exibida em março de 2013, o secretário-adjunto anunciou a agenda dos encontros para formação dos PCAGP, como uma possível sinalização, primeiro, da dificuldade de encontrar profissionais com formação adequada para o cumprimento

daquelas atribuições e, segundo, de responsabilização do profissional pelos resultados decorrentes de sua atuação.

5.1.3 – Plano de Ação Participativo

Divulgado no segundo semestre de 2011, o Plano de Ação Participativo (PAP) constitui-se como um instrumento de gestão a ser utilizado pelas Escolas Prioritárias e, facultativamente, pelas demais UE. A SEE-SP esperava que, por meio da elaboração do PAP, as equipes escolares pudessem diagnosticar seus problemas mais críticos nas cinco dimensões da gestão escolar (pedagógica, recursos humanos, participativa, recursos físicos e financeiros e resultados educacionais do ensino e aprendizagem) e, a partir daí, partissem para a elaboração de um plano de ação, com indicação de metas, prazos e responsáveis, para superá-los ou minimizá-los. O desenvolvimento do PAP poderia ser acompanhado pela equipe escolar, pelo Supervisor de Ensino responsável pela UE e, até mesmo, pela SEE-SP, já que sua forma de gerenciamento dar-se-ia por meio de sistema de informática.

A SEE-SP empenhou-se para divulgar amplamente o PAP e para promover encontros de formação para supervisores de ensino. No entanto, toda a movimentação da SEE-SP não teve continuidade, por motivos não divulgados, e o PAP “ficou na gaveta”.

5.1.4 – Formação Continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática

Como parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, o Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino foi oferecido, em 2013, a 65 mil profissionais da rede estadual. De acordo com a página do curso disponibilizada no portal da SEE-SP, a ação contou com um investimento de R\$ 30 milhões e destinou-se a todos os gestores (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na primeira etapa, gestores e professores tiveram 60 horas de curso, sendo 32 presenciais e 28 à distância. A segunda etapa do curso foi oferecida somente aos professores, com 80 horas à distância.

A contar pelos gastos e pela estimativa do número de participantes, o curso Melhor Gestão, Melhor Ensino bem que poderia produzir os efeitos desejados, como Nóvoa (1999) defende:

[...] Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com eles sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a. (NÓVOA, 1999, p. 18).

5.1.5- Programa Residência Educacional

Residência Educacional é uma modalidade de estágio remunerado, oferecida aos alunos matriculados a partir do 3º semestre dos cursos de licenciatura, e implantada pela SEE-SP com o objetivo de colaborar no enfrentamento das vulnerabilidades de aprendizagem das escolas prioritárias. Para tanto, propõe-se a

[...] atender os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprimorando a qualidade da Educação oferecida aos alunos das escolas consideradas prioritárias, da rede estadual paulista, por meio da elevação dos índices de desempenho nos processos de avaliação. (SÃO PAULO, 2013e, p. 4).

Para 2013, a previsão da SEE-SP era atender as diretorias de ensino com 10 ou mais Escolas Prioritárias em seu quadro geral de escolas.

A seleção dos candidatos dá-se por processo seletivo, constituído por prova e entrevista. A composição das vagas de estágio nas escolas considera um residente para cada área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza) em cada inciso, ou seja, são quatro vagas no EF e mais quatro no EM. No caso das escolas que atendem aos dois incisos, o número de residentes pode chegar a oito.

A Resolução SE nº 36, de 06/06/2013, que *dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual*, estabelece jornada de 15 horas semanais para o residente e, no artigo 7º, seu rol de atribuições sem, contudo, explicitar a forma de contribuição do estagiário para o alcance do objetivo maior do programa. É em outro documento com orientações para o estágio supervisionado (2013e) que se encontra a definição da atuação do residente:

- contribuir com atividades didáticas que permitam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada e interdisciplinar aos alunos da escola e no campo de atuação do estágio;
- elaborar juntamente com o professor orientador do estágio da Instituição de Ensino Superior e apresentar na Unidade Escolar o Plano de Atividades do Estagiário;
- apoiar e auxiliar o(s) professor (es) da(s) disciplina(s), por meio da realização de estágios participativos e colaborativos, na gestão de sala de aula;
- **atuar, sob a supervisão do professor (es) da(s) disciplina(s), com grupo de alunos ou individualmente com alunos que estejam em processos mais avançados de aprendizagem. Dessa forma, a participação do residente permitirá ao professor da disciplina o acompanhamento àqueles alunos que necessitam de atendimento individualizado em suas aprendizagens;**
- planejar, desenvolver e avaliar atividades pedagógicas previstas no Plano de Atividades do Estagiário;
- articular os saberes das áreas do conhecimento, aos saberes pedagógicos e aos saberes da prática na unidade escolar. (SÃO PAULO, 2013e, p. 19. grifo nosso).

A possibilidade mais efetiva de alcance do objetivo maior do programa dar-se-ia quando a atuação do residente em atividades com os alunos em processos mais avançados de aprendizagem possibilitasse, ao professor da disciplina, o atendimento aos alunos que necessitam de acompanhamento individualizado para potencializar suas aprendizagens.

E para isso acontecer de maneira satisfatória, há que se considerar, o preenchimento das vagas de estágio oferecidas, a necessidade de identificar os alunos com defasagem de aprendizagem, a disposição do professor para elaborar, também, seu plano de ação, e o empenho dos gestores, no monitoramento dessas ações.

5.1.6- Bonificação por Resultados

Assim como os sistemas de avaliação externa, o pagamento de adicionais aos profissionais da educação, mediante alcance de metas estabelecidas pela SEE-SP, compõe o conjunto das políticas educacionais em vigência no Estado e configura-se como um mecanismo de responsabilização, ou accountability, que segundo Brooke (2008) pode ser interpretado como:

[...] uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido

por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. (BROOKE, 2008, p. 94).

Nesse contexto, foi instituída a Bonificação por Resultados (BR) no Estado de São Paulo, por meio da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Consta em seu artigo 1º:

Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. (SÃO PAULO, 2008).

As metas mencionadas no artigo não estavam, naquele momento, atreladas a indicadores de desempenho de alunos em avaliações externas. Estes ainda seriam definidos, como se vê no artigo 6º: “os indicadores globais e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de toda a Secretaria da Educação, serão definidos mediante proposta do Secretário da Educação, por comissão intersecretarial...”.

A definição dos indicadores mencionados deu-se a partir da Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009, que *dispõe sobre a definição de indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que, conforme seu artigo 1º são:*

- I – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino;
- II – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino; e
- III – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) do ensino médio da rede estadual de ensino.

Além da definição do indicador, a resolução apresenta a maneira como é calculado, a partir dos dados de desempenho dos alunos no SARESP e das taxas médias de aprovação, conforme explicitado no item 3.2.1 desse capítulo.

Considerando que o IDESP acabara de ser definido e que seria gerado a partir dos resultados do SARESP de 2008, para efeito de pagamento da Bonificação por Resultados, a Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP- 2, de 10 de março de 2009, fixou metas a serem alcançadas pelas escolas, de acordo com o ciclo ou inciso:

Quadro 12 - Metas do IDESP 2008

Ciclo ou Inciso	Metas do IDESP para o Exercício de 2008
Ciclo I EF	3,38
Ciclo II EF	2,66
EM	1,5

Fonte: Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP- 2, de 10 de março de 2009.

Desde então a BR vem sendo paga na proporção direta do cumprimento das metas do IDESP, publicadas anualmente no primeiro trimestre do exercício seguinte ao considerado, da retribuição mensal e dos dias de efetivo exercício de cada profissional. A BR ou bônus, como é chamada pelos servidores, pode chegar a um valor correspondente a quase 2,5 salários quando as metas são integralmente alcançadas. Cabe apontar que a BR é destinada a todos os servidores da educação paulista e não somente àqueles que atuam nas Escolas Prioritárias.

As críticas dos profissionais da rede que permeiam a questão do pagamento do bônus estão relacionadas muito mais ao seu valor e à falta de compreensão dos critérios para o cálculo do que propriamente com sua ligação ao sistema de avaliação externa, como indicado por Brooke e Cunha (2011):

[...] os argumentos publicados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) para sua oposição atual à política de bonificação não incluem nenhuma restrição explícita ao sistema de avaliação. Os argumentos empregados dizem respeito, primeiro, à falta de “uma verdadeira política salarial, que assegure reajustes e aumentos reais para todos os professores, da ativa e aposentados”; segundo, à falta de evidência de que o sistema de bonificação possa elevar a qualidade do ensino ou o nível de satisfação dos professores; terceiro, à falta de inclusão de outros fatores, além dos resultados dos alunos; e quarto, ao valor irrisório do bônus pago (Apeoesp, 2011). Surpreendentemente, as últimas duas críticas apontam para a necessidade de melhorias na política, e não para sua abolição. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 61).

No capítulo 3 será apresentada análise sobre o impacto da BR para os profissionais que atuam nas duas escolas pesquisadas.

5.1.7– Avaliação da Aprendizagem em Processo

Com o objetivo de oferecer um instrumento padronizado para diagnóstico das defasagens de aprendizagem dos alunos, a SEE-SP passou a elaborar, a partir do segundo semestre de 2011, um instrumento denominado Avaliação da Aprendizagem em Processo

(AAP), cuja vantagem em relação às avaliações externas é a de permitir identificar quais são os alunos com maiores defasagem de aprendizagem, pois as provas são corrigidas na escola.

Por considerarmos que esse instrumento tem potencial para auxiliar as equipes escolares nos trabalhos voltados à recuperação da aprendizagem de seus alunos, optamos por dedicar o próximo capítulo à compreensão das possibilidades pedagógicas da AAP.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma ação elaborada por coordenadorias da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tem caráter diagnóstico e constitui-se por instrumentos investigativos e padronizados da aprendizagem, a serem aplicados aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os instrumentos de avaliação são fundamentados pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo e as provas são compostas por itens que contemplam habilidades mínimas de Língua Portuguesa e Matemática requeridas para o ano/série em curso, em consonância com as Matrizes de Referência do SARESP. Integrantes das Equipes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática da SEE-SP participam da elaboração dos itens das provas e do material de apoio. A cada edição, as provas e o material de apoio são submetidos à apreciação de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico de várias Diretorias de Ensino¹⁴. A Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) é responsável pela impressão dos materiais e por sua distribuição às escolas.

De acordo com o Comunicado Conjunto CIMA/CGEB, de 01 de Junho de 2013, espera-se que as unidades escolares elaborem, a partir dos resultados da 1ª aplicação, plano de ação com vistas à recuperação da aprendizagem.

Em sua primeira edição, então denominada Avaliação Diagnóstica, a aplicação deu-se no segundo semestre de 2011, apenas para os alunos do 6º ano do EF e 1ª série do EM. Em 2012, passa a ser chamada de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) e a aplicação destinada aos alunos de 6º e 7º do EF e de 1ª e 2ª séries do EM, em duas edições anuais: nos meses de abril e agosto.

A partir de 2013, a AAP estende-se a todos os Anos Finais do EF séries do EM mantendo o formato de duas aplicações anuais.

As provas de Língua Portuguesa são compostas por 15 questões objetivas mais a produção escrita, sendo que os gêneros textuais diferem conforme ano/série.

As provas de Matemática contêm 10 itens, sendo sete questões fechadas e três abertas para o EF e oito questões fechadas e duas abertas para o EM.

Os documentos *Comentários e Recomendações Pedagógicas* contêm informações para subsidiar o trabalho da equipe escolar na elaboração de seu plano de ação. São quadros

¹⁴ PESSOA, K. Publicação eletrônica (mensagem pessoal). Mensagem recebida por <elides.assumpcao@gmail.com>, em 14 de fevereiro de 2014.

de habilidades (Língua Portuguesa e Matemática), gabaritos, itens (questões), orientações para aplicação e correção das provas de redação. O material também oferece interpretação pedagógica das alternativas, sugestões de atividades voltadas ao desenvolvimento de cada habilidade aferida e indicação de materiais impressos, vídeos disponíveis na internet e referências bibliográficas.

A AAP é um instrumento com potencial de contribuição para o planejamento das ações para recuperação da aprendizagem, pois, além do diagnóstico das defasagens de aprendizagem de cada aluno apresenta sugestões de atividades e materiais.

Com a primeira aplicação, tem-se o diagnóstico das habilidades mínimas de Língua Portuguesa e Matemática, requeridas para o ano/série em curso não desenvolvidas por cada aluno. Em posse dessas informações e com auxílio do contido no material de apoio (Comentários e Recomendações Pedagógicas) os professores podem elaborar planos de ação, que objetivam promover o desenvolvimento daquelas habilidades. Os resultados da 2ª aplicação permitem a análise da progressão de cada aluno e, indissociavelmente, a avaliação dos trabalhos realizados pela equipe escolar ou os efeitos da não realização de um trabalho focado em processos de recuperação da aprendizagem. Temos, assim, contempladas as etapas de um planejamento satisfatório, como Miguel Henrique Russo advoga:

[...] o planejamento é uma atividade de grande complexidade que requer a realização de diagnósticos para o conhecimento das condições concretas e dos recursos disponíveis, a escolha dos meios mais adequados aos fins pretendidos e das estratégias possíveis para a ação, e a definição de critérios e mecanismos para a avaliação dos resultados, com vistas a possíveis correções de rumo. (RUSSO, 2007, p. 92)

Apresentamos, a seguir, as matrizes de habilidades da AAP e exemplos de questões (itens) com os comentários e as recomendações pedagógicas, que podem subsidiar a elaboração do plano de ação para recuperação da aprendizagem. A título de recorte, optamos por exemplos referentes ao 9º ano do EF e à 3ª série do EM, ano/série cujos resultados do SARESP compõem o cálculo do IDESP.

Quadro 13 - Matriz de Habilidades da AAP – Língua Portuguesa – 9º ano EF

Nº do Item	Língua Portuguesa - Habilidades - 9º ano	Habilidade / Descritor Grupo – Matriz do SARESP 9ºano / 8ªsérie Descritor – SAEB
01	Justificar o efeito de humor ou ironia produzido em um texto literário, pelo uso intencional de palavras ou expressões.	H40 - G III- 6ª série
02	Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc).	H29 - G I – 8ª série
03	Identificar, em um texto, marcas relativas à variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.	H19 - G I – 6ª série
04	Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	H 09 - G II – 8ª série
05	Estabelecer relações de causa/consequência, entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.	H16 - G II – 8ª série
06	Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	H06 - G I – 8ª série
07	Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto.	H11 - G III – 8ª série
08	Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal.	H01 - G I – 8ª série
09	Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional.	H03 - G I – 6ª série
10	Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.	H08 - G II – 8ª série
11	Localizar informações explícitas no texto.	D1 – SAEB
12	Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global.	H36 - G III – 6ª série
13	Identificar formas de apropriação textual, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre.	H18 - G I – 6ª série
14	14 Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo.	H13 - G I – 8ª série
15	Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto.	H12 - G III – 8ª série

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Quadro 14 - Exemplo de item AAP – Língua Portuguesa – 9º ano EF

Exemplo 1

Apresentação do item da prova, também disponível no material de apoio e indicação da habilidade aferida e comentários, disponíveis somente no material de apoio.

Leia o texto e responda às questões 6 e 7.

Cabras evitam trabalho de crianças

Como três cabras e um bode podem tirar crianças do trabalho e evitar a fome? Não é uma charada, mas um projeto social que entrega os animais por empréstimo, a famílias pobres de cidades próximas a Feira de Santana, no interior da Bahia, onde há seca e fome. O clima seco facilita a criação de cabras. Com o projeto Cabra-Escola, implantado nas cidades de Serrinha, Riachão do Jacuíbe, Ichu e Nova Fátima, todas localizadas no agreste baiano, as famílias vão começar a ganhar seu próprio dinheiro, vendendo leite e carne, sem explorar as crianças. Após trabalhar na lavoura, no corte, na confecção e na venda do sisal, as crianças de 5 a 15 anos começam a olhar para um futuro melhor. Retiradas do trabalho com o sisal, onde se feriam frequentemente, elas ganham o direito de manter os estudos, brincar e não se preocupar em levar dinheiro para casa. O projeto Cabra-Escola ajuda cem famílias com filhos e sem dinheiro a sobreviver. Elas são cadastradas no MOC (Movimento de Organização Comunitária). As famílias cuidam dos animais em suas pequenas propriedades com o objetivo de gerar renda (dinheiro).

Adaptado de Marcelo Bartolomei. Folhinha, Folha de São Paulo, 26/10/2002, p. F6.

Item 6

Habilidade avaliada - Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (H6 - GII)

O projeto Cabra-Escola tem por objetivo principal

- (A) fazer com que as crianças comecem a ganhar seu próprio dinheiro, vendendo o leite e a carne das cabras por elas criadas.*
- (B) entregar as cabras para famílias pobres de cidades próximas de Serrinha, Riachão do Jacuíbe, Ichu e Nova Fátima do agreste baiano, onde há seca e fome.*
- (C) retirar as crianças do trabalho com o sisal, mantendo-as na escola sem perda da renda familiar, que passa a ser gerada com a criação de cabras.***
- (D) Efetuar o cadastro das famílias sem dinheiro para sobreviver, no MOC (Movimento de Organização Comunitária).*

Comentários e Recomendações Pedagógicas

O objetivo da alternativa é avaliar se o aluno localiza itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. Esse tipo de habilidade pressupõe a busca de informações relevantes para registrá-las, a fim de responder à questão. No caso do item em pauta, a alternativa **C** é tida como correta. Recomenda-se, como estratégia para retomada do texto, a ordenação dos fatos a partir do tema gerador. No caso do texto em questão, esses fatos, ligados ao projeto “Cabra-Escola”, são: auxiliar as famílias a vender leite e carne; ganhar dinheiro próprio, sem explorar as crianças, que são retiradas do sisal; oportunizar o direto às crianças de manter os estudos, brincar e não se preocupar em levar dinheiro para casa. Os fatos elencados acima possibilitam também o trabalho com relações de causa e consequência, habilidade explorada na questão anterior.

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Quadro 15 - Matriz de Habilidades da AAP – Língua Portuguesa – 3ª série EM

Nº do Item	Habilidades - Língua Portuguesa - 3ª Série EM	Habilidade e Grupo – Matrizes do SARESP
01	Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.	H3 – Enem
02	Analisar a função da linguagem predominante nos textos, em situações específicas de interlocução.	H19 – Enem
03	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise de procedimentos argumentativos utilizados.	H23 – Enem
04	Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.	H27 – Enem
05	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14 – Prova Brasil/Saeb
06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).	D5 – Prova Brasil/Saeb
07	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D11- Prova Brasil/Saeb
08	Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.	H31 - GI (6ª Série / 7º Ano, 8ª Série / 9º Ano EF e 3ª Série EM)
09	Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.	H25 - GIII (8ª Série / 9º Ano EF) H30 - GIII (3ª Série EM)
10	Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas.	H10 - GII (8ª Série / 9º Ano EF) H09 - GII (3ª Série EM)
11	Inferir tema ou assunto principal de um texto, estabelecendo relações entre informações pressupostas ou subentendidas.	H10 - GIII (3ª Série EM)
12	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20 - Prova Brasil/Saeb
13	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15 - Prova Brasil/Saeb
14	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfossintáticos	D19 - Prova Brasil/Saeb
15	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).	H23 - GI (8ª Série / 9º Ano EF) H28 - GI (3ª Série EM)

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Quadro 16 - Exemplo de item AAP – Língua Portuguesa – 3ª série EM

Exemplo 2

Item 11

Habilidade avaliada - Inferir tema ou assunto principal de um texto, estabelecendo relações entre informações pressupostas ou subentendidas. (H10 – GII – 8ª e 3ª séries, respectivamente)

Leia os depoimentos abaixo e responda à questão 11.

“Outras formas e espaços existem nos movimentos culturais, campesino, sindical, comunitário, nas lutas contra o racismo, o machismo, a homofobia e muitas outras. Sem falar nos espaços criados pelo governo, as várias conferências, dos mais variados temas, em que precisamos participar cada vez mais, levar a cara e a voz da juventude. Sem falar, é claro, no voto, de que não podemos abrir mão”.

THIAGO FRANCO Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES

Disponível em: <http://br.dir.groups.yahoo.com/group/fmj_saoluis/message/147>. Acesso em: 13 de novembro de 2012.

“A participação política possibilitou que eu pudesse ter uma leitura crítica da sociedade, que eu conseguisse perceber coisas como as campanhas políticas, que não são contos de fadas. Consigo, com a base que adquiri e a minha experiência no movimento social, ter uma visão política sobre a realidade, sobre o momento em que vivemos, as eleições. Principalmente hoje, consigo trabalhar para que as pessoas próximas a mim também tenham esse olhar crítico e estejam preparadas para fazer suas escolhas”.

EMERSON QUARESMA, 23 anos, repórter do jornal “A Crítica” e articulador da rede “Sou de Atitude no Amazonas”. Disponível em: <www.joveneslac.org>. Acesso em: 06 de novembro de 2012.

Estes depoimentos se referem ao mesmo tema e apresentam em comum:

- (A) o relato de experiências pessoais.*
- (B) o interesse pelo processo eleitoral.***
- (C) a defesa das especificidades dos jovens.*
- (D) a diversidade das frentes de participação.*

Comentários e Recomendações Pedagógicas

A identificação de proximidade entre as referências a “voto”, a “campanhas políticas” e a “eleições” é fundamental para reconhecer a característica comum entre os depoimentos. Vale notar que, em ambos, há um contexto de sentido bastante positivo para tais referências. São exemplos disso tanto as afirmações de que “não podemos abrir mão” do voto, quanto a ideia de que a participação trouxe melhor compreensão das campanhas políticas e das eleições, para que se façam escolhas mais adequadas. Nesse contexto, constitui-se a alternativa B como a correta. Ressalte-se o fato de que o conteúdo das opções (A), (C) e (D) está presente de forma direta ou subentendida em apenas um dos textos, não validando o solicitado no enunciado. Para inferir o tema ou o assunto principal, ao estabelecer relações entre informações pressupostas ou subentendidas nos textos, sugere-se a retomada das recomendações dadas na questão 3, ou seja, questionamentos básicos, tais como: quem escreve/fala?; o quê?; para quem?; quando?; onde?; com que objetivo? Essas questões podem ser feitas oralmente e auxiliam na compreensão do tema.

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Possivelmente, pelas características de trabalho das equipes responsáveis pela elaboração da AAP, as Matrizes de Matemática, diferentes das de Língua Portuguesa, não fazem a correspondência das habilidades com as do SARESP.

Quadro 17 - Matriz de Habilidades da AAP – Matemática – 9º ano EF

Nº do item	Habilidades – Matemática – 9º ano EF
01	Compreender a relação entre as representações fracionária e decimal de um número.
02	Resolver problemas que envolvam as quatro operações básicas entre números inteiros (adição, subtração, multiplicação e divisão).
03	Resolver equações do 1º grau.
04	Representar os Números Reais Geometricamente na Reta Numerada.
05	Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.
06	Resolver problemas envolvendo o teorema de Pitágoras.
07	Identificar coordenadas no plano cartesiano.
08	Determinar área e perímetro de figuras planas utilizando composição e decomposição.
09	Efetuar cálculos com potências.
10	Resolver situações-problema que envolvam grandezas direta ou inversamente proporcionais.

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Quadro 18 - Exemplo de item AAP – Matemática – 9º ano EF

Exemplo 3
Item 10 (Questão Aberta)
Por tratar-se de questão aberta, contém quadro de correção, disponível no material de apoio.
Habilidade avaliada- Resolver situações-problema que envolvam grandezas direta ou inversamente proporcionais.
<i>Em São Paulo, nos dias de chuva forte, os técnicos da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET) monitoram o aumento do nível de água no rio Tietê para prever possíveis alagamentos na Marginal Tietê. Em determinado monitoramento, percebeu-se que o aumento y (em cm) do nível de água do rio, em relação ao tempo x (em horas) de chuva, obedecia a seguinte lei: $y = 15x$. Sabendo que o nível da água do rio fica normalmente a 126cm abaixo das pistas, para haver o alagamento seria necessário que a chuva se mantivesse por quantas horas?</i>
Comentários e recomendações pedagógicas
Resolver este problema é mostrar compreensão de um dos mais importantes conceitos em Matemática: o de proporcionalidade. Em Matemática, também consideramos como <i>grandezas</i> tudo aquilo que pode ser medido. Grandezas são proporcionais quando a variação (aumento ou diminuição do valor) de uma delas implica a variação da outra na mesma proporção. A compreensão da habilidade implica na capacidade do aluno em trabalhar com noções de variação diretamente proporcionais, ressaltando o entendimento da constante de proporcionalidade direta envolvida na razão entre duas grandezas. É

importante destacar que os alunos, provavelmente, já possuem conhecimento intuitivo de proporcionalidade, derivado de sua experiência em situações concretas da vida cotidiana. O Caderno do Professor 6ª série (7º ano), Volume 3 privilegia o trabalho com a proporcionalidade, no qual se destaca a identificação de situações em que existem proporcionalidade entre grandezas, o cálculo e a compreensão do conceito de razão entre grandezas diretamente proporcionais, razões na Geometria – investigação de relações de proporcionalidade direta em figuras geométricas, gráfico de setores e proporcionalidade.

Grade de correção:

Categorias para análise	Observação
O aluno responde 9 horas, fazendo uma sequência com valor 15: 15-30-45-60-75-90-105-120-135.	O aluno compreende o que é solicitado na questão. Identifica a razão de progressão 15, e a aplica a sequência proporcional para encontrar as 9 horas. O professor deve trabalhar os conceitos de modelagem de situações com o aluno, para que ele possa aplicar as relações algébricas como técnica eficiente para a resolução de problemas.
O aluno responde 9 horas, substituindo na relação $Y = 15X$, o valor de 126 em Y, resolvendo a equação $15X = 126$	O aluno compreende o que é solicitado na questão. Identifica que a equação dada relaciona a altura do nível da água e o tempo de chuva. Resolve corretamente a equação, mas fica limitado a uma resposta discreta, não percebendo o fato de que esse valor encontrado é o tempo mínimo.
O aluno substitui na relação $Y = 15X$, o valor de 126 em Y, resolvendo a equação $15X = 126$ Responde que deve chover por, no mínimo, 8,4 horas.	O aluno compreende o que é solicitado na questão. Identifica que a equação dada relaciona a altura do nível da água e o tempo de chuva de forma proporcional. Resolve corretamente a equação e fornece uma resposta que mostra sua compreensão sobre a análise mais detalhada da questão.
O aluno utiliza a equação $Y = 15X$, substituindo o valor 126 Em X.	O aluno não se atentou às indicações das grandezas relativas a X e a Y, possivelmente por não relacionar a equação a uma situação de proporcionalidade.
O aluno não consegue relacionar os valores fornecidos no problema e aplicar uma linha de raciocínio eficiente.	O professor pode trabalhar situações contextualizadas que envolvam as relações de proporcionalidade direta ou indiretas.

Algumas referências:

O estudo da temática em questão pode ser complementado ou retomado observando as propostas apresentadas nos seguintes materiais:

1. Caderno do Professor: Matemática – Ensino Fundamental - 6ª série (7º ano) – Volume 3
 - Situação de Aprendizagem 1 – A noção de proporcionalidade (p.12);
 - Situação de Aprendizagem 2 – Razão e proporção (p.22);
 - Situação de Aprendizagem 3 – Razões na geometria (p.35);
 - Situação de Aprendizagem 4 – Gráficos de setores e proporcionalidade - (p.45);
2. Caderno do Professor: Matemática – Ensino Fundamental - 8ª série (9º ano) – Volume 3
 - Situação de Aprendizagem 1 – Semelhança entre figuras planas (p.11);
 - Situação de Aprendizagem 2 – Triângulos: um caso especial de semelhança - (p.21);
 - Situação de Aprendizagem 3 – Relações métricas nos triângulos retângulos; Teorema de Pitágoras (p.30);
 - Situação de Aprendizagem 4 – Razões trigonométricas nos ângulos agudos (p.42);
3. Experiências Matemáticas – 7ª série
 - Atividade 8 – Interdependência de grandezas (p.97);

- Atividade 9 – Grandezas proporcionais (p.113);
- 4. Ler e Escrever – 4ª série/5º ano – Vol. 2 – EF (PIC)
- Calculando para fazer a receita (p.119);
- 5. TV Escola – Matemática na Vida
- DVD 21 – “Razão e Proporção” – Conceito no dia a dia;
- 6. Novo Telecurso – Ensino Fundamental – DVD 5
- Aula 46, 48 e 49 – Números proporcionais, Figuras semelhantes, Proporcionalidade inversa.

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Quadro 19 – Matriz de habilidades da AAP - Matemática 3ª série EM

Nº do item	Habilidades – Matemática – 3ª série EM
01	Identificar os gráficos de funções de 1º e 2º graus, conhecidos os seus coeficientes e vice-versa.
02	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
03	Resolver problemas envolvendo as relações métricas fundamentais em triângulos retângulos.
04	Resolver problemas que envolvam equações do 1o grau.
05	Resolver problemas que envolvam equações do 2o grau.
06	Resolver problemas em diferentes contextos, envolvendo as relações métricas dos triângulos retângulos (Teorema de Pitágoras).
07	Realizar operações simples com polinômios.
08	Resolver problemas que envolvam porcentagem. Analisar e interpretar índices estatísticos de diferentes tipos.
09	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno e tangente).
10	Resolver situações-problema por intermédio de sistemas lineares até a 3ª ordem.

Quadro 20 - Exemplo de item AAP – Matemática 3ª série EM

Exemplo 4

Item 5

Habilidade avaliada - Resolver problemas que envolvam equações do 2º grau.

A altura h (em metros) que uma bola de futebol atinge quando o goleiro de um time de futebol cobra o tiro de meta, com velocidade constante, e dada em função do tempo t (em segundos) pela fórmula $h(t) = -t^2 + 4t$.

Quanto tempo após o chute a bola demora para atingir a altura de 4m?

- (A) 0s
 (B) 2s
 (C) 4s
 (D) -2s

Comentários e recomendações pedagógicas

A equação do 2º grau é trabalhada no caderno do 2º bimestre da 8ª série (9º ano). A sugestão do caderno é introduzir as equações do 2º grau por meio de situações-problema e verificar que os métodos anteriores de resolução de equações devem ser ampliados de forma a dar conta de alguns problemas mais elaborados. Os livros didáticos, em geral, também trabalham esse conteúdo no 9º ano. No caderno da 1ª série do Ensino Médio, o aluno trabalha as funções do 2º grau e resolve problemas que recaem em equações do 2º grau. Sendo assim, e esperado que o aluno da 3ª série do Ensino Médio domine a habilidade em resolver problemas envolvendo equações do 2º, pois, em muitos contextos, sejam matemáticos ou de outras disciplinas como Física ou Química, o aluno se depara com equações do 2º grau, e isso faz parte de sua formação básica, auxiliando-o a desenvolver sua competência em compreender os fenômenos ao seu redor.

Grade de correção:

Alternativas	Justificativas
(A) $h = -4t^2 + 4$ $h = 0$ 0 s	Resposta incorreta. Possivelmente o aluno atribui a t o valor 4, confundindo a altura com o tempo e efetuando, na sequência, os cálculos.
(B) $4 = -t^2 + 4t$ $t^2 - 4t + 4 = 0$ $t = 2s$	Resposta correta. O aluno resolve o problema corretamente atribuindo à função $h(t)$ o valor 4 m e determinando o tempo $t = 2$ s.
(C) $t^2 = 4t$ $t^2 = 16$ $t = 4s$	Resposta Incorreta. O aluno atribui a t o valor 4, confundindo a altura com o tempo e efetuando, na sequência, os cálculos de maneira incorreta.
(D) -2s	Resposta incorreta. O aluno atribui corretamente o valor da altura igual a 4m chegando à equação $-t^2 + 4t = 4$. Ao resolver a equação, deixa de atribuir o valor negativo ao coeficiente e não calcula as raízes.

Algumas referências

O estudo da temática em questão pode ser complementado ou retomado, observando as propostas apresentadas nos seguintes materiais:

1. Caderno do Professor: Matemática – Ensino Fundamental – 8ª série (9º ano) - –Volume 2
 - Situação de Aprendizagem 1 – Alguns métodos para resolver equações de 2º grau (p. 12);
 - Situação de Aprendizagem 2 – Equações de 2º grau na resolução de problemas (p. 36);
 - Situação de Aprendizagem 3 – Representação gráfica de grandezas proporcionais e de algumas não proporcionais (p. 49);
2. Caderno do Professor: Matemática – Ensino Médio – 1ª série – Volume 2
 - Situação de Aprendizagem 1 – Funções como relações de interdependência (p. 11);
 - Situação de Aprendizagem 3 – Funções do 2º grau: significado, gráficos, intersecções com os eixos, vértices, sinais (p.28);
 - Situação de Aprendizagem 4 – Problemas envolvendo funções do 2º grau em múltiplos contextos; problemas de máximos e mínimos (p. 51);
3. Revista do Professor – São Paulo faz Escola – Recuperação – 1ª série – Ensino Médio
 - Aula 7 – Alguns métodos para resolver equações de 2º grau;
 - Aula 8 – Resolvendo equações de 2º grau;
 - Aula 9 – Equações de 2º grau na resolução de problemas;
 - Aula 10 – Mais problemas com equações de 2º grau;
4. Experiências Matemáticas – 8ª série
 - Atividade 16 – Equações de 2º grau (p. 207);
 - Atividade 17 – Resolução de equações de 2º grau (p. 221);
 - Atividade 18 – A fórmula de Bhaskara (p. 231);
 - Atividade 21 – Problemas (p. 265);
5. Novo Telecurso – Ensino Fundamental – DVD 8
 - Aula 73 – Equação do 2º grau;
 - Aula 74 – Deduzindo uma fórmula;
 - Aula 75 – Equacionando problemas II;
6. Novo Telecurso – Ensino Médio – DVD 3
 - Aula 24 – A equação do 2º grau;
 - Aula 25 – A fórmula da equação do 2º grau;
 - Aula 26 – Problemas do 2º grau;
7. Novo Telecurso – Ensino Médio – DVD 4
 - Aula 31 – A função do 2º grau;
8. IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada
 - Prof. Elon Lages Lima – Equações e problemas do 2º grau;
<<http://video.impa.br/index.php?page=julho-de-2009>>. Acesso em 9 jan. 2012;
 - Prof. Elon Lages Lima – Equações do 2º grau;
<<http://video.impa.br/index.php?page=julho-de-2011>>. Acesso em 9 jan. 2012.

Fonte: Avaliação da Aprendizagem em Processo- Comentários e Recomendações Pedagógicas 2013.

Antevendo possíveis críticas diante da proposição do uso dos instrumentos da AAP (provas e Comentários e Recomendações Pedagógicas) para planejamento de plano de ação para recuperação da aprendizagem, enfatizamos que é do conhecimento de todos que, de alguma forma, têm ligação com educadores da rede estadual paulista, a queixa recorrente de falta de tempo remunerado para organização de atividades pedagógicas.

CAPÍTULO 3 – ESCOLAS PRIORITÁRIAS E AAP: elaborando conhecimentos e propondo ações

1- Procedimentos da pesquisa

Dada a relevância da questão da qualidade da educação, nossa primeira inquietação, ao iniciar a trajetória no curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, relacionava-se à busca de informações que tornassem possível compreender o conjunto de processos que conduzem escolas à configuração de Escola Prioritária. No entanto, já na primeira etapa de revisão bibliográfica¹⁵, passamos a considerar que seria mais valioso identificar movimentos, procedimentos e ações que se desencadeiam naquelas escolas, voltadas à recuperação da aprendizagem de seus alunos. Por isso, decidiu-se por um estudo para conhecer o trabalho que as Escolas Prioritárias realizam, a partir da análise dos resultados educacionais pela equipe escolar, para diminuir o número de alunos que se encontram no nível abaixo do básico na escala de proficiência do SARESP. Estava, assim, definido o objeto, *a proposição de ações para recuperação da aprendizagem*.

A fim de delimitar ainda mais o estudo e o recorte da pesquisa, *a gestão dos resultados do desempenho dos alunos*, optou-se por investigar quais ações são propostas pela equipe escolar, com vistas à recuperação da aprendizagem, a partir dos resultados das aplicações da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Isso porque essa avaliação possibilita diagnosticar se os alunos desenvolveram algumas das habilidades mínimas requeridas para a série em curso. As provas que compõem a AAP, diferentemente das que compõem o SARESP, são corrigidas pelos próprios professores e ficam em posse da UE. Assim, torna-se possível minimizar os efeitos improdutivos:

- do discurso recorrente de alguns segmentos da rede de que é difícil agir a partir dos dados da avaliação externa, já que não apontam quais alunos precisam de atendimento mais pontual, muito menos quais são as necessidades reais de atendimento desses alunos;

¹⁵ Dentre outros estudos, destacamos aqueles coordenados por Miriam Abramovay. Doutora em Ciências da Educação, coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO e foi consultora do Banco Mundial e do UNICEF. No estudo *Escolas Inovadoras*, apontou experiências exitosas realizadas em escolas públicas brasileiras para o enfrentamento de situações de violência, que tiveram repercussão na qualidade da educação.

- da apatia das equipes escolares diante do desempenho insatisfatório dos alunos, tendo em vista que, na lista 2012 de Escolas Prioritárias, mais de 50% delas são remanescentes.

Iniciamos a pesquisa pela análise das listas de Escolas Prioritárias da DE, referentes aos anos de 2011, 2012 e 2013 e posterior seleção de duas UE a serem investigadas.

Na edição mais recente dessas listas, a de 2013, oito escolas são apontadas como novas, isto é, aparecem na lista pela primeira vez, onze como emergentes, aquelas em que houve diminuição na porcentagem de alunos no nível abaixo do básico, e dezessete como remanescentes, escolas cujos percentuais de alunos no nível abaixo do básico se mantêm, perfazendo um total de 36 escolas.

O critério para a escolha do universo da pesquisa foi a incidência da UE nas listas. Optou-se, assim, por uma escola emergente, isto é, está configurada como Escola Prioritária, mas mostrou avanços no desempenho de seus alunos, e por uma escola remanescente, por entendermos tratar-se de uma escola que não apresenta avanços no desempenho de seus alunos. Doravante, tais escolas serão designadas como *escola A* e *escola B*, respectivamente.

Quadro 21 - Caracterização das Escolas Pesquisadas

Variável	Escola A	Escola B
Atendimento	Anos Finais do EF e EM	EF, EM e EJA/EM
Número de alunos	1520	952
Turnos	Manhã/Tarde/Noite	Manhã/Tarde/Noite
Situação Funcional do Diretor	Designado	Efetivo
Professores Coordenadores Pedagógicos	Dois	Três
Professores Coordenadores de Apoio à Gestão Pedagógica	Não possui	Possui
Professores de Língua Portuguesa	4 Efetivos	3 Efetivos
	3 Ocupantes de Função/Atividade	2 Ocupantes de Função/Atividade
Professores De Matemática	3 Efetivos	1 Efetivo
	4 Ocupantes de Função/Atividade	4 Ocupantes de Função/Atividade
IDESP 2012	EF = 2,53	EF = 1,81
	EM = 1,70	EM = 1,35

Fontes: Documentos das Escolas A e B, Boletim da Escola A e Boletim da Escola B.

Procedemos à busca dos dados do SARESP relativos às escolas A e B, especificamente das edições de 2010, 2011 e 2012, por meio da análise do Boletim da Escola¹⁶.

Para o levantamento de informações acerca da gestão dos resultados de desempenho dos alunos, decidiu-se pela técnica da entrevista estruturada, tendo como sujeitos pesquisados as diretoras das escolas A e B, esperando “obter material precioso e consolidar as respostas obtidas” (BELL, 2008, p. 137). A maior preocupação na formulação do roteiro de pesquisa foi evitar questões com pressupostos e parcialidade, já que a pesquisadora, por sua trajetória profissional na área da educação, constitui-se de concepções e valores que não deviam permear o desenvolvimento do presente trabalho. Para o recorte temporal foi contemplado o ano letivo de 2013.

Quanto à coleta de informações sobre os resultados de desempenho dos alunos, recorreremos à análise do Boletim da Escola e dos dados das aplicações da Avaliação da Aprendizagem em Processo.

Desde a primeira abordagem, as duas diretoras mostraram-se receptivas ao convite para participação na pesquisa. Não houve dificuldade para os agendamentos das entrevistas, tampouco resistência em responder aos questionamentos e, arriscamo-nos a apontar a percepção de certa satisfação das diretoras pela oportunidade de discorrer sobre fatos da cotidianidade das escolas. Os encontros com as diretoras em suas UE transcorrem sem percalços e, pelo caráter da investigação empírica, observações e registros foram constantes.

Na escola A, a entrevista ocorreu na sala da diretora e as constantes interrupções, causadas por professores ou outros funcionários da escola que solicitavam orientações ou validação de documentos, causaram alguns prejuízos à coleta de dados.

Já na escola B, a entrevista deu-se na sala dos professores e contou, também, com a presença de três coordenadoras pedagógicas. A diretora apontou que essa participação fazia-se necessária em razão da autonomia conferida, por ela, às coordenadoras no exercício de suas funções. Suas contribuições foram contempladas nos registros porque a atuação desses profissionais, segundo a Resolução SE 88, de 19/12/2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, tem como um dos objetivos a *ampliação do domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna*, estando, portanto, vinculada à gestão dos Resultados Educacionais da escola, um dos focos do presente estudo.

¹⁶ O Boletim da Escola apresenta informações sobre o índice que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas (IDESP). Disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 17/11/2012.

Como forma de garantir o compromisso ético, as transcrições das entrevistas foram submetidas ao parecer dos sujeitos entrevistados que, sem ressalva alguma, validaram todo o conteúdo.

Além da coleta de informações por meio da entrevista, os encontros com os sujeitos pesquisados propiciaram acesso aos dados das duas aplicações da AAP. A comparação entre estes dados possibilitou análise sobre as ações da equipe escolar diante dos resultados de desempenho dos alunos na primeira e na segunda aplicação.

Embora contemplada no projeto de pesquisa, a entrevista com membro do órgão central da SEE-SP (secretário-adjunto ou coordenador da equipe Escolas Prioritárias), para obtenção de informações, talvez privilegiadas, sobre a proposição de ações voltadas ao atendimento das Escolas Prioritárias, não foi realizada em virtude do grande número de compromissos e demandas inerentes à função. Para atender a esse propósito, a pesquisadora optou por assistir a uma videoconferência sobre a temática, exibida em 28/03/2013 e disponível no site da Rede do Saber¹⁷. Fato que contribuiu, também, para colher informações relativas à repercussão inicial de algumas das ações propostas, já que a tecnologia da videoconferência permite interação entre os palestrantes e o público alvo (servidores que atuam nas Diretorias de Ensino, gestores e docentes das Escolas Prioritárias). O tratamento dado a estas informações está contemplado na análise dos resultados.

2 – Análise dos Resultados

Com a finalidade de se ter elementos norteadores para a pesquisa, foram definidos indicadores de análise para o levantamento das seguintes informações:

- 1- Resultados do SARESP do Estado, da capital paulista, da Diretoria de Ensino e das escolas pesquisadas;
- 2- Sentimento dos integrantes da equipe escolar relacionado ao fato da UE ser configurada como Escola Prioritária;
- 3- Tratamento dado aos resultados educacionais do SARESP e da AAP;
- 4- Formulação e proposição de ações para recuperação da aprendizagem, a partir dos resultados da AAP;
- 5- Impacto das ações da SEE-SP no cotidiano das Escolas Prioritárias.

¹⁷ Site da Rede do Saber: <http://www.rededosaber.sp.gov.br>.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, tomando-se o cuidado de não usar termos que pudessem influenciar as respostas ou expressar opiniões da pesquisadora, e pela análise de documentos, orientada para o problema.

2.1- Resultados Educacionais das Escolas Prioritárias

Para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) são empregados dois indicadores: o Indicador de Desempenho (ID) e o Indicador de Fluxo (IF). Embora as provas do SARESP sejam aplicadas às turmas de 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e à 3ª série do EM, somente os resultados dos 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM compõem o ID, por tratar-se de anos/séries finais de ciclo (EF) ou de inciso (EM).

A título de recorte para esse estudo, optamos pela análise de resultados de 9º ano do EF e 3ª série do EM. Retomemos, então, os critérios para definição de Escolas Prioritárias, mas somente daqueles que são foco da pesquisa.

Quadro 22 - Porcentagem de alunos no nível Abaixo do Básico

Ano/Série	Porcentagem de alunos no nível abaixo do básico	
	Língua Portuguesa	Matemática
9º ano Ensino Fundamental	≥ 37	≥ 46
3ª série Ensino Médio	≥ 54	≥ 74

Fonte: Quadro 2012 de Escolas Prioritárias da Diretoria de Ensino Pesquisada. Material de circulação interna.

2.1.1- Do Estado de São Paulo

A divulgação de informações de dados das Escolas Prioritárias do Estado é bastante restrita no portal da SEE-SP e em outros meios de divulgação de dados da rede. De modo geral, o que se disponibiliza, até com certo destaque, é o conjunto de ações voltadas ao atendimento dessas escolas, ainda que sem detalhamentos suficientes para a compreensão total dos princípios fundantes e dos desdobramentos dessas ações nas Unidades Escolares.

As informações mais completas que conseguimos, graças ao acesso que nos foi dado por um membro da Diretoria de Ensino pesquisada ao material de circulação interna, disponibilizado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), são referentes ao exercício de 2011. Trata-se de uma planilha, denominada Prioritárias – Consolidado das

Diretorias, contendo o número de Escolas Prioritárias de todas as Diretorias de Ensino do Estado.

Naquele ano, o número de Escolas Prioritárias em todo o Estado era de 1086, o equivalente a 21,5% de um total de 5.052 Unidades Escolares. Das noventa e uma DE do Estado, somente duas delas não tinham Escolas Prioritárias sob sua jurisdição. A porcentagem de Escolas Prioritárias em cada DE variou bastante, chegando a 51,7% em uma delas. Em apenas vinte e duas DE (24%) o percentual de Escolas Prioritárias foi inferior a 10%. E desse “seleto” grupo, somente duas escolas pertencem à capital.

2.1.2- Da capital paulista

Fizemos um recorte das treze DE da capital paulista, região onde se localiza a DE pesquisada (em destaque no quadro):

Quadro 23 - Porcentagem de Escolas Prioritárias nas Diretorias de Ensino da capital paulista

Diretoria de Ensino	% de Escolas Prioritárias em 2011
1	42,86
2	41,11
3	36,96
4	34,29
5	32,11
6	31,17
7	30,34
8	21,84
9	20,59
10	16,13
11	12,33
12	8
13	6,58

Fonte: Planilha “Escolas Prioritárias – Consolidado das Diretorias”. Material de circulação interna.

2.1.3- Da Diretoria de Ensino das escolas pesquisadas

A Diretoria de Ensino selecionada para o presente estudo tem 89 escolas sob sua jurisdição. O quantitativo de escolas que apresentam elevados percentuais de alunos no nível *abaixo do básico* da escala de proficiência do SARESP vem aumentando desde o lançamento do Programa Qualidade da Escola, em 2008. A partir de 2010, as escolas nessa condição são consideradas, pela SEE-SP, unidades com vulnerabilidade educacional e passam a compor a lista das Escolas Prioritárias.

Quadro 24 - Escolas Prioritárias da Diretoria de Ensino pesquisada

Ano	Número de Escolas Prioritárias	Porcentagem de Escolas Prioritárias na DE
2010	21	23,6
2011	27	30,3
2012	36	40,4

Fonte: Planilha “Escolas Prioritárias – Consolidado das Diretorias”. Material de circulação interna.

O Decreto nº 57.141/2011, que reorganiza a Secretaria da Educação, dispõe sobre as atribuições das Diretorias de Ensino em seu artigo 70. Embora não seja objeto de análise nessa pesquisa, há que se questionar a atuação da DE, diante do constatado acima, no cumprimento de suas atribuições, em especial as relacionadas nos incisos I e XIV:

I- gerir:

a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;

XIV- articular as atividades do Núcleo pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas.

Os Núcleos Pedagógicos, por sua vez, de acordo com o artigo 73 do referido decreto, são “unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas” e têm em seu rol de atribuições, segundo os incisos XIII e XVI:

XIII- acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;

XVI- analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para a melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito de atuação que lhes é própria.

Entendendo que no âmbito de atuação que lhes é própria, ou seja, na oferta de ações de formação por meio de oficinas pedagógica, e tomando por base os dados da DE pesquisada, pode-se inferir que ainda não há efetividade nessas ações. Adriana Bauer realizou pesquisa sobre o trabalho das DE em articulação com os resultados do SARESP e aponta que:

[...] o alcance das metas declaradas nos documentos do sistema de avaliação no que tange às políticas de formação parece muito mais estar relacionado às experiências dos profissionais das diretorias e ao seu esforço pessoal em utilizar os resultados da avaliação enquanto indicador de caminhos para seu

trabalho do que conquista geral, relacionada às diretrizes e ações propostas pela Secretaria. (BAUER, 2006, p. 159).

Diferentemente dos dados da SEE-SP sobre as Escolas Prioritárias, os resultados educacionais das escolas são facilmente acessados. Por meio do Boletim da Escola¹⁸, pode-se consultar as informações sobre SARESP, IDESP e suas metas. Fica a interrogação acerca desse tratamento. O accountability, conceito no qual todos são responsáveis pelos resultados educacionais, sejam as escolas ou os dirigentes de sistemas, nesse caso, parece permear apenas o segmento escola. Luiz Carlos de Freitas (2007), ao tratar da questão de accountability, enfatiza a problemática de posturas diferentes diante dos resultados educacionais:

[...] Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje. (FREITAS, 2007, p. 975).

2.1.4- Das escolas pesquisadas

A necessidade de se definir um recorte temporal para a pesquisa levou-nos a optar pela análise dos dados do SARESP, das duas escolas pesquisadas, a partir de 2009. Desse modo, seria possível, além de verificar os resultados anuais das escolas, acompanhar o desempenho das turmas após a conclusão de uma etapa de escolarização. Isso porque teríamos os resultados dos alunos que foram avaliados no 9º ano do EF, em 2009, e novamente na 3ª série do EM, em 2012.

¹⁸ O Boletim da Escola está disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Quadro 25 - Dados do SARESP – Escola A

Exercício	Porcentagem de alunos no nível abaixo do básico			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2009	31,02	37,57	23,81	53,09
2010	33,52	41,48	39,23	63,85
2011	36,84	51,13	28,57	59,74
2012	28,10	35,29	28,57	57,94

Fonte: Boletim da Escola. Disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Quadro 26 - Índice de cumprimento de meta do IDESP – Escola A

Exercício	Índice de Cumprimento da Meta – IDESP (%)	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2009	0	0
2010	0	0
2011	0	120
2012	120	47,37

Fonte: Boletim da Escola. Disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Na escola A, os percentuais de alunos do 9º ano do EF situados no nível abaixo do básico vinham aumentando desde 2009, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, mas ainda não atingiam os valores que definem uma escola como prioritária. Em 2011, o percentual de alunos, deste inciso, no nível abaixo do básico chega a 51,13% em Matemática e, por isso, a UE passa ser configurada como Escola Prioritária. Neste mesmo ano, os resultados do EM, mostram diminuição nos percentuais de alunos no nível abaixo do básico, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Fato que contribuiu para a escola alcançar sua meta estipulada para o IDESP do Ensino Médio. O índice de cumprimento da meta, IC, chegou a 120%. Razão pela qual a escola é considerada emergente na lista de Prioritárias do ano de 2012. Ano em que houve diminuição dos percentuais de alunos no nível abaixo do básico em todos os anos/séries avaliados e alcance das metas do IDESP dos dois incisos. No entanto, ao considerarmos o caráter processual da avaliação externa, constatamos que ainda não é possível apontar avanços nos resultados da escola.

O que fundamenta tal constatação é a análise da trajetória das turmas que cursavam o 9º ano em 2009. Ao concluírem uma etapa de escolarização, ou seja, ao chegarem na 3ª série do EM, em 2012, essas turmas apresentaram aumento significativo nos percentuais de alunos

no nível abaixo do básico em Matemática e uma pequena diminuição nos resultados de Língua Portuguesa.

Quadro 27 - Comparativo de alunos no nível Abaixo do Básico após uma etapa de escolarização – Escola A

Disciplina	Porcentagem de alunos no nível abaixo do básico	
	2009 (9º ano EF)	2012 (3ª série EM)
Língua Portuguesa	31,02	28,57
Matemática	37,57	57,94

Fonte: Boletim da Escola. Disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Quadro 28 - Dados do SARESP – Escola B

Exercício	Porcentagem de alunos no nível abaixo do básico			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2009	33	48,04	24,56	67,86
2010	42,86	48,35	46,43	58,33
2011	46,74	51,09	29,58	53,52
2012	49,02	45,10	41,03	60,26

Fonte: Boletim da Escola. Disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Quadro 29 - Índice de cumprimento de metas do IDESP – Escola B

Exercício	Índice de Cumprimento da Meta – IDESP (%)	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2009	0	0
2010	0	0
2011	0	94,14
2012	63,16	0

Fonte: Boletim da Escola. Disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Já a escola B, apresenta índices que a configuram como prioritária desde 2009. Os percentuais de alunos do 9º ano do EF no nível abaixo do básico ascendem desde então, nas duas disciplinas avaliadas, excetuando-se o resultado de Matemática de 2012. No EM, os resultados oscilam desde 2009. O único momento em que houve diminuição dos percentuais de alunos no nível abaixo do básico das duas disciplinas avaliadas foi em 2011, quando também foi alcançada a meta do IDESP para o EM. O IC foi de 94,14%. Em 2012, a escola

somente apresentou diminuição no percentual de alunos no nível abaixo do básico no 9º ano do EF e apenas na disciplina de Matemática, o que gerou um IC de 63,16% para o inciso. Apoiando-nos, aqui também, no caráter processual da avaliação externa, concluímos que não há avanços nos resultados da escola B.

Ao analisarmos os resultados das turmas da escola B que cursavam o 9º ano do EF em 2009 e, portanto, concluíram uma etapa de escolarização em 2012, quando foram avaliados na 3ª série do EM, constatamos aumentos significativos nos percentuais de alunos abaixo do básico, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.

Quadro 30 - Comparativo de alunos no nível Abaixo do Básico após uma etapa de escolarização – Escola B

Disciplina	Porcentagem de alunos no nível abaixo do básico	
	2009 (9º ano EF)	2012 (3ª série EM)
Língua Portuguesa	33	41,03
Matemática	48,04	60,26

Fonte: Boletim da Escola. Disponível em <IDESP. edunet.sp.gov.br>.

Interessante notar que, em 2011, as duas escolas pesquisadas apresentaram diminuição nos percentuais de alunos do EM no nível abaixo do básico, além de alcance das metas do IDESP, deste inciso. Naquele ano, o governo do Estado anunciou, por meio de vários canais de comunicação, a premiação para alunos do Ensino Médio, mediante desempenho no SARESP. Dois alunos de cada escola da rede que apresentassem os melhores resultados nas provas receberiam um notebook de presente. Segundo informação dada por um membro da DE pesquisada, os “prêmios” começaram a ser entregues em janeiro de 2014.

Sobre o impacto que as premiações podem gerar no desempenho dos alunos, Brooke e Cunha (2011) apontam que:

[...] há evidências de que os alunos fazem tão pouco caso dos testes que, quando se criam consequências, como os laptops e as bicicletas para os alunos de Ensino Médio do Ceará e do Rio de Janeiro, respectivamente, a mudança no seu empenho é tão radical que altera por completo a base de comparação (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 72).

No caso da escola A, a premiação pode não ter sido o único fator que colaborou para o desempenho dos alunos do EM, haja vista que houve diminuição nos percentuais de alunos no nível abaixo do básico e alcance de metas do IDESP também em 2012. Já os resultados da escola B podem sugerir que o desempenho de seus alunos do EM 2011 sofreu impacto com a

questão da premiação, pois no ano seguinte, houve aumento nos percentuais de alunos no nível abaixo do básico, e, conseqüentemente, a escola não alcançou as metas do IDESP daquele inciso.

2.2- Sentimento gerado na equipe escolar em razão da escola ser configurada como Escola Prioritária

É por meio do Boletim da Escola que os resultados do SARESP e os dados do IDESP são divulgados. A disponibilização do Boletim tem sido feita em meados do mês de março, trazendo os resultados do ano anterior. É compreensível a ansiedade com que as escolas, em maior ou menor grau, aguardam essa divulgação. Julio Gomes Almeida (2013), ao apresentar resultados parciais do estudo com um grupo de Escolas Prioritárias do município de São Paulo, aponta que o fato de uma escola obter baixo desempenho em avaliações externas gera um sentimento negativo nos profissionais que nela atuam:

As escolas incluídas neste grupo recebiam uma formação especial, uma espécie de recuperação paralela, que lhe permitiria ser novamente incluída no grupo de escolas que vinham desenvolvendo um trabalho adequado. O sentimento dos gestores participantes, no entanto, foi bem parecido com o dos alunos que vão para as salas de recuperação: constrangimento! Tentaram definir o grupo de outra forma: *escolas vulneráveis*, a reação foi ainda pior e então passaram a chamar, ainda que discretamente, de *escolas prioritárias*. Com essa situação pretendeu-se enfatizar que o projeto surgiu da insatisfação da equipe gestora com a classificação da escola entre as piores da rede (ALMEIDA, 2013, p. 5).

Tomando conhecimento desse fato, incluiu-se um indicador de análise nas entrevistas¹⁹ realizadas com as diretoras das escolas pesquisadas, com o objetivo de verificar se sentimento semelhante acometia essas profissionais.

As diretoras das escolas A e B alegaram que o fato de atuarem em escolas configuradas como Prioritárias não lhes causa nenhum sentimento negativo. No entanto, ao observá-las atentamente, identificamos comportamentos controversos às afirmativas.

Por exemplo, assim que a diretora da escola A respondeu que não se importava por sua escola ser Prioritária, imediatamente acrescentou:

A comunidade acha que a escola é boa e isso é o que importa. [...] Nas gestões anteriores, já havia o controle da disciplina e isso existe até hoje. (Diretora da escola A).

¹⁹ Todas as falas dos entrevistados, apesar da linguagem coloquial, serão transcritas *ipsis literis* como foram emitidas.

Ao que parece, tanto a comunidade, entendida aqui como as famílias dos alunos, como a diretora relacionam disciplina à qualidade de uma boa escola. Nesse caso, a questão da disciplina está intrinsecamente associada à ordem, obediência às regras. A primeira visão que se tem ao adentrar a escola A pela porta destinada ao atendimento do público é a de um grande cartaz afixado em um cavalete com a seguinte mensagem:

É proibido usar bermudas, bonés e chinelos os meninos mesmo no calor e as meninas não podem usar shorts, saias curtas nem legging (*sic*). (Cartaz afixado na escola A).

A diretora da escola A, por várias vezes durante a entrevista, falou “nossa escola é boa”, e, quase sempre, emendava “o grupo de professores é que é complicado” ou “os professores são muito resistentes”. Essas sentenças podem demonstrar certa preocupação da diretora em afirmar a qualidade da escola.

A entrevista com a diretora da escola B, como mencionado anteriormente, contou com a presença das três coordenadoras pedagógicas. Quando questionada sobre o sentimento da equipe escolar por conta da configuração da UE como Escola Prioritária, a diretora não respondeu de imediato. Diante de seu silêncio, uma das coordenadoras respondeu:

É ruim porque as pessoas ficam achando que acontece alguma coisa extraordinária aqui dentro. Só que o problema da escola é a clientela. (Coordenadora Pedagógica da escola B).

Após essa fala, a diretora da escola B quebrou o silêncio:

A clientela daqui é um problema. A escola até tem uma parceria com a UNIP (universidade) há dois anos. As psicólogas fazem atendimento aqui dos alunos. (Diretora da escola B). Por isso que a escola é prioritária. Então, eu não me incomodo porque a escola é prioritária.

Durante nossa permanência na escola B, a diretora prontificou-se a mostrar alguns recintos da escola. Percorremos o auditório, a sala do Jogo de Xadrez, a dos materiais pedagógicos dos alunos dos Anos Iniciais do EF e a biblioteca. Excetuando-se a biblioteca, que não possui estantes em quantidade suficiente para acomodar os livros, nem mesas e cadeiras, os demais ambientes estavam limpos, organizados e repletos de materiais e equipamentos eletrônicos. A cada ambiente percorrido, a diretora da escola B dizia:

Tá vendo quanto material? Tem tudo para o professor trabalhar! Não sei porque a escola é prioritária! (Diretora da escola B).

Também no caso da diretora da escola B, há controvérsia da fala inicial, que nega existência de sentimentos negativos relacionados ao fato da escola ser prioritária.

As duas diretoras não responderam de forma explícita que o fato de suas escolas serem classificadas como Prioritárias lhes causa algum sentimento negativo, tampouco deram respostas que relacionavam este fato aos resultados educacionais das escolas.

2.3- Gestão dos Resultados Educacionais

Levando-se em conta a legislação vigente no Estado de São Paulo, em específico a Resolução SE nº 70, de 26/10/2010, que *dispõe sobre perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos*, o Diretor de Escola é definido como “o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é gerenciar todo o processo educativo da escola.”

Ainda de acordo com a referida resolução, são atribuições específicas da área de atuação do Diretor de Escola na dimensão de resultados educacionais:

- desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos;
- acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos;
- analisar os indicadores e utilizá-los para tomada decisões que levem à melhoria contínua da Proposta Pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da SEE-SP;
- apresentar e analisar os indicadores junto à equipe docente e gestora da escola, buscando construir visão coletiva sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias;
- propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses dos alunos;
- divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.

Quanto às competências gerais e habilidades específicas do Diretor de Escola, relacionadas a Resultados Educacionais, a Resolução SE nº 70/2010 descreve:

- compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados;
- compreender os sistemas e processos de avaliações externas;
- identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos;
- identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e alunos;
- dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.

São, portanto, muitas atribuições, competências e habilidades do diretor da escola inerentes à dimensão dos resultados educacionais. Para ter uma atuação exitosa, o diretor precisa, segundo Celestino Alves da Silva Júnior (1993):

[...] de uma clara compreensão de seu papel de dirigente. O dirigente, dizia Gramsci numa das mais conhecidas passagens de sua obra, é aquele que consegue reunir à sua condição de especialista a sua condição de político. [...] Não sendo um simples delegado da força institucionalizada, o **dirigente é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige**. O que o credencia é o **saber especializado que detém** e o que o autoriza é a confiança de seus pares. Ao primeiro ele terá chegado pelo estudo e pela experiência criticamente analisada. A segunda ele terá alcançado pela clareza e a constância de seu propósito de vida pessoal e profissional. (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 83. grifo nosso.).

2.3.1- Análise do Boletim da Escola

O Boletim da Escola é um documento de acesso público²⁰ que apresenta os dados do SARESP e do IDESP, além de uma breve informação sobre este indicador e menciona a relação das metas com a qualidade da educação e com os indicadores de pagamento da Bonificação por Resultados.

Os dados do SARESP disponibilizados no Boletim da Escola são referentes ao desempenho dos alunos dos 5º e 9º ano (finais de ciclo) do EF e da 3ª série do EM nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Aparecem sob a forma de índices que expressam os percentuais de alunos em cada um dos quatro níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) e são denominados Índice de Desempenho (ID). A média dos ID de Língua Portuguesa e Matemática gera o ID de cada ano/série.

²⁰ Boletim da Escola: disponível em <<http://www.idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em 22/01/2014.

O IDESP da cada ano/série é obtido por meio da multiplicação do ID pelo Índice de Fluxo (IF), que é o indicador das taxas de aprovação e pode ser comparado com os da Diretoria de Ensino, do município e do Estado, também disponibilizados no Boletim da Escola.

Para efeito de comparação, o Boletim da Escola apresenta os IDESP da escola do exercício anterior, assim como da Diretoria de Ensino, do município e do Estado. Por se tratar de índice atrelado à qualidade do ensino, a SEE-SP estipula metas anuais de aumento de IDESP para cada escola que, quando alcançadas parcial ou integralmente, garantem o recebimento da Bonificação por Resultados por todos os servidores da UE.

Há indícios de que o Boletim da Escola contribui pouco para o planejamento dos trabalhos pedagógicos nas duas escolas pesquisadas. A diretora da escola A declarou que “os professores não entendem como o índice é calculado e a diretora da escola B referiu-se ao documento como “é muito papel”.

Ainda em relação ao SARESP, a diretora da escola A relatou que alguns professores utilizam os exemplos de itens das provas, contidos no “Relatório Pedagógico SARESP” para o trabalho em sala de aula, mas não soube informar de que modo o trabalho é realizado. Já a diretora da escola B, não soube informar se os professores utilizam o “Relatório Pedagógico SARESP” no trabalho em sala de aula.

2.3.2- Consolidação e análise dos resultados da AAP

Os encontros com as diretoras possibilitaram acesso da pesquisadora aos resultados da AAP, que estavam organizados de forma semelhante nas duas escolas. Para cada ano/série estavam indicados o número total de alunos que fizeram prova e o número de alunos que “erraram” cada item das provas de Língua Portuguesa e de Matemática.

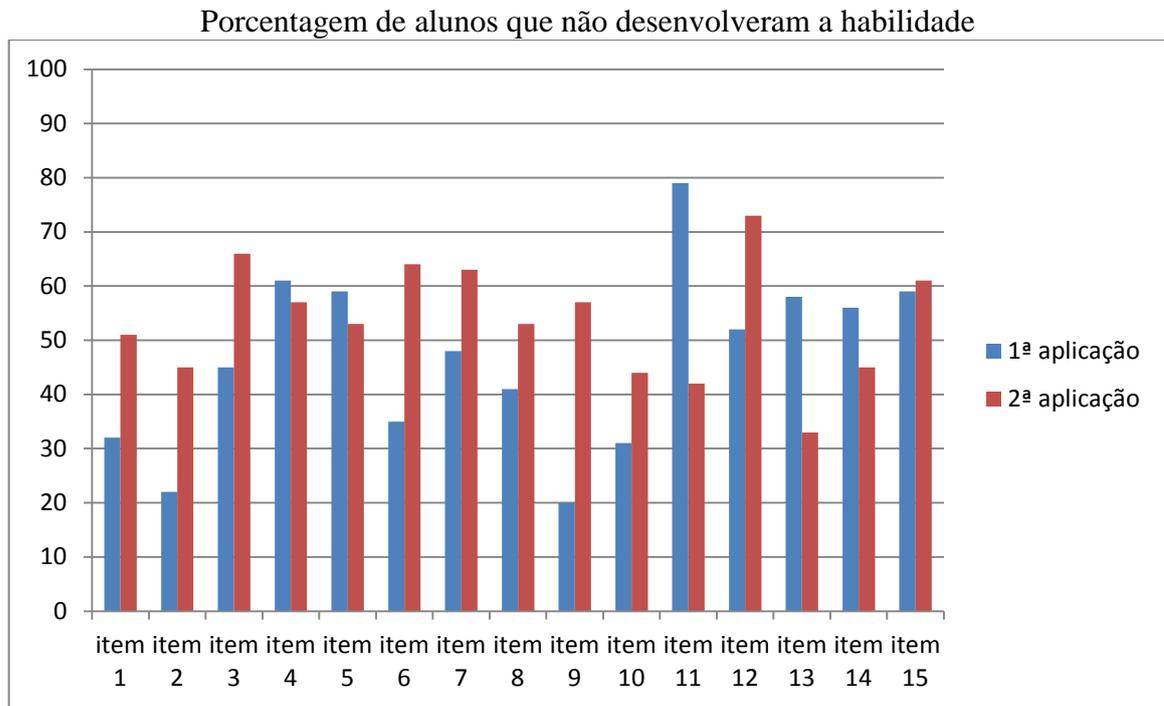
Para nossa análise, optamos pela organização dos dados em um único gráfico para cada ano/série, contendo os resultados das duas aplicações da AAP em porcentagem. Há que se considerar, na análise dos resultados da AAP, a possibilidade de acerto ao acaso, um dos limites do instrumento, por não utilizar a mesma metodologia do SARESP em sua elaboração, a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

A escola A, apresentou os resultados de Língua Portuguesa do 9º ano do EF e da 3ª série do EM e de Matemática, apenas do 9º ano do EF.

Os limites temporais deste estudo, impediram análise comparativa entre o desempenho dos alunos na AAP e no SARESP. Uma relação a ser investigada.

Gráfico 1 - Resultados da AAP – Língua Portuguesa - 9º ano EF – Escola A

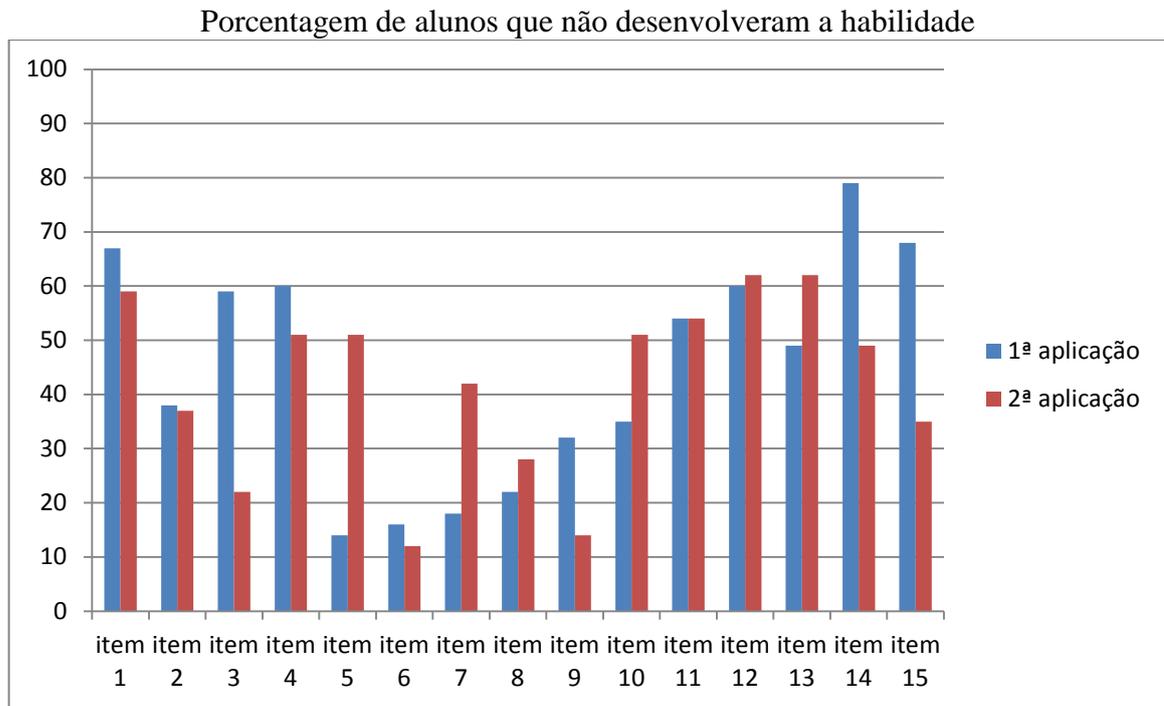
Avaliação da Aprendizagem em Processo
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: 9º ano
Alunos Avaliados: 1ª aplicação = 153
2ª aplicação = 176



Houve diminuição no percentual de alunos que não desenvolveram a habilidade em 5 (33%) das 15 habilidades aferidas.

Gráfico 2 - Resultados da AAP – Língua Portuguesa – 3ª série EM – Escola A

Avaliação da Aprendizagem em Processo
Língua Portuguesa – Ensino Médio: 3ª série
Alunos avaliados: 1ª aplicação = 102
2ª aplicação = 138

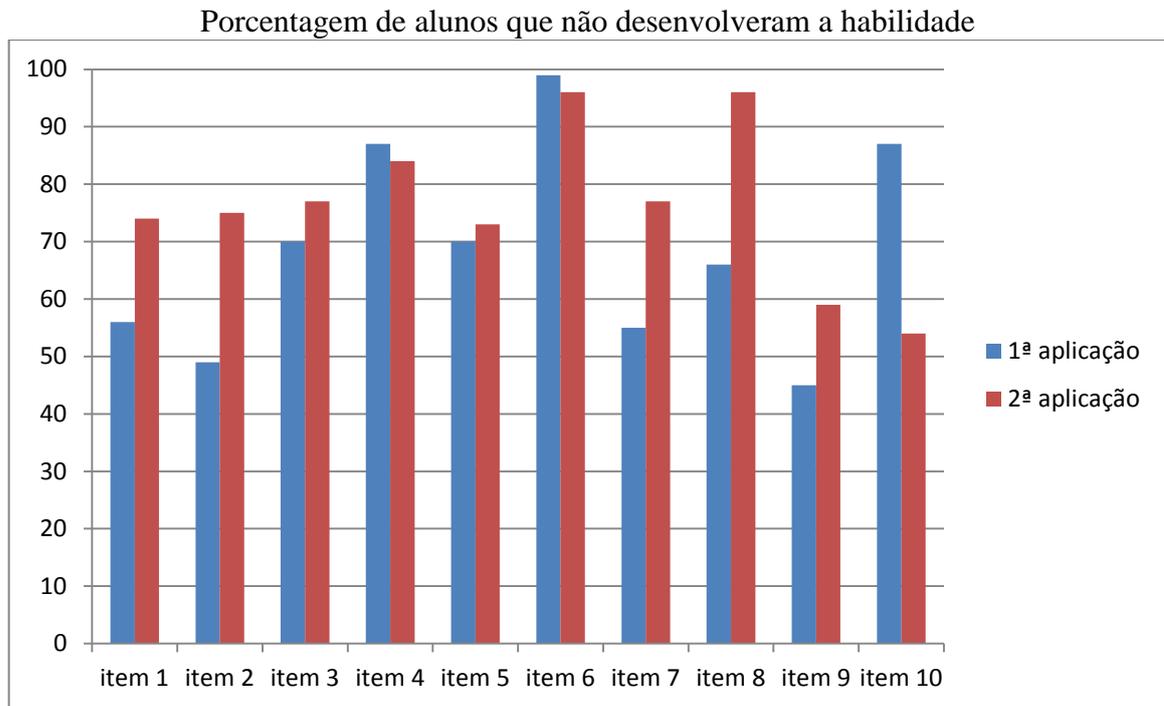


Fonte: Documento da Escola A.

Houve diminuição no percentual de alunos que não desenvolveram a habilidade em 8 (53%) das 15 habilidades aferidas.

Gráfico 3- Resultados da AAP – Matemática - 9º ano EF – Escola A

Avaliação da Aprendizagem em Processo
 Matemática – Ensino Fundamental: 9º ano
 Alunos avaliados: 1ª aplicação = 181
 2ª aplicação = 166



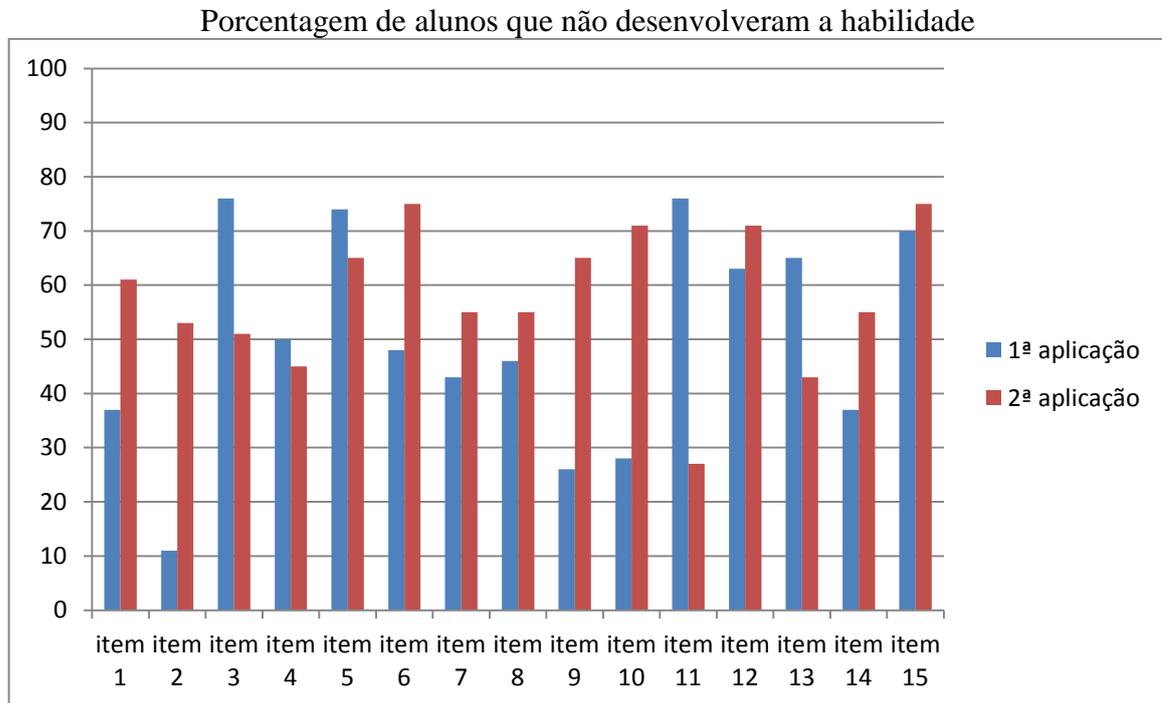
Fonte: Documento da Escola A.

Houve diminuição no percentual de alunos que não desenvolveram a habilidade em 3 (30%) das 10 habilidades aferidas.

A escola B apresentou os resultados de Matemática do 9º ano do EF e da 3ª série do EM e de Língua Portuguesa, apenas do 9º ano do EF.

Gráfico 4 - Resultados da AAP – Língua Portuguesa - 9º ano EF – Escola B

Avaliação da Aprendizagem em Processo
Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: 9º ano
Alunos Avaliados: 1ª aplicação = 54
2ª aplicação = 51

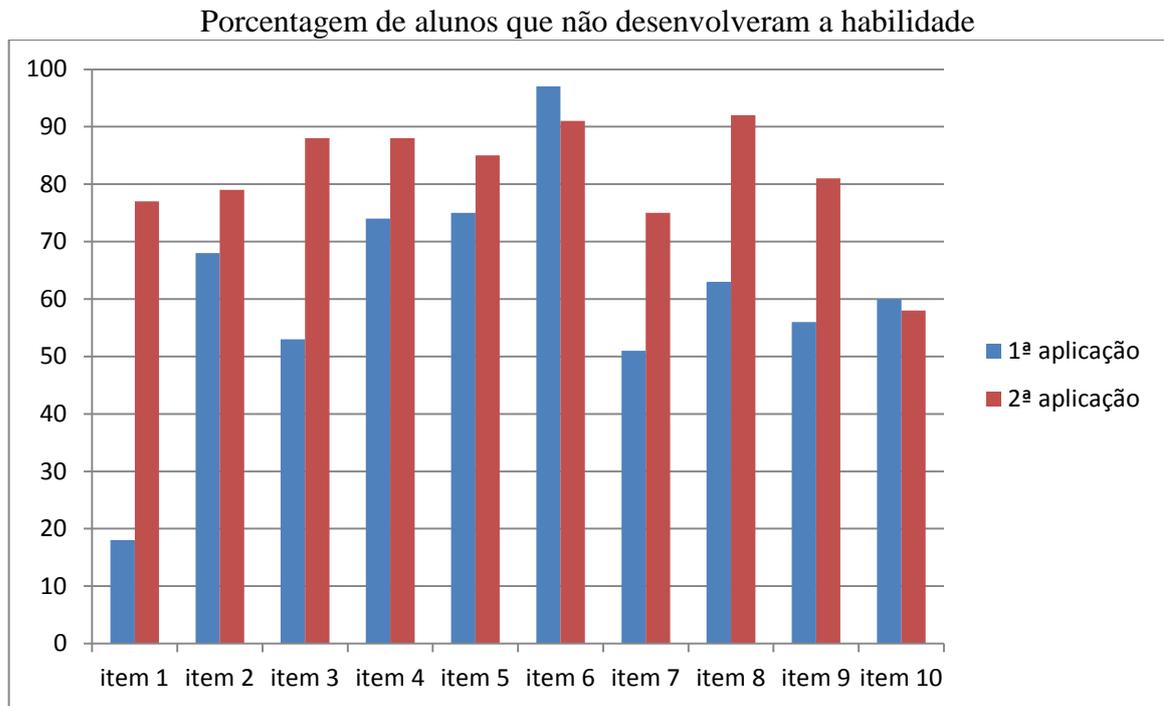


Fonte: Documento da Escola B.

Houve diminuição no percentual de alunos que não desenvolveram a habilidade em 5 (33%) das 15 habilidades aferidas.

Gráfico 5 - Resultados da AAP – Matemática - 9º ano EF – Escola B

Avaliação da Aprendizagem em Processo
 Matemática – Ensino Fundamental: 9º ano
 Alunos avaliados: 1ª aplicação = 68
 2ª aplicação = 53

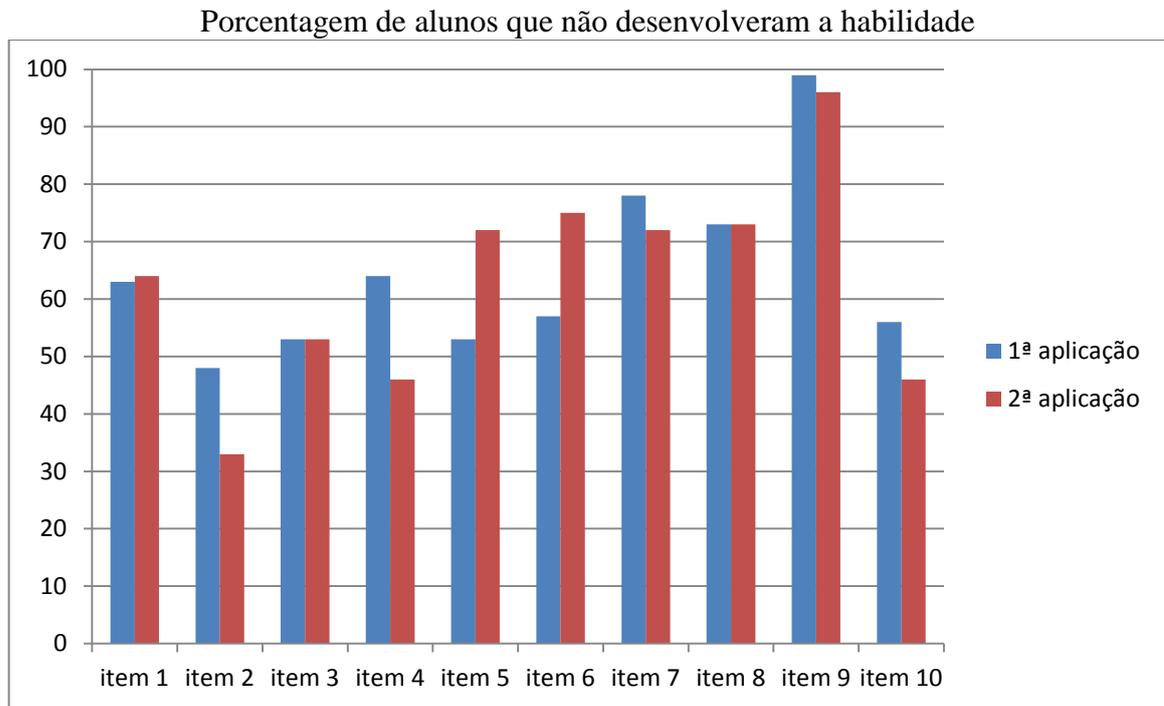


Fonte: Documento da Escola B.

Houve diminuição no percentual de alunos que não desenvolveram a habilidade em 2 (20%) das 10 habilidades aferidas.

Gráfico 6 - Resultados da AAP – Matemática – 3ª série EM – Escola A

Avaliação da Aprendizagem em Processo
 Matemática – Ensino Médio: 3ª série
 Alunos avaliados: 1ª aplicação = 96
 2ª aplicação = 85



Fonte: Documento da Escola B.

Houve diminuição no percentual de alunos que não desenvolveram a habilidade em 5 (50%) das 10 habilidades aferidas.

Os dados da AAP das duas escolas são compatíveis com os resultados do SARESP do ano anterior, apresentados no Boletim da Escola. Em Matemática, mais de 50% dos alunos do 9º ano das duas escolas não desenvolveram 100% das habilidades aferidas. Em Língua Portuguesa, mais de 50% dos alunos não desenvolveram 50% ou mais das habilidades aferidas.

2.4- Ações para recuperação da aprendizagem dos alunos das Escolas Prioritárias

2.4.1- Propostas pela Equipe Escolar

Nas duas escolas pesquisadas, as provas da AAP são aplicadas em desacordo com sua finalidade. Considerando ser este um instrumento diagnóstico, seria razoável que os alunos fossem sensibilizados sobre sua importância. Ao contrário, nas duas escolas os resultados da AAP geram notas que são usadas pelos professores de todas as disciplinas na composição das médias bimestrais. Segundo as duas diretoras, os coordenadores pedagógicos solicitam aos professores a realização de atividades para o desenvolvimento das habilidades, mas não há elaboração de planos de ação, nem acompanhamento para avaliar se e como os professores estão, de fato, oferecendo oportunidades para a recuperação da aprendizagem.

Os professores coordenadores, de modo geral, têm encontrado muitas dificuldades para desempenharem suas funções a contento. Como resultado de estudos realizados em escolas públicas paulistas, Celso Carvalho e Miguel Henrique Russo, concluem que:

No que diz respeito aos Professores Coordenadores, a atribuição da quase exclusiva responsabilidade “por planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizagem dos alunos”, parece colocar muita responsabilidade no ocupante de uma função que historicamente não teve suas atribuições e competências determinadas com clareza e cujos ocupantes sempre desempenharam tarefas que nada tinham com a de coordenação pedagógica. Em face das carências das escolas públicas e das demandas burocráticas, os professores coordenadores, ou de denominações equivalentes, supriam as necessidades de auxiliares de direção em tarefas que claramente caracterizavam um desvio de função. Além disso, em decorrência do novo perfil requerido pela função haverá a necessidade de formação específica para que os professores se apropriem dos conhecimentos que fundamentam a prática de coordenação do esforço humano coletivo no processo de produção pedagógico escolar. (CARVALHO; RUSSO, 2008, p. 14).

Quanto à atuação das diretoras, o que constatamos nas duas escolas pesquisadas é que poucos processos de gestão dos resultados educacionais são contemplados em suas práticas. Nenhuma delas mencionou que realiza interpretação dos dados do SARESP, da AAP ou das avaliações internas, tampouco confirmaram que exigem dos professores a elaboração de planos de ação para recuperação da aprendizagem.

Essa constatação contrariou as expectativas da pesquisadora, particularmente em relação à diretora da escola A, que já atuou como coordenadora pedagógica por dois anos na

mesma UE. Os afazeres administrativos parecem estar no topo da lista de prioridades, seguidos pela gestão orçamentária e prestação de contas. Não que essas tarefas sejam irrelevantes, mas, certamente, têm menos impacto nos processos educativos, como advogam Azzi e Russo:

A atuação dos diretores na dimensão pedagógica do processo de trabalho/produção escolar tem sido bastante modesta tal a predominância da dimensão administrativa nas demandas que se oferecem na cotidianidade da escola. Além disso, esta é uma dimensão que apresenta grandes desafios e demanda grande esforço. Exige, além de competência técnica, um grande compromisso político com os interesses educacionais das camadas trabalhadoras, condições que as demandas cotidianas do trabalho dos diretores de escola parece dificultarem. (AZZI; RUSSO, 2010, p. 5).

As diretoras das escolas pesquisadas alegaram desconhecimento de ações para recuperação da aprendizagem que tenham sido propostas pelo corpo docente. O motivo para tal omissão pode estar relacionado às deficiências da formação profissional. Em levantamento bibliográfico sobre formação docente, Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti reporta-se a estudos de Gatti (2008) para concluir que:

[...] desde a formação há um despreparo do professor para lidar com as questões do cotidiano escolar, o que pode impedi-los de apresentar soluções razoáveis, eficientes e em tempo hábil para os dilemas do processo ensino-aprendizagem e para as dificuldades dos alunos. Este despreparo do professor pode redundar em falha na aprendizagem do aluno e no baixo desempenho escolar. (BIOTTO-CAVALCANTI, 2011, p. 1).

No que concerne à proposição de ações para recuperação da aprendizagem, cabe ressaltar, oportunamente, a urgência de promover a união de esforços em torno do objetivo maior da educação, a “formação do homem em sua integralidade” (PARO, 2008, p. 23).

Segundo Heloísa Lück (2009), o trabalho em equipe:

[...] se forma quando um conjunto de pessoas se envolve em um esforço coletivo para resolver um problema ou produzir um resultado, compartilhando responsabilidades por esse resultado. O desenvolvimento de equipe para promover resultado envolve, no entanto, “tanto o aumento da capacidade das partes envolvidas para contribuir individualmente quanto o aumento da capacidade da equipe para funcionar como um time”. (LÜCK, 2009, p. 87).

2.4.2- Propostas pela SEE-SP

Nos processos de implementação de políticas educacionais, existem variáveis que interferem nos resultados. Dentre elas, de acordo com Perez, temos:

[...] as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem agentes do processo de implementação. Esse conjunto de fatores, interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação. (PEREZ, 2010, p. 1190).

O trabalho de campo buscou compreender como programas ou ações da SEE-SP de desdobram nas Escolas Prioritárias.

2.4.2.1- Comitê Pedagógico

O Comitê Pedagógico foi constituído para fazer um mapeamento dos aspectos dificultadores do processo educativo nas Escolas Prioritárias. Após levantamento dos dados por meio do acompanhamento da rotina de 200 escolas da capital e da região metropolitana, o comitê deveria elaborar propostas para as escolas superarem suas das dificuldades.

As duas escolas pesquisadas não receberam acompanhamento do comitê e, por isso, foram orientadas pelo Supervisor de Ensino a preencherem formulários elaborados pelo comitê e disponibilizados no site da Diretoria de Ensino.

A diretora da escola A afirmou que se lembrava de ter respondido a um dos três formulários, mas não recordava-se do seu teor.

A diretora da escola B informou que tomou conhecimento dos formulários, porém não os preencheu e justificou:

Isso aí não vai dar em nada. Você lembra do PAP? Um monte de papel para preencher e para que? Depois acaba, ninguém toca mais no assunto. (Diretora da escola B).

O PAP, como mencionado no capítulo 1, foi amplamente divulgado pela SEE-SP e sua implantação não teve continuidade. O que contribuiu para o descrédito dos educadores perante as “novidades” da pasta.

2.4.2.2- Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP)

Já na divulgação das ações de 2013 para as Escolas Prioritárias, surgiram as primeiras manifestações, por parte dos Supervisores de Ensino, de preocupação acerca das dificuldades de se conseguir o profissional com a formação necessária (licenciatura em Pedagogia) para designação do PCAGP. Um ano após a legislação correlata (Resolução SE nº 3/2013) entrar em vigor, 50% das vagas para PCAGP ainda não foram preenchidas na DE pesquisada.

A escola A não tem PCAGP e a diretora lamentou:

Não ficou muito clara a função do PCAGP, mas eu entrevistei uma com o perfil que considero importante para a escola: ser alfabetizadora. Se ela pudesse ficar, eu ia colocá-la para alfabetizar os alunos dos 6ºs anos. Só que ela não tem Pedagogia. Uma pena! (Diretora da escola A).

A escola B já tem PCAGP e a diretora considera essa ação da SEE-SP “excelente”:

Tenho muitas atribuições como diretora. Você viu, quando chegou eu estava na secretaria. Agora, com ela (a PCAGP) aqui vai ter como dar conta da dimensão pedagógica. (Diretora da escola B).

A PCAGP da escola B, presente no momento da entrevista, foi designada para a função há três meses e mostrou-se disposta a colaborar com os gestores da escola. Relatou que participou de dois encontros para formação de PCAGP, conforme anúncio do secretário-adjunto na videoconferência de março de 2013, e que os considerou “muito bom, mesmo”. Mostrou-se preocupada com a formação dos professores, avaliada por ela como “insuficiente” e manifestou o desejo de participar de mais cursos de formação oferecidos pela SEE-SP.

Apesar da aparente interação entre as três coordenadoras pedagógicas e a diretora, ficamos com a impressão de que a PCAGP ainda não atua em observância ao disposto na legislação correlata à função que desempenha (Resolução SE nº 3/2013). O fato que embasa essa percepção é o depoimento da própria PCAGP:

Eu te falo que o mais difícil é lidar com os professores, porque tenho conversado bastante com os alunos que têm problema de disciplina. Eu chamo eles, oriento, dou conselho, falo que vou ficar de olho e fico mesmo, e, olha, parece que tem dado resultado. (PCAGP da escola B).

Neste momento, a diretora completou:

Esse não é o papel dela, mas não temos o Professor Mediador (profissional que tem como principal atribuição a mediação de conflitos no ambiente escolar), então ela vai atendendo os alunos que dão problema. (Diretora da escola B).

Certamente, esse é mais um caso de “desvio de função”. Todos que conhecem a rotina das escolas da rede estadual, em geral, estão habituados a presenciarem situações nas quais o protagonista de muitas ações não é aquele que deveria ser. Mas, seria prematuro afirmar que a PCAGP da escola B permanecerá nessa condição. Talvez ainda não tenha “encontrado seu espaço” no núcleo gestor, posto que cada membro já exerce a função atual há bastante tempo, ou não disponha, ainda, dos conhecimentos necessários ao cumprimento de suas atribuições. Se for esse o caso, não há outro caminho que não seja o da formação.

2.4.2.3- Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino

A principal ação da SEE-SP voltada à formação continuada dos educadores em 2013 foi o Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino, oferecido aos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do EF e aos gestores (diretor, vice-diretor e professor coordenador) das escolas com classes deste ciclo. Na Diretoria de Ensino pesquisada os diretores receberam orientação do Dirigente Regional para realizar inscrição de todos os educadores que atendiam a essa condição.

Na escola A, dos oito professores inscritos (quatro de cada disciplina), somente uma professora de Língua Portuguesa concluiu o curso. Segundo a diretora, os professores alegaram que não dava tempo de concluir os módulos do curso, em razão da grande quantidade de leituras solicitadas. A diretora da escola A afirmou que gostou bastante dos conteúdos do curso, que aprendeu sobre as cinco dimensões da gestão escolar e que tem colocado em prática lições sobre gestão de tempo e de recursos humanos.

A diretora da escola da escola B afirmou que os professores gostaram do curso e que todos o concluíram, mas não soube informar se estão aplicando o que apreenderam. Manifestou descontentamento acerca dos critérios de avaliação utilizados pelos tutores da parte do curso realizada na modalidade à distância. Sem constrangimento algum, revelou:

A gente (núcleo gestor) postava a mesma resposta, tudo igualzinho. Aí, uma tirava A, outra tirava B e eu tirava C. Como é que pode? Tava tudo igual! (Diretora da escola B).

Apontamos a necessidade de investigação aprofundada para compreensão do impacto dessa ação de formação sobre as práticas educativas.

2.4.2.4- Bonificação por Resultados

No período selecionado para o recorte temporal da pesquisa, 2009 a 2012, a escola A foi contemplada com a Bonificação por Resultados pelo alcance das metas em dois anos consecutivos, 2011 e 2012. Em 2011, somente o EM atingiu a meta do IDESP e, portanto, somente os professores e o professor coordenador desse inciso fizeram jus à BR. Nesse caso, o diretor e o vice-diretor recebem BR proporcionalmente. Já em 2012, as metas foram alcançadas tanto no EF, como no EM e, assim, toda a equipe escolar fez jus à BR. De acordo com a diretora,

Todos gostaram de receber e há uma preocupação, sim, em manter (o recebimento). Mas também estamos preocupados com o IDESP e os professores querem manter a boa fama da escola. (Diretora da escola A).

Na escola B, o recebimento de BR ocorreu pelo alcance de metas do EM, em 2011 e do EF, em 2012. A diretora declarou que todos ficam felizes quando recebem BR, mas que isso não serve de incentivo para a melhoria do ensino ofertado.

Acerca dos efeitos que os incentivos podem produzir nos resultados educacionais, Brooke e Cunha (2011) alertam:

A pesquisa brasileira para medir os impactos dos incentivos ainda é incipiente, só havendo uma pesquisa finalizada (Rodrigues, 2007) e outra em andamento, no estado de Pernambuco. A pesquisa norte-americana, por outro lado, é abundante. No entanto, quando essa pesquisa é submetida a um crivo metodológico exigente, como em metaestudo recente patrocinado pela Comissão sobre Incentivos e Responsabilização baseada em testes do *National Research Council* dos Estados Unidos, descobre-se que os impactos dos incentivos em termos de ganhos de aprendizagem naquele país são mínimos (Hout & Elliott, 2011). Em outros países, como Israel, Índia e Quênia, os autores atestam que o impacto é maior, sendo mais pronunciado para Matemática no Ensino Fundamental. Mesmo assim, as conclusões do estudo apontam para benefícios pequenos e a necessidade de investimentos simultâneos em outras políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 73).

Pela nossa experiência como professora da rede estadual, sabemos da ansiedade de todos os envolvidos nos processos educativos à época da divulgação do Boletim da Escola, da

satisfação de uns e do descontentamento de outros, das dúvidas sobre as diferenças de valores e, até mesmo, da indignação quando alguém “menos merecedor” é quem mais recebe. Sabemos, também, que, passada ou a alegria ou a tristeza, é quase certo, que só se falará de bônus, quando o próximo boletim for divulgado.

2.4.2.5- Residência Educacional

Contar com residente educacional na escola pode vir a possibilitar, segundo o princípio do programa, momentos de atenção individualizada aos alunos que necessitam de maior apoio para concretização de suas aprendizagens.

A escola A conta com três residentes, sendo que o de Matemática acabara de entregar um plano de trabalho para ser desenvolvido nas turmas de 6º ano. Por orientação da diretora, a vice-diretora iria avaliar a aplicabilidade do plano para, só então, autorizar o residente a desenvolvê-lo. Não foi informado como se dá a articulação do trabalho pedagógico entre o professor da disciplina e o residente.

A diretora da escola B informou que a escola preencheu quatro vagas para o estágio remunerado e que dois residentes já tinham “desaparecido”. Os que continuam, segundo relato da diretora, apresentaram o plano de estágio, no entanto:

[...] têm aquela cultura de achar que trabalhar no Estado é fazer nada! Além disso, não podem contribuir com o aprendizado: a universidade não dá condições para o professor trabalhar. (Diretora da escola B).

Essa declaração da diretora nos remete a uma abordagem de Luiz Carlos de Freitas (2007) apresentada no início desse texto: que a escola pública carece ser aquela com mais competência para educar, posto que é lá que estão aqueles que mais necessitam de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos as considerações sobre a proposição de ações para recuperação da aprendizagem nas Escolas Prioritárias, apresentaremos breve reflexão acerca dos impactos da implantação de políticas educacionais, em geral, e do sistema de avaliação externa vigente no Estado de São Paulo, o SARESP, em particular, e sobre a atuação dos servidores dos segmentos mais distantes do órgão central da pasta, ou seja, aqueles que trabalham nas escolas. Não é o caso de avaliar o teor das políticas. Trata-se, somente, de apresentar percepções e constatações de alguém que transita há mais de duas décadas nesse segmento e há pouco mais de dois, em um intermediário, o Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino.

Até chegar no “chão da escola” as ações decorrentes das políticas educacionais percorrem um caminho com muitos interlocutores. Depois de concebidos, os programas ou as ações podem ser divulgados de duas maneiras. Diretamente para as instâncias intermediárias (Diretorias de Ensino), por meio daqueles que serão os responsáveis pelos programas ou ações, mas que nem sempre são seus idealizadores, ou indiretamente, com a participação de equipes de formação. Os membros dessas equipes são os servidores da pasta em exercício na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) ou Supervisores de Ensino que têm essa atribuição em suas Diretorias de Ensino (DE).

Os membros das DE têm, então, a tarefa de repassar a formação que recebem para as equipes escolares, na figura dos diretores ou coordenadores pedagógicos e, quase nunca, para os professores.

Não é difícil imaginar o quanto de detalhes se perde nesse percurso. E o professor é o mais prejudicado, por ser o último a receber as informações. A utilização das tecnologias da videoconferência poderia mitigar os efeitos prejudiciais desse longo processo de divulgação e/ou formação.

Há que se ponderar, no entanto, que os materiais disponibilizados pela SEE-SP e, até mesmo, os fundamentos legais referentes aos programas ou às ações constituem-se como referenciais fiéis de seus princípios e mecanismos. E, no caso de uma leitura atenta e compartilhada não ser suficiente para sua compreensão total, as equipes escolares podem contar com a colaboração dos servidores da DE. Mas, infelizmente, essa relação de parceria é pouco explorada.

Não é de se estranhar, portanto, que nos dias atuais ainda há membros das equipes escolares que desconhecem os princípios e as metodologias do sistema de avaliação externa e, assim, não fazem uso de seus resultados em favor da melhoria da aprendizagem dos alunos.

As queixas das equipes escolares mais recorrentes, relacionadas ao SARESP, são embasadas no entendimento de que os resultados apresentados anualmente referem-se ao desempenho de alunos que já não estão mais na escola, no caso da 3ª série do Ensino Médio. Ou, no caso dos resultados do 9º ano de escolas que também atendem ao EM, os alunos continuam na escola, porém, não é possível saber quais são os alunos que precisam passar por processos de recuperação da aprendizagem.

Acreditando que a Avaliação da Aprendizagem em Processo constituir-se-ia como um facilitador para o diagnóstico das necessidades de recuperação da aprendizagem de cada aluno, optamos por investigar os movimentos das Escolas Prioritárias a partir desse diagnóstico.

Contrariando as expectativas da pesquisadora, já no início do trabalho de campo, constatamos um uso distorcido dos instrumentos da AAP. Nas duas escolas pesquisadas, os resultados das aplicações são utilizados para composição das médias bimestrais de todas as disciplinas. Se, ao invés desta “estratégia”, a escola promovesse uma sensibilização dos alunos acerca da importância do diagnóstico de suas defasagens, quem sabe, experimentaríamos a satisfação em vê-los protagonistas do processo de aprendizagem, caso a escola lhes oferecesse oportunidade de recuperação.

Em relação aos processos de gestão dos resultados educacionais, não encontramos evidências da realização de ações como interpretação dos dados do Boletim da Escola, consolidação e análise dos resultados da AAP, elaboração de planos de ação, definição de metas e prazos para seu alcance, prestação de contas sobre os processos educativos aos pais de alunos, levantamento de indicadores e monitoramento de processos.

As diretoras das duas escolas pesquisadas mostraram-se preocupadas com o que chamaram de “fama da escola” e aquilo que deixam de realizar é por desconhecimento do assunto e não por omissão. A mesma inferência aplica-se aos coordenadores pedagógicos e aos professores.

Temos, nesse ponto, que abordar a temática da formação. É consenso entre os autores que dedicam seus estudos a essa temática e que foram utilizados para o suporte teórico na análise dos dados, que a formação de professores não tem dado conta das atuais demandas da educação. O próprio secretário-adjunto referiu-se a essa temática na videoconferência de

2013, mencionando que 90% dos professores da rede são formados por instituições privadas, nas quais a SEE-SP não tem interferência, visto que são vinculadas ao MEC.

Outra questão bastante delicada foi apontada pela diretora da escola B: o descaso com a “coisa pública”. Não se pode negar que servidores públicos que não cumprem com suas atribuições, ou o fazem arbitrariamente, estão por toda parte, inclusive na educação. Nesse contexto, há que se refletir sobre as críticas direcionadas aos mecanismos de responsabilização presentes na formulação das políticas públicas. Estes, porém, perdem seu sentido quando os pais dos alunos se mantêm distantes da escola e alheios aos aspectos da aprendizagem de seus filhos.

A pesquisa buscou, também, compreender como as ações da SEE-SP, em especial as que foram anunciadas na videoconferência de 2013, se desdobram nas Escolas Prioritárias.

Em relação ao Comitê Pedagógico, é possível que o relatório elaborado a partir dos dados colhidos nas sessões de acompanhamento contenha proposta de ações condizentes com as expectativas e necessidades das escolas, posto que, nestes acompanhamentos, as equipes do comitê tomaram conhecimento, ainda que minimamente, das rotinas escolares e de seus problemas mais urgentes. Até a finalização do presente trabalho, não acusamos divulgação do relatório.

Quanto ao aumento do módulo das Escolas Prioritárias, por meio da designação de um Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP), e com a abertura de vagas para estágio remunerado de estudantes de cursos de licenciatura, por meio do Programa Residência Educacional, corre-se o risco dessas ações prestarem-se, unicamente, a colocar mais gente dentro das escolas. No caso do PCAGP, os encontros de formação continuada e centralizada (desenvolvida por agentes do órgão central) oportunizam o “beber na fonte”, que minimiza as interpretações distorcidas, ou a ausência do detalhamento necessário à compreensão dos programas ou das ações. No que concerne ao Programa Residência Educacional, a presença do residente na escola por si só não garante o alcance dos objetivos do programa. É da universidade a maior fatia da responsabilidade de oferecer formação adequada aos futuros profissionais da educação. E à escola, cabe a organização dos trabalhos a serem desenvolvidos por meio da parceria escola/universidade. Deixar o residente à mercê do pouco conhecimento que ainda tem sobre os processos educativos, pode ser um ato impiedoso.

Pouco vamos nos ater na discussão sobre o pagamento de Bonificação por Resultados (BR) aos servidores das escolas que atingem, integral ou parcialmente, suas metas do IDESP. Mesmo quando os membros da equipe escolar recebem o valor máximo da BR, o

equivalente a 2,5 salários-base, não há evidências de que isso continue a motivar a equipe escolar durante todo o ano letivo.

Levando-se em conta, mais uma vez, nossa trajetória como professora da rede estadual, pode-se afirmar que o curso “Melhor Gestão, Melhor Ensino” possibilitou, concretamente, a compreensão das metodologias presentes nas Situações de Aprendizagem do material de apoio (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) do Programa São Paulo Faz Escola, o programa de implantação do currículo oficial do Estado de São Paulo. No entanto, segundo o relato das diretoras, boa parte dos professores inscritos no curso não o concluiu.

Por fim, pedimos licença para fazer um apelo. É preciso ter mais sorrisos nas escolas públicas! Dos gestores, pelo funcionamento harmonioso das engrenagens da escola; dos professores, pela realização profissional; dos alunos, pela alegria de estarem num lugar onde todos trabalham para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Escolas Inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

ALMEIDA, Julio Gomes. Autoavaliação Institucional: a construção de indicadores que possibilitem o diálogo com as avaliações externas. *Texto apresentado no Congresso PEEME*. Évora, 2013.

AZZI, Roberta Gurgel; RUSSO, Miguel Henrique. Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva. *Texto apresentado no Congresso Ibero Luso-brasileiro*. ANPAE, 2010.

BAUER, Adriana. *Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação no uso das políticas de formação docente*. São Paulo: USP, 2006.

BELL, Judith. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2008.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. Escolas de Formação: proposta de formação docente a ser conhecida – levantamento bibliográfico e atualização de dados. In: *VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares*. São Paulo, 2011.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. RINACE: 2008 – v. 1, n. 1, p 93-109.

_____; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, agosto/2011.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. *Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, p. 47-70, out. 2000.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; RUSSO, Miguel Henrique. Política Educacional do Governo Serra. *Texto apresentado no Seminário Internacional Estado e Políticas Educacionais*. Uberlândia: UFU, 2008.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. – 6. ed. – São Paulo: Cortez 2009.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Portugal: Edições ASA, 1996

DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.). A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Artigo elaborado por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) e apresentado na *II Reunião do Fórum Hemisfério Educacional*. Qualidade da Educação. Brasília, DF: 13-17/06/2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos - CEBRAP*, Dez 2010, no. 88, p.153-179.

FALCÃO, Mary. Rousseau e a administração escolar: algumas apropriações. In: PARO, Vitor Henrique (org.). *Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia*. São Paulo: Xamã, 2011.

FARIA, Ernesto; MADALOZZO, Regina (coord.). *Excelência com Equidade: As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico*. São Paulo: Fundação Lemann, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira no *SimpósioPNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional, 2011*

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Revistas Educação & Sociedade*, v.28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22/01/2014.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Texto para discussão. INEP, n. 30, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Freinet e a reflexão sobre a organização da escola e o processo educativo. In: PARO, Vitor Henrique (org.). *Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia*. São Paulo: Xamã, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 01. São Paulo: USP, jan/jun.1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o IDEB como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (org.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. 368 p. p. 13-23.

PARO, Vitor Henrique (org.). *Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia*. São Paulo: Xamã, 2011.

_____. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas públicas atualmente? *Educação & Sociedade* (on line), v. 31, n. 113, p. 1179 – 1193, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/rev/rev113.htm>>. Acesso em 04/07/2012.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e Gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. *Texto apresentado no Simpósio 2007 da ANPAE*. ANPAE, 2007a.

_____. Contribuições da Administração Escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso Ferraz do Prado de; JARDILINO, José Rubens Lima; RUSSO, Miguel Henrique. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007b.

_____. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), Brasília, v. 25, n. 3, p. 455-471, set./dez. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações das escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181 – 199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula*. São Paulo: Libertad, 2011.

VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio. *Educação Básica no Brasil: Construindo o País do Futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VOORWALD, Herman Jacobus Cornelis. Diálogo com a Secretaria Estadual de Educação. Apresentação no 4º Seminário Líderes em Gestão Escolar e XXI Fórum Estadual da UNDIME/SP. Embu das Artes, 2012.

Documentos Oficiais

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 36, de 06/06/2013. Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual.

_____. Comunicado Conjunto CIMA/CGEB, de 01 de Junho de 2013. Avaliação da Aprendizagem em Processo – Quinta Edição – Avaliação Diagnóstica SAEB.

_____. Resolução SE nº 03, de 19/01/2013, Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

_____. Resolução SE nº 03, de 19/01/2013, Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

_____. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE 70, de 26/10/2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais

bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

_____. Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP- 2, de 10 de março de 2009. Dispõe sobre a definição de indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17/12/2008, para o exercício de 2008.

_____. Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009. Dispõe sobre a definição de indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17/12/2008, seus critérios de apuração e avaliação.

_____. Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE 88, de 19/12/2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

_____. Comunicado de 22 de março de 1995. Dispõe sobre Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1995.

_____. Secretaria da Educação. *A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo*: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. AGUIAR, Sebastião (coordenação e execução); SILVA, Cesar Mucio (edição final). São Paulo: SE, 2013a.

_____. Secretaria da Educação. *Políticas públicas e educação: diálogo & compromisso*. Texto de VOORWALD, Herman; PALMA FILHO, João Cardoso. SILVA, Cesar Mucio (org.). São Paulo, 2013b.

_____. Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico – 2012 – SARESP*. São Paulo: SE, 2013c.

_____. Secretaria da Educação. *Avaliação da Aprendizagem em Processo: Comentários e Recomendações Pedagógicas*. São Paulo: SE, 2013d.

_____. Secretaria da Educação. *Documento de Orientações Básicas para o Estágio Supervisionado*. São Paulo: SE, 2013e.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo – Comentários e Recomendações Pedagógicas*. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 9º ano do Ensino Fundamental. Prova de Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2013.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo – Comentários e Recomendações Pedagógicas*. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 3º ano do Ensino Médio. Prova de Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2013.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo – Comentários e Recomendações Pedagógicas*. Subsídios para o Professor de Matemática. 9º ano do Ensino Fundamental. Prova de Matemática. São Paulo: SEE, 2013.

_____. *Avaliação da Aprendizagem em Processo – Comentários e Recomendações Pedagógicas*. Subsídios para o Professor de Matemática. 3º ano do Ensino Médio. Prova de Matemática. São Paulo: SEE, 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Executivo I, p.123, 22 de agosto de 2013.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias*. São Paulo: SE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico: 2010 – SARESP*. São Paulo: SE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico: 2009 – SARESP*. São Paulo: SE, 2010a.

_____. Secretaria da Educação. *Programa de Qualidade da Escola: Sumário Executivo*. São Paulo: SE, 2010b.

_____. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola - Volume 2*. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. *Matrizes de Referência para a Avaliação – Documento Básico – SARESP – Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SE, 2009b.

Vídeo

SÃO PAULO (Estado). *Escolas Prioritárias: Ações para 2013*. São Paulo: Rede do Saber, 2013. Disponível em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=179>>. Acesso em 01/01/2014.

APÊNDICE

Roteiro para entrevista com diretor da Unidade Escolar

- 1- Qual sua formação?
- 2- Qual é sua situação funcional?
- 3- Qual seu sentimento pelo fato da escola ser configurada como Escola Prioritária?
- 4- Como a equipe escolar realiza a análise do Boletim da Escola?
- 5- Como a equipe escolar utiliza o Relatório Saesp?
- 6- Como a escola faz uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)?
- 7- Os professores elaboram plano de ação para recuperação da aprendizagem, a partir dos resultados da AAP?
- 8- A escola recebeu acompanhamento do Comitê Pedagógico?
- 9- Tem conhecimento dos formulários disponibilizados pela Secretaria da Educação e destinados às Escolas Prioritárias?
- 10- A escola conta com o profissional designado para a função de Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP)?
- 11- De modo geral, a Equipe Escolar planeja e executa suas ações com vistas à Bonificação por Resultados?
- 12- O Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) trouxe contribuições para a atuação dos gestores?
- 13- O Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) trouxe contribuições para a atuação dos professores?
- 14- A escola conta com estagiário do Programa Residência Educacional?
- 15- De acordo com a resolução sobre Residência Educacional, o estagiário precisa adequar o desenvolvimento de suas atividades no estágio para atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos da unidade escolar. Acredita que o estagiário possa dar conta dessa atribuição?

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de identificação**

Título do projeto: “Proposição de ações para recuperação da aprendizagem nas Escolas Prioritárias”

Pesquisadora Responsável: Elides Assumpção

Orientadora: Profª Drª Patrícia Aparecida Bioto Cavalcanti.

Instituição: Universidade Nove de Julho - PROGEPE

Telefones para contato: (11) 2023-3293/98177-1656

E-mail: elides.assumpcao@gmail.com

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos RG: _____

O (A) Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Escolas Prioritárias: como superar as dificuldades?”, sob a responsabilidade da pesquisadora Elides Assumpção, realizado na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, PROGEPE – Programa de Mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

A investigação tem a finalidade de gerar reflexões e discussões sobre a Gestão dos Resultados Educacionais nas escolas prioritárias.

Fica assegurada a garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa que não mencionará nomes, localização ou outros dados que possam vir a contrariar esses direitos.

Eu, _____, RG: _____

Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Assinatura