

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Marselha Aparecida de Paula Rodrigues

**Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: percepções dos Diretores de
Escola**

ARARAQUARA
2023

Marselha Aparecida de Paula Rodrigues

Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: percepções dos Diretores de Escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

ARARAQUARA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

R616a Rodrigues, Marselha Aparecida de Paula.

Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: percepções dos Diretores de Escola / Marselha Aparecida de Paula Rodrigues - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2023.

228f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

1. Avaliação externa; 2. bônus merecimento; 3. IDESP; 4. fluxo escolar; 5. SARESP; 6. *accountability*. I. Título.

CDU370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

RODRIGUES, Marselha Aparecida de Paula. **Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: percepções dos Diretores de Escola**. 2023. 228f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Marselha Aparecida de Paula Rodrigues.

TÍTULO DO TRABALHO: Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: percepções dos Diretores de Escola.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2023.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Marselha Aparecida de Paula Rodrigues

Rua Américo Danielli, 830 – Parque das Laranjeiras – Araraquara - SP.

marselharodrigues@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome da autora: **Marselha Aparecida de Paula Rodrigues**.

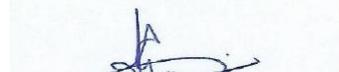
Código de aluno: **15022-013**

Data: **2 de dezembro de 2023**

Título Do Trabalho: **“Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: percepções dos Diretores de Escola”**.

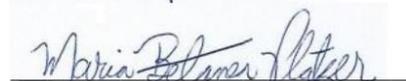
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dr. Anóel Fernandes
Faculdade Anhanguera de Campinas

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 18/01/2024.



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

Ao meu amado marido, Marcelo Hilário Rodrigues, por ser minha melhor metade, meu melhor amigo, meu cúmplice, meu parceiro de vida, por me apoiar e me compreender, de modo singular, incondicional e absoluto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo e por me permitir.

Ao Prof. Dr^o Luiz Carlos Gesqui, pelo apoio, pela atenção, pela confiança que demonstrou ter em mim e no meu trabalho como pesquisadora e, especialmente, por ser uma grande inspiração por todo seu conhecimento e experiência.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Maria Betanea Platzter e Prof. Dr. Anael Fernandes, que desde a minha qualificação trouxeram considerações cruciais para fortalecer a abordagem do tema.

À minha família, em especial, meus avós maternos (*in memorian*), Maria Aparecida Villar da Silva e João Batista da Silva por me acolherem e ter me dado a oportunidade de subsistir e ao meu saudoso tio (*in memorian*), José Carlos da Silva, por ter me querido como uma filha. À minha mãe, aos meus irmãos e sogros que são testemunhas da minha trajetória e por compreenderem minhas renúncias.

À Universidade de Araraquara – UNIARA, pela oportunidade do curso de Mestrado.

Aos alunos das Escolas Públicas, que são o propósito da luta por uma Escola com justiça social.

Aos meus colegas de profissão, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino que resistem e persistem, acreditando na construção de uma educação cada vez mais humanizadora, acolhedora, de qualidade e com equidade, para todos e para cada um.

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos. (JACOMINI, 2009, p. 561)

Avaliações do SARESP e Indicadores do IDESP: percepções dos Diretores de Escola

RESUMO

As avaliações do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) são realizadas periodicamente em toda a rede pública paulista de ensino regular com a finalidade de produzir um indicador de qualidade de ensino que preste apoio a gestores para o monitoramento das políticas educacionais. A comunidade escolar e, principalmente, a Direção Escolar, deve acompanhar tal indicador e estabelecer ações para sua ampliação nos anos seguintes, entretanto, há uma incógnita que paira sobre quais são essas ações, dadas as especificidades de cada escola. Nesta perspectiva, o objetivo central desta pesquisa é o de mapear e analisar as ações e as intervenções pedagógicas e administrativas desenvolvidas e manifestadas pelos Diretores das escolas da rede pública paulista de ensino regular do município de Araraquara, sob a governança da Diretoria de Ensino Região de Araraquara (DEARA), como preparatórias para as avaliações do SARESP e o cumprimento das metas anuais do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Justifica-se tal objetivo pelo fato de que é fundamental compreender e analisar essas ações com o intuito de examinar sua eficiência no que tange ao desempenho da escola nos indicadores do SARESP e nas taxas de aprovação escolar. Além disso, o tema a ser pesquisado se faz relevante uma vez que o mapeamento bibliográfico realizado apontou lacunas na identificação, análise e possíveis desdobramentos dessas ações. Os trabalhos direcionam para os dados do IDESP e para o entendimento dos resultados das avaliações externas, tornando secundárias as intervenções realizadas, na prática, no contexto escolar. Esta pesquisa tem como hipótese central que as escolas da rede pública paulista de ensino regular desenvolvem diversas ações preparatórias para as avaliações do SARESP e cumprimento das metas IDESP anualmente estabelecidas pela SEDUC-SP, uma vez que, sentem-se pressionados pelos órgãos governamentais a elevarem os resultados dos indicadores nas avaliações externas. Classificada como pesquisa qualitativa, fazendo uso de um estudo de caso explicativo e tendo como procedimento de coleta de dados um questionário semiestruturado respondido por vinte e um (21) Diretores de Escola das trinta e duas (32) unidades escolares da rede pública paulista de ensino regular, localizadas no município de Araraquara – SP, e toma-se como principal referencial de análise o conceito de *accountability* descrito por Afonso (2009a; 2009b e 2012), bem como, o conceito de “qualidade negociada”, defendida por Freitas (2007). Seus principais resultados destacam que onze (11) dos trinta e dois (32) Diretores de Escola optaram por não participar da pesquisa que as escolas se organizam para as avaliações do SARESP a partir das orientações da SEDUC -SP e de suas peculiaridades; que os diretores afirmam ter conhecimento limitado quanto ao SARESP e ao IDESP; que a busca pelo cumprimento das metas IDESP exerce impactos no trabalho pedagógico da escola e na atuação dos Diretores de Escola, proporcionando a elaboração de um produto, no caso uma formação continuada em serviço para os diretores de escola, que contribua com o desafio enfrentado pelo campo empírico investigado.

Palavras-chave: Avaliação externa. Bônus Merecimento. IDESP. SARESP. *Accountability*.

SARESP evaluations and IDESP indicators: School Principal's perceptions

ABSTRACT

Assessments by the São Paulo State School Performance and Assessment System (SARESP) are carried out periodically throughout the São Paulo public regular education network with the aim of producing an indicator of teaching quality that provides support to managers in monitoring policies. educational. The school community and, mainly, the School Management, must monitor this indicator and establish actions to expand it in the following years, however, there is an unknown question surrounding what these actions are, given the specificities of each school. From this perspective, the central objective of this research is to map and analyze the actions and pedagogical and administrative interventions developed and expressed by the Directors of schools in the São Paulo public regular education network in the municipality of Araraquara, under the governance of the Directorate of Education Region of Araraquara (DEARA), as preparations for SARESP assessments and compliance with the annual goals of the Education Development Index of the State of São Paulo (IDESP). This objective is justified by the fact that it is essential to understand and analyze these actions in order to examine their efficiency in terms of the school's performance in the SARESP indicators and school approval rates. Furthermore, the topic to be researched is relevant since the bibliographic mapping carried out highlighted gaps in the identification, analysis and possible consequences of these actions. The work focuses on IDESP data and on understanding the results of external evaluations, making interventions carried out, in practice, in the school context secondary. This research has as its central hypothesis that schools in the São Paulo public regular education network develop various preparatory actions for SARESP assessments and compliance with the IDESP targets annually established by SEDUC-SP, since they feel pressured by government bodies to increase the results of indicators in external evaluations. Classified as qualitative research, using an explanatory case study and using a semi-structured questionnaire as a data collection procedure answered by twenty-one (21) School Directors from the thirty-two (32) school units in the São Paulo public education network regular, located in the municipality of Araraquara – SP, and the main analysis reference is the concept of accountability described by Afonso (2009a; 2009b and 2012), as well as the concept of “negotiated quality”, defended by Freitas (2007). Its main results highlight that eleven (11) of the thirty-two (32) School Directors chose not to participate in the research that schools organize for SARESP evaluations based on SEDUC -SP guidelines and their peculiarities; that the directors claim to have limited knowledge regarding SARESP and IDESP; that the search for compliance with IDESP goals has an impact on the school's pedagogical work and on the performance of School Directors, providing the development of a product, in this case, continued in-service training for school directors, which contributes to the challenge faced by the empirical field investigated.

Keywords: External evaluation. Merit bonus. IDESP. SARESP. Accountability

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relações entre habilidades, conteúdos e competências como avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da escala de proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.....	55
Figura 2: Grupos de Competências e as funções valorizadas, avaliadas nas provas do SARESP.....	60
Figura 3: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP.....	61
Figura 4: Níveis de Proficiência do SARESP em Matemática.....	61
Figura 5: Níveis de Proficiência do SARESP em Língua Portuguesa.....	62
Figura 6: Níveis de Proficiência do SARESP em Ciências da Natureza.....	62
Figura 7: Critérios que compõem o IDESP.....	66
Figura 8: Representa a função que pretende espelhar um indicador da defasagem da escola.....	67
Figura 9: Representa a fórmula que calcula o indicador de desempenho, a partir da defasagem.....	68
Figura 10: Representa a fórmula da média dos níveis de proficiência.....	68
Figura 11: Representa a fórmula que mede o fluxo escolar.....	69
Figura 12: Sede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	120
Figura 13: Diretoria de Ensino Região Araraquara (DEARA).....	123
Figura 14: Área de jurisdição da Diretoria de Ensino – Região de Araraquara.....	125
Figura 15: Cidade de Araraquara.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento bibliográfico inicial	24
Quadro 2 - Dimensões da Gestão Escolar	102
Quadro 3 - Âmbitos de análise dos indicadores e resultados educacionais dos Diretores de Escola	104
Quadro 4 - Escolas de educação básica da SEDUC-SP na DEARA	128
Quadro 5 - Agrupamentos dos itens do instrumento de coleta	138
Quadro 6 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 1	138
Quadro 7 - Informações do agrupamento 1	142
Quadro 8 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 2	143
Quadro 9 - Inferência sobre o cálculo do IDESP	149
Quadro 10 - SARESP e IDESP consideram as Boas Práticas e demais estratégias de ensino	151
Quadro 11 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 3	153
Quadro 12 - Principais estratégias utilizadas em sua escola para que os alunos estejam presentes nos dias dos exames do SARESP	154
Quadro 13 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 4	156
Quadro 14 - Os pontos em que a escola precisa melhorar para avançar no desempenho dos alunos nos exames do SARESP	157
Quadro 15 - Pontos em que a escola precisa melhorar para avançar nos indicadores de fluxo escolar	158
Quadro 16 - Quais Planos de Ações as Equipes Gestoras e Pedagógicas podem executar para intervir no combate aos resultados insatisfatórios	160
Quadro 17 - Boas práticas que sua Equipe poderia replicar para as demais escolas da Rede	162
Quadro 18 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 5	164
Quadro 19 - Justificativas para a opção “SIM” no item 9	165
Quadro 20 - Justificativas para a opção “NÃO” no item 9	166
Quadro 21 - Justificativas para a opção “PARCIALMENTE” no item 9	167
Quadro 22 - Os resultados SARESP apresentados no Boletim de Resultados de sua escola expressam as realidades, ou o contrário, interferem no resultado SARESP	169

Quadro 23 - O SARESP, como instrumento de avaliação externa de larga escala, produz indicadores significativos para respaldar as tomadas de decisões em sua escola	172
Quadro 24 - Os resultados do SARESP expressam o genuíno desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP e expressam a aprendizagem efetiva dos alunos	175
Quadro 25 - Você interpreta que o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola?.....	177
Quadro 26 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 4	180
Quadro 27 - É possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP?.....	181
Quadro 28 - Na Unidade em que você atua, há baixos índices de Fluxo Escolar no dia em que ocorre a aplicação do SARESP? Em caso positivo, a que você atribui essas ausências?	183
Quadro 29 - Em se tratando de avaliações de desempenho atreladas ao fluxo de participantes, você entende que estes mecanismos mensuram	185
Quadro 30 - Justificativas pela escolha da opção quantidade, no item 25.	186
Quadro 31 - Justificativas pela escolha da opção qualidade e quantidade, no item 25.....	188
Quadro 32 - Justificativas pela escolha das opções: Outro e Não quero responder, no item 25	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento bibliográfico na base Capes.....	78
Tabela 2 - Mapeamento bibliográfico na base SciELO.....	79
Tabela 3 - Síntese do mapeamento bibliográfico	79
Tabela 4 - Médias IDESP da SEDUC-SP nos anos de 2017 a 2022	122
Tabela 5 - Médias IDESP da DEARA nos anos de 2017 a 2022	127
Tabela 6 - IDESP médio dos três agrupamentos no período de 2017 a 2022	129
Tabela 7 - Médias IDESP das escolas da rede pública paulista de ensino regular com sede em Araraquara nos anos de 2017 a 2022.....	129
Tabela 8 - Cargo ou função atual.....	139
Tabela 9 - Área de conhecimento básica de sua graduação inicial.....	139
Tabela 10 - Formação acadêmica atual	140
Tabela 11 - Tempo de Magistério.....	141
Tabela 12 - Tempo de Magistério na SEDUC-SP	142
Tabela 13 - Seu conhecimento sobre o SARESP	143
Tabela 14 - Seu conhecimento sobre o IDESP.....	145
Tabela 15 - Bonificação por Resultados impacta no cumprimento das metas IDESP	148
Tabela 16 - Preparação da escola para as avaliações do SARESP.....	153
Tabela 17 - Estratégias de sua escola para avançar nos indicadores de fluxo.....	155
Tabela 18 - Informações SARESP orientam as ações dos gestores de sua escola	164
Tabela 19 - Boletim de Resultados expressa a realidade da escola ou interfere no SARESP	168
Tabela 20 - SARESP produz indicadores significativos para tomadas de decisões.....	171
Tabela 21 - Resultados do SARESP expressam desempenho nas avaliações ou aprendizagem	174
Tabela 22 - Indicativos suficientes	177
Tabela 23 - O IDESP mensura a qualidade de ensino oferecido em sua escola.....	180
Tabela 24 - Esses mecanismos atrelados mensuram	184

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAE - Conselho Estadual de Alimentação Escolar

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEL - Centro de Estudos de Línguas

CIEBP - Centro de Inovação da Educação Básica Paulista

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CER - Centros de Educação e Recreação – Creche

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

CITEM - Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula

CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo

COFI - Coordenadoria de Orçamento e Finanças

CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COPEP - Coordenadoria Pedagógica

CONPRESP - Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo

CONVIVA - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DEARA – Diretoria de Ensino Região de Araraquara

DEF - Defasagem da Escola

DOE – Diário Oficial do Estado de São Paulo

EE - Escolas Estaduais

EF – Ensino Fundamental

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos

ECIEL – Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC - Escola Técnica Estadual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ID - Indicador de Desempenho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

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

IF – Indicador de Fluxo

IFAC - *International Federation of Accountants.*

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INTOSAI - International Organization of Supreme Audit Institutions.

FATEC - Faculdade de Tecnologia

FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FESLI – Faculdade de Educação São Luís

FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

LP – Língua Portuguesa

MAT – Matemática

MMR - Método de Melhoria de Resultados

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEB II – Professor de Educação Básica II

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Programa de Ensino Integral

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional da Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPG-PEGI - Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

PQE - Programa de Qualidade da Escola

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REGIC - Regiões de Influência das Cidades

QAE – Quadro de Apoio Escolar

QM - Quadro Do Magistério

QSE – Quadro da Secretaria da Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SciELO- *Scientific Electronic Library Online*

SED – Secretaria Escolar Digital

SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, até o ano de 2019

SEDUC-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCI – Termo de Consentimento Institucional

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TCPR – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIARA - Universidade de Araraquara

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNITAU – Universidade de Taubaté

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Mapeamento bibliográfico inicial	19
Foco na análise dos indicadores	24
Foco na intervenção da equipe gestora	26
Foco na utilização do Método de Melhoria de Resultados (MMR)	26
O Problema, a Justificativa, a Hipótese, os Objetivos, o Método, o Campo Empírico, os Procedimentos de Coleta e de Análise e a Estrutura do Texto	29
1. AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL: HISTÓRICO E SUSTENTAÇÃO LEGAL	32
1.1 Histórico das avaliações educacionais em larga escala no Brasil	33
1.2 As três gerações das Avaliações Externas.....	38
1.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.....	43
1.4 Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	44
1.5 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	46
1.6 Histórico e sustentação legal do IDESP	64
1.6.1 <i>Indicador de Desempenho (ID)</i>	68
1.6.2 <i>Indicador de Fluxo (IF)</i>	69
1.6.3 <i>Bonificação por Resultados</i>	71
2. PRODUÇÃO ACADÊMICA, APOIO TEÓRICO E REFERENCIAL TEÓRICO	77
2.1 O que o campo educacional brasileiro tem investigado sobre avaliação externa, SARESP, IDESP, fluxo escolar, bônus merecimento e <i>accountability</i>	77
2.1.1. <i>Avaliação Externa</i>	79
2.1.2. <i>SARESP</i>	82
2.1.3. <i>IDESP</i>	86
2.1.4. <i>Bonificação por Resultados</i>	89
2.1.5. <i>Fluxo escolar</i>	91
2.1.6. <i>Accountability</i>	93
2.2. Impressões e inferências pós mapeamento bibliográfico	96
3. ATRIBUIÇÕES LEGAIS DOS DIRETORES DE ESCOLA DA SEDUC-SP, O CONCEITO DE ACCOUNTABILITY E A QUALIDADE NEGOCIADA	100
3.1 Atribuições legais dos Diretores de Escola na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP	100
3.2 <i>Accountability</i>	105
3.3. Conceitos e concepções de <i>Accountability</i>	106

3.4	<i>Accountability</i> na Educação	110
3.5.	<i>Accountability</i> e a Qualidade Negociada	113
4.	O CAMPO EMPÍRICO E A COLETA DE DADOS	119
4.1	O campo empírico investigado.....	119
4.1.1.	<i>A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)</i>	119
4.1.2.	<i>A Diretoria de Ensino da Região de Araraquara (DEARA)</i>	122
4.1.3	<i>As escolas da rede pública paulista de ensino regular em Araraquara</i>	127
4.1.4	<i>Sistema de ensino de Araraquara</i>	130
4.2	A coleta de dados	135
4.2.1.	<i>O instrumento de coleta</i>	135
4.2.2.	<i>O contato com os Diretores de Escola</i>	136
4.2.3.	<i>Definição da amostra</i>	137
5.	OS DADOS COLETADOS: ORGANIZAÇÃO DE ANÁLISES INICIAIS.....	138
5.1	Agrupamento 1: Formação acadêmica e atuação profissional	138
5.1.1	<i>Agrupamento 2: Conhecimento sobre SARESP, IDESP e Bonificação por Resultados</i>	143
5.1.2	<i>Agrupamento 3: Preparação da escola para as avaliações do SARESP</i>	152
5.1.3	<i>Agrupamento 4: O desempenho no SARESP, melhora nos indicadores de fluxo e de resultados</i>	156
5.1.4	<i>Agrupamento 5: Ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional</i>	163
5.1.5	<i>Agrupamento 6: Percepções manifestadas quanto a qualidade de ensino e fluxo escolar</i>	180
5.2	Impressões e inferências finais após os agrupamentos	189
5.3	Pauta do Encontro de Formação.....	192
	<i>Apresentação</i>	192
	<i>Objetivos do Encontro</i>	192
	<i>Conteúdos Principais</i>	193
	<i>Desenvolvimento do trabalho</i>	193
5.4	Ficha de avaliação.....	195
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICES.....	221
	Questionário (online) destinado aos Diretores das unidades escolares da rede pública paulista de ensino regular, sediadas no município de Araraquara – SP.	221

INTRODUÇÃO

Concluí a graduação de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa, pela Faculdade de Educação São Luís (FESLI), no ano de 2006. No ano de 2013, concluí o curso de Pedagogia para Licenciados pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Em 2008, concluí minha primeira Especialização: Língua Portuguesa e Aspectos Gramaticais, a segunda, também no ano de 2008, em Gestão Escolar, no ano de 2009, termino a terceira Especialização, em Supervisão Educacional, estas, pela Faculdade de Educação São Luís. No ano de 2011, concluo a quarta Especialização em Língua Inglesa para Professores, pela Universidade Júlio de Mesquita (UNESP), em 2021, a quinta Especialização, de 1.000 horas, em Gestão Escolar, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), no ano de 2023, finalizo a sexta Especialização, em Supervisão de Ensino, pela Universidade de Campinas (UNICAMP).

Início minha vida profissional na Educação em 2004, ainda na Graduação de Letras, no Projeto Escola da Juventude, uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo que oferecia aulas presenciais aos finais de semana no formato Educação para Jovens e Adultos (EJA). Após alguns meses, começo a ministrar aulas como docente eventual na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Em 2006, consigo minhas primeiras aulas, de fato, atribuídas e sigo lecionando na mesma unidade. No ano de 2008, conquisto a aprovação em concurso público no Município de Nova Europa, como Professora de Educação Básica II (PEB II), permaneci na rede até o ano de 2011, concomitante nas duas instâncias, após, optei pelo município, onde alcancei alguns êxitos na carreira. Em 2011, efetivei-me como Coordenadora Pedagógica, cargo que ocupei até 2014, quando exonerei para assumir outro cargo público, de Diretora de Escola, permanecendo até 2021, quando me desliguei para retornar às raízes e onde tudo começou: a SEDUC-SP. Pedi demissão do cargo de Diretora para assumir um novo desafio profissional, agora como Supervisora de Ensino da Rede Estadual, efetiva.

A minha inquietação surge a partir do trabalho que exerço na rede estadual de ensino regular. Nesta, realizo o acompanhamento da Direção e das equipes sob sua condução, do trabalho que realizam em suas respectivas unidades e dos resultados dos estudantes nas avaliações externas e, visto que a finalidade das referidas é a de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional e que oferecem indicadores de relevância para subsidiar as tomadas de decisões em políticas públicas educacionais, assim como, para coletar e sistematizar dados e gerar informações sobre o desempenho dos alunos, desta forma, comecei a indagar: Os indicadores são fiéis aos resultados

anunciados? Quantidade é sinônimo de Qualidade? Avaliações Externas padronizadas para toda uma Rede, com mais de cinco mil escolas, é justa, eficiente e realista? Os Indicadores retratam as realidades, as peculiaridades e as identidades das Escolas? Quais os Planos de Ações e intervenções pedagógicas os gestores têm efetivado nas unidades para alavancar a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos nestas avaliações?

A considerar que essas e outras perguntas integravam meu cotidiano como profissional, ao longo da minha trajetória e no presente na condição de pesquisadora, se fez necessário identificar pesquisas que tiveram como objeto de investigação temas relacionados à essas perguntas e, para tanto, realizei um mapeamento bibliográfico inicial com o objetivo de captar, nesse ínterim, informações referentes aos elementos centrais dessas produções.

Mapeamento bibliográfico inicial

Com a inquietação de pesquisa acerca da incógnita que paira sobre os indicadores de qualidade da educação, no que tange a mapear e analisar as ações propostas pelos Diretores das escolas da rede pública paulista de ensino regular do município de Araraquara, para alcançar êxito nas avaliações do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), realizei um mapeamento bibliográfico inicial para verificar o que a academia havia produzido sobre o tema. Utilizando três palavras-chave, em suas expressões exatas, no caso, “evasão escolar”, “SARESP” e “IDESP”, sendo realizadas as buscas em três bases de pesquisa: no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (CAPES, 2022), no banco de artigos científicos publicados em periódicos da *Scientific Electronic Library Online* - SciELO (SciELO, 2022) e, posteriormente, na base de dados do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI) da Universidade de Araraquara - UNIARA (UNIARA, 2022).

Nas buscas realizadas no banco de dados da CAPES com a utilização da palavra-chave “IDESP” em sua expressão exata, foram encontradas 12.312 produções. Em função da quantidade de produções, foram aplicados alguns dos filtros disponíveis na seguinte sequência: 1- delimitação temporal (2022, 2021, 2020, 2019 e 2018) totalizando duzentas e dez (210) produções; 2- tipo de produção (mestrado profissional) totalizando cento e setenta (170) produções; 3- área de conhecimento (educação) totalizando cento e cinquenta e sete (157) produções; e, 4- as Universidades que mais continham pesquisas desenvolvidas na área de interesse, entre elas: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pontifícia Universidade

Católica – São Paulo (PUC-SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), totalizando cinquenta (50) produções.

Concluída a delimitação “quantitativa” foi realizada a leitura do título de cada produção com o objetivo de identificar e selecionar possíveis relações com a intenção de pesquisa, esta leitura permitiu selecionar dezessete (17) títulos. As trinta e três (33) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, proximidade com o interesse de pesquisa, abordavam os indicadores de desempenho, mas nenhuma relacionada ao conhecimento dos indicadores gerados pelas avaliações externas e utilizados como parâmetro de qualidade pelos governos. Após a seleção por títulos foi realizada a leitura dos resumos das dezessete (17) produções selecionadas na busca pela confirmação, ou não, de sua possível relação com a intenção de pesquisa. Com a leitura dos resumos, nenhuma produção fora desconsiderada pois apresentava a relação do conhecimento e apropriação dos indicadores de qualidade da educação pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, foram selecionadas as sete (07) produções.

Continuando as buscas na CAPES com a palavra-chave “SARESP” em sua expressão exata foram encontradas 10.514 produções. Em função da quantidade de produções encontradas, foram aplicados alguns dos filtros disponíveis na seguinte sequência: 1- delimitação temporal (2021, 2020, 2019 e 2018), totalizando trezentas e cinquenta e sete (357) produções; 2- tipo de produção (mestrado profissional), totalizando duzentas e cinquenta e nove (259) produções; 3- área de conhecimento (educação) totalizando cento e vinte e nove (129) produções; e, 4 - as Universidades que mais continham pesquisas desenvolvidas na área de interesse, entre elas: UFJF, UNESP, USP, UFSCar e PUC-SP, totalizando setenta e cinco (75) produções.

Concluída a delimitação “quantitativa” foi realizada a leitura do título de cada produção com o objetivo de identificar e selecionar possíveis relações com a intenção de pesquisa. Esta leitura permitiu selecionar treze (13) títulos. As sessenta e duas (62) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, nenhuma proximidade com o interesse de pesquisa, traziam relação com a qualidade da educação básica, mas nenhuma relacionada aos indicadores gerados pelas avaliações externas e utilizados como parâmetro de qualidade pelos governos estaduais. Após a seleção por títulos foi realizada a leitura dos resumos das treze (13) produções selecionadas na busca pela confirmação, ou não, de sua possível relação com a intenção de pesquisa. Com a leitura dos resumos, onze (11) produções foram desconsideradas pois não

apresentavam a relação do conhecimento dos indicadores de qualidade da educação pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, foram selecionadas duas (02) produções.

Finalizando as buscas na CAPES, utilizando a palavra-chave “evasão escolar” em sua expressão exata foram encontradas dez (10) produções. Em função da quantidade de produções encontradas, nenhum filtro foi aplicado, todas as produções passaram pela análise do título. Concluída a leitura dos títulos das dez (10) produções foram selecionados dois (02) títulos. As oito (08) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, nenhuma proximidade com o interesse de pesquisa. Após a seleção por títulos foi realizada a leitura dos resumos das duas (02) produções selecionadas na busca pela confirmação, ou não, de sua possível relação com a intenção de pesquisa. Com a leitura dos resumos, as duas (02) produções foram desconsideradas pois não apresentavam a relação do conhecimento e apropriação do IDESP pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, nem uma produção foi selecionada.

Na plataforma *SciELO* com a utilização da palavra-chave “IDESP” foram encontradas duzentas e vinte e cinco (225) produções. Em função da quantidade de produções, foram aplicados alguns dos filtros disponíveis na seguinte sequência: 1- delimitação temporal (2021, 2020, 2019, 2018 e 2016), totalizando cento e cinquenta e sete (157) produções; 2- idioma (português), totalizando noventa e oito (98) produções; 3- área de conhecimento (educação), totalizando vinte e cinco (25) produções. Concluída a delimitação “quantitativa” foi realizada a leitura do título de cada produção com o objetivo de identificar e selecionar possíveis relações com a intenção de pesquisa. Esta leitura permitiu selecionar seis (06) títulos. A leitura dos títulos destas seis (06) produções permitiu selecionar dois (02) títulos. As quatro (04) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, proximidade com o interesse de pesquisa, abordavam os indicadores de desempenho, mas nenhuma relacionada ao conhecimento dos indicadores gerados pelas avaliações externas e utilizados como parâmetro de qualidade educacional. Com a leitura dos resumos, as duas (02) produções foram desconsideradas pois não apresentavam a relação do conhecimento e apropriação do IDESP pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, nem uma produção foi selecionada.

Para a palavra-chave em sua expressão exata “SARESP” foram encontradas nove (09) produções. Em função da quantidade de produções encontradas, nenhum filtro foi aplicado e todas tiveram o título analisado. Concluída a leitura dos nove (09) títulos foram selecionados dois (02) títulos. As sete (07) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, nenhuma proximidade com o interesse de pesquisa. Com a leitura dos resumos, as duas (02)

produções foram desconsideradas pois não apresentavam a relação do conhecimento e apropriação do SARESP pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, nem uma produção foi selecionada.

Finalizando as buscas na SciELO, para a palavra-chave em sua expressão exata “evasão escolar” foram encontradas duzentas e sessenta e cinco (265) produções. Em função da quantidade de produções encontradas, foram aplicados alguns dos filtros disponíveis na seguinte sequência: 1- delimitação temporal (2021, 2020, 2019 e 2018), totalizando cento e oitenta e oito (188) produções; 2- idioma (português), totalizando vinte e seis (26) produções; 3- área de conhecimento (educação), totalizando cinco (05) produções. A leitura dos títulos destas cinco (05) produções permitiu selecionar dois (02) títulos. As três (03) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, nenhuma proximidade com o interesse de pesquisa, abordavam os indicadores de desempenho, mas nenhuma relacionada ao conhecimento dos indicadores gerados pelas avaliações externas e utilizados como parâmetro de qualidade educacional. Após a seleção por títulos foi realizada a leitura dos resumos das duas (02) produções selecionadas na busca pela confirmação, ou não, de sua possível relação com a intenção de pesquisa. Com a leitura dos resumos, uma (01) produção fora desconsiderada pois não apresentava a relação do conhecimento dos indicadores de qualidade da educação pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, fora selecionada uma (01) produção.

Nas buscas realizadas na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPG-PEGI) da UNIARA com a utilização da palavra-chave em sua expressão exata “IDESP” foram encontradas dez (10) produções. Em função da quantidade de produções encontradas, nenhum filtro foi aplicado, todas produções tiveram o título analisado. Concluída a leitura dos títulos das dez (10) produções foram selecionados dois (02) títulos. As oito (08) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, proximidade com o interesse de pesquisa, abordavam os indicadores de desempenho, mas nenhuma relacionada ao conhecimento dos indicadores gerados pelas avaliações externas e utilizados como parâmetro de qualidade pelos governos. Após a seleção por títulos foi realizada a leitura dos resumos das duas (02) produções selecionadas na busca pela confirmação, ou não, de sua possível relação com a intenção de pesquisa. Com a leitura dos resumos, uma (01) produção fora desconsiderada pois não apresentava a relação do conhecimento e apropriação dos indicadores de qualidade da educação pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, fora selecionada uma (01) produção.

Continuando as buscas na base de dados do PPG-PEGI da UNIARA com a palavra-chave em sua expressão exata “SARESP” não foram encontradas produções.

Finalizando as buscas na base de dados do PPG-PEGI da UNIARA, utilizando a palavra-chave em sua expressão exata “evasão escolar” foram encontradas seis (06) produções. Em função da quantidade de produções encontradas, nenhum filtro foi aplicado, todas produções tiveram os títulos analisados. Concluída a leitura dos títulos das seis (06) produções foram selecionados dois (02) títulos. As quatro (04) produções desconsideradas não apresentaram, no momento, proximidade com o interesse de pesquisa. Após a seleção por títulos foi realizada a leitura dos resumos das duas (02) produções selecionadas na busca pela confirmação, ou não, de sua possível relação com a intenção de pesquisa, entretanto, foram desconsideradas pois não apresentavam a relação do conhecimento e apropriação de evasão escolar pelo ponto de vista dos gestores e/ou professores. Ao término desta busca, nem uma produção foi selecionada.

Ao término do mapeamento bibliográfico inicial foram selecionadas onze (11) produções, viabilizando a elaboração de alguns registros e apontamentos quanto ao modo e de como o campo educacional brasileiro tem investigado situações relacionadas à minha inquietação. Esse conjunto de produções foi organizado em três agrupamentos por foco de investigação e as informações centrais obtidas são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Mapeamento bibliográfico inicial

FONTE	OBJETIVO CENTRAL	RESULTADOS
Carvalho (2001)	Quantificar os números amplamente divulgados, analisar os discursos a respeito de seus significados e buscar como são produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças.	Entender os processos e as construções locais de significados, a produção cotidiana de uma cultura escolar própria daquela instituição, porém em contato permanente com as estruturas mais amplas do sistema escolar e da sociedade.
Gesqui (2012)	Analisar a redução do conceito de qualidade educacional aos indicadores produzidos a partir das avaliações em larga escala, no caso o IDESP.	O IDESP é limitado em sua elaboração e produção, pois não expressa a totalidade da situação de cada escola.
Ferreira (2016)	Investigar as inter-relações entre as práticas de liderança presentes na atuação do Diretor de escola e os demais membros da Equipe Gestora.	Reflexão por parte dos gestores de instituições escolares, públicas ou não, no exercício de suas funções.
Ruiz (2016)	Investigar e descrever como o IDESP é interpretado e utilizado pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular nas ATPCs	Evidências empíricas dos modos como a escola utiliza o IDESP como elemento central na formação em serviço de seus profissionais.
Galindo (2015)	Analisar os fluxos de comunicação do IDESP e como sua baixa eficácia influencia na divulgação, orientação, discussão e compreensão das ações da SEDUC-SP.	A divulgação ocorre de forma prática e ágil por meio do site institucional, mas os processos de formação são falhos, sendo muito mais de extensão do que de formação propriamente dita, levando à ineficiência da política pública.
Silva (2016)	Investigar as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar, analisando os resultados do SARESP e do IDESP.	Identificou maneiras de como esses resultados são apropriados pelos gestores escolares.
Moreno (2019)	Investigar e analisar as ações de intervenções pedagógicas e de gestão demandadas a partir desses indicadores.	IDEB e IDESP são importantes, têm seus limites e se faz necessário focalizar a formação continuada dos profissionais de forma mais eficaz, superando o simples treinamento em competências e habilidades.
Rosa (2021)	Analisar a concepção de qualidade presente no Método de Melhoria de Resultados (MMR) e sua relação com os indicadores do SARESP e IDESP.	Aa qualidade é reducionista no MMR, pois articula-se aos resultados mensuráveis e quantificáveis de testes padronizados, desconsiderando importantes fatores e dimensões intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação.
Leal (2021)	Analisar a melhoria da qualidade do ensino por meio do SARESP e do IDESP.	Necessidade de análise detalhada sobre essa política educacional paulista voltada para a melhoria da qualidade de ensino.
Longo (2019)	Compreender o que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados dessas avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do ensino em uma Escola do Programa de Ensino Integral.	Destacou-se, a importância e a necessidade de continuar com os momentos de formação continuada para discutir a avaliação em uma perspectiva crítico-reflexiva.
Parro (2016)	Identificar, analisar e tencionar as concepções veiculadas pela política educacional nos governos paulistas de 2007 a 2014 e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar.	Embora sejam criados espaços para construção de acordos e formas de organização próprias de cada escola, as concepções presentes nas escolas se aproximam daquelas que são propostas oficialmente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foco na análise dos indicadores

Carvalho (2001) aferiu que algumas das principais políticas para a educação no país centravam-se sobre a “correção do fluxo escolar”, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como as diversas práticas de “aceleração”, seus resultados foram avaliados por meio de estatísticas de desempenho escolar e alardeadas pelos governos federal e do estado de São Paulo como grandes vitórias.

Gesqui (2013) investigou o conceito de qualidade educacional a partir do IDESP. Tomou como campo empírico o conjunto de escolas da rede pública estadual de ensino regular participantes nesta avaliação no período de 2007 a 2011. Seus resultados apontam que o IDESP não considera as peculiaridades das unidades, as produções acadêmicas disponíveis, além de imposto, de forma igualitária, às mais de cinco mil escolas da rede.

Galindo (2015) analisou os fluxos de comunicação do IDESP disponibilizados pela SEE-SP e constata que as informações dela oriundas alcançam seu destino, contudo são subtilizadas pelas escolas como material de formação continuada em serviço.

Ferreira (2016) investigou as inter-relações entre as práticas de liderança presentes na atuação da equipe gestora de uma escola, com o objetivo de captar qual a influência destas práticas e seus efeitos na organização da escola. Realizou um estudo de caso em uma escola da rede estadual de ensino que apresentou, como média nos últimos cinco anos, os melhores indicadores do IDESP entre as escolas que fazem parte da mesma Diretoria Regional de Ensino pesquisada. O propósito era construir uma ferramenta para estudos e elaboração de estratégias voltadas à formação continuada dos gestores e demais membros da equipe gestora das escolas, além de servir como reflexão por parte dos gestores de instituições escolares, públicas ou não, no exercício de suas funções.

Parro (2016) pesquisou escolas públicas com maior e menor índice de desempenho no IDESP cotejando as concepções veiculadas pela política educacional do estado e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar. Seus resultados apontam que, embora sejam criados espaços para construção de acordos e formas de organização próprias de cada escola, as concepções presentes nas unidades se aproximam daquelas que são propostas oficialmente.

Ruiz (2016) teve como objetivo central investigar os indicadores do IDESP e descrever como eles são interpretados e utilizados pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), bem como os objetivos específicos de captar as representações dos professores e gestores escolares quanto à utilização do IDESP nas formações em serviço e verificar como a escola orienta suas práticas a partir desses dados. Seus resultados apontam que as escolas adotam práticas escolares que, em muitas oportunidades não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, ocasionando possíveis déficits pedagógicos.

Foco na intervenção da equipe gestora

Silva (2016) investigou as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar com foco no SARESP e nos resultados do IDESP de cinco escolas do sistema público estadual de ensino de São Paulo, analisando de que maneira esses resultados são apropriados pelos gestores escolares. Para a autora esses indicadores são colocados como intervenções da política de avaliação externa num contexto de reforma do Estado, que tem privilegiado a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da corresponsabilidade, responsabilizando gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados e atrelando-se esses resultados a prêmios, bonificações e punições.

Moreno (2019) investigou o uso de indicadores de desenvolvimento da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e IDESP, na prática escolar, analisando as ações de intervenções pedagógicas e de gestão, ou seja, como gestores e professores organizam seus trabalhos e planejam ações e melhorias da qualidade desse trabalho. Seus resultados sugerem que IDEB e IDESP são insuficientes para avaliar a qualidade da educação.

Longo (2019) buscou compreender o que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados dessas avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do Ensino ofertado em uma Escola do Programa de Ensino Integral, da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Seus resultados sugerem que a interpretação da escala de proficiência oferece dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões.

Foco na utilização do Método de Melhoria de Resultados (MMR)

A pesquisa de Leal (2021) analisou quais implicações o Método de Melhoria de Resultados (MMR) trouxe para as ações cotidianas, desenvolvidas pelo gestor no âmbito da escola. Tal método faz parte do programa “Gestão em Foco” cuja meta é promover a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens com base nos resultados do IDESP. Entre os resultados destaca-se que o desempenho dos alunos, no que tange às aprendizagens, não apresentou melhora significativa, desde que o método foi implementado e que antes da implementação do MMR a escola já possuía estratégias de análise de dados com vistas a ações de melhoria da aprendizagem.

Rosa (2021) analisou o MMR, que transpõe para o interior das escolas atividades e terminologias utilizadas na gestão da empresa privada. Os resultados do SARESP e IDESP, bem como da Avaliação de Aprendizagem em Processo - AAP¹, subsidiam passos e etapas do método. Constatou que a gestão delineada pelo MMR se ancora na lógica da produtividade, eficiência e eficácia com a finalidade de avançar os indicadores do SARESP, reduzindo o trabalho escolar durante o ano letivo ao alcance da meta do IDESP.

Este conjunto de obras contribuiu com esta etapa da pesquisa, uma vez que evidenciam a necessidade de compreensão e interpretação dos dados quantitativos das unidades escolares, para que, com base neles, possa-se esquadrihar os planos de ação, as tomadas de decisões e as intervenções pedagógicas, administrativas e institucionais executadas pelos Diretores Escolares com o propósito de alcançar a qualidade da educação nas escolas. Nesse sentido, o conjunto de produções obtido com o mapeamento bibliográfico inicial pode ser organizado em três (3) agrupamentos.

O primeiro agrupamento reúne as produções cujo foco central está na análise dos indicadores do IDESP (Parro, 2016; Ferreira, 2016; Gesqui, 2013; Carvalho, 2001; Ruiz, 2016; Galindo, 2015) e buscam relacionar a qualidade do ensino com os indicadores gerados pelas avaliações externas, executando um paradoxo no que concerne a mensurar as habilidades em forma de parâmetros lógicos, objetivos e exatos. Todas versam sobre a quantidade em detrimento à qualidade e têm como objetivo central das pesquisas investigar e descrever como os indicadores do IDESP são interpretados e utilizados pelas escolas da rede pública. Além disso, analisam os fluxos de comunicação do IDESP, investigando como sua baixa eficácia influencia na divulgação, orientação, discussão e compreensão das escolas da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.

O segundo agrupamento reúne as produções cujo foco central é a intervenção da equipe gestora (Longo, 2019; Moreno, 2019; Silva, 2016) na utilização de indicadores de desenvolvimento da educação, como IDEB e IDESP, na prática escolar, analisando as ações de intervenções pedagógicas e de gestão, ou seja, como gestores e professores organizam seus trabalhos, como planejam ações e melhorias da qualidade desse trabalho. Pois, de acordo com as autoras, os resultados dessas avaliações – a partir da interpretação da escala de proficiência

¹ “As AAP são provas de Língua Portuguesa e Matemática para todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. A aplicação é feita pela plataforma CAEd, criada especialmente para abrigar as ações de avaliação articuladas à formação de professores, com melhorias nos projetos de recuperação e aprofundamento da aprendizagem, devolutivas pedagógicas e monitoramento”. (São Paulo, 2020c, p.1).

– oferecem dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões.

Por fim, o terceiro e último agrupamento reúne as produções (Rosa, 2021; Leal, 2021) cujo foco central é investigar um método de intervenção oferecido pela SEDUC-SP, no caso o MMR que preconiza o avanço na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas da rede pública paulista de ensino regular expresso em avanços nos indicadores do IDESP.

Ao longo do mapeamento bibliográfico inicial foi possível ter uma dimensão das inquietações de diversos pesquisadores e do interesse do campo de estudo. Na CAPES são diversas produções o que torna necessário aplicar filtros para facilitar o processo de busca. Na SciELO há também várias publicações, em menor proporção que a CAPES, porém com conteúdos mais singulares. A busca na SciELO é mais simplificada, pois os resultados são mais específicos para determinada área. Na Plataforma do PPG-PEGI da UNIARA, foram encontradas algumas Dissertações, mas o conteúdo não contemplava a linha de pesquisa de minha inquietação, por isso, algumas foram desconsideradas. Todavia, as selecionadas agregaram muito ao corpo da pesquisa a ser construída.

O mapeamento bibliográfico inicial contribuiu para a investigação do que o campo acadêmico está ou esteve produzindo sobre a inquietação nos últimos anos e, as produções dizem muito sobre os indicadores de desempenho em detrimento à qualidade da educação. Mas, é necessário destacar que, apesar dos trabalhos aqui selecionados serem importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, as produções sobre as ações, as tomadas de decisões e as intervenções dos Diretores de Escola com a finalidade de preparar a escola para as avaliações do SARESP na busca pelo cumprimento das metas IDESP anualmente estabelecidas pela SEDUC-SP, é insólita, fato que reforça a importância desta pesquisa.

Ainda que nesta pesquisa perpassem elementos ligados à avaliação externa em larga escala, sistemas de avaliação externa e indicadores de qualidade da educação que têm sido amplamente investigados pelo campo acadêmico, vale ressaltar que o foco aqui não é a discussão sobre o que é educação de qualidade, resultados IDESP da rede pública paulista de ensino regular ou de suas escolas. Esta pesquisa toma por referência a sustentação legal da definição de qualidade da educação para a SEDUC-SP, isto é,

[...] o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas que permite:

I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;

II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;

III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual (São Paulo, 2008, p.1).

O Problema, a Justificativa, a Hipótese, os Objetivos, o Método, o Campo Empírico, os Procedimentos de Coleta e de Análise e a Estrutura do Texto

O conhecimento dos resultados das avaliações externas e seus desdobramentos junto ao corpo docente e a Direção Escolar é assunto recorrente de investigação no campo educacional brasileiro, entretanto, outro ponto de vista ainda não tão investigado: aquele que capta as ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas escolas como preparatórias para as avaliações do SARESP. Neste sentido, o problema desta pesquisa é sintetizado na seguinte questão: na percepção dos Diretores de Escola quais as ações e/ou estratégias as escolas da rede pública paulista de ensino regular desenvolvem na preparação para as avaliações do SARESP?

O tema a ser pesquisado se faz relevante uma vez que o mapeamento bibliográfico inicial realizado apontou lacunas no que tange às ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas escolas como preparatórias para as avaliações do SARESP. As produções selecionadas focam, em especial, a análise dos resultados das avaliações externas, tornando secundárias as intervenções realizadas, na prática, no contexto escolar. O trabalho busca ainda a realização de um anseio pessoal e profissional, além de contribuir para o campo educacional brasileiro, uma vez que seus resultados subsidiarão a elaboração de estratégias para a melhoria da qualidade de ensino na unidade escolar e, conseqüentemente, para o cumprimento das metas IDESP e, por conseguinte, na melhoria da qualidade de ensino, segundo os parâmetros IDESP.

Esta pesquisa tem como hipótese central que as escolas da rede pública paulista de ensino regular desenvolvem diversas ações preparatórias para as avaliações do SARESP e cumprimento das metas IDESP anualmente estabelecidas pela SEDUC-SP, uma vez que, sentem-se pressionados pelos órgãos governamentais a elevarem os resultados dos indicadores nas avaliações externas.

Assim, o objetivo central desta pesquisa é o de verificar as intervenções pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular para as avaliações do SARESP de modo a atingirem as metas IDESP anualmente estabelecidas pela SEDUC-SP.

Os objetivos específicos centram-se em identificar e analisar as ações e as estratégias arquitetadas pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular na preparação para o SARESP com o propósito de alcançar a almejada qualidade de ensino expressa no IDESP;

analisar os documentos oficiais que dizem respeito à qualidade educacional a partir dos resultados das avaliações externas e elaborar análises quanto às percepções dos Diretores de Escola da rede pública paulista de ensino regular referentes às ações e estratégias por eles utilizadas na preparação para o SARESP com o propósito de alcançar a almejada qualidade de ensino expressa no IDESP.

Esta é uma pesquisa do tipo qualitativa com base em um estudo de caso explicativo, uma vez que se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um fato, a saber, verificar as intervenções pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular para as avaliações do SARESP.

O campo empírico abordado é composto pelas unidades escolares da rede pública paulista de ensino regular sediadas no município de Araraquara - SP, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Região de Araraquara (DEARA), com foco nos Diretores, dessas unidades escolares.

A coleta de informações foi realizada por meio do oferecimento de questionário online (APÊNDICE A) aos Diretores de Escolas, nas unidades escolares do campo empírico. Desse modo, o critério de inclusão utilizado é o de estar em efetivo exercício como Diretor de Escola de uma unidade escolar da rede pública paulista de ensino regular sediada no município de Araraquara e o critério de exclusão utilizado é o de não estar em efetivo exercício como Diretor de Escola de uma unidade escolar da rede pública paulista de ensino regular sediada no município de Araraquara.

A população a ser estudada é composta pelos Diretores de trinta e duas (32) unidades escolares e, o tamanho da amostra considerando a população, margem de erro de 5% e nível de confiança de 95% (SurveyMonkey, 2022) seria de trinta (30) Diretores respondentes, contudo, a amostra final foi de vinte e um (21) respondentes. Vale ressaltar que várias são as hipóteses para a não participação de um Diretor de Escola em uma pesquisa científica sobre um tema recorrente de sua atuação cotidiana, contudo, o objeto de investigação aqui não são essas hipóteses nem o fato de significativa parcela de os respondentes optarem por “não quero responder” em itens centrais do questionário.

Essa população foi contatada individualmente, por meio de e-mail cadastrado na unidade escolar ou pessoal. Nesse contato foi solicitado a todos sua participação voluntária na pesquisa disponibilizando lhes um *link* de acesso em que lhes foram fornecidas todas as informações e orientações necessárias, além da apresentação do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Como forma de adesão à pesquisa e participação foram disponibilizadas aos contatados duas opções: 1) “Não concordo” que, ao selecioná-la, o contatado teve encerrada sua participação na pesquisa e 2) a opção “Concordo” que, ao selecioná-la, o contatado era

direcionado sequencialmente ao questionário online da plataforma *Google forms*, composto por vinte e cinco (25) questões fechadas. O tempo para sua realização foi de aproximadamente vinte (20) minutos.

Descritos os procedimentos de coleta se faz necessário destacar que, para o início desta pesquisa foram obtidos os termos obrigatórios necessários para pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CNS, 2016), no caso, o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável (TCPR), o Termo de Consentimento Institucional (TCI) e o TCLE para os Diretores de Escolas resultando na obtenção do Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob número 57.889.38.

As informações obtidas foram organizadas, cotejadas e analisadas, a partir do conceito de *accountability* apresentado por Afonso (2009a; 2009b e 2012) e o conceito de qualidade negociada apresentado por Freitas (2007 e 2016), uma vez que a hipótese de pesquisa é a de que os diretores de escola se sentem pressionados pelos órgãos governamentais a elevarem os resultados dos indicadores nas avaliações externas.

Na estrutura, o trabalho apresenta em sua seção 1 a descrição, o histórico e a sustentação legal das avaliações externas em larga escala no Brasil, assim como, a sustentação legal do IDESP que tem por base o SARESP.

A seção 2, explicita o que o campo educacional brasileiro tem pesquisado sobre avaliação externa, SARESP, IDESP, bônus merecimento ou de recompensa, fluxo escolar e *accountability*, por meio de um mapeamento bibliográfico espesso em detrimento ao mapeamento bibliográfico inicial, com o intuito de amplificar o teórico para subsidiar a análise dos dados encontrados.

O objetivo da seção 3 é inferir que a efetivação da qualidade da educação, por meio dos indicadores IDESP, não permite aos diretores de escola da rede pública paulista de ensino regular, optar entre aderir ou não aderir a essa política (São Paulo, 2016) o que remete à utilização do conceito de *accountability* para a análise de outras informações, no caso as coletadas junto ao campo empírico.

A seção 4 descreve as principais características do campo empírico investigado e os principais aspectos relacionados à coleta de dados. O conjunto de informações apresentado contribuiu para contextualização quanto as escolas da rede pública paulista de ensino regular sediadas no município de Araraquara e no âmbito da DEARA, bem como a compreensão do itinerário para a obtenção da amostra utilizada.

E, finalizando, a seção 5 apresenta os dados coletados seguidos de análises.

SEÇÃO 1. AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL: HISTÓRICO E SUSTENTAÇÃO LEGAL

Esta seção tem por objetivo principal descrever o histórico e a sustentação legal das avaliações externas em larga escala no Brasil e apresentar a sustentação legal do IDESP que tem por base o SARESP.

O conjunto de informações aqui apresentado contribuirá para a compreensão de dois elementos centrais para a formulação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas educacionais, no caso, os sistemas de avaliação e seus índices, que se propõem a mensurar e disponibilizar informações que contribuam para melhorar a qualidade da educação básica nacional e da educação básica pública do estado de São Paulo detentor do maior Produto Interno Bruto (PIB) entre todas as unidades da federação (IBGE, 2023).

Avaliação educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subdivisões, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macro análises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva e avaliação participativa, entre outras. Da mesma forma, compreende-se as avaliações externas como:

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros, têm a preocupação de, por meio deles, delinear o perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas (Barreto, 2000, p.1).

As avaliações externas são realizadas por agentes extrínsecos à escola e muitas vezes são aplicadas em larga escala para produzir estatísticas de aprendizagem em um conjunto significativo de instituições, áreas de conhecimento e componentes curriculares. São ferramentas que, teoricamente, fornecem elementos para a formulação e monitoramento de políticas públicas voltadas para a educação e permitem o redirecionamento das práticas pedagógicas entre alunos, professores e gestores escolares. Quanto a isto, Afonso (2005) pontua,

[...] a emergência do Estado-avaliador traduz um retrocesso considerável, não apenas porque promove a recuperação e atualização de muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias da avaliação, mas sobretudo porque, do nosso ponto de vista, favorece a desvalorização da multireferencialidade dos processos avaliativos, que tem vindo a ser reconhecida como o novo ponto de chegada para superar a crise dos paradigmas tradicionais neste domínio (Afonso, 2005, p. 128).

As avaliações externas, são a base para diagnosticar e monitorar o sistema educacional brasileiro e a atuação dos profissionais nas instituições de ensino. Tornam-se mais um instrumento para monitorar e aprimorar o processo de ensino, pois mensuram o conhecimento dos alunos, no que tange o desempenho esperado e o que é apresentado. “A avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve um grande número de alunos” (Rocha, 2014, p. 2).

1.1 Histórico das avaliações educacionais em larga escala no Brasil

Durante o período de 1987 a 1990, o Ministério da Educação no Brasil investiu na criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP (Coelho, 2008) enquanto, segundo Sousa (1997), as pesquisas assinalavam para o instrutor educacional e social da avaliação, as autoridades governamentais se concentravam na avaliação do rendimento dos alunos, considerando-o como um reflexo do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais. Ao mesmo tempo, houve uma ampla disseminação e discussão das teorias de reprodução cultural e social, revelando a função seletiva e excludente do sistema educacional brasileiro. Essas reflexões críticas permearam os debates na elaboração do novo texto constitucional.

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), estabeleceu-se a Educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Tal declaração definiu as bases para as políticas públicas de Educação no Brasil. Nesse contexto, a avaliação em larga escala se tornou uma ferramenta importante para o monitoramento e a melhoria da qualidade da Educação em todo o país.

A descentralização das ações do Governo Federal na Educação, com a transferência de responsabilidades para Estados e Municípios, também foi uma das consequências dessa nova fase de política educacional. A ideia era garantir maior autonomia aos gestores locais e uma maior capacidade de adaptação às necessidades e realidades de cada região, conforme determina a CF/88 em seu Art. 211 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988), bem como em 2011, no Fórum Nacional de Educação (MEC, 2014) e, posteriormente, no Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014), o qual pleiteou a implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que tinha como principal função “[...] aperfeiçoar a organização da educação para que as políticas públicas sejam mais orgânicas e capazes de assegurar o direito constitucional com equidade” (Brasil, 2018, p. 1).

As ações do Sistema Nacional de Educação, eixo central da organização da educação nacional, devem simplificar as estruturas burocráticas, descentralizar os processos de decisão e execução, fortalecer as escolas e as unidades prestadoras de serviços, articular os diferentes níveis e sistemas de ensino, integrar a educação formal e a informal, articular a educação escolar com as ações educativas produzidas no interior dos movimentos populares, valorizar os processos de avaliação institucional (Brasil, 2011, p. 37).

É nesse contexto que se consolida a avaliação externa, que tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação às habilidades e competências esperadas em determinado momento da escolarização. Como os resultados da educação não são diretamente perceptíveis nem instantâneos, devido a dessemelhança do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, compreende-se que é possível aferir uma visão geral dos indicadores de desempenho dos sistemas educacionais por meio de uma avaliação externa em larga escala.

Essas avaliações podem ser realizadas em nível nacional, estadual ou municipal e são classificadas como importantes para subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais. Para realizar as avaliações, são utilizados instrumentos como testes de proficiência e questionários, que são produzidos e aplicados por equipes de profissionais especializados em avaliação educacional. Além disso, as avaliações externas permitem comparar o desempenho dos estudantes em diferentes regiões do país, identificar as áreas de maior dificuldade e as boas práticas pedagógicas, subsidiando a formulação de políticas educacionais mais eficazes e o direcionamento de recursos para as áreas mais necessitadas (INEP, 2001). Para Castro (2009), o sistema de avaliação na educação foi um grande avanço, conforme explicitado,

Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a implantação dos sistemas de avaliação educacional. Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de

Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (Castro, 2009, p. 5).

Nesta vertente de busca incessante pela melhoria da educação de qualidade e inferência de possíveis fracassos e fragilidades escolares, monitorados e mensurados por indicadores construídos por meio das avaliações de desempenho e com a finalidade de serem instrumentos para concepção de políticas públicas no combate às defasagens, ocorre o advento das avaliações de larga escola.

Segundo Gatti (2014) nas décadas de 1960 e 1970, alguns profissionais receberam treinamento mais aprofundado em avaliação de desempenho escolar e alguns foram para o exterior. Em 1966, a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou o Centro de Pesquisa e Testes Psicológicos (CETPP), onde eram estudados diferentes testes educacionais e a produção de materiais de avaliação para os últimos anos do ensino médio, em linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais. Neste estudo, foi incluído um questionário sobre as características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações. No CETPP desenvolveu-se um currículo de preparação de provas objetivas com especialistas estrangeiros e diversas publicações veiculadas sobre temas relacionados à avaliação educacional.

Ainda para Gatti (2014), na década de 1970, por iniciativa da Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL), estudos de larga escala avaliam os determinantes de nível de escolaridade e desempenho escolar alcançado por alunos com diversas características pessoais e socioeconômicas. Os alunos receberam um questionário para coletar dados sobre *status* socioeconômico, atitudes em relação ao progresso escolar e aspirações, compreensão de leitura e testes de ciências. Os dados foram coletados junto a diretores, professores e escolas e os resultados desse estudo, amplamente discutidos. Nos anos seguintes, embora alguns ensaios localizados tenham sido realizados, não houve outras iniciativas voltadas para o estabelecimento de uma avaliação mais abrangente. Quanto à formação nessa área, nos cursos de pedagogia, a disciplina sobre medidas educativas foi suprimida ao longo do tempo. Algumas instituições ainda mantêm uma disciplina mais geral de avaliação educacional em seus currículos (Gatti, 2014).

Saviani (2008) explica que, a partir de 1970, com a institucionalização dos programas de pós-graduação, houve um impulso no desenvolvimento das pesquisas em educação, tanto de forma geral quanto na área específica da história da educação. Na mesma vertente, Gatti

(2014) esclarece que, no início da década de 1970, além de focar no nível técnico dos vestibulares unificados de grande porte e fazer algumas pesquisas, também se tentou preparar os trabalhadores para esses métodos de avaliação. A administração pública, por outro lado, não se preocupa com a avaliação sistemática do desempenho acadêmico dos alunos, pois o foco está na gestão da educação no dia a dia.

Nesse contexto, o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação tem sido parte fundamental do processo de reforma educacional em vários países, principalmente desde a década de 1980. Os modelos quantitativos necessários também dificultam a formação de colaboradores em áreas onde os profissionais têm um perfil de formação mais humano. Durante esse período – final dos anos 1970 e início dos anos 1980 – o pensamento educacional voltou-se para uma crítica ao empirismo, à tecnocracia e à manipulação burocrática, e o campo da avaliação, que estava apenas começando a formar pessoal, sofreu uma forte retração nas universidades (Gatti, 2014).

Borges e Rothen (2019) afirmam que, nos anos 1980, a avaliação educacional, passou a ser realizada de maneira sistemática. Esse avanço ocorreu com a implementação das primeiras experiências de avaliação nas instituições do ensino superior e com pesquisas pioneiras sobre o desempenho escolar no ensino básico. Essas iniciativas aderiram ao desenvolvimento de uma base de conhecimento em avaliação educacional no país. Nesse sentido, Freitas (2007) relatou que nos anos de 1980, já se identificava a ênfase em gestão e incorporação de tecnologia como características da forma como os empresários promovem mudanças no campo da produção.

No final da década de 1980, o MEC discutiu vários problemas que surgiam no sistema educacional, conforme observado por pesquisadores da área educacional. No centro da discussão está o fracasso escolar brutal, corroborado por estatísticas e pesquisas dentro das escolas. Uma das questões levantadas foi a falta de dados sobre o desempenho dos alunos em termos de sistemas e fatores relacionados. Na ocasião, o MEC realizou uma oficina com um grupo de educadores para discutir o tema. Tem sido sugerido que, com as mudanças constitucionais, pode surgir uma nova estrutura política, imbuindo a necessidade de mudanças na política oficial relacionada ao ensino fundamental e médio. Isso tem levado o MEC a intervir menos diretamente nesses níveis, passando a fornecer orientações e subsídios técnicos, assumindo um papel avaliativo e referencial para as políticas no campo da educação básica (Gatti, 2014).

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema de avaliação para a educação básica começou apenas recentemente. Influenciadas pelo processo de redemocratização nacional e

pelas tendências internacionais, as avaliações educacionais em larga escala foram inseridas na agenda política brasileira no final da década de 1980 (Coelho, 2008).

Diante dessa situação, o Brasil começou a desenvolver avaliações para mensurar a qualidade da educação oferecida por escolas públicas e privadas. Até o início da década de 1990, a política educacional era formulada e implementada sem nenhuma avaliação sistemática, exceto pelo sistema de avaliação da pós-graduação de responsabilidade da CAPES. Não há como saber se as políticas implementadas produziram os resultados desejados. Por isso, é necessário questionar a validade dessas avaliações em relação às finalidades da educação básica no Brasil. As avaliações em larga escala devem estar alinhadas com as metas e objetivos do sistema educacional e considerar as particularidades socioeconômicas, culturais e regionais do país. Também é importante questionar se essas avaliações estão realmente fornecendo informações úteis para melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional.

Além disso, a divulgação dos resultados das avaliações externas, muitas vezes, é feita de forma simplista e superficial, sem levar em conta a complexidade do processo educacional e a diversidade de realidades que existem no país. A ideia de que os *rankings* e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, podem mudar a situação dos baixos rendimentos escolares é equivocada e rudimentar.

Para Costa (1997), durante os anos de 1990, especialmente após 1994, a qualidade do ensino tornou-se um tema central na sociedade brasileira, sendo objeto de regulação federal. A viabilidade desse objetivo prevê o estabelecimento de um sistema de informação educacional combinado com um sistema nacional de avaliação. Ambos são considerados elementos estratégicos para a "boa governança educacional" (Costa, 1997. p. 57) no país, entendidos como um exercício dinâmico de governar que envolve a capacidade de coordenação, liderança, implementação e produção de confiança. Desse modo, é possível inferir que até meados da década de 1990, as medidas de avaliação da aprendizagem não forneciam evidências conclusivas da qualidade dos sistemas nacionais de educação. E, atualmente, o desafio é avaliar escolas diferentes, com suas identidades e peculiaridades, de forma equânime, assim como, o de construir e avaliar uma grande escola pública agora democrática e acessível a todos.

Nesse sentido, urge que haja uma reflexão crítica sobre as avaliações externas e a forma como são utilizadas e divulgadas, levando em conta não apenas os aspectos técnicos e quantitativos, mas também os aspectos políticos, sociais e educacionais envolvidos, buscando

um equilíbrio entre a necessidade de avaliar o desempenho dos alunos e o respeito às particularidades e diversidades do sistema educacional brasileiro.

De acordo com Locatelli (2002), a avaliação sistêmica da educação básica foi incumbida da tarefa de "monitorar a qualidade" e promover a incorporação da avaliação externa no ambiente escolar como suporte para a melhoria da qualidade do ensino. O conceito de monitoramento, formulado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), está relacionado à gestão administrativa e envolve o exame contínuo ou periódico da implementação do planejado, com o objetivo de controlar o cumprimento das metas protegidas em projetos sociais (CEPAL, 1995).

E é nesse contexto que surge a visão das três gerações das avaliações externas, concebida por Bonamino e Souza (2012). As autoras definem as avaliações de primeira geração são inofensivas, pois traduzem-se como avaliações diagnósticas de qualidade e não ferem o currículo ou interferem nele. Em contrapartida, exploram, paradoxalmente, os resultados dos testes e tomam como parâmetros de análise os propósitos e as concepções das avaliações, bem como, estudos e pesquisas que evidenciaram o objeto e que trazem indícios de desfavor ao currículo escolar e debatem que, por um lado, as avaliações uniformizadas, com o viés da política de prestação de contas ou responsabilização, acarretam consequências fracas e fortes e pode alimentar preocupações consideráveis aos Diretores de Escola e professores no que tange a sua aplicação, pois pode ocasionar um escopo reduzido no currículo escolar. Por outro lado, analisam as avaliações de segunda e terceira gerações pela perspectiva de que se concentram em avaliar habilidades e competências mais amplas e têm potencial de proporcionar discussão mais informada sobre o currículo escolar. Essas avaliações podem ajudar a identificar áreas em que os alunos estão tendo dificuldades e fornecer informações valiosas para os professores e diretores escolares, a fim de adaptar o currículo e melhorar a qualidade da educação.

1.2 As três gerações das Avaliações Externas

Como já contextualizado, Bonamino e Sousa (2012), analisaram os objetivos e os esboços dos programas de avaliações implementados no Brasil, identificando três gerações de avaliação educacional em larga escala, que se diferem no que diz respeito às escolas e aos programas curriculares. É um recurso analítico e não pode ser encarado como uma interpretação evolutiva e sequencial das etapas de superação, pois ao se sucederem, as gerações coexistem em redes de ensino.

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares.

No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

De acordo com Bonamino e Souza (2012), a primeira geração de avaliação surgiu na década de 1990, com a criação do SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foram marcadas por uma abordagem mais tradicional e centrada em testes de múltipla escolha, com objetivo principal de medir a qualidade da educação e fornecer subsídios para formulação de políticas públicas. Afirmam que os recursos da avaliação são usados para diagnosticar a qualidade da educação oferecida visando aferir o nível de aprendizagem dos alunos e identificar possíveis lacunas no ensino.

As avaliações de primeira geração geralmente se concentram em habilidades básicas, como leitura, escrita e matemática, e podem ser aplicadas em larga escala, em nível nacional ou regional, para fornecer informações sobre o desempenho dos alunos e a qualidade da educação. Podem ajudar a identificar áreas em que os alunos têm dificuldades e fornecer informações significativas para os professores e diretores de escola, a fim de adaptar o currículo e melhorar a qualidade da educação. Entretanto, são limitadas, o que pode restringir sua eficácia em motivar mudanças necessárias para melhorar a qualidade da educação. E, por se concentram principalmente em habilidades básicas, podem não fornecer uma imagem completa, precisa e eficaz para produzir um indicador da qualidade da educação, fato que pode mascarar um resultado fidedigno.

Essas avaliações são consideradas apenas indicativas e não são utilizadas para atribuir consequências diretas às escolas e ao currículo escolar. Em vez disso, são usadas como ferramentas de diagnóstico para orientar as políticas educacionais e melhorar a qualidade do ensino e são denominadas de baixo risco ou responsabilidade branda. Esta fase de avaliação em larga escala, proporciona outros dois novos modelos de avaliação sistêmica. Os subsídios são concedidos com base nas consequências atribuíveis ao desempenho do aluno, políticas de responsabilidade e agência escolar. Quando as consequências são graves, elas são chamadas de alto risco ou forte responsabilidade.

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

As avaliações de segunda geração surgiram a partir da década de 2000, com a criação do IDEB e da Prova Brasil. Essas avaliações foram marcadas por uma abordagem mais ampla e integrada, que buscava avaliar não apenas o desempenho dos alunos, mas também as condições estruturais e pedagógicas das escolas. O objetivo era identificar os fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso da educação e promover ações de intervenção mais eficazes (Bonamino; Souza, 2012).

Não obstante, as avaliações de segunda geração, abrangem, além da publicidade, a devolutiva para as escolas, norteando-as e pontuando sobre os resultados, sem maiores consequências ou responsabilização. Isso pelo fato de que a divulgação dos resultados tem como objetivo principal fornecer informações para a formulação de políticas públicas e para o monitoramento da qualidade da educação, sem implicar em prêmios ou sanções para as escolas ou redes de ensino. Neste aspecto, os possíveis efeitos são simbólicos e processam-se da disseminação, bem como, da adequação das informações pertinentes aos resultados divulgados à escola e à comunidade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (Zaponi; Valença, 2009). “Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

As avaliações de terceira geração são aquelas que aderem à política de responsabilidade ou *accountability* consideradas de alto risco ou *high stakes*², as quais consideram sanções ou recompensas em virtude dos resultados dos alunos e das escolas. Ou seja, experiência de responsabilidade clara ao regular e envolver mecanismos de compensação, de acordo com a meta estabelecida (Zaponi; Valença, 2009).

Essa geração tem como objetivo aprimorar a abordagem da segunda geração, incorporando novas tecnologias e métodos de avaliação e têm como foco a medição de competências e habilidades mais complexas, como a capacidade de resolução de problemas e a criatividade. O objetivo é fornecer informações mais precisas e relevantes para a tomada de

² alto risco (Cambridge Dictionary, 2022).

decisões educacionais e promover a melhoria contínua da qualidade do ensino, além de orientar para a construção da proposta pedagógica e elaboração do planejamento pelas escolas (Bonamino; Souza, 2012).

Todavia essas avaliações também mostram que essa qualidade se condiciona, por um lado, ao comprometimento dos administradores do sistema educacional e, por outro, às escolas que são particularmente responsáveis pelo desempenho dos alunos. Essa noção de responsabilização atribuída aos diretores de escolas, professores e demais profissionais da educação foi concretizada em 2000, com a instituição do Bônus Mérito, que distribuía bônus financeiros aos professores e equipes escolares que obtinham bons resultados na avaliação em larga escala (Bonamino; Souza, 2012).

Essa política de responsabilização sólida, que atribuía prêmios e incentivos financeiros aos profissionais da educação, buscava criar um ambiente de competição e estímulo para o aumento do desempenho dos alunos. No entanto, a eficácia dessa política é controversa, uma vez que “O sistema de bônus cria competição danosa e afasta bons professores dos alunos ruins; a educação não é como o mercado, em que a concorrência pode ser saudável” (Setubal, 2012, p. 1), assim como, validam Machado e Alavarse (2014) quando afirmam que declinam as políticas de responsabilização docente motivadas pelo mérito e na distribuição de bônus, enfatizando que não é razoável apostar na melhora da prática dos profissionais da escola apenas pelo desempenho dos alunos, e Souza (2008) quando assevera que uma das características mais marcantes das políticas educacionais de vários entes federativos é o pagamento de controversos bônus às equipes escolares com base no desempenho dos alunos em estimativas padronizadas, considerado como foco central para a avaliação do professor.

Não obstante, as avaliações padronizadas podem ter implicações negativas no currículo escolar, uma vez que a pressão para se obter bons resultados nessas avaliações pode levar a um estreitamento do currículo, com foco excessivo nas habilidades e tópicos que são avaliados, em detrimento de outros aspectos importantes da aprendizagem. Dessa forma, em uma perspectiva mais democrática, na visão de Freitas (2007), que não se opõem à existência de avaliações externas em larga escala, nem à existência de índices de aproveitamento dos alunos, pelo contrário, propõe um novo modelo de avaliação participativa, construída por aqueles que conhecem o ambiente educacional e, particularmente, a identidade das escolas, a oposição se dá à utilização de avaliações externas para justificar políticas verticais de responsabilização, que pressionam a todo o custo as instituições escolares para melhorar o desempenho dos alunos e, como recompensa, obter recursos.

Ainda para Freitas (2007), durante muito tempo, houve duas vertentes antagônicas no cenário educacional tentando explicar o fracasso escolar. Uma vertente atribuía esse fracasso a fatores pedagógicos internos à escola, enquanto a outra, o relacionava a fatores externos. É importante ressaltar que a desigualdade social exerce influência sobre a escola, ou seja, a escola não pode ser dissociada da realidade social na qual está inserida. Portanto, é necessário considerar a interação dialética entre os fatores pedagógicos internos e os fatores externos à escola.

Nesse sentido, a questão do fracasso escolar não deve ser atribuída exclusivamente a um desses fatores, mas sim à dinâmica entre eles. No entanto, as avaliações externas geralmente levam em conta apenas os fatores internos da escola, responsabilizando-a pelo sucesso ou fracasso dos resultados dessas avaliações, enquanto as políticas públicas voltadas para a educação são isentas de responsabilidade. Além do nível socioeconômico, que deve ser considerado como uma variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola, é importante reconhecer a existência de outras variáveis que também desempenham um papel significativo.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem-organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas públicas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício aos estudos? (Freitas, 2007, p. 971).

Para Freitas (2007), é necessário transformar a concepção de avaliação, muitas vezes instituída de cima para baixo, em uma abordagem que englobe a participação e o envolvimento dos educadores e da comunidade na vida da escola. Além disso, ressalta que uma avaliação em larga escala ou de sistema deve estar diretamente relacionada à avaliação das políticas públicas em si, e não apenas das escolas. Isso se deve ao fato de que, embora existam falhas nas escolas, também é crucial reconhecer que existem falhas nas políticas públicas, isto é, “[...] 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).

E, na vertente das avaliações externas e das três gerações, apresentado por Bonamino e Souza (2012), se destaca o SAEB.

1.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Como apresentado por Bonamino e Souza (2012), a primeira geração de avaliações externas refere-se às estimativas diagnósticas da qualidade da educação, que visam aferir o nível de aprendizagem dos alunos e identificar possíveis lacunas no ensino. Essas estimativas não são utilizadas para atribuir consequências diretas às escolas e ao currículo escolar. Em vez disso, são usados como ferramentas de diagnóstico para orientar as políticas educacionais e melhorar a qualidade do ensino. Nessa conjuntura, temos como exemplo o SAEB.

Segundo o INEP (2023), o SAEB é um agrupamento de avaliações externas em larga escala que possibilita ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) empreender um diagnóstico da educação básica brasileira e de outros fatores que podem influenciar no desempenho do estudante. Além disso, objetiva diagnosticar a qualidade da educação básica no Brasil, por meio da aplicação de provas padronizadas aos estudantes das redes pública e privada de ensino, bem como, coleta informações sobre as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes e suas escolas, o que permite identificar fatores que possam interferir no desempenho escolar.

Por meio de testes e questionários, essas provas são aplicadas regularmente a cada dois anos, para alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, em todas as regiões do país e em uma amostra da rede privada, o SAEB reproduz os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, elucidando esses resultados a partir de informações contextuais. O resultado é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece ferramentas para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base nas comprovações (BRASIL, 2023a). As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, aferidas no Censo Escolar, compõem o IDEB (BRASIL, 2023a).

Realizado desde 1990, o SAEB passou por alterações teórica-metodológicas ao longo das edições. A edição de 2019 é o marco de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2023a).

Considerada por Bonamino e Sousa (2012) como avaliação de primeira geração, o SAEB, pioneiro e principal sistema de avaliação de qualidade da educação básica do Brasil,

avalia, bienalmente, utilizando a matriz de referência, os alunos regularmente matriculados no 5º ano e no 9º ano do ensino fundamental e nas 3ª séries do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. O SAEB promove avaliações da educação a partir de amostras complexas, representativas no nível estadual, dos estudantes brasileiros. Sob o ponto de vista das alternativas de política educacional, esta é uma característica importante, pois avaliações deste tipo, em contraste com as avaliações censitárias, não se prestam a desencadear políticas de financiamento de unidades escolares e de remuneração docente a partir dos resultados dos alunos em avaliações nacionais (Bonamino; Sousa, 2012).

Ao mesmo tempo, enquanto o MEC estabelecia um modelo de avaliação para a educação básica, os Estados e municípios consideraram necessário implementar uma avaliação para alcançar todas as escolas. Tal necessidade levou-os a adotarem seu próprio sistema de avaliação. E essa simultaneidade de avaliações, dá início as próximas gerações, alterando as características das primeiras, que tem como foco o diagnóstico.

A coexistência do Saeb com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a *Prova Brasil* faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil. [...] tais avaliações envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas e, no caso da terceira geração, também o estabelecimento de prêmios atrelados aos resultados dos alunos (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

Na vertente das avaliações de segunda geração, está a Prova Brasil que, em conjunto com o SAEB, subsidia os indicadores para o cálculo IDEB.

1.4 Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações em larga escala desenvolvidas pelo INEP que têm como foco avaliar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados em estudantes de escolas públicas e privadas em diferentes níveis de ensino, além de coletar informações socioeconômicas dos estudantes e escolas. Os resultados dessas avaliações são usados para orientar políticas públicas de educação e para identificar áreas de melhoria no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2023b).

Nos testes aplicados nos 5ºanos e 9º anos do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, focados em leitura, e matemática, focada na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados estatísticos da população, perfil profissional e de condições de trabalho (BRASIL, 2023b).

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem estabelecer ações com foco na melhoria da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, propiciando, por exemplo, a retificação de distorções e debilidades identificadas e canalizando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias (BRASIL, 2023b).

Para sua elaboração, foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos dos estados brasileiros e de alguns municípios e professores de língua portuguesa e matemática das redes municipal, estadual e particular. A partir dessa consulta, foi identificado o que havia de comum entre todas essas propostas para criar, assim, as Matrizes de Referência. Em seguida, foram incorporadas também análises de especialistas nas áreas de conhecimento avaliadas. Para a parte de ciências da natureza e ciências humanas, as matrizes estão sendo feitas a partir da BNCC. As Matrizes de Referência são documentos que orientam a elaboração das provas, definindo o que deve ser avaliado em cada uma das áreas de conhecimento. Para sua formulação, é realizada uma análise cuidadosa dos documentos curriculares, assim como consultas a especialistas em cada área, a fim de garantir que os conteúdos avaliados estejam alinhados com as expectativas de aprendizagem esperadas para cada etapa escolar. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas (BRASIL, 2023b).

O IDEB foi criado em 2007 e concentra, em um só indicador, os resultados de dois princípios similarmente importantes para aferir a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no SAEB. (BRASIL, 2023b).

O IDEB acrescenta ao panorama pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados lacônicos, de fácil assimilação, e que outorgam delinear metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem a capacidade de nivelar as duas dimensões: se um sistema de ensino reprovar seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, o fator fluxo será mudado, indicando a necessidade de aperfeiçoamento do sistema. Se, de maneira oposta, o

sistema acelerar a promoção do aluno sem a devida qualidade, o resultado das avaliações apontará semelhantemente a necessidade de melhoria do sistema. Desse modo, o IDEB é um indicador que busca medir a qualidade da educação básica no Brasil, considerando tanto o desempenho dos estudantes nas avaliações (SAEB) quanto a taxa de aprovação escolar. É calculado a cada dois anos e estabelece metas de desempenho para cada escola e rede de ensino. O objetivo é estimular a melhoria contínua da qualidade da educação, promovendo a equidade e a inclusão educacional. As metas do IDEB são diferentes para cada escola, rede de ensino, município, estado e para o país como um todo (BRASIL, 2023b).

A Prova Brasil, apesar de sua métrica de resultados, ainda se encaixa como avaliação de segunda geração, pois,

Em termos de responsabilização, no entanto, a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de responsabilização sólida (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380 *apud* Hanushek, 2004; Hanushek; Raymond, 2005).

Nas características das avaliações de terceira geração, está o SARESP, que, apesar de possuir os princípios das avaliações de primeira e segunda gerações quando instituído, a partir de sua reformulação, passa a ter como foco a responsabilização ou *accountability* e como premissa, resultados e não mais o diagnóstico. O SARESP subsidia os indicadores para o cálculo do IDESP.

1.5 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

A utilização de sistemas próprios de avaliação é recorrente no âmbito dos estados tanto que, “No âmbito estadual, 20 dos 27 estados da federação já contam com propostas próprias de avaliação” (Bauer *et al*, 2017, p. 3) e, dentre esses sistemas se encontra o SARESP que, conforme preconiza a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) é aplicado pela SEDUC-SP com a finalidade de produzir um diagnóstico da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2023).

No SARESP, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas, compostas por testes padronizados, com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências

da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da SEDUC-SP e integram o cálculo do IDESP (SÃO PAULO, 2023).

O teste padronizado é caracterizado pela utilização de padrões e atende aos mesmos requisitos de um teste objetivo, mas com a diferença de ser construído por uma equipe técnica especializada, o que lhe confere maior rigor científico. A padronização de um teste está relacionada à uniformidade das instruções para a sua aplicação e correção. “Os itens de um teste padronizado são sempre pré-testados e analisados, para determinação das suas características estatísticas e dos possíveis defeitos de construção” (Vianna, 1976, p. 203), o que não exclui a necessidade de uma visão crítica, pois para ele o uso de um instrumento padronizado é recomendável quando se deseja:

- A – Obter informações sobre o status inicial do aluno;
- B – Acompanhar o desenvolvimento educacional e determinar o status final de um estudante (ou grupo);
- C – Estabelecer comparações entre vários grupos;
- D – Formar grupos com características específicas;
- E – Estabelecer um programa de orientação educacional e vocacional;
- F – Realizar pesquisas educacionais e psicológicas (Vianna, 1976, p. 202).

Os objetivos do SARESP muito se assemelham aos das demais avaliações mencionadas anteriormente: produção de diagnósticos precisos da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas paulistas e acompanhamento sistemático dos resultados na educação, constituindo um importante instrumento de monitoramento das políticas públicas no campo da educação e auxiliando na elaboração e implementação das políticas educacionais no Estado de São Paulo, como define Castro (2009). Contudo, Bonamino e Souza (2012), consideram o SARESP uma avaliação de resultados, que se efetiva por meio de bônus de merecimento, consolidando a responsabilização de toda equipe atuante nas unidades escolares. Segundo Ribeiro (2008),

No Estado de São Paulo, devido à convergência política entre os governos Federal e Estadual a partir de 1995, as mudanças e reformas neoliberais, iniciadas a partir da década de 1980, foram viabilizadas mais rapidamente[...]. Dentre os setores atingidos pelas reformas, o setor educacional se destaca, no ano de 1995, com a reforma do ensino público implementada pela Secretaria de Educação do Estado, dirigida pela então, secretária Tereza Rosely Neubauer da Silva, que foi a pessoa responsável pela reorganização e reestruturação do ensino público, principalmente, sob o aspecto econômico, realizando um enxugamento da máquina estatal (Ribeiro, 2008, p. 105-106).

Ainda de acordo com Ribeiro (2008), a meta de grande alcance considerada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1995, é a autonomia administrativa,

financeira e pedagógica das escolas, juntamente com a implementação de mecanismos de avaliação externa dos resultados (São Paulo, 1994a). Essa autonomia é vista como indispensável para reduzir os índices de evasão e repetência, considerados inaceitáveis em todos os aspectos (onde um em cada quatro alunos é reprovado ou abandona a escola), sendo eleita como prioridade na nova política educacional.

A avaliação de desempenho deveria cumprir uma dupla finalidade: permitir que a escola e os pais tenham conhecimento dos sucessos e problemas da escola, por um lado, e permitir que o Estado reduza as desigualdades, recompense esforços e corrija deficiências, por outro lado. A política salarial também está ligada à avaliação de desempenho, condicionando aumentos salariais aos ganhos de desempenho, embora a intenção declarada seja elevar o salário inicial da carreira a cinco salários-mínimos. O reconhecimento da profissão de educador é considerado o ponto culminante da revolução educacional, com melhores salários, incentivos para o aperfeiçoamento profissional e condições adequadas de trabalho, sem os quais nenhuma política de qualidade de ensino teria resultados significativos.

Dessa forma, o SARESP torna-se a possibilidade de efetivação da política de qualidade da educação pública paulista, sob o discurso simplificado de fornecer à população a oportunidade de ter acesso ao desempenho real das escolas, criando condições para que possam acompanhar e fiscalizar os investimentos e resultados das escolas públicas estaduais e é instituído por meio da Resolução SE nº 27 (São Paulo, 1996), com os objetivos de desenvolver um sistema de avaliação externa de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio para subsidiar a SEE-SP³ nas tomadas de decisão em relação à política educacional do Estado e, também, verificar o desempenho dos alunos nos diferentes componentes curriculares para fornecer informações às equipes técnico pedagógicas da SEDUC-SP, das diretorias de ensino e das unidades escolares. A intenção recai também em subsidiar tais equipes para a promoção de ações quanto à capacitação dos profissionais do magistério, à reorientação e aprimoramento da proposta pedagógica das unidades escolares, à viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, especialmente, a correção do fluxo escolar.

Segundo Bauer (2006), essa política clara de avaliação está inserida em um amplo movimento de reforma do ensino iniciado no estado de São Paulo, em 1995, no governo Mário Covas, que introduziu no sistema estadual algumas mudanças. Entre elas, o Regime de

³ A sigla SEE-SP foi alterada para SEDUC-SP, conforme determina a Resolução SE nº 18 (São Paulo, 2019b).

Progressão Continuada⁴; a organização das escolas por meio de ciclos no Ensino Fundamental, formando dois ciclos com duração de quatro anos cada e a reorganização dos prédios escolares por segmento de ensino, ou seja, escolas que oferecem, em seus prédios, exclusivamente, o Ensino Fundamental I e escolas que oferecem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Portanto, a implantação da avaliação de sistema, por meio do SARESP, foi parte de um repensar a educação no estado de São Paulo introduzindo, assim, uma reforma administrativa e pedagógica na rede. Desse modo, o SARESP é parte dessa política educacional iniciada na década de 1990. Como uma iniciativa inserida em um projeto político, criado pelos gestores da rede estadual, e foi anunciado por meio do documento Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 e divulgado através do Comunicado SE, de 22 de março de 1995 (São Paulo, 1995).

No ano seguinte, em 1997, os propósitos pensados para o ano de 1996 se mantiveram, porém foi acrescentada o escopo de estender o conhecimento do perfil do alunado, a fim de amparar o desenvolvimento das aulas e possibilitar a SEE-SP, por meio das diretorias regionais de ensino, a instrumentalizar os educadores, com recursos serviços e orientações. Nesta 2ª edição foram avaliados mais de 01 milhão de alunos, matriculados na 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (Fernandes, 2015).

Em 1998, além das metas traçadas nas edições anteriores, o SARESP teve como objeto a análise das implicações e resultados de programas específicos desenvolvidos pela SEE-SP desde à ascensão ao poder do então governador, Mário Covas, em 1995. Na terceira edição, alunos do 4º e 8º anos (5º e 9º, respectivamente) do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio participaram do processo avaliativo nas disciplinas de Português e Matemática. (Fernandes, 2015).

As três primeiras versões do SARESP tinham cunho de censo, específico do aluno, em que cada aluno era avaliado em apenas um componente curricular, mas era por amostragem no que compete aos componentes curriculares. Nesta edição, os mecanismos de avaliação empregados foram o questionário do aluno, questionário escolar, o teste de desempenho escolar, bem como, as avaliações (Fernandes, 2015c).

Conforme salienta Ribeiro (2008),

⁴Instituído no Sistema público de Ensino do estado de São Paulo, por meio da Deliberação CEE nº 09/1997 (São Paulo, 1997), para o Ensino Fundamental e prevê que este regime deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem a partir de resultados periódicos, parciais e ao final de cada período letivo, com vistas à recuperação imediata dos alunos, de forma contínua e paralela.

Outra importante característica do SARESP é que ele foi implantado para fazer um acompanhamento longitudinal dos progressos dos alunos nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Entretanto, foi elaborado a princípio com a pretensão de realizar apenas três aferições em 1996, 1997 e 1998. Lembrando que, quando Covas assumiu o governo do Estado, não se era permitida a reeleição para os cargos do executivo, daí a perspectiva do SARESP para atuar somente de 1996 a 1998, quando terminaria o primeiro mandato de Covas. A reeleição se tornou possível através da Emenda Constitucional 16, aprovada em 04/06/1997. Covas foi reeleito e Rose Neubauer continuou à frente da Secretaria da Educação, porém a próxima aferição do SARESP só aconteceu em 2000 (Ribeiro 2008, p. 138).

De 2000 a 2005, os propósitos do SARESP não tiveram mudanças significativas, pois a resolução que amparou sua implementação não foi invalidada, e as avaliações continuaram a ser aplicadas no final do ano letivo. No SARESP, realizado em 2000, participaram mais de 01 milhão alunos, públicos-alvo dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como, na 3ª série do Ensino Médio, tendo como disciplinas de avaliação de Português e Matemática (Fernandes, 2015).

Em 2001 participaram 872.086 alunos, matriculados nas das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, cujas disciplinas avaliadas continuaram sendo Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, neste ano, as avaliações do SARESP tiveram a finalidade de certificar os alunos que cursavam o último ano do Ensino Fundamental (Fernandes, 2015e). Entretanto, Maldonado (2008) assevera que o SARESP de 2001 trouxe mudanças significativas em sua estrutura, causando grande repercussão, como o uso dos resultados da prova para a promoção ou retenção dos alunos ao final dos ciclos. As turmas avaliadas correspondiam aos ciclos I e II do Regime de Progressão Continuada, que estava em vigor desde 1998. Os alunos do Ensino Médio não foram avaliados nesse ano. A avaliação concentrou-se exclusivamente em um componente curricular: Língua Portuguesa, incluindo redação. A justificativa para essa escolha foi a crença de que o domínio dessa disciplina era fundamental para o aprendizado de outros conhecimentos, havendo uma forte correlação entre o desempenho no idioma e nas demais disciplinas. Dessa forma, o desempenho em Língua Portuguesa determinava se o aluno seria retido ou aprovado.

De acordo com a Resolução SE 14 (São Paulo, 2002), a Secretaria de Educação validou o processo do SARESP, iniciado em novembro de 2001, e estabeleceu diretrizes para a realização das provas de recuperação para os alunos das séries finais do Ciclo I e II das escolas estaduais. Os alunos que obtiveram 14 pontos ou menos na primeira fase do SARESP e participaram dos estudos de recuperação durante o mês de janeiro de 2002 foram compelidos a fazer a prova de Língua Portuguesa para avaliar suas competências e habilidades básicas, embora os alunos que não participaram da primeira avaliação também devessem participar dessa avaliação. Cerca de 297.528 alunos fizeram a prova de Língua Portuguesa (leitura e

escrita) de 4^a e 8^a séries (5^o e 9^o anos) do Ensino Fundamental, isto é, o foco permanecia na avaliação de alunos de séries final de ciclo. Nesta versão, a avaliação é censitária censitárias para as escolas da rede estadual, mas uma amostra relativa aos alunos e séries avaliadas (Calderón; Oliveira Júnior, 2012).

Nas edições do SARESP realizadas nos anos de 2003, 2004 e 2005, todas de caráter censitário, conforme a Resolução SE nº 120, de 11 de novembro de 2003 (São Paulo, 2003), participaram, respectivamente, 4.274.404, 4.103.270 e, aproximadamente, 4.700.000 alunos, em cada uma das edições. Todas as séries dos Ensinos Fundamental e Médio foram avaliadas. Nos anos de 2003 e 2004, apenas na disciplina de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em 2005 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesses anos, o SARESP teve como assessoria técnica e logística a Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2003 e 2004, Resolução SE 120 (São Paulo, 2003), e a Fundação Cesgranrio, em 2005, Resolução SE nº 81 (São Paulo, 2005). Chiste (2009) revela que o SARESP 2003, ao abranger todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, avaliava os alunos por meio de testes de leitura e escrita, seguindo o padrão dos anos de 2001 e 2002. Os resultados obtidos tiveram um impacto significativo e entusiasmado para a implementação de programas voltados para a formação contínua e reciclagem dos mantenedores como o "Teia do Saber"⁵, que engloba outros projetos relacionados à educação básica e buscava promover maior aproximação entre a escola e a comunidade.

Como informa Fernandes (2015), nas três primeiras edições, a matriz de avaliação do SARESP teve como referência as recomendações curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e as questões foram elaboradas pelos professores da rede. A CENP permaneceu na elaboração das propostas curriculares e as avaliações do SARESP foram ajustadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, de acordo com Maldonado (2008), o SARESP 2004 realizou uma nova avaliação, focando exclusivamente nas habilidades de leitura e escrita. Tanto o formato de aplicação quanto a diligência no processo de avaliação permaneceram inalterados. No ano seguinte foi reintroduzida a avaliação das habilidades em Matemática, além daquelas em leitura e escrita. Vale ressaltar que a decisão de avaliar todas as séries da educação básica foi mantida nesse ano.

⁵O programa Teia do Saber, implantado em 2003, tinha os seguintes objetivos: aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras e tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula (São Paulo, 2012).

Já na análise de Freire (2008), o SARESP 2005 ficou estigmatizado por uma grande discórdia relacionada aos seus resultados, pois segundo a autora, “a avaliação passou a ser amplamente utilizada pelo governo como um poderoso argumento de “marketing”, chegando-se a comparar a educação de São Paulo aos mesmos níveis de educação da Suíça” (Freire, 2008, p. 33). Além disso, alguns autores, como Freire e Ribeiro, mencionaram a demora na divulgação dos dados, que ocorreu apenas em 2006. Nesse mesmo ano, a avaliação não foi realizada devido a uma estratégia política durante o período eleitoral. Segundo Ribeiro (2008), a Secretaria de Educação de São Paulo justificou a interrupção da avaliação e a falta de divulgação dos resultados alegando falta de tempo para avaliar os resultados de 2005 e para estruturar o SARESP 2006.

No ano de 2006 não houve SARESP, sendo suspenso sob as justificativas de que a SEE-SP não teve tempo hábil de divulgar os resultados das avaliações do SARESP realizadas em 2005, tampouco de reestruturar as possíveis mudanças requeridas pelos órgãos centrais para a edição do SARESP de 2006 (Cafardo; Iwasso, 2006).

Com base nas informações explicitadas, Calderón e Oliveira Júnior (2012) inferiram que em 2005, 2006 e 2007 ocorreram situações que representaram pontos cruciais e o auge da fragilidade em torno do SARESP. De acordo com os autores, em um período relativamente curto, de menos de dois anos, entre março de 2006 e julho de 2007, a SEE-SP teve três secretários e três governadores. Essa sucessão frenética e emergencial de lideranças foi um indicativo significativo da instabilidade enfrentada. Além disso, as ações tomadas pelo governo paulista no final de 2007, em um contexto quase que desenfreado e imperioso, com destaque para o trabalho de Maria Helena Guimarães de Castro, uma figura reconhecida e popular na área de avaliação em larga escala, denotaram sinais de possíveis exasperação e preocupação com o momento. Maria Helena tornou-se Secretária da Educação em meados de 2007, substituindo Maria Lúcia Vasconcelos.

A partir do ano de 2007 o SARESP passou por mudanças consideráveis, segundo o documento "SARESP: Matrizes de Referência para a Avaliação" (São Paulo, 2008). Conforme explanado no documento, as modificações incorporadas neste período foram fundamentais para tornar a operacionalização do SARESP tecnicamente mais adequada às características de um sistema de avaliação de grande escala, para melhor acompanhamento e aferição da qualidade do Sistema Estadual de Ensino ao longo dos anos, e, para tal, fazendo uso de procedimentos metodológicos formais e científicos mais elaborados e aperfeiçoados para coleta e solidificação dos dados. Houve também a adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do SAEB /

Prova Brasil, para a quarta e oitava séries (5º e 9º anos) e terceira série do Ensino Médio (São Paulo, 2008).

Conforme mencionado por Bonamino e Sousa (2012), ainda no mesmo ano, Maria Helena Guimarães Castro e o governador José Serra divulgaram um Plano de Metas, o que evidenciou e confirmou a enorme importância dos resultados das avaliações em larga escala, bem como a continuidade e o aprimoramento do SARESP durante a gestão de Serra. Finalmente em 2008, os resultados do SARESP foram colocados na escala do SAEB. Desde 1995, o desempenho dos alunos da educação básica do Brasil tem sido medido por meio da métrica do SAEB. A escala de proficiência já é bastante conhecida e seu uso permite a comparação dos resultados dos alunos no SARESP com aqueles obtidos no SAEB e Prova Brasil.

A rede pública do estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica. Se as reformas educacionais havidas no Brasil na década de 90 propuseram, para esse nível da educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidadas pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também delegaram que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e em projetos pedagógicos nas escolas de todo Brasil. Entretanto, nem todos os sistemas de ensino fizeram a necessária mediação, em razão do que, em diversos sistemas, cada escola passou a desenvolver sua proposta pedagógica, a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirado nos livros didáticos. Em São Paulo não foi diferente e, em que pesem boas experiências desenvolvidas em algumas escolas, não havia parâmetros de equidade sistêmica entre elas, desde que, na prática, cada qual praticava seu próprio currículo. Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia. Uma clara definição das expectativas de aprendizagem a serem obtidas é fundamental para a operacionalização do currículo e da avaliação. De um lado, ela orienta a organização dos projetos pedagógicos em cada escola e dá clareza à sociedade sobre o compromisso para com o desenvolvimento das crianças e dos jovens. De outro, permite que os professores compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação (São Paulo, 2008, p. 4).

Ainda de acordo com o documento "SARESP: Matrizes de Referência para a Avaliação" (São Paulo, 2008), a SEE-SP já havia estruturado, desde 2007, um projeto denominado Ler e Escrever⁶, voltado para o primeiro segmento da escolaridade básica (1ª a 4ª séries). Esse projeto

⁶ O Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual

elegeu a identificação das expectativas de aprendizagem para cada série e disciplina desse ciclo e, a partir delas, a formação continuada dos professores na própria escola, com distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores e um suporte ao trabalho dos professores da 1ª série, com a contratação de estagiários universitários, que receberam o auxílio de uma bolsa denominada Bolsa Alfabetização⁷. As bases conceituais desse projeto é que constituem as referências de avaliação desse ciclo da Educação Básica (São Paulo, 2008).

A partir de agosto de 2007, o currículo final do ensino fundamental e médio é baseado em cinco princípios estruturais: currículo é cultura; currículo referido a competências; currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; currículo que articula as competências para aprender; currículo contextualizado no mundo do trabalho (São Paulo, 2011). O movimento que levou à estruturação desses princípios teve início com a retomada histórica das propostas curriculares já desenvolvidas na SEE-SP. O trabalho prévio e as referências nacionais para o ensino básico, que constituíram as reflexões iniciais das equipes, subsidiaram as necessárias atualizações teórico metodológicas e os ajustes adequados às exigências do contexto sociocultural da atualidade. Dessa forma, foram desenvolvidos os documentos básicos para cada área do conhecimento integrada à proposta (São Paulo, 2008).

A Proposta Curricular, parâmetro global a todas as escolas da rede, retrata o quadro das metas de aprendizagens tencionáveis em cada área, estipulando os conteúdos das disciplinas a serem trabalhados em cada ano ou ciclo e o que se almeja que os alunos tenham capacidade de desenvolver com esses conteúdos, evidenciado na forma de competências e habilidades notadamente avaliáveis (São Paulo, 2008).

Outros fatores importantes a serem pontuados são a presença dos professores da rede estadual para a aplicação das avaliações do SARESP; pessoas de fora do ambiente escolar foram contratados e passaram a integrar a equipe responsável pela aplicação como fiscais e observadores, com a finalidade de registrar o andamento das avaliações e possíveis ocorrências na unidade escolar, preservando a transparência do processo; os diretores, professores coordenadores e professores regentes dos componentes curriculares e séries envolvidas na realização das provas foram impelidos a responder, anualmente, um questionário, cujo objetivo era descrever detalhadamente os fatores relacionados ao desempenho escolar; alunos e responsáveis também passaram a responder a um questionário anual para coletar dados

de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (São Paulo, 2008).

⁷ O Programa Bolsa Alfabetização foi criado pelo Decreto 51.627 de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual (São Paulo, 2008).

socioeconômicos e os resultados do SARESP começaram a ser utilizados como um dos critérios de acompanhamento das metas a serem alcançadas por cada escola estadual, anualmente. Os resultados das avaliações do SARESP, emitidos por meio de boletim anual, integram o IDESP, que fornece para cada unidade escolar importante indicador da qualidade do ensino oferecido e referência para o monitoramento das metas em qualidade educacional (Fernandes, 2015).

Os resultados concebidos na edição do SARESP conservaram, como atributo básico primordial, a utilização da metodologia Teoria da Resposta ao Item⁸ - TRI (São Paulo, 2021). Essa metodologia permite a uniformização, com o intuito de comparar os resultados alcançados no SARESP ano a ano, desde 2008, e entre esses, os resultados dos sistemas nacionais de avaliação (SAEB e Prova Brasil). Essa régua oportuniza o monitoramento da evolução dos indicadores de qualidade da educação durante o período de escolaridade, assim como, apresentação dos resultados do SARESP em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, na mesma escala de desempenho da Prova Brasil/SAEB (São Paulo, 2021).

As matrizes de referência aplicadas no SARESP conservam conexão íntima com o currículo oficial do Estado de São Paulo e com a escala de proficiência do SAEB. A Figura 1 apresenta a Esquematização da Matriz de Referência do SARESP.

Figura 1: Relações entre habilidades, conteúdos e competências como avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da escala de proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.



Fonte: São Paulo (2008, p. 10).

⁷Conjunto de modelos matemáticos que representam a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item, dados os parâmetros do item e a proficiência do indivíduo (BRASIL, 2021).

O lado esquerdo da **Figura 1** representa a Escala de Proficiência, que sintetiza o domínio dos conteúdos e habilidades alcançados, o que permite inferir o nível de domínio das competências avaliadas. Por essa escala, podem ser distribuídos os alunos em quatro níveis de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. O lado direito da Figura 1 relaciona conteúdos e competências cuja função é o objetivo do Saresp, isto é, verificar se os professores estão ensinando (os conteúdos esperados para os anos escolares avaliados) e os alunos aprendendo (isto é, com que nível de proficiência dominam as competências avaliadas). Tal função supõe considerar as habilidades expressas para resolver as questões ou tarefas propostas nas provas. O lado inferior da Figura 1 relaciona habilidades e competências avaliadas em relação aos conteúdos disciplinares. No centro do triângulo encontra-se a avaliação, ela mesma, e sua função de observar e promover o cumprimento do compromisso social da escola com a aprendizagem efetiva de seus alunos (São Paulo, 2008, p. 11).

Os resultados dos testes realizados pelos alunos são medidos por meio da escala de proficiência, que é uma síntese numérica das habilidades do aluno numa determinada disciplina. No SARESP, a escala de proficiência, esta “régua” numérica, vai de 0 a 500 pontos e com intervalos de 25 pontos determinando o desvio padrão (São Paulo, 2021).

Proficiência é uma palavra que significa o estado ou qualidade de ser proficiente ou ter competência para alguma atividade, por isso proficiência é também um sinônimo de competência. Na educação o termo proficiência é usado de várias formas, mais comumente em referência aos níveis de proficiência, escalas, e pontos de corte em exames padronizados e outras formas de avaliação. O termo é aplicado aos alunos que atingem ou não, os níveis de proficiência determinados por testes e avaliações (Significados, 2023).

Posto isto, é possível inferir que proficiência significa, em termos de habilidades e competências, que um aluno alcançou ou não as habilidades e competências previstas. Assim os níveis de desempenho têm uma interpretação pedagógica à luz das matrizes de referência do SARESP e do currículo do estado de São Paulo.

Nas avaliações do SARESP, a proficiência dos estudantes do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino se fundamentam, semelhantemente, às escalas do SAEb nas componentes curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências da Natureza. Dessa forma,

A escala de cada componente curricular é a mesma e, portanto, apresenta os resultados da proficiência dos estudantes em todo o percurso da Educação Básica. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os estudantes que estão situados em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores. (São Paulo, 2022, p. 14).

Aliadas e indissociáveis às proficiências dos estudantes estão as competências presentes nas avaliações de aprendizagem que, de acordo com São Paulo (2019), podem ser classificadas em: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica possibilita cotejar o que os alunos já conhecem, com propriedade ou não, no início do ano letivo. É por meio desta ferramenta e neste momento que se verifica o que os estudantes aprenderam, se estão aquém ou além do que fora ministrado no processo educativo, o que ainda está em defasagem e, ao mesmo tempo, as experiências e práticas exitosas, proporcionando oportunidades para ver e rever estratégias de ensino e aprendizagem, para revisitar o plano de ensino e, assim pautar as tomadas de decisão que forem pertinentes para o melhor andamento do processo.

A avaliação formativa, tem como objetivo avaliar para a aprendizagem, possuindo um cunho pedagógico e processual. Por meio dela, ativa-se intencionalmente e positivamente o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, expandindo as probabilidades de adquirir conhecimento. Assim, os estudantes são efetivamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, tornando-se participantes do processo, compartilhando o que aprenderam e ponderando sobre suas habilidades cognitivas, autoavaliando, dessa forma, suas próprias aprendizagens.

Para Gesqui, 2012

Abordar o tema “avaliação” no campo educacional implica necessariamente em especificar sobre a que tipo de avaliação nos referimos, uma vez que são muitos os tipos de avaliação utilizados ou simplesmente mencionados no campo como, por exemplo, “avaliação de aprendizagem”, “avaliação do aluno”, “avaliação do processo”, “avaliação institucional”, “avaliação do ensino e aprendizagem”, “avaliação somativa”, “avaliação formativa”, “meta avaliação”, “avaliação diagnóstica” e mais recentemente a “avaliação de resultados”. De todo modo, principalmente nas últimas décadas, ganhou destaque a avaliação de resultados obtida por meio das avaliações educacionais em larga escala (Gesqui, 2012, p. 35).

Assim, no que tange à avaliação somativa, sua incumbência é realizar uma avaliação geral do patamar de aprendizagem atingido ao término de um percurso, seja ao final de um bimestre, semestre ou ano letivo. Essa avaliação pode ser considerada como social, pois pode ser direcionada, principalmente, aos responsáveis pelas políticas educacionais e à comunidade escolar. As avaliações em larga escala são exemplos relevantes de avaliações somativas e, assim como, pode-se destacar o SAEB, em nível federal, no Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação conta com o SARESP, que utiliza instrumentos protocolares e técnicos para cotizar, estruturar dados e materializar informações significativas e importantes sobre o desempenho e rendimento dos estudantes. Corroborando com os apontamentos anteriores, Weber (2020) destaca que

[...] avaliação formativa e avaliação somativa estão presentes nas políticas educacionais e têm papéis diferentes, mas com mesma relevância em suas dimensões

específicas, por exemplo, o momento em que acontecem, o grau de confiabilidade, referência e foco das informações. O formativo e o somativo desafiam-se mutuamente, sem obedecer necessariamente a uma ordem e geram informações que podem ser compartilhadas. Com isso, partimos da hipótese de que é possível articular, de forma estruturada, o formativo ao somativo (vice-versa), reconhecendo suas diferenças e semelhanças com clareza e potencializando-as no contexto da prática escolar (Weber, 2020, p. 1).

Desta forma, pode-se inferir que as avaliações de aprendizagem, internas ou externas, podem e devem caminhar juntas, pois todas têm, por base, um objeto comum: a efetivação da aprendizagem do aluno. Isto é, a função somativa da avaliação externa, aliada às funções diagnóstica e formativa das demais avaliações de aprendizagem, pode ser valorizada como instrumento de coleta de dados, uma vez que sua imparcialidade torna seu resultado objetivo, fornecendo informações relevantes sobre o progresso dos alunos e a eficácia do processo de ensino. Além disso, “formaliza, comunica e torna mais transparente aos envolvidos os critérios, objetivos da avaliação, ao mesmo tempo que informa o progresso do aluno e eficiência do processo de ensino, o que acredita poder servir aos anseios de uma avaliação formativa”. (Weber, 2020, p. 4)

Para Santos (2011), a avaliação somativa está a serviço da aprendizagem,

Nos dias de hoje, não negando a existência de uma avaliação somativa, com funções classificadora e certificadora, essencial respectivamente para a sobrevivência de múltiplos sistemas educativos e para a defesa dos cidadãos, emerge ainda com mais pertinência, se assim se pode dizer, a importância de uma avaliação ao serviço da aprendizagem (Santos, 2011, p. 155).

Não obstante, insere-se nesse contexto, a avaliação institucional, que intrínseca às avaliações diagnóstica, formativa, somativa (avaliações de sala de aula, aplicadas e mediadas pelo professor) e à avaliação externa (aplicada por agentes externos, somativa e de resultados) tem o papel de transitar entre os “dois mundos”, dialogando com as informações pertencentes ao ambiente escolar interna e externamente, com a prerrogativa de coletar dados pertinentes ao contexto, uma vez que sua construção prevê a participação de todos os atores pertencentes à comunidade escolar. Essa articulação é o que Freitas (2007) denomina “Qualidade Negociada”, que, nas palavras do autor “é um conceito que nos chega por intermédio de um estudo de Bondioli (2004). Ele reforça uma certa tradição de se conceber a avaliação educacional no Brasil que tem ancoragem em autores como Lüdke (1984), Saul (1988), Dias Sobrinho (2002a; 2002b), entre outros.” (Freitas, 2007, p. 975). Bem como, explicita

A qualidade negociada é implementada pela avaliação institucional da escola, a qual é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares

adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula (Freitas, 2007, p. 978).

Essa percepção de valorização da função somativa da avaliação sugere que ela pode desempenhar um papel complementar em relação à avaliação formativa, fornecendo uma visão mais abrangente do desempenho e do progresso dos alunos.

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional (Lima, 2012, p. 15).

Assim, a afirmação de que, aliadas e indissociáveis às proficiências dos estudantes estão as competências presentes nas avaliações de aprendizagem, destaca-se a importância das competências avaliadas juntamente com as proficiências dos estudantes. Pois as competências referem-se às habilidades e conhecimentos que os estudantes necessitam desenvolver ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, elucida a classificação das avaliações de aprendizagem em três categorias: diagnóstica, formativa e somativa. Ou seja, abrangendo o início do processo de aprendizagem para identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos, por meio da avaliação diagnóstica, durante o processo de ensino, fornecendo feedback contínuo e orientando a prática pedagógica, mediado pela avaliação formativa e, por fim, ao final de um período ou etapa, fornecendo uma visão geral do desempenho dos estudantes, concluindo com a avaliação somativa. Essa classificação permite uma abordagem mais abrangente e completa da avaliação da aprendizagem. Tais competências também são exploradas nas avaliações externas, conforme apontado na Figura 2.

Figura 2: Grupos de Competências avaliadas no SARESP.



Fonte: São Paulo (2008, p.16).

A especificação dos pontos da Escala do SARESP foi produzida pautada nos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações, a partir da edição de 2007 e, a cada ano, integra-se mais às habilidades avaliadas a cada edição da prova, em consonância com as Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP (São Paulo, 2022). A Figura 3 apresenta a classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP.

Os pontos da escala do SARESP, por sua vez, são agrupados em quatro níveis de proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, habilidades e competências) estabelecidos para cada ano/série e componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo. (São Paulo, 2022, p. 14).

Figura 3: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP.

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
	Básico	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os estudantes, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo (2022, p. 15).

O SARESP estabelece como padrão de desempenho esperado o Nível Adequado para cada um dos anos/série e componente curricular ou área de conhecimentos avaliados. Em Língua Portuguesa, as médias esperadas são de 125, 175, 200, 275 e 300 pontos; em Matemática, as médias esperadas são de 175, 200, 225, 300 e 350 pontos, correspondendo, respectivamente, ao 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio e em Ciências da Natureza as médias esperadas são de 225, 300 e 350 pontos, respectivamente, ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio. No caso de Ciências da Natureza os pontos que definiram os níveis de Proficiência do 5º ano do Ensino Fundamental foram estabelecidos considerando o fato de que a prova foi composta com itens comuns à prova do 9º ano do Ensino Fundamental e na equalização foram utilizados os parâmetros fixos e conhecidos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. O 5º ano entrou na escala através dos itens comuns entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental. (São Paulo, 2022c, p. 16).

Os níveis de proficiência do SARESP em Matemática são apresentados na Figura 4.

Figura 4: Níveis de Proficiência do SARESP em Matemática.

Níveis de Proficiência	2º EF	3º EF	5º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 225	< 275
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	175 a < 200	200 a < 250	225 a < 275	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 200	≥ 250	≥ 275	≥ 350	≥ 400

Fonte: São Paulo (2022c, p. 15).

A Figura 5 apresenta os níveis de proficiência do SARESP em Língua Portuguesa.

Figura 5: Níveis de Proficiência do SARESP em Língua Portuguesa.

Níveis de Proficiência	2º EF	3º EF	5º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	<100	<125	< 150	< 200	< 250
Básico	100 a < 125	125 a < 175	150 a < 200	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	125 a < 175	175 a < 225	200 a < 250	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 175	≥ 225	≥ 250	≥ 325	≥ 375

Fonte: São Paulo, 2022c, p. 15.

A Figura 6 apresenta os níveis de proficiência do SARESP em Ciências da Natureza.

Figura 6: Níveis de Proficiência do SARESP em Ciências da Natureza.

Níveis de Proficiência	5º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 350	≥ 400

Fonte: São Paulo, 2022c, p. 15.

Esses níveis de desempenho foram definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada série/ano e disciplina conforme previsto no currículo do estado de São Paulo (São Paulo, 2017).

O SARESP é um parâmetro para avaliar o desempenho dos estudantes no que diz respeito à assistência de uma das principais diretrizes do Plano Estadual de Educação de São Paulo: a melhoria da qualidade da educação (São Paulo, 2022c). É um processo de avaliação de larga escala, que, além de permitir a verificação do desenvolvimento das habilidades e das competências cognitivas indicadas para cada etapa de ensino e aprendizagem escolar, é um significativo instrumento de apoio à tomada de decisão na gestão da Educação Básica paulista, em especial no que se refere à classificação de programas de formação continuada, ao planejamento escolar e à definição de metas para o projeto de cada escola. (São Paulo, 2021).

Os resultados do SARESP integram o IDESP, que constitui para cada unidade escolar importante indicador da qualidade do ensino oferecido e referência para o monitoramento das metas em qualidade educacional. E, por facilitar o acesso aos resultados das avaliações, promove um diálogo construtivo e democrático, favorecendo a comunicação entre a escola e a

sociedade, fortalecendo a perspectiva para a discussão, para a reflexão e para a participação na vida escolar e em projetos educativos que buscam melhorar significativamente o processo educacional, pois estes resultados são utilizados para diagnosticar o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino, permitindo a identificação de dificuldades e a tomada de decisão em relação à formação de professores, à elaboração de políticas educacionais e ao desenvolvimento de programas de melhoria da qualidade do ensino, além de outorgar a comparação dos resultados das escolas e dos sistemas de ensino em diferentes regiões do estado e a definição de metas de desempenho para o futuro (São Paulo, 2021).

Nessa perspectiva, os documentos oficiais sobre o SARESP (São Paulo, 2022c), pressupõem que as avaliações externas são instrumentos a serviço da melhoria da qualidade e são essenciais para: a melhoria da gestão do sistema de ensino, permitindo aos órgãos centrais identificar os pontos críticos, apoiar as escolas com recursos, serviços e orientações necessárias; fornece elementos para o planejamento escolar, por meio da comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos de ensino definidos pelas escolas; possibilita a reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e sua possível modificação, mediante diagnóstico da situação da aprendizagem dos alunos; permite a construção do projeto pedagógico compartilhado; preconiza a implantação de políticas de formação e fortalece o trabalho coletivo da escola. Entretanto, Bauer (2006) observa que, para a consolidação da melhoria da qualidade de ensino, há a necessidade de uma análise do sistema para viabilizar a autonomia da escola no que tange aos recursos das dimensões que a gerência,

Essa “melhoria da qualidade de ensino” aparece atrelada à busca de uma maior “eficiência na prestação de serviços educacionais” que seria alcançada através da racionalização de recursos e descentralização da administração e das decisões pedagógicas, para o que a produção de informações sobre o sistema resulta essencial e justifica a implantação do SARESP (Bauer, 2006, p. 18).

Dessa forma, pode-se inferir que o SARESP é um instrumento importante para a implantação de políticas públicas, para produção de informações sobre o sistema educacional e para a efetivação da melhoria da qualidade de ensino. Por meio dessa avaliação, é possível obter dados sobre o desempenho da parte dos alunos e das escolas, o que permite que sejam identificados como áreas que precisam de melhorias e adotadas medidas para aprimorar o ensino. Todavia, para um desfecho exitoso, é preciso reavaliar o conceito de racionalização de recursos e descentralização da administração e das decisões pedagógicas, aspirando que as escolas tenham mais autonomia na gestão de seus recursos e na tomada de decisões.

Segundo Barbier (1985), os juízos de valor no processo de avaliação são formulados com base no que é considerado como referência, e no caso do SARESP, esses juízos são baseados nos dados numéricos obtidos a partir das provas. Esses números representam a aquisição ou não das competências e habilidades pelos alunos. No entanto, quando os itens de teste deixam de avaliar as habilidades especificadas na matriz, como mencionado na análise, a prova pode gerar resultados distorcidos que não representam adequadamente a aprendizagem dos alunos avaliados. Conseqüentemente, os juízos de valor produzidos sobre esse processo de avaliação serão igualmente opacos e não fornecerão informações precisas sobre o perfil dos alunos avaliados.

Assim como a Prova Brasil, o SARESP está atrelado a um indicador que mensura os resultados obtidos nas avaliações aplicadas, que subsidia a análise dos dados e a quantificação deles, no caso, o IDESP, que é o indicador de qualidade do Programa de Qualidade da Escola (PQE), lançado em maio de 2008, pela SEDUC-SP.

1.6 Histórico e sustentação legal do IDESP

O PQE, é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que busca promover a melhoria da qualidade do ensino na rede estadual paulista, com foco na equidade e no direito de todos os alunos de aprender com qualidade. O PQE utiliza o IDESP como indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas e acompanha o desempenho das escolas ano a ano, com o objetivo de propor metas e ações para aprimorar o ensino oferecido. Dessa forma, o programa contribui para o trabalho das equipes escolares na busca pela melhoria da educação e permite que os pais e a comunidade possam acompanhar e avaliar a evolução das escolas (São Paulo, 2020a).

Ainda de acordo com a referência anterior, o IDESP é um indicador importante para avaliar a qualidade da educação em São Paulo, levando em conta tanto o desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP como o fluxo escolar. Além disso, ele é utilizado como uma ferramenta de gestão para as escolas e secretarias de educação, ajudando a identificar áreas de melhoria e acompanhar a evolução ao longo do tempo. O IDESP é um indicador anual e tem sido usado como uma das referências para o planejamento e a tomada de decisão na educação paulista.

Gesqui (2023) elucidou muito bem o Programa de Qualidade da Escola,

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) lançou, em 2008, o Programa de Qualidade da Escola (PQE) com o objetivo de promover a melhoria da qualidade e a equidade do ensino nas mais de 5.000 escolas que compõem a rede pública paulista de ensino regular, e, para aferir essa qualidade, estabeleceu o índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo (IDESP), um indicador estatístico que mensura a qualidade da educação oferecida a esses alunos e estabelece metas a serem alcançadas anualmente para cada escola e até 2030 para toda a rede, com o objetivo de cumprir o estabelecido legalmente, ou seja, garantir o direito fundamental de que todos os alunos aprendam com qualidade (Gesqui, 2023, p. 1).

O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. Foi idealizado com a função de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano (São Paulo, 2020a).

De acordo com a Resolução SE - 74/2008 (São Paulo, 2008), o IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas, que permite:

- I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;
- II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;
- III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual (São Paulo, 2008, p. 1).

Quanto as metas a serem alcançadas o Artigo 4º em parágrafo único estabelece:

Em 2030 todas as unidades atingirão IDESP iguais a 7,0, 6,0 e 5,0, respectivamente para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, considerando os IDESP de cada etapa da escolarização apurado em 2007 para cada unidade escolar (São Paulo, 2008, p.1).

O IDESP é composto de duas dimensões: o desempenho dos estudantes na avaliação de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Esses dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. A Figura 7 apresenta os dois critérios.

Figura 7: Critérios que compõem o IDESP.

Como o IDESP é calculado?

O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores – o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O IDESP é calculado para cada etapa da escolarização (s):

$$\text{IDESP}_s = \text{ID}_s * \text{IF}_s$$

– Onde ID_s é o indicador de desempenho da série s e IF_s é o indicador de fluxo da série S , e S representando o 5º ano do EF, o 9º ano do EF ou a 3ª série do EM.

Indicador de desempenho (ID):

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio¹.

¹ No cálculo do IDESP não são considerados os resultados dos 2º, 3º e 7º anos do EF.

Fonte: São Paulo, 2023b, p. 2.

Assim, de acordo com as notas obtidas pelos alunos, é possível agrupá-los em quatro níveis de proficiência. A distribuição dos alunos em níveis de desempenho indica a defasagem escolar, que aumenta à medida que os alunos apresentam atraso no nível de proficiência, variando de zero (quando todos os alunos estão no nível Avançado) a três (quando todos os alunos estão no nível Abaixo do Básico) (São Paulo, 2020), em relação às expectativas de aprendizagem de cada componente curricular, a partir da função apresentada na Figura 8.

Figura 8: Função que calcula o indicador e pretende espelhar um indicador da defasagem da escola.

$$\text{def}_{js} = (3 * AB_{js}) + (2 * B_{js}) + (1 * Ad_{js}) + (0 * Av_{js})$$

em que, para cada série s (5ª EF, 9ª EF e 3ª EM) e para cada componente curricular j (Matemática e Língua Portuguesa):

$$AB_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível abaixo do básico}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

$$B_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível básico}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

$$Ad_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível adequado}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

$$Av_{js} = \frac{\text{nº alunos avaliados no nível avançado}}{\text{total de alunos avaliados}}$$

Ou seja, AB , B , Ad e Av são as percentagens de alunos da escola que se encontram nos níveis de desempenho Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, respectivamente, na disciplina j e série s consideradas.

Fonte: São Paulo, 2021, p. 4.

Observe que na composição da fórmula performance, alunos abaixo do básico tem peso 3. Alunos com resultados básicos têm peso 2, enquanto os alunos com resultados considerados adequados para aquele determinado nível de ensino têm peso 1. Desta forma, como a função pretende espelhar um indicador da defasagem da escola, obviamente alunos considerados em nível avançado em relação àquele nível de ensino que tem peso zero, ou seja, na prática, quanto maior o número de alunos no nível Avançado (0), menor será o índice de defasagem escolar.

1.6.1 Indicador de Desempenho (ID)

O indicador de desempenho (ID) resume o resultado da escola nas avaliações do SARESP. O ID aumenta com um bom desempenho da escola e varia em uma escala de zero (quando a defasagem da escola é máxima, igual a três) a dez (quando a defasagem da escola é mínima, igual a zero). A diferença entre o desempenho máximo e a defasagem é o indicador que sintetiza o resultado da escola nos exames do SARESP.

O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames do SARESP. O ID é crescente com o bom desempenho da escola e varia numa escala entre zero (quando a defasagem da escola é máxima, igual a três) e dez (quando a defasagem da escola é mínima, igual a zero) (São Paulo, 2020), como evidenciado na Figura 9.

Figura 9: Representa a fórmula que calcula o indicador de desempenho, a partir da defasagem.

$$ID_{js} = \left(1 - \frac{def_{js}}{3} \right) * 10$$

Fonte: São Paulo, 2021, p. 5.

Como mostra a Figura 9, o indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames do SARESP. O ID é crescente com o bom desempenho da escola e varia numa escala entre zero (quando a defasagem da escola é máxima, igual a três) e dez (quando a defasagem da escola é mínima, igual a zero).

Observe, ainda, que o indicador de defasagem é a média ponderada pelos diferentes pesos atribuídos aos níveis de proficiência. Essa média é obtida pela divisão da defasagem calculada anteriormente pelo denominador “3”, correspondente aos três níveis que compõem o cálculo.

Para o cálculo do IDESP, encontra-se o indicador de desempenho (ID) da escola em cada etapa da escolarização, a partir da média simples entre o ID de Língua Portuguesa e o ID de Matemática, conforme demonstrado na Figura 10.

Figura 10: Fórmula da média dos níveis de proficiência.

$$ID_S = \frac{ID_{LP} + ID_{Mat}}{2}$$

Fonte: São Paulo, 2021 p. 5.

1.6.2 Indicador de Fluxo (IF)

O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um. Observe a Figura 11.

Figura 11: Representa a fórmula que mede o fluxo escolar.

$$IF_s = \frac{\text{n}^\circ \text{ de alunos aprovados}}{\text{n}^\circ \text{ alunos matriculados}} = \frac{\sum_{i=1}^n A_i}{\sum_{i=1}^n T_i}$$

Fonte: São Paulo, 2021, p. 5.

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um. Ou seja, A_i é o número de aprovados na série i e n é o número de séries da etapa de escolarização considerada. Para o caso do Ensino Fundamental, n é igual a cinco para as séries iniciais e quatro para as séries finais, e, para o Ensino Médio, n é igual a três.

Essa abordagem metodológica possibilita a padronização, com o objetivo de comparar os resultados obtidos no SARESP ano após ano, desde 2008, bem como compará-los com os resultados dos sistemas nacionais de avaliação (Saeb e Prova Brasil). Essa padronização oferece a oportunidade de monitorar a evolução dos indicadores de qualidade da educação ao longo do período escolar, além de apresentar os resultados do SARESP em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza na mesma escala de desempenho utilizada na Prova Brasil/SAEB. Esse movimento é de extrema importância para possibilitar comparações entre os resultados do SARESP e outros sistemas de avaliação e para monitorar a evolução dos indicadores de qualidade da educação ao longo do tempo. Dessa forma, é possível identificar os progressos alcançados e os desafios a serem enfrentados na busca por uma educação de qualidade. Além disso, a uniformização dos resultados em uma escala comum de desempenho permite realizar análises comparativas mais precisas entre diferentes escolas e redes de ensino (São Paulo, 2021).

Todavia, como apontado por Gesqui (2012) determinar os resultados do IDESP, de maneira uniforme, com escala comum de desempenho em escolas com identidades diferentes sem considerar suas peculiaridades, podem não ser fidedignos, pois se concretiza numa esfera que impossibilita a autonomia singular, que estabelece obrigações financeiras e políticas e que influencia as privações materiais, intelectuais e socioemocionais tendo como finalidade manter

a realidade como é e está e, assim, pode-se afirmar que o conceito de “racionalidade tecnológica”, se materializa: na efetivação deste indicador, visto que é instituído para avaliar a qualidade das escolas, por meio de metas, com a falsa ideia ou sensação utópica de que, se a escola atingir tal resultado terá alcançado a tão perseguida, assediada, idealizada e desejada qualidade educacional. Tais números mascaram a real “[...] necessidade de se discutir e fazer uso da produção acadêmica existente quanto a um ensino de qualidade” (Gesqui, 2012, p. 28).

Sustentar a racionalidade do IDESP como parâmetro de qualidade educacional requer a utilização de práticas que priorizem a pseudoformação dos alunos como a supervalorização dos componentes curriculares considerados no cálculo do IDESP ou a busca exacerbada pela promoção dos alunos a qualquer custo em detrimento de uma experiência formativa ampla, revelando assim aspectos do processo de alienação dos profissionais da educação, no sentido do IDESP ter sido transformado em um objeto de desejo e não num objeto de estranhamento que permita sua análise crítica. Entende-se, dessa forma, o IDESP como uma expressão da racionalidade tecnológica aplicada à educação, uma vez que faz uso de diversas ações e para diferentes públicos para avaliar a qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem, desconsiderando muitos aspectos implicados na prática educativa (Gesqui, 2012, p. 28).

A proficiência dos alunos do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como da 3ª série do Ensino Médio, no SARESP é baseada nas mesmas escalas utilizadas pelo SAEB nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Cada componente curricular utiliza a mesma escala, o que significa que os resultados de proficiência dos alunos abrangem toda a trajetória da Educação Básica. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que se encontram em um determinado nível não apenas dominam as habilidades associadas a esse nível, mas também possuem proficiência nos níveis anteriores (São Paulo, 2017).

Embora o Programa de Qualidade da Educação tenha como premissa promover a melhoria da qualidade e a equidade do ensino nas mais de 5.000 escolas que compõem a rede pública paulista de ensino regular, e, para aferir essa qualidade, fora estabelecido o IDESP, não se pode deixar de apontar outra vertente desse Programa: a responsabilização ou *accountability* implicada a toda equipe escolar, principalmente a equipe gestora. Visto que a aferição da qualidade citada está, intrinsecamente, atrelada a um sistema de recompensa, modelado como bonificação por resultados ou de merecimento. E, como declarado pelo renomado escritor Antoine de Saint-Exupéry, “Cada um é responsável por todos. Cada um é o único responsável. Cada um é o único responsável por todos” (Kdfrases, 2023).

Dessa forma, a *accountability* educacional envolve a responsabilização dos diferentes atores envolvidos na educação pela qualidade dos resultados de aprendizagem, sobretudo, o Diretor Escolar, incluindo a mensuração e a codificação de padrões de desempenho e a previsão

de consequências quando esses padrões são ou não atingidos, o que pode implicar diretamente no recebimento ou não do Bônus atribuído pela Secretaria da Educação (São Paulo, 2008) que, nesse contexto, consistem “[...] em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinada consequência quando atingem ou não esses resultados” (Afonso, 2009, p. 18).

1.6.3 Bonificação por Resultados

Significado de bonificação:

Ato de bonificar, de conceder bônus (prêmio, vantagem); concessão de bônus. Suplemento salarial dado ao trabalhador que ultrapassou a média de produção; gratificação, bônus (Dicio, 2023).

De acordo com o Dicio (2023), o ato de bonificar remete a premiar alguém com alguma coisa, gratificar, recompensar. Essa seria a definição adequada para congratular os servidores públicos da Educação, pela dedicação ao trabalho e por desempenhar com excelência seu papel de Educador. Todavia, no contexto em questão, o substantivo Bônus não é simples, pelo contrário, é composto e vem acompanhado por uma condição: Resultados. Se o segundo não for alcançado, o primeiro torna-se sem efeito e ainda pode acarretar consequências, conforme explicitado neste subitem.

O bônus de resultados é um tipo de compensação financeira que é concedido a indivíduos ou equipes com base no desempenho atingido em um determinado período. Em relação à educação, em alguns sistemas de ensino, o bônus de resultados é atrelado ao desempenho escolar, geralmente medido por indicadores como as notas dos alunos em testes padronizados e o fluxo escolar (taxa de aprovação e evasão escolar).

Teoricamente, o objetivo do bônus de resultados é incentivar os professores e gestores escolares a melhorarem o desempenho dos alunos e alcançar metas estabelecidas pelo sistema educacional. No entanto, sua implementação pode gerar controvérsias e críticas, especialmente em relação à justiça e efetividade desse mecanismo de incentivo.

O Bônus, que já foi chamado de Merecimento (São Paulo, 2003), e de Desempenho (São Paulo, 2015), foi renomeado para de Resultados e regulamentado pelo Decreto nº 67.053, de 17 de agosto de 2022 (São Paulo, 2022b), leva quase que inteiramente à responsabilidade do professor e da equipe gestora pelo desempenho escolar, pois a responsabilidade pelos resultados nas avaliações externas, além ou aquém das expectativas, são atribuídos às equipes nas escolas, tornando um fardo pesado e a ser carregado, pois tais atores são extremamente cobrados para alavancar os indicadores e “punidos” caso não tenham êxito, sendo privados de receberem a

recompensa do Bônus (Freitas, 2016). Assim, é possível depreender que esse método é, no mínimo, injusto, visto que os resultados são reflexos de uma estrutura que necessita estar alinhada e em condições de oferecer educação de qualidade a todas as escolas públicas, com equidade.

Outro termo que pode ser usado como responsabilidade é *accountability*, como sistema de punição em países onde não há democracia ou é muito novo, ou pode criar uma expectativa de que os pais seguirão os esforços dos professores para fornecer responsabilidade pelos resultados (Afonso, 2009). No viés da *accountability* internalizada nas avaliações externas, Freitas (2016) pondera,

Testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de "preparação para o exame" do que de fato as habilidades "incorporadas" pelas crianças (Freitas, 2016).

Alguns críticos argumentam que o bônus de resultados pode levar a uma ênfase excessiva em testes padronizados e na memorização de conteúdos específicos, em detrimento de uma educação mais ampla e crítica. Além disso, também é questionado se os bônus de resultados realmente incentivam os professores e gestores escolares a se esforçarem mais, ou se são apenas um incentivo financeiro a mais que não necessariamente se traduz em melhorias na qualidade da educação (Freitas, 2016).

Em contrapartida, há aqueles que avaliam essa política de bonificação como positiva e inovadora, como uma forma de reconhecimento do trabalho prestado e incentivo para que permaneça nessa perspectiva. De acordo com Castro (2009),

Em 2008, o governo de São Paulo pôs em prática outra medida de grande impacto, talvez a mais inovadora de todas, para melhorar a qualidade do ensino público, a qual só foi possível graças à reformulação do SARESP e à criação do IDESP. Trata-se de um incentivo às escolas públicas estaduais na forma de remuneração por desempenho, para todos os professores e demais funcionários, comparando cada unidade escolar em relação a ela mesma e considerando sua evolução no tempo. O bônus, dependendo do desempenho da escola, pode chegar até o equivalente a 2,9 salários mensais a mais para cada profissional da escola. É uma política de reconhecimento do esforço das escolas e de seu compromisso com o direito de todo aluno aprender.

O êxito da política pode ser avaliado pelo sucesso do lançamento do bônus por resultado, no final de março de 2009. Após a divulgação do IDESP 2008, e com base na comparação dos resultados obtidos por cada uma das escolas paulistas no IDESP 2007, o governo de São Paulo distribuiu 600 milhões de reais em bônus para 196 mil professores e funcionários administrativos das escolas que avançaram.

Mais de 70% dos profissionais da educação receberam bônus, de valores que variaram de 500 a mais de 10.000 reais, dependendo dos resultados alcançados por suas escolas, jornada de trabalho e número de faltas. Apesar das enormes resistências das entidades sindicais, em geral defensoras da isonomia e contra qualquer forma de remuneração

variável, que considere o esforço e compromisso das equipes, o bônus por desempenho já é uma realidade no Estado de São Paulo (Castro, 2009, p.17).

Como explanado, a atribuição do mérito e da responsabilidade pelos resultados dos alunos pode ser injusta e imprecisa. Os resultados dos alunos são influenciados por uma ampla gama de fatores, incluindo o contexto socioeconômico dos alunos, a qualidade das instalações da escola e a qualidade dos recursos educacionais disponíveis. Além disso, nem todos os alunos aprendem da mesma forma ou no mesmo ritmo, o que torna difícil avaliar a contribuição de cada professor para o desempenho dos estudantes. Sendo assim, a distribuição de prêmios ou aplicação de punições podem colocar a escola em um ápice positivo ou negativo, chegando até mesmo, em alguns contextos, a motivar o fechamento de instituições de ensino (Sousa, 2014). Isso quer dizer que, as práticas do trabalho docente estão sujeitas a terem alterações a partir do momento em que os componentes curriculares deixam de ser abordados para atender às necessidades particulares dos alunos e passam a serem discutidas de forma generalizada, de modo que se ajuste aos bons desempenhos em avaliações (Cunha *et al.*, 2016).

Desta forma, infere-se que por meio dos procedimentos e métricas utilizados nos resultados das avaliações, estima-se que, de uma vertente, os responsáveis pela educação e pela aplicação delas, alcancem grandes quantidades de dados e/ou informações que possam moldar políticas públicas de uma forma mais coerente e eficiente com foco na melhoria do sistema de ensino, seguindo uma direção positiva, com reforço positivo e com as ferramentas que identifiquem qual o caminho mais adequado a percorrer. Por outro lado, almeja-se também que todos os atores no contexto escolar, utilizem os resultados da avaliação para aperfeiçoar o planejamento escolar anual, e, da mesma forma, para despertar o interesse nas suas formações e estabelecer outras ações ou projetos, com o propósito de desafiar, confrontar e combater eventuais problemas e tropeços em suas escolas, investindo na solução em detrimento aos obstáculos.

Nesta vertente, Ribeiro (2008) afirma que,

É preciso também destacar que a avaliação de larga escala passou a ser usada no Brasil dentro de um contexto administrativo, cujo objetivo, dentre outros, consiste em racionalizar os recursos públicos e elevar os padrões de desempenho nas e das escolas. [...] juntamente com uma análise do contexto em que as avaliações de sistemas ocorrem, são necessários para que possamos compreender o advento das mesmas (Ribeiro, 2008, p. 96).

Concatenado a uma avaliação participativa, Freitas (2016) propõe uma avaliação que abarque as várias dimensões e os atores da comunidade escolar, que atuaria como ferramenta

importante para a construção de um diálogo efetivo entre a escola e a sociedade, permitindo que as necessidades e expectativas locais sejam levadas em conta na definição de indicadores de qualidade e no planejamento das ações necessárias para atingi-los. Além disso, essa abordagem também valoriza a expertise dos profissionais da educação e a autonomia da escola, garantindo que a *accountability* não se restrinja a um modelo de gestão autoritário e centralizado, mas sim que seja um processo participativo, democrático, consciente e crítico na educação. Isto é, ao invés de enxergar a avaliação como um mecanismo de responsabilização e punição, ela seria vista como um processo contínuo de melhoria, que envolve a participação ativa da comunidade escolar na definição de objetivos e metas adequados às suas necessidades e realidades.

À vista disso, quiçá a afirmação de Castro (2009) ficaria em justaposição com a perspectiva de Freitas,

Resumindo, em menos de dois anos, o governo de São Paulo implantou uma reforma educacional corajosa, abrangente e bastante inovadora. Mostrou que é possível fazer mudanças, apesar das resistências políticas normais de qualquer regime democrático. O futuro das mudanças implantadas dependerá, em grande medida, da continuidade, persistência, flexibilidade e capacidade institucional da Secretaria de Educação em assegurar um monitoramento efetivo da gestão das ações, com prioridade ao pedagógico, sem o quê não será possível o necessário aprimoramento de todas as iniciativas recentes. O papel dos dirigentes, diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos neste processo será tão crucial quanto a efetiva participação dos pais e alunos, colaborando e cobrando das escolas mais qualidade e compromisso com a aprendizagem de todas as crianças e jovens de São Paulo. É essa a principal finalidade da boa escola pública tão almejada por todos (Castro, 2009, p. 17).

Semelhantemente à vista de um panorama otimista, sinalizado por Pontual (2008), o bônus por desempenho para professores é uma política pública que visa incentivar e reconhecer a qualidade do trabalho dos profissionais da educação fundamentada na ideia de que esses profissionais podem melhorar seu trabalho com um incentivo financeiro adicional. Ao oferecer um bônus para aqueles que alcançam metas específicas, espera-se que eles sejam motivados a se esforçar mais para alcançar essas metas.

Através de um bônus por desempenho para professores, espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim motivar o professor a aumentar seu esforço dentro de sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão (Pontual, 2008, p. 5).

No entanto, é importante destacar que o bônus por desempenho não é a única solução para melhorar a qualidade da educação. Pelo contrário, como apontado ao longo do capítulo, é necessário que outras políticas públicas sejam implementadas em conjunto, como a melhoria

da infraestrutura das escolas, o aumento do salário dos professores, a valorização da carreira docente e a redução da desigualdade social e educacional. Além disso, a avaliação do desempenho dos profissionais da educação deve ser criteriosa e justa, levando em consideração a complexidade do trabalho docente e da gestão e as condições de trabalho oferecidas aos envolvidos. E, não obstante, como salientado por Gesqui (2012), o sistema de avaliação se enveredou pelo caminho de prestação de contas, de imputação e tal caminho tornou possível a premiação ou a punição

O processo de avaliar tomou proporções de prestação de contas, de responsabilização. A partir dele, supostamente é possível justificar ou explicar, premiar ou punir. A gravidade, oculta e silenciosa, caminha por esta via, onde não apenas o Estado acaba por abandonar o papel de proponente de uma educação de qualidade, como assume o papel de mero avaliador. É urgente considerar que nem todos os aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem são mensuráveis ou permitem comparação (Gesqui, 2012, p. 26).

Sendo assim, ao longo do explicitado, pode-se concluir que a avaliação em larga escala pode ser uma ferramenta importante para identificar problemas e deficiências no sistema educacional, mas deve ser usada de forma consciente e crítica, considerando suas limitações e as particularidades do contexto educacional. Entretanto, é importante lembrar que a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento para a melhoria contínua do ensino.

Além disso, é fundamental que a avaliação em larga escala seja acompanhada de medidas que garantam a valorização dos profissionais da educação e o apoio à melhoria contínua do ensino. Isso significa fornecer aos educadores os recursos e o suporte necessários para implementar mudanças efetivas e aprimorar a qualidade do ensino. Assim como, leve em conta as necessidades, as peculiaridades e a identidade da escola e da comunidade em que está inserida. Isso significa que a avaliação deve ser adaptada à realidade da escola, considerando as características dos alunos, dos educadores e do ambiente educacional em geral. Dessa forma, a avaliação pode produzir indicadores genuínos e orientar as equipes na construção de planos de ação e na tomada de decisões para combater as fragilidades e possíveis fracassos escolares.

Na mesma linha de raciocínio pragmático, a *accountability* na escola pública pode ser um dispositivo valioso para melhorar a qualidade do ensino, desde que seja implementada de forma adequada e responsável. Isso significa considerar as particularidades do contexto educacional, envolvendo a comunidade escolar na tomada de decisões e garantindo a valorização dos profissionais da educação. Dessa maneira, a prestação de contas na escola

pública pode colaborar para o aprimoramento da qualidade da educação, tornando-a mais eficaz, responsável e clara perante a sociedade.

A seguir, apresento o referencial teórico que norteou essa pesquisa. Os temas responsabilização (*accountability*), qualidade, qualidade negociada, metas e resultados, assim como, as possíveis implicações causadas por eles, serão abordadas posteriormente, pois citando novamente o renomado escritor Antoine de Saint-Exupéry (1900 – 1904) na obra: O Pequeno Príncipe (1943) “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Mais Diferenças, 2023, p. 67).

SEÇÃO 2. PRODUÇÃO ACADÊMICA, APOIO TEÓRICO E REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, explico o que o campo educacional brasileiro tem pesquisado sobre avaliação externa, SARESP, IDESP, fluxo escolar, bônus merecimento ou de recompensa e *accountability*, por meio de um mapeamento bibliográfico espesso em detrimento ao mapeamento bibliográfico inicial, com o intuito de amplificar o teórico para subsidiar a análise dos dados encontrados.

Tendo em vista o objetivo e os resultados obtidos com o mapeamento bibliográfico inicial realizado optou-se, novamente, pela utilização das bases de pesquisa da Capes (Capes, 2023) e da SciELO (SciELO, 2023), acrescidas de periódicos científicos indicados ou encontrados durante o itinerário de pesquisa até então.

2.1 O que o campo educacional brasileiro tem investigado sobre avaliação externa, SARESP, IDESP, fluxo escolar, bônus merecimento e *accountability*

Com o objetivo de captar como o campo educacional brasileiro tem investigado questões relacionadas a avaliação externa, SARESP, IDESP, fluxo escolar e bônus merecimento e *accountability*⁹, foram selecionadas palavras-chave que permitissem identificar produções relacionadas ao objeto desta pesquisa. A escolha das palavras-chave recaiu sobre seis termos que sugerem proximidade com o objetivo da pesquisa e foram recorrentes no mapeamento bibliográfico inicial realizado, são elas: avaliação externa, SARESP, IDESP, fluxo escolar e bônus merecimento e *accountability*. Quanto às bases de pesquisas optaram-se pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Capes, 2023), pela biblioteca digital de livre acesso da SciELO (SciELO, 2023) e por periódicos científicos indicados.

A incursão inicial na Capes (Capes, 2023) a partir da utilização das palavras-chave em sua expressão exata identificou tamanha quantidade de produções que resultou no estabelecimento de algumas delimitações para cada palavra-chave em específico. O recorte temporal de 2018 a 2022¹⁰ por captar as produções mais recentes e que constam na plataforma Sucupira; todos os tipos de produção, no caso Doutorado, Doutorado Profissional, Mestrado e Mestrado Profissional; a área de conhecimento Educação pelo enquadramento do tema e pelas instituições Unesp em função da quantidade de produções disponíveis. Quanto ao processo de

⁹ No banco da Capes a palavra-chave *accountability* disponibiliza produções diferentes das palavras-chave responsabilização e responsabilidade utilizadas em algumas produções no mesmo sentido de *accountability*.

¹⁰ O mapeamento bibliográfico inicial abarcou o período que compreende 2018 a 2021.

seleção das produções listadas foram realizadas as leituras minuciosas dos títulos para verificar a proximidade da produção com o objetivo da pesquisa, uma leitura inicial do resumo de cada produção para a confirmação, ou não dessa proximidade e, em seguida, outras leituras dos resumos que sugeriam proximidade com o objeto de pesquisa com o objetivo de identificar os elementos centrais da produção para definir por sua inclusão, ou não nas produções que seriam analisadas de forma adensada. A Tabela 1 apresenta os resultados¹¹ desse itinerário.

Tabela 1 - Mapeamento bibliográfico na base Capes.

Palavra-chave	Expressão exata	2018 a 2022	Área de Conhecimento (Educação)	UNESP	Selecionados		
					Títulos	Resumos	Final
Avaliação externa	233.664	46.549	2.014	75	15	6	2
Saresp	10.514	259	129	70	12	8	6
Idesp	12.312	210	157	18	17	7	5
Bônus Merecimento	321	257	135	55	15	3	3
Fluxo escolar	66.741	2.347	298	108	25	3	1
Accountability	1.201	466	205	25	9	5	2
Responsabilização	1.470	286	48	XX	0	0	0
Responsabilidade	15.298	2.244	66	XX	0	0	0
Total	341.521	52.618	3.052	351	93	32	19

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Capes (2023).

A incursão na *SciELO* (SciELO, 2022) identificou uma quantidade de produções para cada palavra-chave¹² o que permitiu a realização de leituras minuciosas de todos os títulos para verificar a proximidade da produção com o objetivo da pesquisa, além da leitura dos resumos das produções selecionadas pelos títulos com o objetivo de identificar os elementos centrais da produção para definir por sua inclusão, ou não, nas produções que seriam analisadas na íntegra. A Tabela 2 apresenta os resultados desse itinerário.

¹¹ Os campos com o registro “XX” correspondem à não aplicação da referida delimitação em função da quantidade de produções identificadas anteriormente.

¹² Para algumas palavras-chave foi necessária a inclusão de algumas variações. No banco da SciELO a palavra-chave accountability disponibiliza as mesmas produções das palavras-chave responsabilização e responsabilidade.

Tabela 2 - Mapeamento bibliográfico na base SciELO

Palavra-chave	Expressão exata	Selecionados			
		Títulos	Resumos	Íntegra	Final
Avaliação externa	427	36	12	4	1
Avaliação externa em larga escala	6	3	1	1	1
Saresp	8	3	1	0	0
Idesp	4	3	1	1	1
Bônus Merecimento	0	0	0	0	0
Bônus	98	8	0	0	0
Fluxo escolar	38	21	6	2	2
Accountability/Responsabilização/Responsabilidade	476	17	6	2	2
Total	1.057	91	27	10	7

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SciELO (2023).

A busca nas bases acadêmicas resultou um total vinte e seis (26) produções¹³ cujo resultado quantitativo é apresentado na Tabela 3 seguido das informações centrais dessas produções agrupadas por palavras-chave e algumas inferências.

Tabela 3 - Síntese do mapeamento bibliográfico

Palavra-chave	Base de Pesquisa		
	CAPES	SciELO	Total
Avaliação externa	2	2	4
Saresp	6	0	6
Idesp	5	1	6
Bônus Merecimento	3	0	3
Fluxo escolar	1	2	3
Accountability	2	2	4
Total	19	7	26

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.1. Avaliação Externa

A política de avaliação externa integra uma tendência mundial de fortalecimento das políticas públicas de cunho mercadológico, sustentada pelos princípios e métodos utilizados na gestão gerencial em educação. A aplicação dos princípios e métodos utilizados na gestão gerencial, pautados na racionalidade econômica, prioriza a eficiência, os resultados e a otimização de recursos, o que exige uma postura controladora e fiscalizadora sobre o processo educativo, tornando-o dissociado da efetivação de valores mais humanizadores, como propõe uma concepção democrática de educação que traz como princípio a participação na decisão dos processos educativos (Lélis; Hora, 2019, p. 550).

¹³ A última visita aos bancos da CAPES e da SciELO para atualização do mapeamento foi realizada em 31 de março de 2023.

A pesquisa de Leal (2021) analisou quais implicações o Método de Melhoria de Resultados (MMR) trouxe para as ações cotidianas, desenvolvidas pelo gestor no âmbito da escola. Tal método faz parte do programa “Gestão em Foco” cuja meta é promover a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens com base nos resultados do IDESP. A pesquisa discorreu sobre o que a implementação desse método alterou na prática dos gestores, no que diz respeito à sua rotina de trabalho e a busca por resultados educacionais apresentados pelos estudantes a partir dessa política que preconiza o avanço na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas da rede por meio da aplicação do MMR.

A pesquisa situou o MMR no contexto mais amplo das reformas educacionais e o relacionou aos novos paradigmas de gestão baseados nos princípios da Nova Gestão Pública¹⁴ contribuindo para a compreensão de ideologias subentendidas em um processo histórico de transformação da gestão escolar no estado de São Paulo, a partir da retórica neoliberal. Para a autora foi possível inferir que a maioria dos gestores possui uma compreensão dos elementos impulsionadores do MMR e o exercício da gestão escolar não se limita a meramente reproduzir essa política, pois eles têm uma compreensão do contexto histórico desse modelo político que estão atualmente implementando. Apesar da crescente influência de abordagens empresariais na educação paulista, eles examinam o perfil do gestor além de ser apenas um administrador de metas e resultados.

Rosa (2021) analisou o MMR, que transpõe para o interior das escolas atividades e terminologias utilizadas na gestão da empresa privada. Os resultados do SARESP e IDESP, bem como da Avaliação de Aprendizagem em Processo¹⁵, subsidiam os passos e etapas do método. Diante disso, a autora constatou que a gestão delineada pelo MMR se ancora na lógica da produtividade, eficiência e eficácia com a finalidade de avançar os indicadores do SARESP, reduzindo o trabalho escolar durante o ano letivo ao alcance da meta do IDESP. Além disso, pressupõe uma descentralização ao transferir para a escola o poder de decisão do que deve ser realizado para avançar os resultados da escola, ao mesmo tempo uma centralização com o aumento do controle da gestão e do que é realizado nas escolas intensificando mecanismos de responsabilização, *accountability* e ranqueamento. Concluiu que, embora defenda melhorar a qualidade da aprendizagem, essa qualidade é reducionista no MMR, pois articula-se aos

¹⁴ “O termo Nova Gestão Pública, na literatura nacional, traduz a expressão inglesa New Public Management. Ambas significam, na literatura internacional, as reformas do Estado a partir dos anos 1970, baseadas na corrente gerencialista do pensamento administrativo” (Junquillo, 2010, p. 56).

¹⁵ “O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes”. (São Paulo, 2023d, p.1).

resultados mensuráveis e quantificáveis de testes padronizados, desconsiderando importantes fatores e dimensões intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação.

Bonamino e Souza (2012) analisaram as três gerações de avaliação educacional em larga escala, com base nos objetivos e no *design* tipicamente encontrados em iniciativas implementadas no Brasil. De acordo com as autoras, a primeira geração consiste em avaliação diagnóstica da qualidade da educação e não tem impacto direto nas escolas e nos programas escolares. Já as outras duas gerações, articularam os resultados da avaliação como políticas de responsabilização, com consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares, utilizando, para tal, parâmetros de análise os objetivos e o desenho dessas avaliações, bem como os estudos e pesquisas que fornecem evidências para o tema, os quais exploram possíveis implicações para o currículo escolar. Pois, por um lado, discutem-se os riscos da testagem padronizada e a avaliação que se referem às políticas que envolvem prestação de contas e responsabilização, podendo ocasionar consequências fracas e fortes para Diretores e professores. Em contrapartida, aponta-se o potencial das avaliações de segunda e terceira gerações em propiciarem uma discussão informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos.

Castro (2009) examinou os sistemas de avaliação da educação básica brasileira, com destaque para os sistemas nacionais e o de São Paulo. Além de apresentar o desenho, conceitos e objetivos desses sistemas discutiu algumas fragilidades sistêmicas que dificultam o uso dos resultados das avaliações nas escolas e sistemas de ensino, inferindo que um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Entretanto, como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais obriga a definir quais as aprendizagens devem ser consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos.

O primeiro agrupamento (Bonamino e Souza, 2012; Castro, 2009; Leal, 2021; Rosa, 2021) reúne as produções cujo foco central é abordar as avaliações externas e como foram instituídas no Brasil e, mais precisamente, no Estado de São Paulo. Inferem que, para além do monitoramento da situação da educação no Brasil e o subsídio para o desenvolvimento de políticas públicas, esses indicadores também são fundamentais para perceber as amplas desigualdades que persistem na educação do nosso país. A partir dessas evidências, pode-se observar a necessidade de medidas de equidade serem adotadas em todos os movimentos

ligados à educação. Parte do grupo investigou também, além do processo das avaliações externas, um método de intervenção oferecido pela SEDUC-SP, no caso MMR, e a busca por resultados educacionais apresentados pelos estudantes, nas avaliações externas do SARESP e nos Indicadores do IDESP, a partir dessa política do governo paulista, cujo objetivo preconiza o avanço na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas da rede por meio da aplicação dessa metodologia. Ambos os pesquisadores adotaram uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, tendo como campo empírico o espaço das escolas públicas do Estado de São Paulo, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, estudos de casos e análises de documentos relacionados ao MMR.

Participaram dessas pesquisas Gestores Escolares, fator que auxiliam a compreensão dos resultados das avaliações externas no âmbito das escolas e que agrega dados importantes e consistentes para a elaboração desse trabalho, visto que as ações propostas e desenvolvidas pelos Gestores Escolares para alcançarem êxito nas avaliações externas, mais precisamente no SARESP, culminam melhores resultados no IDESP, objeto dessa pesquisa. Desta forma, os trabalhos direcionam para os dados do IDESP e para o entendimento dos resultados das avaliações externas, tornando secundárias as intervenções realizadas, na prática, no contexto escolar.

Não obstante, o MMR é um método com foco na melhoria dos resultados e as pesquisas discorrem sobre o que a implementação desse método alterou na prática dos gestores, no que diz respeito à sua rotina de trabalho e a busca por resultados educacionais apresentados pelos estudantes a partir dessa política do governo paulista, cujo objetivo preconiza o avanço na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas da rede por meio da aplicação do MMR.

2.1.2. SARESP

Segundo a SEDUC-SP

SARESP permite monitorar avanços da educação básica no Estado.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (São Paulo, 2020).

Para Maia (2013), as medidas adotadas pelo governo paulista, a que causou maior impacto na rede estadual de ensino relaciona-se com um processo de avaliação em larga escala, denominado SARESP, aliado a um programa de bonificação por resultados. Acrescenta, ainda, que o SARESP produz indicadores de desempenho através da análise e cálculo de níveis de performance das séries avaliadas e seus resultados e, juntamente com indicadores de fluxo das respectivas séries, integram o cálculo do IDESP.

É fato que o índice causou inquietação nas ponderações desta pesquisadora, ao desprezar nos critérios de cálculo as diferentes realidades de ensino, desconsiderando as peculiaridades de cada escola, como, por exemplo, o nível socioeconômico dos alunos submetidos à avaliação. As escolas dispunham de idêntico critério para o cálculo, independentemente de suas diversidades – número de alunos submetidos à avaliação, absentismo docente, nível socioeconômico, entre outros aspectos (Maia, 2013, p. 12).

Silva (2016) investigou as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar problematizando a realidade educacional a partir dos pressupostos e contradições das políticas de avaliação educacional e de gestão escolar, sobretudo no que concerne aos resultados educacionais evidenciados por esses instrumentos implementados pela política paulista de educação. De acordo com a autora, no contexto recente de formulação e implementação de políticas públicas de educação no Brasil, destaca-se a relevância em se problematizar aquilo que é prescrito e, portanto, institucionalizado, em relação ao que ocorre na realidade concreta das escolas, ou seja, o efetivamente implementado. Tendo por base o SARESP e os resultados do IDESP de cinco escolas do sistema público estadual de ensino de São Paulo, analisou de que maneira esses resultados são apropriados pelos gestores escolares. Instituídos pela política educacional como indicadores que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem, conseqüentemente, são colocados como intervenções da política de avaliação externa num contexto de reforma do Estado, que tem privilegiado a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da corresponsabilidade, responsabilizando gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados e atrelando-se esses resultados a prêmios, bonificações e punições.

Hojas (2017, p. 50), analisou as relações que as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o SARESP adotando como referência, contribuições conceituais presentes na “abordagem do ciclo de políticas” e na “teoria da atuação política”, formuladas por Stephen Ball e colaboradores. A investigação envolveu quatro unidades escolares da rede estadual de ensino paulista selecionadas por atenderem níveis diferentes de ensino. Para a

autora, o estudo partiu do pressuposto de que além das políticas educacionais vindas de fora, as escolas também produzem políticas em seu interior.

Longo (2019) buscou compreender o que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados dessas avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do Ensino ofertado em uma escola do Programa de Ensino Integral¹⁶, da Rede Estadual de Educação de São Paulo, com o intuito de desvelar a temática da avaliação externa, dos seus resultados e a interpretação da escala de proficiência. Pois, de acordo com a autora, os resultados dessas avaliações – a partir da interpretação da escala de proficiência – oferecem dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões, visto que, para a autora, a reflexão sobre a avaliação externa busca analisar a escala de proficiência, um instrumento utilizado para interpretar os resultados das avaliações em larga escala e avaliar o progresso da aprendizagem escolar.

Essas avaliações permitem diagnosticar o desempenho dos estudantes, fornecendo informações essenciais para uma análise qualitativa da Educação e alimentando discussões sobre os desafios e avanços no processo de aprendizagem, além de desempenharem um papel importante como instrumentos para subsidiar a tomada de decisão nas escolas, através de discussões e reflexões coletivas durante os momentos de planejamento e replanejamento. Elas servem como orientações para realizar ajustes no Plano de Ação da escola. Ao interpretar e refletir sobre os resultados das avaliações externas e das escalas de proficiência em conjunto com os membros da comunidade escolar, é possível tomar decisões eficazes visando a melhoria da qualidade do ensino, onde todos os profissionais se comprometem a realizar suas tarefas com o objetivo de alcançar um resultado desejado. Nesse sentido, a gestão de resultados é considerada uma dimensão da avaliação que pode contribuir para que a escola se aproprie dos seus próprios resultados, criando efetivamente uma cultura de avaliação dentro das unidades escolares e mobilizando todos os profissionais para assumirem a responsabilidade conjunta pelos resultados dessas avaliações.

Moreno (2019) pesquisou o uso de indicadores de desenvolvimento da educação, como IDEB e IDESP, na prática escolar, analisando as ações de intervenções pedagógicas e de gestão, ou seja, como gestores e professores organizam seus trabalhos, como planejam ações e

¹⁶ Na rede estadual desde 2012, o Programa Ensino Integral (PEI) atua na melhoria da aprendizagem, por meio de um modelo pedagógico inovador. Há a oferta de práticas variadas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, e componentes curriculares específicos como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do Projeto de Vida individual. Além disso, permite o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas, de maneira estruturada (São Paulo, 2023c, p. 1).

melhorias da qualidade desse trabalho. Para tanto, inicia com a definição mais ampla de caracterização de indicadores, indicadores sociais, indicadores educacionais e suas funções, contextualizando-os na prática escolar. Utilizou como campo empírico escolas públicas estaduais de São Paulo, no município de Araraquara, com a expectativa de que o trabalho colaborasse para a trajetória rumo a uma prática pedagógica de mais qualidade, em que todos tivessem participação de maneira mais efetiva e democrática na sua construção, considerando os indicadores de qualidade da educação referência significativa para o planejamento de ações que efetivamente garantam a oferta de uma escola de qualidade.

Jesus (2014) analisou quais as implicações do SARESP no contexto de uma escola da rede pública paulista de ensino regular considerando três eixos norteadores que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a concepção dos gestores e dos professores e a concepção da política educacional do governo paulista sobre o SARESP; as relações entre o SARESP e o trabalho pedagógico, considerando os usos que a equipe escolar faz dos resultados dessa avaliação; e as relações do SARESP e seus resultados com a formação contínua dos gestores e dos professores.

Para a autora, tornou-se evidente que o SARESP está influenciando na necessidade de formação contínua tanto para gestores quanto para professores, uma vez que existe uma ênfase na avaliação externa em larga escala durante os principais momentos de capacitação desses profissionais. Isso inclui compreender a análise dos resultados, estudar o ensino por competências e habilidades, familiarizar-se com terminologias específicas do SARESP, elaborar planos de ação baseados nos resultados e implementar o currículo, que é considerado um dos principais focos para obter melhores resultados no SARESP. Os resultados da pesquisa apontaram que o sistema de avaliação externa em larga escala em São Paulo tem impactos significativos no ambiente escolar. Esses impactos referem-se aos movimentos gerados internamente, incluindo mudanças na prática pedagógica dos gestores e professores, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas provas e alcançar as metas estabelecidas previamente.

O segundo agrupamento reúne as produções cujos focos centrais são a intervenção da equipe gestora e análise do impacto, das implicações e da funcionalidade das avaliações do SARESP no contexto escolar (Hojas, 2017; Jesus, 2014; Longo, 2019; Maia, 2013; Moreno, 2019; Silva, 2016) que abordaram o uso de indicadores educacionais, como IDEB e IDESP, na prática escolar, analisando as ações de intervenções pedagógicas e de gestão, ou seja, como gestores e professores organizam seus trabalhos, como planejam ações e melhorias da qualidade desse trabalho. Pois, de acordo com as autoras, os resultados dessas avaliações – a partir da

interpretação da escala de proficiência – oferecem dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões. Assim como, abordam a temática das avaliações externas do SARESP, que consideram poder servir como importante referencial na reflexão sobre o processo pedagógico das escolas, entretanto, não pode se restringir ao estabelecimento de padrões de desempenho esperados dos alunos e a prestação de contas com base em resultados de testes, pois tais medidas, em seus entendimentos, podem legitimar a desigualdade escolar e intensificar a seletividade nas escolas.

Desta forma, os trabalhos direcionam para os dados do IDESP e para o entendimento dos resultados das avaliações externas, objetos desta pesquisa, cujo objetivo preconiza o avanço na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

2.1.3. IDESP

Segundo a SEDUC-SP o IDESP é

Principal indicador de qualidade da Educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano.

Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer.

Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola (São Paulo, 2023b, p. 1).

Gesqui (2013), teve como objetivo de pesquisa a análise da redução do conceito de qualidade educacional aos indicadores produzidos a partir das avaliações de larga escala, mais especificamente o IDESP. Tomou como campo empírico o conjunto de escolas da rede pública estadual de ensino regular participantes nesta avaliação no período de 2007 a 2011. A principal justificativa foi o fato de o índice não considerar as peculiaridades das unidades, bem como, suas produções acadêmicas, e ser imposto, de forma igualitária, às mais de cinco mil escolas da rede, sobrepujando a quantidade em detrimento à qualidade do processo ensino. Os resultados obtidos indicam que o IDESP tem limitações em sua elaboração e produção, pois não captura completamente a realidade de cada escola. Além disso, os resultados e metas alcançadas revelam apenas alterações mínimas no desempenho e nas taxas de aprovação das escolas.

Galindo (2015) analisou os fluxos de comunicação do IDESP e reflete sobre eles, investigando como sua baixa eficácia influencia na divulgação, orientação, discussão e compreensão que a Secretaria do Estado da Educação tem das escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Para isso, apresenta uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas de avaliação externa no Brasil, sobre o IDESP e o fluxo de comunicação nas instituições. O autor apoia sua dissertação na pesquisa qualitativa com Diretores de Escola, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, enfim, todos da rede de ensino, sobre a forma de analisar a divulgação e concluir um entendimento dos dados do IDESP. Pois infere que, os fluxos de comunicação, entre a SEDUC-SP e suas escolas são fundamentais para o monitoramento e acompanhamento do desempenho educacional das escolas, bem como para a definição de estratégias e políticas educacionais, estabelecendo uma troca de informações com as escolas, permitindo que os resultados do IDESP sejam compartilhados, discutidos e interpretados. Assim como, sugere que a SEDUC-SP conheça de perto a realidade das escolas e compreenda os desafios enfrentados por cada uma delas e que tais ações tornam possível identificar boas práticas, trocar experiências, oferecer suporte e orientações, além de fornecer feedback e direcionamentos para o aprimoramento dos resultados educacionais. Propõe, ainda, que essa comunicação possa ocorrer por meio de reuniões, encontros, relatórios ou outros mecanismos que promovam a interação entre a secretaria, as escolas e a comunidade.

Ferreira (2016) investigou as inter-relações entre as práticas de liderança presentes na atuação do Gestor Escolar (diretor de escola) e de outros membros da Equipe Gestora (vice-diretor, professor coordenador e professor mediador) de uma determinada escola, com a justificativa de captar qual a influência destas práticas e seus efeitos na organização da escola. A partir de estudo de caso em uma escola da rede estadual de ensino que apresentou, como média nos últimos cinco anos, os melhores resultados IDESP entre as escolas que fazem parte da mesma Diretoria Regional de Ensino pesquisada, buscando construir uma ferramenta para estudos e elaboração de estratégias voltadas à formação continuada dos gestores e demais membros da equipe gestora das escolas, além de servir como reflexão por parte dos gestores de instituições escolares, públicas ou não, no exercício de suas funções.

Dessa forma, o autor concluiu que os seguintes pontos são essenciais para a escola: demonstrar uma forte organização, impulsionada pelo trabalho em equipe presente; a cultura institucional exerce uma influência significativa nos resultados alcançados pela escola; os líderes estão preparados para lidar com as demandas e inovações contemporâneas, refletindo-se nas atitudes e práticas adotadas pelos membros da instituição; a presença de estilos de

liderança distintos entre o Gestor Escolar e a Equipe Gestora contribui para o sucesso da escola; o conjunto de características pessoais, ações, comportamentos e atitudes define tanto o Gestor Escolar quanto a Equipe Gestora como verdadeiros líderes, que atuam em colaboração na instituição pesquisada.

Parro (2016) pesquisou escolas públicas com maior e menor índice de desempenho na avaliação externa em larga escala do estado de São Paulo no IDESP de 2011. Analisou as concepções veiculadas pela política educacional do estado e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar. Seus resultados apontam, entre outros elementos, que, embora sejam criados espaços para construção de acordos e formas de organização próprias de cada escola, as concepções presentes nas unidades se aproximam daquelas que são propostas oficialmente. As relações e contradições entre as concepções veiculadas pelas diretrizes governamentais e o que é concebido e vivenciado no cotidiano escolar podem contribuir com a discussão das reais possibilidades de a escola vir a desenvolver uma formação de qualidade, no seu sentido social.

Dib (2021) direcionou sua pesquisa para o viés de que as avaliações externas proporcionaram uma crescente disponibilidade de dados estatísticos na área da educação que, se bem explorados, podem contribuir numa perspectiva formativa capaz de intensificar a relação de ensino-aprendizagem com a gestão e a avaliação da educação. E, no entanto, segundo a pesquisadora, tornou-se um fato que a melhoria do ensino brasileiro se apresenta, muitas vezes, atrelada à busca constante de indicadores positivos que sustentem os objetivos governamentais, que acabam se abstendo das prioridades pedagógicas na ação avaliativa. Nesse sentido, a pesquisadora adentrou na conjuntura de avaliação proposta pelo SARESP, buscando apreender as contribuições dos resultados da avaliação paulista para a promoção de um trabalho pedagógico que procure suprir as deficiências de aprendizagem reveladas pela avaliação, à luz da matriz de referência.

A pesquisa, de caráter documental, teve seus dados tratados por meio de análise de conteúdo e contou com registros de orientações fornecidos pela SEDUC-SP a respeito do uso dos resultados do SARESP, e principalmente do uso de sua matriz de referência, para apoiar o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados indicam que há uma influência significativa do uso dos resultados do SARESP em áreas como currículos, proposta pedagógica e gestão escolar. No entanto, esse cenário se torna problemático quando essas influências são baseadas em ideais que enfatizam principalmente melhorias quantitativas. Ressalta que essa abordagem revela uma postura de trabalho focada principalmente em avançar nos indicadores e atribuir

notas. Assim, essa ênfase excessiva na atribuição de notas impede que os professores repensem e planejem seus métodos de ensino, assim como limita a visão de supervisores, gestores, pais e até mesmo dos estudantes em relação às possibilidades de intervenção na aprendizagem (Dib, 2021).

Gesqui (2023) analisou as médias IDESP das três etapas de escolarização da Rede Estadual de São Paulo, no período de 2007 a 2019 e realizou quatro simulações para o período de 2020 a 2030 com base nessas médias. Os resultados obtidos, por conjectura, preconizam que as atuais políticas de qualidade da educação da rede pública paulista de ensino regular não estão sendo cumpridas, sobretudo, no que tange aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Dessa forma, concluiu que tanto os resultados quanto as metas IDESP necessitam de investigação científica por parte da comunidade acadêmica brasileira e da SEDUC -SP, uma vez que existe uma alta probabilidade de judicialização da qualidade da educação da rede pública paulista de ensino regular.

O terceiro agrupamento reúne as produções cujo foco central está na análise dos indicadores do IDESP (Dib, 2021; Ferreira, 2016; Gesqui, 2013 e 2023; Galindo, 2015; Parro, 2016;) os autores buscam relacionar a qualidade do ensino com os indicadores gerados pelas avaliações externas, executando um paradoxo no que concerne a mensurar as habilidades em forma de parâmetros lógicos, objetivos e exatos. Todas versam sobre a quantidade em detrimento à qualidade e têm como objetivo central de suas pesquisas investigar e descrever como os indicadores do IDESP são interpretados e utilizados pelas escolas da rede pública. Além disso, analisam os fluxos de comunicação do IDESP e refletem sobre eles, investigando como sua baixa eficácia influencia na divulgação, orientação, discussão e compreensão da Secretaria do Estado da Educação às escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

2.1.4. Bonificação por Resultados

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.

Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.

Artigo 3º - A Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observados os artigos 8º, 9º e 10 desta lei complementar (São Paulo, 2008, p. 1).

Almeida (2018) investigou a percepção que professores da rede estadual paulista têm sobre a bonificação por merecimento ou resultados e verificou em que medida esses profissionais consideram a bonificação como política que contribui para a melhoria da qualidade do ensino público. De acordo com a autora, os dados coletados, por meio do grupo focal, confirmam os resultados encontrados na literatura estudada, nos quais elenca que o sistema de bonificação por resultados afeta a organização do trabalho escolar, pois os professores pesquisadores envolvidos no estudo, que também atuam como docentes na escola pesquisada, reconhecem que algumas ações na escola estão voltadas prioritariamente para alcançar o bônus, mesmo que prejudiquem a aprendizagem. Essas ações incluem a preparação dos alunos para as provas, tratamento diferenciado para os alunos que têm potencial de sucesso nas avaliações, e a adaptação de todas as disciplinas para assistir àquelas que serão avaliadas nas provas. Sendo assim, Almeida inferiu que a forma como a busca por resultados é conduzida pode contradizer os princípios de uma educação democrática e de qualidade, como igualdade de tratamento para todos, garantia do direito à aprendizagem, transparência na comunicação dos resultados, avaliação como mediação para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Bergo (2018), afirmou que a Bonificação por Resultados também representa uma premiação pecuniária eventual aos docentes do quadro do Magistério e, se justificou como uma iniciativa que buscou atrelar a uma suposta melhoria da qualidade do ensino, a partir do alcance de metas, uma premiação pecuniária estabelecida a partir do desempenho dos alunos no IDESP. Nesse caso, o critério do bônus para os professores no estado de São Paulo foi modificado e passa a se relacionar com o desempenho dos alunos no IDESP. Para a autora, ficou constatado que as políticas de bonificação estão vinculadas a um movimento global. Além disso, destaca que os resultados gerais sugerem que os professores estavam insatisfeitos com a maneira como a política de bonificação é desenvolvida. Segundo a autora, sentem que essa política impacta a sua capacidade de trabalho, prejudicando-os em favor do alcance das metas do IDESP, assim como, o fato de os componentes de Língua Portuguesa e Matemática ficarem em evidência, desvalorizando as demais áreas de conhecimento, o que acarreta, também, um ensino voltado exclusivamente para o teste.

Souza (2018) analisou a rede e arena política da formulação da bonificação por resultados do Quadro do Magistério (QM) no estado de São Paulo para compreender as possíveis ligações e influências do setor privado no setor público e o uso da responsabilização QM. Segundo a autora, ao bonificar há a sinalização que o sucesso e o fracasso escolar

dependem majoritariamente dos professores e não da estrutura física escolar e dos materiais e recursos oferecidos aos discentes e suas famílias.

A bonificação docente é um tema relevante para o cenário educacional ao redor do mundo, dado que é uma tendência em políticas públicas em diversos países. Estudos que auxiliem na compreensão dessa política e do contexto que a cerca são fundamentais para estruturar a análise da bonificação enquanto estratégia de política educacional (Souza, 2018, p. 06).

O quarto agrupamento reúne as produções cujo foco central está na compreensão do Bônus merecimento (Almeida, 2018; Bergo, 2018; Souza, 2018) analisando a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente no estado de São Paulo. De acordo com o que fora pesquisado pelas autoras, os bônus seriam pagos aos servidores em exercício na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo os quais tenham cumprido as metas estabelecidas, que visam ao aprimoramento e à melhoria da qualidade do ensino público paulista e o propósito das pesquisas seria o de identificar desdobramentos da adoção da política de bonificação por resultados, como política de melhorias da qualidade de ensino a partir da escuta dos profissionais do Quadro do Magistério que atuam na rede estadual de ensino, e verificar em que medida esses profissionais consideram a bonificação como política que contribui para a melhoria da qualidade do ensino público. Ainda de acordo com as pesquisas, a bonificação por merecimento está atrelada à responsabilização (*accountability*) do QM, pois esta equipe tem a responsabilidade e corresponsabilidade de operacionalizar as áreas de conhecimentos com foco nas avaliações do SARESP, com o propósito de alcançar as metas determinadas pela SEDUC-SP.

2.1.5. Fluxo escolar

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, sendo elas as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coletadas pelo Censo Escolar.

O indicador

O Indicador de Fluxo (IF) é calculado por meio da divisão do total de alunos aprovados, pelo total de alunos matriculados em cada série de uma etapa da escolarização. Sendo o Ensino Fundamental composto por cinco séries iniciais e quatro séries finais, e, o Ensino Médio em três séries.

Através dessa divisão, é feita uma média para as cinco séries iniciais e para as quatro séries finais do Ensino Fundamental, e também, para as três séries do Ensino Médio, totalizando o Indicador de Fluxo (São Paulo, 2023e, p. 1).

Alves (2007) analisou a evolução da qualidade da educação, considerando, ao longo do tempo, o desempenho e mudanças na composição dos alunos que chegam ao 5º ano devido à melhoria do fluxo escolar. A análise envolveu o desenvolvimento de um método para construir distribuições de desempenho para gerações sucessivas de crianças de 10 anos com base em informações de uma amostra de alunos do 5º ano do SAEB e alunos de outras séries em avaliações estaduais. Os resultados destacam que cerca de metade da queda observada na média de notas dos alunos do 5º ano se deve às mudanças no perfil dos alunos que ingressam nessa série entre 1995 e 2003.

Gil (2021) analisou a relação observada entre as taxas de repetência escolar e a mensuração de qualidade do ensino no Brasil. Tomou como foco central a discussão sobre a possibilidade de quantificar a qualidade do ensino desde o século XX. Identificou ser necessário considerar a polissemia do termo qualidade e seu impacto no processo de quantificação e que há muito coexistem a naturalização do mau desempenho dos alunos e a crítica aos altos índices de reprovação, negados como mecanismo de seletividade e exclusão. Segundo a autora, a articulação entre repetência escolar e qualidade do ensino é evidente até hoje, conforme observado na análise da metodologia de construção do IDEB, que desde 2007 tenta quantificar a qualidade da escolarização no Brasil.

Ferreira (2021) analisou o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação no Brasil como parte do direito ao acesso, permanência na escola e à qualidade da aprendizagem na educação básica, com a finalidade de mapear os processos e formas de abordagem da correção de Fluxo por Região do Brasil e de caracterizar aspectos, ações e resultados do processo de correção do fluxo no Amazonas revelando que, quando examinados à luz da democratização da educação no Brasil, muitos dos programas de correção do fluxo escolar não atendem aos aspectos do direito à aprendizagem, desqualificando-os e considerando-os como políticas de menor valor ou de segunda ordem no contexto da defesa da qualidade da educação. No entanto, a pesquisa também destaca elementos considerados importantes para um programa efetivo de correção do fluxo escolar como “[...] formação e seleção de professores para atuar nas turmas dos programas de correção e a definição, em nível nacional, de uma política de correção de fluxo descrita, normatizada e apresentada na forma da lei” (Ferreira, 2021, p. 138).

O quinto agrupamento reúne as produções que analisam o fluxo escolar (Alves, 2007; Ferreira, 2021; Gil, 2021) abordaram as taxas de promoção, repetência e evasão que compõem o que se denomina taxas de transição, pois indicam como os alunos transitam/progridem de uma série para outra, nas escolas seriadas, ou de um ano para outro, no caso das escolas com

progressão continuada ou em ciclos. As pesquisas reúnem informações que percorrem desde à implantação de políticas que visam corrigir a distorção idade-série com agrupamentos dos alunos em turmas especiais e a pretensão, com esses programas, de acelerar a aprendizagem dos alunos e, na medida do possível, reintegrá-los em anos mais avançados do processo de escolarização, até a composição dos critérios utilizados para mensurar os indicadores IDEB e IDESP, que têm em sua composição os dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência das avaliações externas (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam), com a intenção de alavancar os índices para a melhoria da aprendizagem e, consequentemente a obtenção da bonificação de merecimento.

Destarte, as produções acadêmicas e sustentação legal aqui apresentadas direcionarem para os dados do IDESP e para o entendimento dos resultados das avaliações externas, objetos desta pesquisa, que preconiza o avanço na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas da rede estadual de ensino e para a responsabilidade e responsabilização atribuídas às equipes gestoras das escolas, dois conceitos de análise se mostram pertinentes para cotejar os dados coletados para essa pesquisa, no caso o conceito de *accountability* amplamente difundido por Afonso (2009a; 2009b e 2012) e o de qualidade negociada proposto por Freitas (2007).

2.1.6. Accountability

Accountability é um conjunto de mecanismos que permitem que os gestores de uma organização prestem contas e sejam responsabilizados pelo resultado de suas ações. O termo *accountability* não tem uma tradução específica para o português, mas pode ser relacionado com responsabilização, fiscalização e controle social. Esse termo pode ser aplicado em organizações privadas, mas é utilizado especialmente no contexto das organizações públicas e é um conceito importante quando se fala em participação democrática.

Accountability na gestão pública

O exercício da *accountability* na gestão pública tem como objetivo reduzir os riscos da concentração de poder e garantir que a população participe da tomada de decisão dos governos.

Isso contribui para uma gestão democrática e exige que os gestores públicos sejam transparentes com a sociedade em relação aos seus atos (Significados, 2023, p. 1).

Rodrigues (2018) analisou as repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização no trabalho docente de professores do Ensino Médio da rede estadual no município de Campinas identificando e descrevendo os elementos gerenciais contidos nos programas que fundamentam a gestão dos professores; analisando as repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização sobre o trabalho docente, especificamente, nas relações professor/professor e professor/direção escolar (direção e professor coordenador pedagógico) e

problematizando, por um lado, o gerencialismo e suas variações, e por outro, a responsabilização (*accountability*) tanto como produto do gerencialismo, como um mecanismo de controle sobre o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico da escola. Seus resultados indicam que as políticas de gestão e responsabilização têm efeitos negativos, metódicos e singulares sobre o trabalho dos professores no Ensino Médio, os quais não favorecem a qualidade social da educação. As consequências mais relevantes identificadas são: discrepância, ceticismo e sensação de tendenciosidade em relação ao IDESP; embate e tensão entre as etapas e níveis de ensino; desestímulo, queixa e desmotivação em relação à carreira docente; exigência, vigilância por parte da Diretoria de Ensino sobre a direção escolar; diminuição da autonomia dos professores, afunilamento do currículo; reivindicação de um modelo de remuneração uniforme e relutância, por parte dos professores e estudantes, às avaliações externas;

Ferronato (2014) analisou implicações do sistema de *accountability*, implantado com o IDEB e com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁷, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007). na determinação de opções políticas e práticas de gestão de escolas públicas que ofertam o ensino fundamental, amparada na perspectiva de sistematizar referências teóricas da *accountability* como recurso de gestão, assim como reflexões sobre sua inserção na gestão da escola de educação básica brasileira. Bem como, sinalizar, a partir dos objetivos do sistema de *accountability*, demandas e desafios à gestão da escola pública que oferece o ensino fundamental e, portanto, participa da Prova Brasil, levantar evidências da assimilação, por escolas públicas, dos objetivos do referido sistema de *accountability*; e, por fim, identificar implicações de ordem política e prática dessa assimilação na gestão de escolas públicas de educação básica que oferecem o ensino fundamental.

Seus resultados revelam que, entre os gestores escolares, prevalece a interpretação de que as avaliações externas incentivam a comunidade escolar a produzir e ser responsável pelos resultados apontados nos indicadores, levando à movimentação de ações nesse sentido. Também evidenciam que o sistema de metas do IDEB exerce grande influência no planejamento da escola e nas práticas de gestão, e que o atual sistema de avaliação externa da qualidade coloca a escola em um processo de prestação de contas. Conquanto a maioria dos gestores se sinta responsabilizada pelos resultados educacionais alcançados, não são expressas

¹⁷ “[...] conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.” (Brasil, 2007, p.1).

ponderações a esse respeito, prevalecendo a opinião de que essa responsabilização tem impactos positivos nas práticas de gestão da escola, contribuindo, segundo alguns respondentes, para a democratização da gestão escolar. Assim, observou impressões de que os propósitos de *accountability*, incorporados no Ideb e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, têm influenciado as predileções políticas e práticas de gestão em escolas públicas que oferecem o ensino fundamental, condicionando e levando à predominância de visões que oscilam entre a submissão e a naturalização desses objetivos.

Freitas (2013) abordou a responsabilidade e prestação de contas atribuídas às equipes de gestão escolar como um tema que está intrinsecamente ligado ao conceito de *accountability*. Em alguns casos, observou que a *accountability* é utilizada como uma forma de punição para gestores e toda a equipe escolar, caso as metas e objetivos estabelecidos não sejam alcançados. Além de terem a obrigação de cumprir todas as exigências impostas pelo sistema educacional, eles também enfrentam prejuízos financeiros, uma vez que, em alguns sistemas de ensino, os bônus salariais estão diretamente ligados aos resultados de fluxo e aos indicadores de desempenho. De acordo com Freitas, o conceito de *accountability* pode gerar efeitos perversos. Um desses efeitos é a pressão excessiva por resultados, o que pode levar a práticas que buscam atingir metas a qualquer custo, comprometendo a qualidade e integridade do processo educacional. Nesse contexto, pode haver uma tendência de diminuir o papel dos professores e das escolas na definição das políticas educacionais, colocando uma ênfase excessiva em resultados padronizados e negligenciando outros aspectos essenciais da educação, como a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Por fim, o sexto agrupamento (Ferronato, 2014; Freitas, 2013; Rodrigues, 2018) estudou e compilou dados referentes à responsabilidade e responsabilização atribuídas às equipes gestoras escolares, essa incumbência se solidificou com o termo *accountability*, que, apesar de não haver uma tradução literal, é um termo em inglês utilizado para se referir a um conjunto de práticas utilizadas pelos gestores para prestar contas e se responsabilizar pelas suas ações. Neste contexto, *accountability* é usado como punição aos gestores e a equipe escolar, caso objetivos e metas determinados não sejam alcançados. Pois, além de pressionados a cumprirem todas as demandas impostas pelo sistema, são penalizados com prejuízos financeiros, visto que o bônus de merecimento está intrinsecamente vinculado aos resultados dos indicadores de fluxo e desempenho.

2.2. Impressões e inferências pós mapeamento bibliográfico

Identificou-se, no decorrer deste mapeamento bibliográfico, que os autores e suas fontes apontam para o fato de que as avaliações externas inferem melhoria do ensino brasileiro e se apresentam, muitas vezes, atreladas à busca constante de indicadores positivos que sustentem os objetivos governamentais, desta forma, culminam abstendo-se das prioridades pedagógicas na ação avaliativa. Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca adentrar no cenário de avaliação proposto pelo SARESP, buscando apreender as contribuições dos resultados da avaliação paulista para a promoção de um trabalho pedagógico que procure suprir as deficiências de aprendizagem reveladas pela avaliação, mediado pelos Professores e organizado pelas Equipes Gestoras.

Além disso, pode-se inferir que para arriscarmos uma ousada sondagem no universo dos sistemas de avaliação, é importante considerarmos que o processo de ensino e aprendizagem remete ao desenvolvimento humano global em todas as dimensões,

[...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Bem como, refletir sobre a função social da educação é de extremamente relevante, pois busca promover a democratização do ensino e garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, pois, “[...] a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão” (Saviani, 2013, p. 14).

Nesse sentido, é fundamental que os gestores públicos e formuladores de políticas públicas estejam engajados em intensificar o debate sobre como alcançar essa qualidade tão desejada. Qualidade esta, que não possui um só conceito definido e que será evidenciada ao longo do trabalho como referência de uma educação a serviço do compromisso com maior equidade e igualdade coexistindo em um cenário de dimensões, volumes e números. Pois a democratização do ensino implica garantir oportunidades iguais de acesso e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou localização geográfica. Isso requer a criação de políticas educacionais inclusivas, que valorizem a diversidade e promovam a isonomia.

As políticas públicas de avaliação educacional consolidam informações significativas para tomada de decisões nas unidades escolares, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Inteirar-se sobre a dinâmica das avaliações em larga escala e ambientar-se ao seu percurso intenso e épico facilitam o entendimento de como ocorre o processo, inclusive para a interpretação dos indicadores classificados como de qualidade, visto que possibilita ter uma maior clareza sobre a engrenagem que movimenta as escolas públicas estaduais e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo tem como objeto principal o Sistema de Avaliação Paulista, o SARESP, que há mais de 20 anos tem sido colocado em prática e regulado para poder operacionalizar o controle do Estado sobre o ensino público que é oferecido à população. O SARESP tem como premissa de suas avaliações o método de matriz de referência, que se trata de uma ferramenta para diagnosticar e inferir as habilidades e competências intelectuais do ser humano. Não obstante, apresento algumas observações a respeito de outras metodologias e sistemas, pois estudar o SARESP implica outras avaliações de ensino do Brasil e do mundo, além de doutrinas que o permeiam e que são suas progenitoras, uma vez que a avaliação paulista utiliza um padrão que também é usado por outras avaliações de caráter internacional, nacional, estadual e municipal.

Desta forma, pesquisar por autores que desenvolveram trabalhos que versam por essa temática e conhecer suas teorias e análises fomenta a inquietação para melhor compreensão de como se dá a equação fluxo *versus* desempenho que, supostamente, resulta em qualidade e, da mesma maneira, como tal operação reflete no cotidiano e no contexto escolar, levando-se em consideração a movimentação executada pelas Equipes Gestoras para que os índices desejáveis sejam atingidos. Dib (2021) afirma em sua síntese sobre as avaliações no âmbito educacional que,

De acordo com os aspectos históricos da avaliação, as práticas avaliativas perpetuadas pela gestão educacional brasileira acabaram se aproximando de um sistema normativo, resultante do modelo socioeconômico vigente, que é inerente à concepção neoliberal dos sistemas de produção e do Estado. Ademais, sob a ótica educacional o ato de avaliar, não deve perder em hipótese alguma a sua perspectiva formativa em prol de aspectos produtivos, regidos pela lógica do capital, e deve influir sobre a orientação da aprendizagem (Allal, 1994; Hadji, 2001; Tyler, 1976).

Assim, tornou-se um fato, e realidade de que a melhoria do ensino brasileiro se apresenta, na maioria das vezes, atrelada à busca constante de indicadores elevados que sustentem os objetivos governamentais. E acaba se absentando das prioridades nas decisões pedagógicas pós um processo avaliativo, o que corrompe a essência de uma avaliação educacional e não colabora com o trabalho docente (Dib, 2021, p. 16).

Ao longo do mapeamento bibliográfico foi possível ter uma dimensão das inquietações de diversos pesquisadores e do interesse do campo de estudo. Este conjunto de obras contribuiu para a pesquisa, uma vez que evidencia a necessidade de compreensão e interpretação dos dados quantitativos das unidades escolares, para que, com base neles, possa-se esquadrihar os planos de ação, as tomadas de decisões e as intervenções pedagógicas, administrativas e institucionais executadas pelos Diretores Escolares com o propósito de alcançar a qualidade da educação nas escolas, proposta pela SEDUC -SP.

É imprescindível ressaltar que as ações lideradas pelos Diretores de Escola têm a conjectura de cooperar para um melhor desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para alcançar melhores resultados e atingir a meta estipulada pela SEDUC-SP, todavia, é importante lembrar que as avaliações do SARESP são padronizadas para medir a qualidade de mais de cinco mil escolas de uma rede, com no mínimo, alto índice de diversidade e peculiaridade.

Logo, a sobrecarga de alcançar esse objetivo, pode tornar-se um fardo extremamente pesado e, muitas vezes, o alvo não é alcançado. Desta forma, a ideia de responsabilização e corresponsabilidade ou a chamada *accountability* nem sempre garante resultados. Segundo Freitas (2013, p. 6),

Acho que, muitas vezes, temos a ideia de que a questão é melhorar a fórmula, de que, se melhorarmos a fórmula, vamos ter lá na frente o resultado que queremos. Esse é um raciocínio típico da área empresarial, e faz sentido lá. Porque os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo. E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: ⁶ “[...] hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3[...]”¹⁸ E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso se obtenham resultados dessa maneira na educação.

Além de não serem ferramentas autênticas para garantia de uma educação de qualidade, as avaliações do SARESP, bem como, os indicadores IDESP parecem converter o ambiente escolar em algo robotizado e, até irracional, visto que alcançar as metas e, conseqüentemente, o bônus de merecimento, tornam-se prioridade para as equipes, que compreendem a matemática do sistema como empresarial e gerencial imputado pelas estâncias que controlam o sistema educacional. Desta forma, o aluno protagonista transforma-se em mero expectador, aguardando

¹⁸ O autor se refere ao estudo “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo», de Érnica e Batista (2011).

a padronização das avaliações para alcançar as metas e as equipes gestoras e docentes, os resultados para o recebimento do bônus como recompensa.

Sendo assim, o tema a ser pesquisado e a continuidade na busca por outros autores se fazem relevantes, uma vez que o mapeamento bibliográfico realizado apontou lacunas. Os trabalhos direcionam para os dados do IDESP e para o entendimento dos resultados das avaliações externas, tornando secundárias as intervenções realizadas, na prática, no contexto escolar. O mapeamento bibliográfico contribuiu para a investigação do que o campo acadêmico está ou esteve produzindo sobre a inquietação nos últimos anos e, as produções dizem muito sobre os indicadores de desempenho em detrimento à qualidade da educação. Mas, é necessário destacar que, apesar dos trabalhos citados nesta pesquisa serem importantes para o seu desenvolvimento, as produções sobre os planos de ações, as tomadas de decisões e as intervenções dos Diretores de Escola com a finalidade de alcançar a melhoria na qualidade do processo educacional, ainda é insólita, fato que reforça a importância desta pesquisa.

SEÇÃO 3. ATRIBUIÇÕES LEGAIS DOS DIRETORES DE ESCOLA DA SEDUC-SP, O CONCEITO DE ACCOUNTABILITY E A QUALIDADE NEGOCIADA

Até o momento foram apresentadas informações com o objetivo de situar o leitor no contexto histórico e na sustentação legal das avaliações externas em larga escala no Brasil e apresentar a sustentação legal do IDESP que tem por base o SARESP. Alcançado tal objetivo é possível inferir que a efetivação da qualidade da educação por meio dos indicadores IDESP não permite aos gestores responsáveis pelas escolas, nesse caso os diretores de escola da rede pública paulista de ensino regular, optar entre aderir ou não aderir a essa política (São Paulo, 2016b) o que remete à possibilidade da utilização do conceito de *accountability* para a análise de outras informações, no caso as coletadas junto ao campo empírico. Desse modo, apresento aqui as atribuições dos Diretores de Escola na SEDUC-SP, conforme determina a Resolução SE nº 56 (São Paulo, 2016a) e a interpretação de *accountability* dada por alguns expoentes do assunto bem como a interpretação que essa pesquisa utiliza para *accountability*.

3.1 Atribuições legais dos Diretores de Escola na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP

De acordo com a Resolução SE nº 56 (São Paulo, 2016a) que dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino que, como líderes educacional, têm a importante responsabilidade de promover uma educação de qualidade, que visa a formação integral dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Para alcançar esse objetivo, o Diretor de Escola da SEDUC-SP lidera uma equipe de profissionais comprometidos com a educação e capacitados para atender às necessidades dos alunos.

O Diretor de Escola deve assegurar a coerência e a consistência da proposta pedagógica da escola, centrada na aprendizagem significativa dos alunos. Isso significa que a escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem desafiador, estimulante e significativo, no qual os alunos possam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam lidar com desafios e problemas da vida real.

Para promover uma educação de qualidade, o Diretor de Escola deve ter uma visão integradora dos vários setores da escola e fomentar uma gestão democrática e participativa, que envolva toda a comunidade escolar na tomada de decisões. Isso inclui compreender o contexto em que a educação é construída e assegurar que todos os alunos tenham acesso à educação, independentemente de suas origens ou condições socioeconômicas. Não obstante, o Diretor de

Escola deve estar atento às relações entre a escola e a sociedade em geral, buscando favorecer a participação da comunidade local na vida escolar e garantindo que a escola cumpra sua função social. A escola é uma instituição que desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos, e o diretor tem o importante papel de articular a escola com a comunidade (São Paulo, 2016b).

Para que a participação da comunidade na vida escolar seja efetiva, o Diretor de Escola deve possibilitar espaços de diálogo e debate com a comunidade, de forma a ouvir as demandas e necessidades locais e assegura que a escola esteja conectada com a realidade e as expectativas da comunidade. Além disso, é importante que o Diretor de Escola promova a participação dos estudantes na vida escolar, criando espaços colaborativos e com o protagonismo dos alunos na escola, de forma a estimular sua autonomia e responsabilidade.

Outra incumbência igualmente importante do Diretor de Escola diz respeito à proposta pedagógica. O Diretor de Escola deve utilizar metodologias e instrumentos de gestão e planejamento que permitam a implementação da proposta pedagógica da escola. Para tanto, é importante que o Diretor de Escola esteja familiarizado com as diretrizes da política educacional da SEDUC-SP e com o contexto em que a escola está inserida.

Nesse sentido, é importante que o Diretor de Escola possibilite a elaboração coletiva da proposta pedagógica da escola, de forma a envolver todos os membros da comunidade escolar - estudantes, educadores, colegiados e a própria comunidade - no processo de construção e implementação da proposta pedagógica. É fundamental que essa proposta pedagógica leve em consideração as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, de forma a garantir que a escola atenda às necessidades de todos os alunos e promova a equidade e a inclusão (São Paulo, 2016b).

Dentre as metodologias e instrumentos de gestão e planejamento que podem ser utilizados pelo Diretor de Escola, Lück (2009) elenca as competências de fundamentação da educação e da gestão escolar referentes ao Diretor de Escolas, que embora precedam à Resolução SE 56 (São Paulo, 2016a), estão em plena consonância com ela

Competências de fundamentação da educação e da gestão escola.

O DIRETOR:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (Lück, 2009, p. 15).

A gestão escolar é composta por diferentes dimensões, dentre elas destacam-se a pedagógica, administrativa, processos e pessoas, discriminadas no Quadro 2. Cabe ao Diretor de Escola atuar em todas, buscando uma gestão integrada e eficiente, que promova a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (São Paulo, 2016b).

Quadro 2 - Dimensões da Gestão Escolar

Pedagógica	Administrativa	Processos	Pessoas
<p>O Diretor de Escola deve garantir a implementação da proposta pedagógica da escola, articulando as ações dos professores e viabilizando o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Importante que o Diretor de Escola esteja sempre atualizado em relação às políticas educacionais e às novas tendências pedagógicas, para orientar e apoiar os professores na elaboração de planos de ensino e organização das atividades pedagógicas.</p>	<p>O Diretor de Escola deve gerir os recursos financeiros e materiais da escola, buscando sempre a eficiência e a transparência na aplicação dos recursos públicos.</p> <p>Além disso, é importante que o Diretor estabeleça parcerias com instituições e empresas locais, visando à captação de recursos adicionais para a escola.</p>	<p>O Diretor de Escola deve assegurar a implementação de processos administrativos e pedagógicos que permitam a gestão eficiente da escola. Isso inclui a organização de sistemas de registro e acompanhamento dos alunos, o estabelecimento de rotinas administrativas e pedagógicas claras e o acompanhamento da execução do planejamento escolar.</p> <p>Importante que o Diretor esteja atento à aplicação de ferramentas e tecnologias que possam contribuir para a melhoria da gestão dos processos.</p>	<p>O Diretor de Escola deve promover a valorização e o desenvolvimento dos profissionais da educação, incentivando a participação em formações continuadas e estimulando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. É importante que o Diretor de Escola esteja disponível para ouvir as demandas e as sugestões dos professores e demais funcionários da escola, buscando soluções conjuntas para os desafios enfrentados. Além disso, o Diretor deve estimular a participação dos pais e responsáveis na vida escolar, propiciando a realização de eventos e reuniões que favoreçam o diálogo e a construção de relações positivas entre a escola e a comunidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de São Paulo, 2016b.

Dentre os princípios que orientam a ação do Diretor de Escola da SEDUC-SP e central para esta pesquisa é o apresentado como

2.4. Foco em qualidade e em resultados

O exercício profissional do Diretor deve assegurar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e as aprendizagens previstas no Currículo do Estado de São Paulo, considerando os indicadores e resultados de diferentes modalidades e processos de avaliação (São Paulo, 2016b, p. 4).

Demonstrando capacidade de,

- * Analisar os indicadores e resultados educacionais (considerando diferentes dimensões e âmbitos? local, estadual e nacional) tendo em vista desenvolver ações para a melhoria das aprendizagens dos estudantes.
- * Orientar a gestão pedagógica da escola com base nos resultados das avaliações.
- * Mobilizar a comunidade escolar para a análise dos resultados e para prática de ações focadas na melhoria constante da qualidade do ensino.
- * Propor e implementar processos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento de ações e de resultados da escola.
- * Buscar, propor e implementar com a equipe escolar soluções e melhorias nos processos pedagógicos, administrativos, de gestão de pessoas e equipes e de engajamento e trabalho com a comunidade, visando à implementação da proposta pedagógica, alcance e superação das metas da escola.
- * Promover espaços coletivos de reflexão sobre os resultados obtidos pela escola e dos planos a serem implementados e promover o (re) planejamento de intervenções necessárias.
- * Coordenar os processos e etapas da avaliação institucional.
- * Dar transparência aos resultados de avaliação da escola a toda a comunidade escolar (São Paulo, 2016b, p. 5).

E conhecimento de:

- * Princípios, finalidades, métodos e operacionalização de diferentes modalidades e processos avaliativos.
- * Indicadores educacionais e sociais: IDH, IDESP, IDEB.
- * Indicadores de desempenho e fluxo.
- * Métodos, técnicas e instrumentos de monitoramento de processos e de resultados educacionais (São Paulo, 2016b, p. 5).

A análise dos indicadores e resultados educacionais é uma das principais atribuições do Diretor de Escola, uma vez que são fundamentais para a definição de ações que visem à melhoria das aprendizagens dos estudantes. Essa análise deve levar em consideração diferentes dimensões e âmbitos, como o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, a frequência e a evasão escolar, a formação e a qualificação dos professores, a infraestrutura da escola, entre outros aspectos (São Paulo, 2016b), conforme discrimina o Quadro 3.

Quadro 3 - Âmbitos de análise dos indicadores e resultados educacionais dos Diretores de Escola

Local	Estadual	Nacional
O Diretor de Escola deve analisar os resultados das avaliações internas realizadas pela escola, como as provas bimestrais e as atividades avaliativas. Essa análise permite identificar as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas com os alunos, bem como as dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos, às áreas de conhecimentos e aos componentes curriculares. Além disso, o Diretor de Escola deve acompanhar a frequência e a evasão escolar, buscando estratégias para garantir a permanência dos alunos na escola.	O Diretor de Escola deve acompanhar os resultados das avaliações externas, obrigatórias, realizadas pela Secretaria de Educação, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esses resultados permitem comparar o desempenho da escola com outras escolas do estado e identificar as áreas em que a escola precisa melhorar.	O Diretor de Escola deve acompanhar os resultados das avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses resultados permitem comparar o desempenho da escola com outras escolas do país e identificar as áreas em que a escola precisa melhorar.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de São Paulo, 2016b.

Com base na análise dos indicadores e resultados educacionais, o Diretor de Escola deve desenvolver ações para a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Essas ações podem incluir a formação continuada dos professores, a reorganização do currículo escolar, a adoção de novas metodologias de ensino, a ampliação da oferta de atividades extracurriculares, entre outras estratégias. É importante que essas ações sejam planejadas de forma participativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar.

Desse modo, o Diretor de Escola possui inúmeras atribuições, todavia, importante destacar que, com base na análise dos indicadores e resultados educacionais, o Diretor de Escola, além de desenvolver ações para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, é pressionado e pressiona sua equipe a alcançar as metas determinadas e, caso não sejam alcançadas, serão culpabilizados. Essa associação entre resultados de aprendizagem e consequências para os diferentes atores envolvidos na educação é o que tem caracterizado a *accountability* educacional. Dessa forma, a *accountability* refere-se à prestação de contas e à responsabilização dos diversos atores envolvidos na educação, incluindo professores, alunos e comunidade escolar, mas, sobretudo, o Diretor de Escola e, nesse contexto, consistem “[...] em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinada consequência quando atingem ou não esses resultados” (Afonso, 2009, p. 18).

Essa é uma incumbência nebulosa visto que, a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas, é possível identificar as escolas, professores e alunos que estão apresentando desempenhos insuficientes e, conseqüentemente, criar medidas de apoio e intervenção para melhorar os resultados e afiançar uma educação de qualidade, em

contrapartida, a responsabilização e a corresponsabilização embutidas no conceito *accountability* pode acarretar consequências preocupantes para o Diretor de Escola,

Por isso, é muito provável que os diretores das escolas públicas, enquanto gestores públicos, tenham uma constante preocupação (quando não obsessão) em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (três pilares fundamentais da *accountability*) e se confrontem, em razão disso, com dilemas e tensões decorrentes das diversas pressões e expectativas, internas e externas, advindas de uma pluralidade de atores (individuais e coletivos) (Afonso, 2018, p. 330).

Dessa forma, a sobrecarga de alçar esse objetivo, pode tornar-se um fardo pesado e, muitas vezes, o alvo não é alcançado. Isto é, a ideia de responsabilização e corresponsabilidade, ou *accountability*, não é sinônimo de garantia de resultados e, como afirma Afonso (2012), na maioria dos discursos com esse viés político ideológico o significado de *accountability* geralmente indica uma forma hierárquica burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém sanções e dá ênfase às formas de gestão de imposições acarretando consequências ou atribuições negativas e estigmatizantes e, o que não é incomum às formas autoritárias de responsabilização às instituições, organizações ou a indivíduos.

Assim, no cenário explícito de desespero dos sistemas de avaliação em larga escala, a responsabilização ou *accountability* como recurso de gestão educacional é um assunto que impetra metódica análise, considerando que sua introdução como atribuição ou encargo aponta para direções questionáveis, embora outras vertentes ou possibilidades possam ser exploradas paradoxalmente à culpabilização imputada.

3.2 Accountability

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Nesse contexto, a escola pública assume um papel crucial, pois é responsável por oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos os cidadãos. No entanto, para que isso seja possível, é essencial que haja uma gestão transparente e responsável dos recursos públicos destinados à educação.

É nesse âmbito que surge o conceito de *accountability* na escola pública, que se refere à responsabilidade dos gestores e administradores em prestar contas de suas ações e resultados para a comunidade escolar e para a sociedade em geral. A *accountability* na escola pública não se resume apenas à transparência na gestão dos recursos, mas também inclui a prestação de

contas sobre as políticas educacionais implementadas e os resultados obtidos pelos alunos e equipe escolar.

Na área de administração pública, a *accountability* tem sido amplamente discutida como uma forma de melhorar a eficiência e a eficácia na gestão dos recursos públicos, garantindo que os gestores sejam responsáveis pela implementação das políticas públicas e pelo alcance dos resultados esperados. Além disso, a *accountability* também tem importância em outras áreas de conhecimento, como direito, sociologia, ciência política e filosofia, sendo vista como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Neste subitem, abordaremos conceitos e concepções de *accountability* e a presença dela na escola pública, destacando seus principais desafios e benefícios, com o propósito de identificar subsídios que contribuam para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3.3. Conceitos e concepções de *Accountability*

A *accountability* vem se tornando um dos temas mais debatidos no cenário acadêmico da área de mercado, negócios e administração pública, com relevância destacada também para outras áreas de conhecimento, bem como em outras áreas relacionadas à governança, política e sociedade em geral, pois envolve não apenas a prestação de contas, mas também a transparência, a responsabilidade e a participação social na gestão pública. (Duarte; Zouain, 2019).

Entretanto, uma compreensão terminológica faz-se relevante. Campos (1990), afirmou que seu emprego acadêmico científico carece por uma palavra que melhor a defina. Para a autora, falta o efetivamento do conceito prático da *accountability*, já que o termo é intimamente relacionado aos países desenvolvidos e com uma democracia consolidada. Na mesma linha, Pinho e Sacramento (2009) afirmaram que a *accountability*, como conceito, estaria em processo de construção no cenário brasileiro enquanto o efeito prático da *accountability* está longe de se realizar. Como posto, a *accountability* é um conceito complexo e multifacetado, que pode ter diferentes interpretações e aplicações dependendo do contexto em que é utilizado. Além disso, como destacado por Campos (1990) e Pinho e Sacramento (2009), a *accountability* pode ser mais facilmente compreendida e aplicada em países com democracias consolidadas e instituições mais sólidas, o que pode representar um desafio para países em desenvolvimento como o Brasil.

Corroborando com os entendimentos supracitados, Medeiros, Crantschaninov e Silva (2013) afirmam que apesar da notoriedade da *accountability*, ainda não temos uma palavra que traduza perfeitamente tal termo, gerando uma gama de debates e diferentes traduções sobre o tema. Ou seja, além da dificuldade em traduzir o termo, existem dificuldades em sua conceituação. Além disso, como destacado por Rocha (2009), tanto a concepção conceitual como o exercício prático da *accountability* são questões relativamente novas à sociedade, o que demanda mais pesquisas e reflexões na área. É necessário aprimorar a compreensão dos mecanismos de prestação de contas e responsabilidade, bem como identificar as principais barreiras e desafios para sua implementação efetiva.

Considerando a relevância do assunto para o debate em nível organizacional e a compreensão de que *accountability* é um tema complexo que envolve múltiplas dimensões e elementos, Schedler (1999), destaca que *accountability* pode ser limitada a duas dimensões principais: *answerability* e *enforcement*.

A dimensão de *answerability* refere-se à obrigação dos detentores de poder prestarem contas sobre suas ações e decisões, fornecendo informações e justificativas que permitam avaliar sua conduta. Isso implica na transparência e na disponibilidade de informações, bem como na capacidade de prestar explicações claras e fundamentadas sobre as decisões tomadas (Schedler, 1999). Por sua vez, a dimensão de *enforcement* diz respeito à capacidade de responsabilizar os detentores de poder por suas ações e decisões. Isso envolve a definição clara de normas e regras, bem como a punição em caso de descumprimento. É importante ressaltar que a punição não deve ser vista apenas como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento para promover a responsabilidade e evitar a repetição de condutas inadequadas (Schedler, 1999).

Já Bovens (2007) destaca a importância de se estabelecer uma definição clara e precisa para a *accountability*, a fim de evitar a diluição do seu significado central. Segundo o autor, a falta de delimitação conceitual pode levar a interpretações e aplicações equivocadas do conceito, comprometendo sua eficácia como instrumento de controle e transparência na gestão pública.

A definição de *accountability* apresentada por Siu (2011) enfoca a importância do compromisso dos gestores em prestar contas sobre os recursos recebidos e os resultados alcançados. Para o autor, é fundamental que os agentes e entidades públicas sejam responsáveis por suas decisões e ações, tanto no âmbito fiscal quanto gerencial e programático, para garantir a transparência, a eficiência e a efetividade das políticas públicas. Dessa forma, a *accountability*

também contribui para a participação e a representação dos interesses das pessoas mais vulneráveis na sociedade, tornando-se um importante instrumento de controle social.

Segundo Duarte e Zouain (2019), a *accountability* tem sido amplamente discutida no Brasil no contexto de Estado e governo, e a avaliação das ações dos gestores públicos é um dos principais aspectos dessa discussão. A *accountability* envolve não apenas a prestação de contas, mas também a transparência, a responsabilidade e a participação social na gestão pública. Além disso, a *accountability* é importante para garantir a efetividade das políticas públicas e para aumentar a confiança da sociedade nos governantes e nas instituições públicas.

A partir da década de 1970, o uso de modelos de *accountability* consolidou-se na literatura da administração pública e estendeu-se também à educação. Nesse sentido, o interesse por alguma forma ou modelo de prestação de contas se correlaciona com novos modelos de gestão regulatória e educacional. De acordo com o modelo adotado, a estratégia se conjuga para moldar novas formas de entender e lidar com os problemas educacionais, não apenas no que se refere à forma como se concebe a responsabilidade ou a prestação de contas, mas também no que se refere a valores dispositivos técnicos entre os elementos que constituem esse conceito de ação na interface da política pública, que começa a incluir formas de avaliação em larga escala como parte da política educacional permanente (Schneider; Nardi, 2015).

Para Mulgan (2000), a *accountability* é um conceito em expansão que engloba tanto o compromisso pessoal ou profissional de prestar contas quanto a ideia de responsabilização, que pode implicar a atribuição de sanções ou recompensas. De acordo com o autor, a *accountability* implica na obrigação de prestar contas pelos resultados alcançados em relação às metas estabelecidas. Caso os resultados não correspondam às expectativas, é legítimo que haja consequências, que podem incluir sanções ou recompensas, dependendo da natureza dos resultados. Assim, a *accountability* pode ser vista como um sistema de controle que busca garantir a transparência e a responsabilidade dos gestores e profissionais envolvidos em determinada área, como é o caso da educação.

De fato, a *accountability* tornou-se um tema central na gestão educacional, com a implementação de políticas de avaliação e monitoramento de desempenho de alunos e professores, bem como de sistemas de prestação de contas para a sociedade. A partir das mudanças na gestão educacional, a *accountability* nas escolas públicas é vista como uma ferramenta para melhorar a qualidade da educação, pois permite identificar problemas e a prestação de contas para a sociedade. A *accountability* tornou-se um tema central da reforma educacional no Brasil nas últimas décadas, dada a sua presença cada vez mais proeminente em diferentes contextos e configurações, assim como as pressões contraditórias para redefinir o

papel do Estado-nação. O governo brasileiro implementou várias medidas para fortalecer a prestação de contas e a responsabilização do sistema educacional, incluindo a adoção do IDEB e a implementação do SAEB.

No entanto, é preciso ressaltar que a implementação desses modelos de responsabilização deve ser feita de forma consciente e crítica, levando em conta as especificidades dos ambientes educacionais e evitando a redução de conceitos a um único mecanismo de controle. Além disso, junto com a responsabilização, são necessárias medidas para efetivar a qualidade no processo educacional, para garantir a participação democrática na comunidade escolar e a valorização dos profissionais da educação. A sua definição básica refere-se à obrigação de indivíduos ou organizações de prestarem contas de suas ações e serem responsabilizados pelos seus resultados. No entanto, o uso deste termo pode estar associado a uma abordagem burocrática, tecnocrática e gerencialista de prestação de contas, que pode ser vista como autoritária e estigmatizante.

Freitas (2007) compilou dados sobre a responsabilidade e prestação de contas atribuídas às equipes de gestão escolar, tarefa sustentada pelo termo *accountability*. E, nesses casos, *accountability* é utilizada como punição aos gestores e toda a equipe escolar caso as metas e objetivos definidos não sejam alcançados. Pois, além de serem obrigados a cumprir todas as exigências impostas pelo sistema, também são punidos com prejuízos financeiros, já que, em alguns sistemas de ensino, o bônus de merecimento está intrinsecamente ligado aos resultados de fluxo e aos indicadores de desempenho.

Afonso (2009) argumentou que, diante dos diversos modelos de *accountability* em construção, principalmente em países que adotam políticas educacionais quase de mercado, é necessário refletir sobre esse conceito para superar perspectivas reducionistas nas políticas educacionais adotadas. Para ele, uma política de *accountability* está implícita em três variáveis inter-relacionadas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, que embora sejam autossuficientes, possuem forte correspondência entre si, formando, conjuntamente, colunas de um processo de *accountability* numa concepção que viabiliza suplantar a “[...] descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*” (Afonso, 2009, p. 14).

Ainda de acordo com Afonso (2010), esse estágio da política de avaliação é caracterizado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas avaliativas. Ele argumenta que a ideologia neoliberal, que valoriza a competição e o mercado como mecanismos reguladores da sociedade, tem sido aplicada na educação por meio da introdução de

instrumentos de *accountability* (prestação de contas) que visam a avaliação da performance das escolas e dos alunos.

Nessa perspectiva, as ferramentas de *accountability* são vistas como uma importante estratégia de implementação de novas e mais sofisticadas formas de regulação e controle da educação em esfera mundial. As políticas avaliativas baseadas em *accountability* têm como objetivo aprimorar a eficiência e a efetividade das escolas e, conseqüentemente, melhorar os resultados educacionais. No entanto, Freitas (2013) argumenta que esse modelo de avaliação pode ter efeitos perversos, como a pressão por resultados a qualquer custo e a diminuição do papel dos professores e das escolas na definição das políticas educacionais

Assim suposto, um modelo integrado de *accountability* abarca a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização como partes incorporadas e globais dos programas instituídos pela administração pública. Enquanto a prestação de contas constitui momentos de argumentação, informação, geração de justificativas e da criação e divulgação de relatórios, a espinha dorsal da avaliação se identifica como subjetiva e analítica a todo o processo. Ou seja, pode preceder a fase de prestação de contas ou ocorrer na fase de responsabilização. Seja na primeira ou na segunda situação, a avaliação está ao propósito de “[...] produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social” permitindo a recolha, o tratamento e a análise de informações (Afonso, 2010, p. 151).

3.4 *Accountability* na Educação

Como elucidado, embora a *accountability* seja frequentemente associada a entidades públicas e governamentais, ela também é relevante para organizações privadas e indivíduos. Na esfera privada, a *accountability* pode ser vista como uma forma de prestação de contas aos acionistas, clientes, funcionários e outras partes interessadas em relação às ações e decisões tomadas pelos gestores da empresa. Isso pode incluir a responsabilização por questões financeiras, ambientais, sociais e de governança corporativa. Além disso, a *accountability* pode ser vista como uma forma de exigir participação e transparência em todas as esferas da sociedade, seja pública ou privada. Isso pode incluir a responsabilização por questões relacionadas aos direitos humanos, justiça social, meio ambiente, corrupção, ética, entre outros temas. Todavia, é na gestão pública, mais precisamente no sistema educacional que, após a proeminência do *modus operandi* responsabilização, o referido termo alcança um patamar de arbítrio, oprimindo todo aquele que estiver suplementado a ele.

Destarte, a *accountability* tornou-se um tema central na gestão educacional, com a implementação de políticas de avaliação e monitoramento de desempenho de alunos e professores, bem como de sistemas de prestação de contas para a sociedade. Afonso (2018) destaca a preocupação constante dos diretores das escolas públicas em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Isso significa que os diretores das escolas públicas são considerados gestores públicos e, portanto, estão sujeitos a uma série de pressões e expectativas decorrentes da necessidade de prestar contas de sua gestão para diversas partes interessadas. Essa preocupação constante pode levar a dilemas e tensões para os diretores das escolas, que precisam lidar com a pluralidade de atores envolvidos no sistema educacional, como pais, professores, alunos, comunidade escolar, autoridades governamentais, entre outros. Esses atores podem ter expectativas diferentes sobre o papel da escola, as prioridades educacionais e as políticas públicas em geral. No entanto, é importante destacar que a *accountability* não deve ser vista apenas como um fim em si mesma, mas sim como um meio para a melhoria da qualidade da educação. Na escola pública se refere à responsabilidade que os gestores e administradores têm em prestar contas de suas ações, da transparência na gestão dos recursos, das políticas educacionais implementadas e dos resultados obtidos pelos alunos.

Nas últimas décadas, temos testemunhado o crescimento vertiginoso dos mecanismos e estratégias de avaliação padronizados e produzidos fora do ambiente escolar, conhecidos como avaliações em larga escala. Na prática, os resultados dessas avaliações conjecturam o *status* de qualidade da educação, pois a obtenção de indicadores desejáveis pressupõe melhorias educacionais, especialmente no nível da aprendizagem. Nesta nova função assumida por testes padronizados, como parte proeminente das métricas do programa de responsabilização, não apenas os alunos são responsáveis por seu próprio desempenho, mas professores, diretores e administradores também são pelas performances dos alunos ou pela falta dela, tecendo, assim, uma teia intrínseca de culpabilidade mútua, na qual todos são considerados réus, como elucidado por Kane e Staiger (2002) e replicado por Freitas (2013),

Até porque o conceito de responsabilização, segundo Kane e Staiger (2002), três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. Esses são os três elementos de um sistema de *accountability* (Freitas, 2013, p. 359).

E, na mesma vertente, Campbell (1976), também rememorada por Freitas (2013),

Agora, uma coisa curiosa. Donald Campbell advertiu sobre tudo isso antes das políticas de *accountability*, em 1976. Ele dizia: se você associa um indicador a

recompensas ou consequências determinadas, vai gerar provavelmente uma corrupção do próprio indicador. Isso foi dito lá atrás. Nós não queremos dar ouvidos à advertência de Campbell, mas foi muito clara (Freitas, 2013, p. 360).

Inobstante, é importante destacar que o uso do termo *accountability* pode variar de acordo com o contexto em que é empregado. Em alguns casos, ele pode ser entendido como uma forma de garantir a transparência e a responsabilidade na tomada de decisões, enquanto em outros pode ser associado a uma visão punitiva ou repressiva da prestação de contas. Dessa forma, seria iníquo não apontar outras possibilidades para conjecturar a implementação dele no contexto escolar. Ou seja, para devanear sobre a serventia da *accountability* na escola pública, idealizado por um viés frutífero e auspicioso, é importante que haja uma estrutura de governança transparente e responsável, com mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados congruentes, podendo incluir a criação de comitês de supervisão e análise, a realização de auditorias regulares, a publicação de relatórios anuais e a realização de consultas públicas para obter *feedback* da comunidade escolar.

Os estudos de Freitas (2007; 2013 e 2016) criticam a maneira como a política de avaliação tem sido implementada, principalmente quando baseada na ideia de "responsabilização", na qual os gestores são cobrados por resultados e metas, muitas vezes sem considerar as particularidades locais das escolas e suas equipes. Ademais, a sobrecarga de alcançar resultados significativos, pode tornar-se um fardo extremamente pesado e, ainda assim, muitas vezes, o alvo não é alcançado. Desta forma, o conceito de responsabilização e corresponsabilidade ou a chamada *accountability* nem sempre garante resultados. Com base nisso, Freitas propõe um modelo diferente, baseado em "qualidade negociada", no qual o Estado e as escolas trabalham juntos na construção de indicadores de qualidade mais adequados às realidades locais.

Os reformadores querem resolver os problemas da escola com mais controle e terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. O modelo empresarial parece encantador no sentido de que ele permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores (Freitas, 2016, p. 146).

Para implementar essa proposta, Freitas (2016) sugere mudanças na concepção de avaliação, passando de uma visão de "responsabilização" para uma visão de "[...] participação e envolvimento local na vida da escola". Nessa perspectiva, a avaliação institucional teria um papel importante como elo entre a avaliação externa e a escola, servindo como um espaço para

a negociação de metas e indicadores de qualidade mais adequados às necessidades e especificidades locais. E é sobre essa visão democrática que farei a articulação a seguir.

3.5. *Accountability* e a Qualidade Negociada

Como mencionado no decorrer da pesquisa, a avaliação institucional desempenha um papel crucial ao se conectar com as avaliações diagnóstica, formativa e somativa, realizadas em sala de aula, mediadas pelo professor, e com a avaliação externa, conduzida por agentes externos e focada nos resultados. Ela atua como uma ponte e transita entre esses os dois universos, permitindo um diálogo entre as informações internas e externas do ambiente escolar (Freitas, 2007). A avaliação institucional é responsável por coletar dados relevantes ao contexto da escola, envolvendo a participação de todos os membros da comunidade escolar. Sobre tal avaliação, Brandalise (2011) afirma,

A avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição. Toda instituição é constituída por dois princípios em permanente tensão: o instituído e o instituinte. Castoriades (1975) explica que o instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas, que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente. O instituído é a forma. Já o conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte. O instituinte é o campo de forças. A avaliação institucional é formalmente a avaliação desse instituído e instituinte. Ela tem que identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar (Brandalise. 2011, p. 4).

A avaliação institucional ainda não é uma prática comum nas unidades escolares, como afirma Brandalise (2011, p. 3) “A avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira”. Apesar de constar na maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Propostas Pedagógicas, não é considerada nas intervenções pedagógicas, administrativas, de processos e operacionais, tampouco, nas tomadas de decisões e nas necessárias correções de rumos que são desenvolvidas e elaboradas na escola. Tal avaliação poderia ser utilizada como um instrumento de “[...] análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias” (Brandalise, 2011, p. 3). Ainda de acordo com Brandalise (2011),

A partir do novo panorama educacional brasileiro, considera-se que as contribuições da avaliação institucional para as reflexões sobre os currículos das escolas podem se dar à medida que as instituições tiverem clareza em relação ao porquê querem avaliar, para que serve a avaliação, quais os objetivos a serem alcançados, quais os valores a serem disseminados. Acredita-se que um processo de avaliação institucional construído, implementado e avaliado a partir de tais questionamentos pode influenciar positivamente o processo educacional para reformulações curriculares desencadeadas em torno de reflexões coletivas sobre que ser humano desejamos formar; para que tipo de sociedade; como entendemos a relação entre a formação do aluno para a cidadania e para o mundo de trabalho; quais os valores a serem disseminados na formação dos alunos, entre outras. Tal crença se fundamenta no pressuposto de que a avaliação institucional é instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa à responsabilização da escola pela sua gestão pedagógica, administrativa e comunitária. É nesse processo que ela reflete sobre si própria, que ela passa a se conhecer e a exercer a sua autonomia, decidindo sobre o seu próprio destino e impedindo que a rotina, as pressões internas e externas e as políticas governamentais determinem suas prioridades e o seu cotidiano (Brandalise, 2011, p. 59).

Para Freitas *et al.*, (2009) a avaliação institucional deve ser um ponto de convergência entre os elementos oriundos das avaliações dos alunos, realizada pelos professores, no âmbito interno da escola, e aquela executada pelo sistema de ensino, externa, uma vez que ambas têm um objetivo comum: o aluno como sujeito central na escola. O autor destaca a necessidade de reinventar e ressignificar as formas de avaliar, por meio da utilização racional e responsável de mecanismos que ultrapassem o contrassenso e tornem o aluno participante no processo de avaliação, caracterizando, assim, um modelo de educação emancipatória e democrática.

Para alcançar esse objetivo, é essencial que a avaliação realizada em sala de aula esteja conectada com a avaliação abrangente da escola, ou seja, a avaliação institucional e argumenta ser fundamental envolver todos os atores da escola como protagonistas na construção coletiva do projeto político-pedagógico, bem como, na elaboração da avaliação global da escola. Gestores, funcionários, pais, estudantes e professores desempenham papéis essenciais nesse processo. Dessa forma, a avaliação institucional passa a ser concebida a partir da participação de todos, o que promove uma abordagem mais abrangente e inclusiva. Neste sentido, Freitas (2007) apresenta uma forma equilibrada de unir as avaliações classificadas como internas e externas, com o propósito de criar uma parceria positiva entre escolas e mantenedoras

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos polos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização "do que é possível fazer". Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria entre escola e governo local (municípios), por meio de um processo que chamamos de qualidade negociada, via avaliação institucional (Freitas, 2007, p. 975).

O autor criticou a maneira de implementação da política de avaliação amparada em “responsabilização”, e propõe um meio diferente de lidar com a questão, baseada em “qualidade

negociada”, na qual estariam envolvidos o Estado e as escolas. Em sua proposição, os primeiros indicadores estariam pautados em uma política de Estado, no campo da avaliação, e, a avaliação institucional, no meio, servindo como elo entre a avaliação externa sistematizada e a escola e sua equipe. Segundo o autor, quando se cria um sistema de avaliação e passa a haver responsabilização pelos resultados os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. Nesta perspectiva, sugere, como passo inicial, a mudança na concepção de avaliação, passando de uma visão de “responsabilização” para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola.

Freitas destrinchou o conceito de “qualidade negociada” por meio de estudos realizados por alguns autores, mas, dentre eles, destaca Bondioli (2014), que afirma,

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (Bondioli, 2004, p. 14).

Posto isto, Freitas compreende que a forma de avaliar e de classificar as avaliações necessita ser repensada, visto que a qualidade no sistema educacional não é unilateral, é coletiva, de interesse mútuo, e visa o melhor andamento do processo de aprendizagem.

O passo inicial, portanto, é mudar nossa concepção de avaliação passando de uma visão de “responsabilização” para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola (Cf. Freitas *et al.*, 2004). Os mecanismos para este processo ocorrer devem ser baseados no projeto político-pedagógico da escola (sintonizado com as políticas públicas de Estado e governo) e no processo de avaliação institucional, ao qual voltaremos mais adiante. Entretanto, este caminho exige políticas de Estado para o ensino e para a avaliação (Freitas, 2007, p. 976).

Além disso, destaca que a qualidade negociada é alcançada por meio da avaliação institucional, que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar na busca por melhorias. A distinção entre a avaliação em larga escala, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem enfatizam as diferentes abordagens e responsabilidades associadas a cada uma delas, conforme afirma o autor

A avaliação institucional deve levar à apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes têm um projeto e um compromisso social, em especial entre as classes populares, e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao

funcionamento da escola. Mas inclui, igualmente, o compromisso com os resultados dos alunos da escola. Foi a este processo bilateral que chamamos, antes, de “qualidade negociada”.

Com a avaliação institucional, o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade do professor. Entretanto, por mais que seja uma responsabilidade e uma criação da professora, esta ação deve integrar-se ao projeto político-pedagógico da escola, elaborado pelo coletivo escolar – base também da avaliação institucional.

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos, feita pelo professor, como da avaliação externa dos alunos, feita pelo sistema. Num processo de autoavaliação, a escola deverá levar em conta todas estas visões (cf. Sordi, 2002) (Freitas, 2007, p. 978).

Assim, a proposta de Freitas (2007) é uma alternativa à política de avaliação que muitas vezes acaba privilegiando as metas em detrimento ao processo educativo em si e às particularidades das escolas e seus profissionais. A ideia de "qualidade negociada" propõe uma participação mais ativa das escolas e das comunidades no processo de avaliação, tornando-a mais democrática e responsável às necessidades e demandas locais, como ratifica Teixeira *et al.*, (2022).

As dimensões da qualidade negociada são a confiança relacional que está imbricada na responsabilidade dos atores escolares e do Estado como pólos da negociação, a mudança, a participação, a autorreflexão, a contextualização que considera a diversidade, a processualidade, a transformação e a negociação. Estas precisam ser consideradas de modo dialético, ou seja, com respaldo nas contradições da realidade para possibilitar ações de resistência. Nas palavras de Sordi e Freitas (2013, p. 89) são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades. Esses fatos colocam centralidade no Projeto Político Pedagógico e na avaliação institucional coletiva (Teixeira *et al.*, 2022, p. 8).

A avaliação em larga escala, como o SARESP, por exemplo, podem ser ferramentas importantes para identificar problemas e deficiências no sistema educacional, mas precisam ser utilizados de forma consciente e crítica, considerando as limitações e as particularidades do contexto educacional. Além disso, é fundamental que a avaliação seja acompanhada de medidas que garantam a valorização dos professores e o apoio à melhoria contínua do ensino e que considere as necessidades e a identidade da escola, para que, assim, produza indicadores genuínos e, ao invés de atribuir culpabilidade aos interessados, possa orientar as equipes na construção, elaboração e idealização de planos de ação e tomada de decisões para atacar e combater, com êxito, as fragilidades da escola e o possível fracasso escolar acometidos por elas, como ratifica Freitas (2007),

Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência. Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento da avaliação (Freitas, 2007, p. 979).

Assim, fica evidenciado que as avaliações externas são conduzidas por agentes externos à escola e frequentemente aplicadas em larga escala, abrangendo um conjunto significativo de instituições, áreas de conhecimento e componentes curriculares. Essas avaliações são consideradas ferramentas tecnológicas que fornecem elementos para a formulação e monitoramento de políticas públicas direcionadas à educação, além de permitir a revisão das práticas pedagógicas entre alunos, professores e gestores escolares. Importante reconhecer o papel das avaliações externas na obtenção de dados e indicadores que contribuam para a tomada de decisões e o aprimoramento do sistema educacional.

Apesar disso, as avaliações padronizadas podem ter consequências negativas no currículo escolar, pois a pressão para alcançar resultados satisfatórios nessas avaliações pode levar a uma redução das áreas de estudo, com enfoque exorbitante nas habilidades e competências avaliadas, acarretando desfavor a outros aspectos significativos da aprendizagem, o que pode suceder um mascaramento da real situação da unidade escolar, ocasionando confusão na interpretação dos resultados dos indicadores, podendo dar a impressão de que os alunos aprenderam o conteúdo adequado para a idade, ministrado para a série/ano, entretanto, é possível que esteja muito aquém do desejável (Rosa, 2021).

Nessa linha, de acordo com a visão democrática de Freitas (2007), que não é contra a aplicação de avaliações externas em larga escala ou ao registro de índices de desempenho e de resultados dos alunos, todavia propõe um novo arquétipo de avaliação mais participativa, construída pelos envolvidos que conhecem o ambiente educacional e coexistem nele, em particular, a identidade, a realidade e as peculiaridades das escolas o autor pontua que a contrariedade está relacionada ao uso das avaliações externas para fundamentar políticas de responsabilização, de forma vertical, que pressionam as instituições escolares a melhorar o desempenho dos alunos a qualquer custo, com o intuito de obter recursos como recompensa, conforme explicita,

Em resumo, não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e

IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão (Freitas, 2007, p. 981).

Outrossim, correlacionando as avaliações internas, inclusive a institucional, com às externas, de larga escala, é possível inferir que a *accountability* na escola pública também pode ser fortalecida por meio da participação ativa dos pais, da comunidade no processo de tomada de decisão e na avaliação dos resultados educacionais, com capacitação e formação dos profissionais da educação, com a consolidação de mecanismos de controle social e de participação da comunidade na gestão escolar, como conselhos escolares e fóruns de debate. Ademais, é necessário que haja uma cultura de avaliação e monitoramento contínuos dos processos educacionais, com indicadores claros de desempenho e metas a serem alcançadas, para que os responsáveis possam compreender e aplicar adequadamente os conceitos e práticas relacionadas à prestação de contas e à responsabilidade pelos resultados educacionais.

Dessa forma, todos os envolvidos na educação podem trabalhar juntos para garantir que a escola pública esteja cumprindo sua missão de fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Sendo assim, a *accountability* não pode ser vista como uma forma de responsabilização unilateral, culpabilizando pelo fracasso ou sucesso do sistema educacional apenas gestores, professores ou alunos. É necessário considerar os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam o desempenho educacional, e adotar políticas que visem a equidade e a inclusão, garantindo oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos.

À vista disso, é importante ressaltar que mesmo que o conceito de *accountability* ainda esteja em construção no contexto brasileiro, não significa que a busca por maior transparência e responsabilidade na gestão dos recursos públicos não seja relevante ou necessária. Pelo contrário, em um país com histórico de corrupção e baixa efetividade das políticas públicas, a *accountability* pode ser vista como um catalisador fundamental para o fortalecimento das instituições e a melhoria da qualidade da democracia. Dessa forma, é indispensável que a academia e a sociedade como um todo continuem a debater e refletir sobre o tema que concerne à definição de *accountability*, buscando soluções criativas e efetivas para aprimorar a transparência e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos e privados. Pois, somente assim, poderemos avançar em direção a uma sociedade mais justa e democrática.

SEÇÃO 4. O CAMPO EMPÍRICO E A COLETA DE DADOS

Esta seção tem por objetivo principal descrever: 1) as principais características o campo empírico investigado e 2) os principais aspectos relacionados à coleta de dados. O conjunto de informações aqui apresentado contribuirá para contextualização quanto as escolas da rede pública paulista de ensino regular sediadas no município de Araraquara no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e no âmbito da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara (DEARA), bem como a compreensão do itinerário para a obtenção da amostra utilizada.

4.1 O campo empírico investigado

O objetivo principal desta pesquisa é verificar, mapear e analisar as ações e intervenções pedagógicas e administrativas implementadas e supervisionadas pelos diretores de escola e suas equipes nas escolas da rede pública paulista de ensino regular no município de Araraquara, sob a gestão da DEARA. O foco dessas ações é obter sucesso nas avaliações do SARESP e alcançar as metas anuais estabelecidas pelo IDESP.

Isto posto, o objetivo central deste capítulo é o de apresentar informações centrais referentes à SEDUC-SP, à DEARA com destaque para as escolas da rede pública paulista de ensino regular sediadas em Araraquara e o Sistema de ensino de Araraquara. Espera-se com isso que oferecer ao leitor subsídios que lhe permitam contextualizar o campo empírico.

4.1.1. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)

Desde 19 de fevereiro de 1979 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) está localizada na Praça da República, região central da cidade de São Paulo, ocupando a Casa Caetano de Campos¹⁹, um edifício tombado como bem cultural do Estado e do Município de São Paulo, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), e pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP) (São Paulo, 2023). A Figura 12 apresenta a fachada da SEDUC-SP.

¹⁹ Conheça a história do prédio Caetano de Campos, símbolo da educação de SP. Primeira Escola Normal Paulista abriga hoje a Secretaria da Educação (São Paulo, 2022e).

Figura 12: Sede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.



Fonte: São Paulo, 2023f, p.1.

De acordo com as informações disponíveis em seu site oficial (São Paulo, 2023) a SEDUC-SP possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos Quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais.

A estrutura da SEDUC -SP conta com três órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CEAE), além de seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPED); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) é uma iniciativa pioneira no país. Criada em 2009 como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, tem como propósito o desenvolvimento profissional dos servidores da SEDUC-SP, com foco na atuação prática e incorporando as novas tecnologias como ferramentas da formação continuada.

Coordenadoria Pedagógica (COPED)

A Coordenadoria Pedagógica (COPED) tem como atribuições elaborar, atualizar e normatizar o currículo da Educação Básica, além de propor diretrizes pedagógicas e definir materiais e recursos educacionais, inclusive para uso e implementação de tecnologias no Ensino Fundamental e Médio.

Ademais, deve dimensionar e definir o perfil do Quadro do Magistério, assim como garantir o desenvolvimento do mesmo, conjuntamente com a Escola de Formação e

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

Por fim, tem como responsabilidade analisar e avaliar os resultados do ensino, propondo, quando necessário, medidas, diagnósticos e recomendações para melhoria da qualidade, inclusive através do subsídio e formulação das políticas, programas e projetos educacionais.

Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula (CITEM)

Gerenciar informações é umas das atribuições centrais da Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula (CITEM). O órgão é responsável por organizar e gerenciar estrategicamente sistemas de informações na área educacional, processo que abrange estatísticas, avaliações e indicadores de gestão. A elaboração de propostas relativas às normas e procedimentos referentes aos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, assim como a divulgação e implementação destes sistemas, também figuram entre suas principais tarefas.

Além dos sistemas de informações, também está sob responsabilidade da CITEM a análise de resultados das avaliações e informações do sistema de ensino da rede estadual de São Paulo, como por exemplo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento) e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação). Para tanto, a Coordenadoria realiza diagnósticos e elabora recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais, em articulação com a Coordenadoria Pedagógica (COPED).

Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE)

A Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares – CISE tem como eixo de atuação gerir infraestrutura e suprimentos e assistir aos alunos. Tem como atribuições principais implementar o plano de obras da Secretaria e os programas de manutenção da rede escolar; elaborar termos de referências para licitações; acompanhar a execução dos contratos de obras, serviços e fornecimentos escolares; desenvolver e operacionalizar programas de atendimento aos alunos, como merenda escolar, transporte, saúde e acessibilidade, em articulação com as demais áreas da Secretaria e do Governo do Estado.

Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)

A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) foi criada em substituição ao Departamento de Recursos Humanos, extinto após o decreto de reestruturação da Secretaria da Educação, em 2011. Por meio de unidades integrantes de sua estrutura, a Coordenadoria tem entre suas principais atribuições planejar, gerenciar, coordenar, controlar e executar atividades inerentes à administração de recursos humanos.

Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI)

A Coordenadoria de Orçamento e Finanças agrupa toda a administração financeira e orçamentária da Secretaria da Educação. Entre suas atribuições estão o planejamento, gerenciamento, controle e, quando necessário, a execução de atividades inerentes à administração de orçamento e finanças. A Coordenadoria é responsável por preparar expedientes a serem encaminhados ao Tribunal de Contas do Estado e acompanhar a aprovação das despesas efetuadas (São Paulo, 2023i, p. 1).

Entre os Programas e Projetos idealizados e ofertados pela SEDUC-SP, destacam-se o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP, o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), a Sala do Futuro e Diário de Classe.

Sobre os indicadores, a SEDUC-SP informa que os índices educacionais auxiliam ações da Educação na busca constante pela melhoria da qualidade de ensino e, por meio da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), desenvolve

ações para acompanhar os avanços da educação básica paulista. As informações colhidas são utilizadas para orientar novas políticas e garantir a constante melhoria na qualidade do ensino.

Além do sistema de avaliação estadual, o SARESP, e do principal indicador do ensino paulista, o IDESP, os alunos das escolas estaduais paulistas também participam de avaliações federais, como o SAEB e a Prova Brasil, as quais os resultados são utilizados na composição do IDEB, indicador nacional de qualidade de ensino (São Paulo, 2023). Uma vez que o objeto de investigação desta pesquisa abarca o IDESP apresentado, na Tabela 4, as médias IDESP da SEDUC-SP dos anos de 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022²⁰.

Tabela 4 - Médias IDESP da SEDUC-SP nos anos de 2017 a 2022

Etapa	Ano					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais do ensino fundamental	6,32	6,93	6,87	*	5,01	5,32
Anos finais do ensino fundamental	3,61	3,46	3,46	*	3,16	3,2
Ensino médio	2,75	2,83	2,69	*	2,11	1,84

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de (SEDUC, 2023a, p. 1).

Em 2011 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passou por uma nova reforma, assumindo a sua estrutura vigente. Atualmente a Secretaria da Educação permanece responsável pela gestão e controle das normas, atividades e processos educacionais relacionados ao ensino fundamental e médio do estado, realizando suas atribuições por meio de diversos departamentos especializados, dentre eles o Comitê de Políticas Educacionais e o Conselho Estadual de Educação, que colaboram na definição das políticas, estratégias e metas relativas ao ensino; a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, incumbida da coleta de informações educacionais através do monitoramento de estatísticas e indicadores de gestão educacional; a Coordenadoria de Infraestrutura de Serviços Escolares e as Diretorias de Ensino (São Paulo, 2023).

4.1.2. A Diretoria de Ensino da Região de Araraquara (DEARA)

De acordo com as informações disponíveis no site da Diretoria de Ensino Região de Araraquara, na página “Conheça nossa história” (São Paulo, 2023h), o imponente prédio de dois pavimentos da Rua Gonçalves Dias, esquina com a Avenida Portugal, onde hoje funciona a Diretoria de Ensino, é um símbolo importante para a educação de Araraquara. No local, de

²⁰ No ano de 2020 não houve SARESP e, conseqüentemente, não foi elaborado o IDESP.

1903 a 1996, funcionou o primeiro Grupo Escolar da cidade, que, em 1945, passou a receber a denominação de Grupo Escolar “Carlos Batista Magalhães”. A escola começou a funcionar em junho de 1903 em terreno cedido pelo tenente-coronel Joaquim Duarte Pinto Ferraz. O projeto do prédio é do engenheiro Emílio Vitor de Lima. Hoje, é tombado pelo CONDEPHAAT.

O historiador Rodolpho Telarolli, em artigo publicado no jornal Folha da Cidade, de 1995, destaca que a escola Carlos Batista Magalhães, foi e continuaria sendo edifício público sem igual por mais de 10 anos até que edificassem o Teatro Municipal, o Araraquara College e o Hotel Municipal.

Pode-se dizer que o Grupo Escolar foi o segundo prédio público de vulto em Araraquara, antecedido apenas pela cadeia-fórum-casa da Câmara de Vereadores, construída em 1898 (onde atualmente funciona o Museu). Em seu livro, Para uma História de Araraquara (1800-2000), Telarolli enfatiza que foi a primeira escola edificada pelo governo do Estado em Araraquara: “Isso demonstra uma mudança importante, com o poder público estadual investindo o que até então não se dispusera a fazer em favor da educação pública” (São Paulo, [s.d]).

Segundo o Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908), em 1908, a escola tinha 295 alunos matriculados. Em 1910, para ampliar o atendimento à população em idade escolar, ocorreu um desdobramento do horário de aulas em dois períodos: das 8h às 12h para os meninos, e das 12h30 às 16h30 para as meninas. PRIMEIRO GRAU – Até 1971, o grupo oferecia somente o ensino primário, mas depois desse período, com a reforma do sistema educacional, passou a ter também o ensino ginásial, formando assim o antigo “primeiro grau”, com duração de oito anos. A escola passou a ser chamada de EEPG (São Paulo, 2022f).

Figura 13: Diretoria de Ensino Região Araraquara (DEARA).



Fonte: Arquivo da autora.

De acordo com os dados disponibilizados no Perfil – SP (São Paulo, 2023), as 91 Diretorias de Ensino possuem a mesma estrutura organizacional e, de acordo com o artigo 72 do Decreto nº 64.187, as seguintes atribuições.

Artigo 72 - As Diretorias de Ensino têm, em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria, as seguintes atribuições:

I - gerir:

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

b) as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;

II - monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;

III - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:

a) o cumprimento de programas e políticas;

b) o desenvolvimento do ensino;

c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;

IV - subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;

V - assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;

VI - supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;

VII - dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;

VIII - propor e acompanhar:

a) a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino;

b) a prestação de serviços aos alunos;

IX - apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;

X - orientar:

a) a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica;

b) os levantamentos censitários;

c) os demais levantamentos de informações e pesquisas;

XI - gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos;

XII - implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;

XIII - especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais responsáveis da Secretaria;

XIV - articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas (São Paulo, 2019a, p. 28-29).

A DEARA, tem, sob sua jurisdição, dez (10) municípios: Araraquara, Américo Brasiliense, Boa Esperança Do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju. (São Paulo, 2023b, p.1). No que se refere as escolas da rede pública paulista de ensino regular atendidas pela DEARA são cinquenta e nove escolas (59), das quais vinte (20) atendem os anos iniciais do ensino fundamental (São Paulo, 2023c, p1), trinta e duas (32) atendem os anos finais do ensino fundamental (São Paulo, 2023d, p.1) e trinta e seis (36) atendem o ensino médio (São Paulo, 2023e, p. 1).

Figura 14: Área de jurisdição da Diretoria de Ensino – Região de Araraquara.



Fonte: São Paulo, 2022f.

Conforme os dados abertos apresentados na Plataforma da Secretaria Escolar Digital – SED, os quais dizem respeito à Diretoria de Ensino Regional de Araraquara, no ano de 2022, em consonância com as informações das reuniões de equipe da Gestão Integrada, referente a 2022, constatou-se que no início de 2022, a Supervisão de Ensino contava com onze integrantes concursados e cinco designados. Entretanto, em abril de 2022, mediante ingresso dos novos Supervisores de Ensino/Educacional, aprovados no certame de 2018 e nomeados em fevereiro de 2022, a Equipe de Supervisão de Ensino/Educacional se consolidou com treze profissionais efetivos e três designados, porém, já há previsão do ingresso de mais dois Supervisores efetivos em 2023, fato que deixará o quadro de Suporte Pedagógico com noventa por cento (90%) de profissionais de carreira. Os Supervisores que se encontravam em designação retornaram para seus cargos de origem, Professores e Diretores de escola.

No que tange ao quadro de servidores efetivos, das cinquenta e nove (59) escolas da Rede Estadual, vinte e cinco (25) são gestadas por Diretores efetivos e vinte e quatro (24), por Professores designados, os quais são responsáveis por cerca de vinte e nove mil (29.000) alunos regularmente matriculados. A Diretoria conta também com cento e cinquenta e oito (158) Coordenadores de Gestão Pedagógica, oitenta e três (83) Coordenadores de Organização Escolar, mil novecentos e cinquenta e sete Professores de Educação Básica II (1.957), dos quais

duzentos e seis (206) estão afastados da função e são seiscentos e cinquenta (650) Professores de Educação Básica I, dos quais sessenta (60) encontram-se afastados. Além da Dirigente Regional de Ensino, que é Diretora de Escola efetiva, no município de Araraquara.

No Quadro do Magistério, há precariedade e um suposto desmonte na carreira, pois cerca de setenta por cento (70%) se enquadra como Categoria O, contratado, o que dificulta e compromete a continuidade e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a rotatividade nas Unidades Escolares se torna constante e numerosa, anulando vínculos, laços e comprometimento do Docente com a Escola em que atua no momento, pois grande é a incerteza de que permanecerá na mesma Unidade no ano vindouro. A precariedade na estrutura e nas condições de trabalho é evidenciada, afetando tanto a precariedade objetiva, relacionada às condições de contratação e direitos dos funcionários, quanto a precariedade subjetiva, relacionada à insatisfação, perda de autonomia e cumprimento de metas inalcançáveis. Tal realidade, concretiza o efeito “precariedade em cascata”, isto é,

[...] nesse contexto que se forja aqui o conceito “precariedade em cascata” com base nos dados de provimento de três cargos na SEE/SP: supervisor de ensino, diretor de escola e professor. Assim a denominamos, pois é derivada da vacância do cargo de supervisor de ensino, preenchido pelo diretor de escola concursado, o qual, por sua vez, é ocupado por um professor igualmente concursado, mas o docente será substituído por outro contratado de forma temporária, via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, assim sendo, sem os mesmos direitos do funcionalismo público (Venco; Sanchez, 2021, p. 273).

Com o objetivo de monitorar, promover e manter programas e projetos que buscam atingir as metas estipuladas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realiza avaliações externas para verificar o progresso e o nível de aprendizado dos alunos, identificando também os pontos de dificuldade que enfrenta. Dentre as avaliações, destaca-se o SARESP, que consiste em provas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da 3ª série do Ensino Médio. Os resultados dessas avaliações são utilizados no cálculo do IDESP.

E sobre os indicadores do IDESP da DEARA, que desempenham um papel de diálogo com a escola, oferecendo um diagnóstico da qualidade educacional, identificando áreas que precisam ser aprimoradas e indicando a evolução ao longo dos anos, apresento, na Tabela 5, as médias IDESP da DEARA dos anos de 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022²¹.

²¹ No ano de 2020 não houve SARESP e, conseqüentemente, não foi elaborado o IDESP.

Tabela 5 - Médias IDESP da DEARA nos anos de 2017 a 2022

Etapa	Ano					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais do ensino fundamental	6,1	6,64	6,61	*	4,87	5,16
Anos finais do ensino fundamental	3,51	3,39	3,38	*	3,12	3,23
Ensino médio	2,75	2,83	2,7	*	2,08	2,05

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de (SEDUC, 2023f, p.1).

4.1.3 As escolas da rede pública paulista de ensino regular em Araraquara

Como já informado e de acordo com as informações retiradas do site da DEARA, sua jurisdição abrange dez (10) municípios, nos quais estão distribuídos cinquenta e nove (59) escolas, da rede estadual paulista, totalizando trinta e três (33) de período parcial e vinte e seis (26) do Programa de Ensino Integral e atendendo às Modalidade de Ensino: Educação Básica (nas etapas do Fundamental Anos Iniciais, Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional (Itinerário Técnico) subdivididas nos três segmentos de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, na seguinte distribuição, conforme informado no Quadro 4²².

²² A identificação literal das escolas foi substituída pelas iniciais do nome, a fim de manter o sigilo, o anonimato e a integridade das unidades escolares.

Quadro 4 - Escolas de educação básica da SEDUC-SP na DEARA

ESCOLA	ATENDIMENTO	MATRÍCULAS	SALAS	REGIME	MUNICÍPIO
E.E.A.O.B.F.	E.F. Anos Iniciais	628	24	Parcial	Araraquara
E.E.P.A.E.M.	E.F. Anos Iniciais	355	13	Integral	Araraquara
E.E. A.J.C.	E.F. Anos Iniciais	522	19	Parcial	Araraquara
E.E. A.L.C.	E.F. Anos Iniciais	549	19	Parcial	Araraquara
E.E. F.L.	E.F. Anos Iniciais	556	23	Parcial	Araraquara
E.E.F.P.M.S.	E.F. Anos Iniciais	497	21	Parcial	Araraquara
E.E.P.G.H.A.S.	E.F. Anos Iniciais	576	20	Parcial	Araraquara
E.E.P.J.N.G.	E.F. Anos Iniciais	411	20	Parcial	Araraquara
E.E. P.L.R.P.	E.F. Anos Iniciais	632	24	Parcial	Araraquara
E.E. N.S.C.	E.F. Anos Iniciais	303	12	Integral	Araraquara
E.E. A.S.	E.F. Anos Iniciais	415	18	Parcial	Matão
E.E. E.M.	E.F. Anos Iniciais	278	12	Integral	Matão
E.E. G.V.	E.F. Anos Iniciais	425	17	Parcial	Matão
E.E. D.J.S.S.	E.F. Anos Iniciais	314	14	Parcial	Matão
E.E. P.L.J.T.M.	E.F. Anos Iniciais	205	11	Integral	Matão
E.E. P.N.A.R.	E.F. Anos Iniciais	533	20	Parcial	Matão
E.E. P.R.V.	E.F. Anos Iniciais	216	10	Integral	Matão
E.E. D.L.M.A.	E.F. Anos Iniciais	191	13	Parcial	Matão
	E.F. Anos Finais	143	7		
E.E. D.L.B.	E.F. Anos Iniciais	325	18	Parcial	Araraquara
	E.F. Anos Finais	317	10		
E.E. P.S.P.S.	E.F. Anos Iniciais	226	13	Parcial	Araraquara
	E.F. Anos Finais	302	8		
	Ensino Médio	627	26		
E.E. P.U.B.C.	E.F. Anos Finais	266	8	Integral	Araraquara
E.E. D.C.	E.F. Anos Finais	344	12	Integral	Matão
E.E. J.C.P.	E.F. Anos Finais	303	10	Parcial	Matão
E.E. P.M.F.	E.F. Anos Finais	354	17	Integral	Matão
E.E. P.A.L.R.	E.F. Anos Finais	343	13	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	1288	60		
E.E. P.A.S.	E.F. Anos Finais	351	10	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	481	18		
E.E. A.S.C.	E.F. Anos Finais	259	8	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	178	19		
E.E. B.A.	E.F. Anos Finais	418	34	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	1785	48		
E.E. V.C.R.M.	E.F. Anos Finais	137	6	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	489	26		
E.E. D.A.	E.F. Anos Finais	663	25	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	714	21		
E.E. P.E.M.	E.F. Anos Finais	604	19	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	698	26		
E.E. J.B.O.	E.F. Anos Finais	287	11	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	177	16		
E.E. J.M.A.	E.F. Anos Finais	280	8	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	422	20		
E.E. D.J.P.C.	E.F. Anos Finais	279	8	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	450	18		
E.E. P.L.F.M.	E.F. Anos Finais	240	12	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	254	17		
E.E. P.L.G.B.C.L.	E.F. Anos Finais	289	8	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	968	26		
E.E. P.L.O.C.	E.F. Anos Finais	248	8	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	651	17		
E.E. M.I.R.O.	E.F. Anos Finais	536	20	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	877	27		
E.E. P.M.L.C.C.M	E.F. Anos Finais	275	12	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	250	17		
E.E. P.O.A.E.	E.F. Anos Finais	261	8	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	309	15		
E.E. P.V.L.	E.F. Anos Finais	180	9	Parcial	Araraquara
	Ensino Médio	620	20		
E.E. A.A.R.	E.F. Anos Finais	338	16	Parcial	Américo Brasiliense
	Ensino Médio	667	24		
E.E. P.A.D.T.P.	E.F. Anos Finais	271	14	Integral	Américo Brasiliense
	Ensino Médio	185	14		
E.E. D.M.G.	E.F. Anos Finais	168	7	Parcial	Américo Brasiliense
	Ensino Médio	481	16		
E.E. P.C.O.P.M.	E.F. Anos Finais	383	14	Parcial	Matão
	Ensino Médio	453	19		
	E.F. Anos Finais	380	12	Integral	Matão
E.E. J.I.C.	E.F. Anos Finais	188	18	Integral	Matão
	Ensino Médio	279	9		
E.E. O.B.	E.F. Anos Finais	453	18	Parcial	Matão
	Ensino Médio	379	12		
E.E. C.P.M.	E.F. Anos Finais	466	18	Parcial	Rincão
	Ensino Médio	290	10		
E.E. B.A.	E.F. Anos Finais	521	18	Integral	Santa Lúcia
	Ensino Médio	290	9		
E.E. P.J.N.	E.F. Anos Finais	336	9	Integral	Araraquara
E.E. P.J.P.M.J.	E.F. Anos Finais	437	18	Integral	Araraquara
	Ensino Médio	142	6		
E.E. C.M.B.	E.F. Anos Finais	186	15	Integral	Boa Esperança do Sul
	Ensino Médio	1023	41		
E.E. C.G.P.	E.F. Anos Finais	238	9	Integral	Gavião Peixoto
	Ensino Médio	130	6	Parcial	Matão
E.E. P.H.B.	E.F. Anos Finais	344	17	Parcial	Matão
	Ensino Médio	139	8	Integral	Motuca
E.E. P.H.M.	E.F. Anos Finais	344	17	Parcial	Nova Europa
	Ensino Médio	139	8	Integral	Trabiju
E.E. J.B.	E.F. Anos Finais	130	6	Parcial	Matão
	Ensino Médio	130	6		
E.E. A.T.A.	E.F. Anos Finais	344	17	Parcial	Nova Europa
	Ensino Médio	139	8	Integral	Trabiju
E.E. P.L.A.	E.F. Anos Finais	344	17	Parcial	Nova Europa
	Ensino Médio	139	8	Integral	Trabiju
E.E. A.E.N.	E.F. Anos Finais	344	17	Parcial	Nova Europa
	Ensino Médio	139	8	Integral	Trabiju

Fonte: Elaborado pela autora a, a partir de SED (2023, p. 1).

Além das unidades escolares, para os alunos regularmente matriculados na rede estadual, há o atendimento dos alunos nas quatro (4) unidades de Centro de Estudos de Línguas (CEL) e no Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBP), respeitado o limite de vagas disponíveis. Quanto ao IDESP médio dessas escolas no período de 2017 a 2022 a Tabela 6 apresenta-os nas três etapas atendidas, bem como o IDESP médio da DEARA e da SEDUC-SP possibilitando assim cotejá-los ainda que quantitativamente.

Tabela 6 - IDESP médio dos três agrupamentos no período de 2017 a 2022

Etapa	Agrupamento	Ano					
		2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais do ensino fundamental	SEDUC-SP	6,32	6,93	6,87	*	5,01	5,32
	DEARA	6,1	6,64	6,61	*	4,87	5,16
	Escolas da Rede Estadual com sede em Araraquara	5,95	6,57	6,58	*	5,19	5,35
Anos finais do ensino fundamental	SEDUC-SP	3,61	3,46	3,46	*	3,16	3,2
	DEARA	3,51	3,39	3,38	*	3,12	3,23
	Escolas da Rede Estadual com sede em Araraquara	3,45	3,37	3,41	*	3,27	3,37
Ensino médio	SEDUC-SP	2,75	2,83	2,69	*	2,11	1,84
	DEARA	2,75	2,83	2,7	*	2,08	2,05
	Escolas da Rede Estadual com sede em Araraquara	2,73	2,75	2,66	*	2,29	2,23

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de São Paulo, 2023g, p. 1.

E sobre os indicadores do IDESP da Diretoria de Ensino, que desempenham um papel de diálogo com a escola, oferecendo um diagnóstico da qualidade educacional, identificando áreas que precisam ser aprimoradas e indicando a evolução ao longo dos anos, apresento, na Tabela 7, as médias IDESP das escolas da rede pública paulista de ensino regular com sede em Araraquara dos anos de 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022²³.

Tabela 7 - Médias IDESP das escolas da rede pública paulista de ensino regular com sede em Araraquara nos anos de 2017 a 2022.

Etapa	Ano					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais do ensino fundamental	5,95	6,57	6,58	*	5,19	5,35
Anos finais do ensino fundamental	3,45	3,37	3,41	*	3,27	3,37
Ensino médio	2,73	2,75	2,66	*	2,29	2,23

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de São Paulo, 2023g, p. 1.

O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita

²³ No ano de 2020 não houve SARESP e, conseqüentemente, não foi elaborado o IDESP.

pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. Foi idealizado com a função de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano (São Paulo, 2020).

4.1.4 Sistema de ensino de Araraquara

Figura 15: Cidade de Araraquara.



Fonte: Arquivo da autora.

De acordo com as informações do site da Prefeitura Municipal de Araraquara (Araraquara, 2023b) e do qual foram retirados, na íntegra, os dados a seguir, a região de Araraquara até o final do século XVIII era um vasto território conhecido como “Campos de Aracoara”. Origem do nome ARA – dia / COARA – nova. Sua existência geográfica foi registrada por várias expedições que demandam o Brasil Central. O povoamento ocorreu em princípio do século XIX, com a fixação de famílias oriundas de regiões mais antigas da Província, que abriram fazendas para criação de equinos, ovinos e gado de corte. Ao longo do século XX Araraquara ergueu suas indústrias e um comércio ativo, paralelamente à criação de escolas, clubes, universidades que deram a ela talentosos artistas, intelectuais e desportistas, muitos dos quais reconhecidos internacionalmente.

Em 1817, o bairro de São Bento d'Araraquara conquista o status de freguesia, com sua economia baseada na pecuária e nas culturas de subsistência de seus 336 habitantes, em 1832 é elevado à condição de Vila, instituindo a primeira legislatura da Câmara Municipal. Nesta época foi plantado o primeiro café na região, por José Joaquim de Sampaio, que também plantou a primeira forragem (capim gordura roxo) e as primeiras laranjeiras (lisas e tangerinas), importadas de Minas Gerais.

Em 1884, com a chegada da ferrovia e dos imigrantes, entre eles Italianos, Portugueses, Japoneses e Espanhóis que substituíram o trabalho escravo. A região passou a integrar o complexo comercial do café, acelerando seu desenvolvimento econômico e social. A vinda desses trabalhadores europeus marcou definitivamente a vida sociocultural de Araraquara, legado que persiste na atualidade representada na culinária, no modo de falar, no sobrenome das famílias, festejos e nas atividades econômicas. Em relação à economia da cidade de Araraquara, durante a primeira metade do século XIX, plantavam-se cana-de-açúcar, milho, fumo e algodão. Os rebanhos eram em sua maioria suínos e bovinos. Por volta de 1850, a plantação de café substituiu a de cana e cereais.

A chegada da Ferrovia ocorreu em 1885 devido ao crescimento da cidade, sendo que no século XX foi a primeira cidade do interior com ônibus elétrico e com o título de “Cidade mais limpa das Três Américas”. Em 1889, Araraquara é elevada à categoria de cidade e hoje em dia é conhecida nacionalmente por suas ruas limpas e arborizadas, por suas inúmeras praças, pelo alto nível de qualidade de vida da população, primados por vários projetos de desenvolvimento sustentável como o centro de Triagem de Resíduos. Os fazendeiros de café, detentores de um crescente poder econômico e político, passaram a implementar melhorias urbanas como iluminação, bondes elétricos e serviços de telefonia. Após a crise do café, em 1929, o mesmo foi substituído pela cana, que ainda hoje é um dos principais produtos agrícolas do município. Assim, a cidade foi forçada a encontrar saídas para seu desenvolvimento, construindo grande parte de seu setor industrial a partir do aproveitamento de produtos agrícolas.

As colônias de imigrantes de Araraquara aderiram ao movimento revolucionário não apenas enviando donativos, como também integrando suas trincheiras. A Revolução de 1932 vinha a realizar, assim, uma aproximação entre os imigrantes e seus descendentes e a elite política e econômica da região, a exemplo do ocorrido em outras cidades do interior paulista. Araraquara passa a ter uma rede de ensino superior significativa.

A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) foi fundada em janeiro de 1976, reunindo os 22 Institutos Isolados do Estado de São Paulo, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Esta faculdade já existia na cidade

desde 1959 e dela faziam a parte os cursos de Química, Pedagogia e Letras. De início, a instituição foi instalada no bairro da Fonte; em 1961, foi transferida para a Praça Santos Dumont e, em 1973, mudou-se para o campus universitário, onde funciona até hoje. A partir de 1989, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a se chamar Faculdade de Ciências e Letras (FCL). A Escola de Farmácia e Odontologia, criada em 1923, também passou a integrar a Unesp. Também o Centro Universitário de Araraquara (Uniara), antiga Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara (Fefiara), teve um papel de destaque no desenvolvimento da cidade. Este centro universitário se consolidou como instituição privada de ensino superior no início da década de 70, mas já havia participado da formação educacional local na década de 40, quando funcionava como curso preparatório, e posteriormente como escola de 2º grau, denominada Colégio.

A modernidade que hoje se coloca para Araraquara, não se restringe à instalação de novos equipamentos urbanos e expansão econômica, significa também superação dos problemas sociais, qualidade de vida, participação da comunidade nas definições administrativas, respeito às diferenças étnicas, defesa dos recursos naturais e ampliação da cidadania. Araraquara é conhecida atualmente pela excelente qualidade de vida. Os ótimos indicadores apresentados nos últimos anos, somados à localização estratégica, vêm impulsionando o desenvolvimento econômico do Município, que hoje é a escolha ideal para novos investimentos; tem vocação logística que favorece o escoamento da produção por todo o território brasileiro e uma economia diversificada, forte expansão imobiliária e o fortalecimento de suas indústrias e da atração de novas empresas. O aniversário da cidade é comemorado no dia 22 de agosto.

No site da Câmara Municipal (Câmara Municipal de Araraquara, 2023), encontra-se as informações a seguir: Araraquara é um município no interior do estado de São Paulo, no Brasil. O município é formado pela sede e pelos distritos de Bueno de Andrada e Vila Xavier. Com população estimada em 233.744 habitantes (2018) e densidade populacional de 232,9 habitantes/km², o município é o trigésimo quinto mais populoso do estado e a 17ª maior cidade do interior do estado. O município encontra-se conurbado com Américo Brasiliense. Com uma área territorial de 1.003,635 km², localizada a 21°47'40" de latitude sul e 48°10'32" de longitude oeste, a uma altitude de 664 metros, Araraquara situa-se a 43 quilômetros do centro geográfico (Obelisco) do Estado de São Paulo, e a 270 quilômetros da capital estadual.

A cidade é sede da Diretoria Regional de Ensino e Educação que centraliza a coordenação da Educação do município e de 9 cidades vizinhas (Américo Brasiliense, Boa

Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju).

A rede de ensino público do município é composta por oitenta e três (83) unidades escolares, distribuídas entre as modalidades de ensino Infantil, Fundamental e Médio. A rede municipal de ensino conta com trinta e sete (37) Centros de Educação e Recreação - Creche (CER), onze (11) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e três (3) unidades que acumulam os serviços de CER e EMEF, totalizando cinquenta e uma (51) unidades. A rede estadual de ensino é composta por trinta e duas (32) escolas, sendo trinta e uma (31) Escolas Estaduais (EE) administradas pela Secretaria Estadual de Educação e uma (1) Escola Técnica Estadual (ETEC) administrada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia. A rede federal tem uma unidade do Instituto Federal São Paulo (IFSP) que oferece a opção do ensino médio integrado a curso técnico.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Araraquara, considerado elevado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é de 0,815, sendo o 14º maior do Brasil. Em 2007, foi a cidade brasileira melhor qualificada quanto ao Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal, que usa critérios de renda, educação e saúde.

A cidade abriga três (3) instituições públicas e gratuitas de ensino superior: (1) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, (2) Instituto Federal de São Paulo - IFSP e (3) Faculdade de Tecnologia - FATEC.

A unidade da UNESP de Araraquara possui três (3) faculdades e um instituto: Faculdade de Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Instituto de Química e Faculdade de Odontologia. Esses institutos oferecem doze (12) cursos de graduação totalmente gratuitos: Administração Pública, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia, Farmácia, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Odontologia, Bacharelado em Química, Bacharelado em Química Tecnológica, Licenciatura em Química e Engenharia Química. Além desses cursos de graduação, também oferece cursos de pós-graduação lato sensu (especialização, geralmente pago) e stricto sensu (mestrado e doutorado, ambos gratuitos). Com relação aos cursos stricto sensu, são quatorze (14) programas de pós-graduação em mestrado e doutorado, quatro (4) programas de pós-graduação em mestrado profissional e um (1) programa de pós-graduação em doutorado em rede (UNESP, 2023)

O IFSP de Araraquara oferece três (3) cursos de graduação: Engenharia Mecânica, Licenciatura em Matemática e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, três (3) cursos técnicos concomitantes: Técnico em informática, Técnico em mecânica e Técnico em mecatrônica e dois (2) cursos Técnicos integrados Técnico em informática e Técnico em

mecânica. Todos esses cursos do IFSP são gratuitos. Além disso, oferece o curso de pós-graduação lato sensu em Ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza e Matemática. O IFSP como um todo proporciona aos estudantes, docentes e técnicos administrativos a possibilidade de apresentarem os resultados das pesquisas desenvolvidas na Iniciação Científica, nos projetos de extensão e outros, em congressos realizados em diversas localidades, bem como, para o público interno em eventos como a Semana da Matemática e Educação, da Informática, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e/ou no Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica. (IFSP, 2023).

A FATEC oferece três (3) cursos tecnológicos de nível superior: Gestão Comercial (noturno), Gestão Empresarial (matutino) e Segurança da Informação (noturno). A Fatec Araraquara foi criada, em 07/07/2017, por meio do Decreto nº 62.679, inicialmente oferecendo 40 vagas, no período noturno, para o Curso de Tecnologia em Gestão Comercial. As atividades letivas foram iniciadas, em 01/08/2017.

A infraestrutura física da Fatec Araraquara foi recentemente construída pelo Governo do Estado. A obra foi entregue, em abril/2017, e custou aproximadamente R\$ 22.500.000,00 (vinte e dois milhões e quinhentos mil reais). A Fatec dispõe de uma área construída de 7.800 metros quadrados, em um terreno de, aproximadamente, 14.000 metros quadrados.

A unidade dispõe de 18 salas de aula e 13 laboratórios, sendo eles: Ambiente e Desenvolvimento de Projetos, Metrologia, Hidráulica e Pneumática, Informática, Redes de Computadores e CCNA/CISCO, CAD/CAE/CAM, Arquitetura de Computadores, Sala de Desenho, Física/Eletricidade/Eletrônica, Máquinas Operatrizes, Soldagem, CNC e Fundição, além de um auditório com capacidade para 222 pessoas. A unidade conta ainda com biblioteca e sala de estudo, salas administrativas, sendo: direção, sala dos professores, sala de reunião, almoxarifado, diretoria de serviços administrativos, diretoria de serviços acadêmicos, coordenação de cursos, sala para Regime de Jornada Integral (RJI). Também dispõe de cantina, galpão para fabricação mecânica, estacionamento para alunos, professores e funcionários, e elevador para acessibilidade de portadores de necessidades especiais (FATEC, 2023). A cidade também possui instituições de ensino superior privadas: Universidade de Araraquara - UNIARA, Universidade Paulista - UNIP, Faculdades Logatti e o Instituto Savonitti.

A UNIARA é uma das instituições de ensino superior privada mais conceituada pelo MEC e reconhecida pelos estudantes. Oferece cursos de graduação, pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) e residência médica.

Com a criação da Associação São Bento de Ensino - ASBE, em 1968, foi inaugurada uma etapa que transformou o ensino superior de Araraquara e região. Naquele ano, o MEC

avaliou a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Araraquara, com os cursos de Administração e Ciências Econômicas.

Pouco depois, em 1970, foi autorizada a Faculdade de Direito de Araraquara e, em 1971, a Faculdade de Educação de Araraquara (que em 1974 se transformaria na Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Araraquara). Diante dessa expansão, foi fundada em 1972 a Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara - Fefiara, que passou a congregar as faculdades então existentes.

Em 1997, a Instituição conseguiu o seu credenciamento como Centro Universitário, ganhando autonomia para novas perspectivas de crescimento. Nascia então a Uniara. Em 2016, o Centro Universitário de Araraquara foi transformado em Universidade de Araraquara. (UNIARA, 2023)

A Instituição Faculdades Logatti foi fundada em 1946, sendo uma das mais tradicionais no ensino em engenharia. Oferece cursos no ensino superior e no ensino médio-técnico.

4.2 A coleta de dados

A coleta de dados foi concretizada por meio de questionário on-line, enviado aos trinta e dois (32) Diretores de Escola da rede pública paulista de ensino regular sediadas no município de Araraquara. O objetivo central foi o de reunir informações sobre as estratégias utilizadas por essas escolas para melhorar os resultados do SARESP e os indicadores do IDESP. Além disso, buscava-se avaliar a eficácia das avaliações externas como ferramenta para mensurar a qualidade do processo de ensino nas escolas. Também foram exploradas as intervenções da equipe gestora no processo de melhoria educacional e seus possíveis desdobramentos na elaboração de estratégias que contribuam para aprimorar a qualidade da educação. O questionário teve um enfoque qualitativo, sendo composto por vinte e cinco (25) itens, nos quais o respondente deveria escolher apenas uma opção dentre as apresentadas ou fornecer uma justificativa quando solicitado. A seguir, o desdobramento desse mecanismo de coleta de dados.

4.2.1. O instrumento de coleta

O questionário foi elaborado através da ferramenta do “*Google forms*”, com questões fechadas. A escolha da ferramenta ocorreu devido a sua praticidade no manuseio, e a sua facilidade na aplicação, uma vez que, o recurso é de uso comum pela maioria das pessoas.

Em atendimento aos critérios do TCLE para a aplicação da coleta de dados foram agrupados para o mesmo instrumento a garantia de identificação do contatado, sem a necessidade de informar dados de documentos pessoais; a garantia de obtenção do TCLE (o participante só passava para a próxima sessão se aceitasse os termos do documento); a apresentação ao respondente de um questionário elaborado cientificamente, porém com orientações para seu rápido e fácil preenchimento (questões fechadas). O tempo estimado para a realização de todo o questionário foi de aproximadamente 20 minutos.

4.2.2. O contato com os Diretores de Escola

O itinerário até conclusão e o envio, por parte dos respondentes, do questionário preenchido ao pesquisador responsável é assim descrito:

- Solicitação e obtenção do TCI junto ao Dirigente Regional de Ensino;
- Contato individual, via *e-mail*, a todos os diretores de escola público-alvo com a descrição do assunto: ‘Questionário (“*on-line*”) destinado aos Diretores de Escola e seu texto foi: ‘Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP: qualidade ou quantidade?”, de responsabilidade do pesquisador Marselha Aparecida de Paula Rodrigues. O tempo estimado para a conclusão de sua participação é de aproximadamente 20 minutos. Sua participação é muito importante e para iniciar basta clicar no “*link*” abaixo’.
- Ao acessar o “*link*” o contatado era convidado a ler cuidadosamente todos os esclarecimentos e orientações descritos no TCLE e, no final do documento, lhe eram apresentadas duas opções: 1) Sinto-me esclarecido e concordo em participar do estudo. Para esta opção você deverá clicar em “CONCORDO” e automaticamente será direcionado para iniciar sua participação como respondente do questionário e 2) Não concordo em participar do estudo. Para esta opção você deverá clicar em “NÃO CONCORDO” e automaticamente será encerrada a consulta.
- Após o aceite ao TCLE, o contatado obtinha o acesso ao questionário, composto por trinta e uma (31) questões fechadas, de preenchimento obrigatório e com todas as orientações para sua realização.
- Após responder a última questão foi apresentado ao respondente apenas a opção “Concluir/Enviar”. Ao clicar nesta opção foi assegurado: 1) a conclusão da participação

como respondente voluntário do questionário; e 2) o envio do questionário respondido para o remetente configurado no *Google forms*.

4.2.3. Definição da amostra

O cronograma para a coleta foi estipulado em quinze (15) dias. No primeiro dia foram disparados os trinta e dois (32) “*e-mails*” destinados aos Diretores das Escolas da rede pública paulista de ensino regular sediadas no município de Araraquara. Os disparos aconteceram simultaneamente nas 32 unidades escolares. Após sete dias houve uma devolutiva de cinco (05) respondentes. Mediante o baixo número de devolutivas, foi necessário utilizar algumas estratégias na tentativa de aumentar o número de respondentes. Uma destas estratégias foi o contato com os respondentes via “*WhatsApp*” e telefone pessoal, encaminhando o “*link*” de acesso ao formulário da pesquisa pelo próprio aplicativo. A ação teve um retorno sutil, acrescentando apenas mais um respondente, ou seja, o resultado ainda não era satisfatório, sendo necessário insistir no contato telefônico individual. Essa iniciativa aumentou os números de respondentes para dezesseis (16) e por fim, obteve-se uma devolutiva final de vinte e um (21) respondentes.

SEÇÃO 5. OS DADOS COLETADOS: ORGANIZAÇÃO DE ANÁLISES INICIAIS

Esta seção tem por objetivo principal apresentar os dados coletados por meio do instrumento de coleta (APÊNDICE A) seguidos de análises destes dados. O texto está organizado de modo a apresentar num primeiro momento os vinte e cinco (25) itens do instrumento de coleta organizados em seis (6) agrupamentos por objetivos específicos e, num segundo momento, cada um dos seis (6) agrupamentos a partir de sua denominação, dos itens que o compõem, seu objetivo e apoio de quadros sínteses, contendo o número e a descrição, utilizados no instrumento de coleta seguido de análises dos dados. O Quadro 5 apresenta os agrupamentos utilizados.

Quadro 5 - Agrupamentos dos itens do instrumento de coleta

Agrupamento	Objetivo	Itens
1	Captar informações quanto a formação acadêmica e atuação profissional por ele manifestadas	1,2,3,4 e 5
2	Captar informações quanto ao conhecimento manifestado sobre as avaliações do SARESP, os indicadores do IDESP e Bonificação por Resultados	6,7,8,21 e 24
3	Captar informações quanto à preparação da escola para as avaliações do SARESP	13,16 e 19
4	Captar informações quanto ao desempenho no SARESP, melhora nos indicadores de fluxo e de resultados	15,17,20 e 23
5	Captar informações quanto as ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional	9,10,11,12 e 14
6	Captar as percepções manifestadas quanto a qualidade de ensino e fluxo escolar	18,22 e 25

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1 Agrupamento 1: Formação acadêmica e atuação profissional

O agrupamento 1 é composto por cinco (5) itens, no caso, os itens 1, 2, 3, 4 e 5 sendo seu objetivo o de captar informações quanto a formação acadêmica e atuação profissional por ele manifestadas. O Quadro 6 apresenta esse agrupamento.

Quadro 6 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 1

Item	Descrição do item
1	Seu cargo ou função atual
2	Area de conhecimento básica de sua graduação inicial
3	Sua formação acadêmica atual
4	Seu tempo de Magistério (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta e em outras redes)
5	Seu tempo de Magistério na rede pública paulista de ensino regular (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta rede)

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 1 apresentava o seguinte texto: “Seu cargo ou função atual:” A Tabela 8 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 8 - Cargo ou função atual

Opções	Respostas
Diretor de escola titular de cargo	8
Diretor de escola substituto	7
Não quero responder	6
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

O público-alvo era o profissional responsável pela gestão escolar, no caso o Diretor de Escola. O requisito exigido para tal foi o de ser Diretor de Escola, titular de cargo ou designado (substituto), todavia, dos trinta e dois (32) questionários enviados, somente vinte e um (21) foram respondidos. Embora grata e satisfeita com a participação dos respondentes e a boa vontade em fazê-lo, causou uma certa inquietação o fato de que, doze (12) não se dispuseram a participar, haja vista constar no documento orientador do MEC, Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar que é atribuição do Diretor de Escola “[...] conhecer, divulgar e monitorar os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala e internas, as taxas de abandono e reprovação” (Brasil, 2021. p. 19).

Bem como, pontuado por Lück (2009) que defende a importância do diretor na escola, pois tal profissional desempenha o papel de líder e organizador, sendo responsável por orientar todos os que fazem parte da instituição a colaborarem na criação de um ambiente educacional propício ao desenvolvimento de aprendizagens e à formação dos alunos. A autora alega que o objetivo é garantir que esses alunos atinjam seu potencial máximo, capacitando-os para enfrentar os novos desafios que se apresentam.

O item 2 apresentava o seguinte texto: “Área de conhecimento básica de sua graduação inicial:” A Tabela 9 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 9 - Área de conhecimento básica de sua graduação inicial

Opções	Respostas
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	3
Ciências Humanas	2
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	10
Linguagens e suas tecnologias	4
Matemática e suas tecnologias	2
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Houve uma miscigenação entre as áreas de conhecimentos e componentes curriculares de formação dos respondentes, o que causou uma surpresa positiva, visto que possuir Graduação em Pedagogia já não é mais prioridade entre os docentes que intencionam ocupar a função ou o cargo de Diretor de Escola.

E como afirma Tardif (2000), em suas atividades profissionais, os indivíduos normalmente precisam se fundamentar em conhecimentos especializados e sistematizados, que muitas vezes são originados de diversas disciplinas científicas abrangentes. Essas disciplinas incluem não apenas as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, além das ciências da educação. Isso implica que somente os profissionais têm a capacidade de avaliar a forma consciente do trabalho dos colegas. O profissionalismo, conseqüentemente, envolve a gestão interna do conhecimento por grupo de profissionais e a autorregulação da prática. A competência ou incompetência de um profissional só pode ser avaliada por seus colegas de profissão. Assim, no que tange suas fundações teóricas ou em suas implicações práticas, os conhecimentos dos profissionais estão em constante evolução e progresso.

O item 3 apresentava o seguinte texto: “Sua formação acadêmica atual:” A Tabela 10 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 10 - Formação acadêmica atual

Opções	Respostas
Especialização	12
Mestrado	6
Doutorado	2
Pós-doutorado	0
Não se aplica	1
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 10 destaca que a maioria possuía formação além da graduação inicial, o que é animador, visto que incentivar a formação continuada da equipe é uma das atribuições do gestor, conforme o documento orientador do MEC em que o diretor deve garantir apoio e formação continuada para os professores e empenhar-se na busca de condições adequadas para o ensino aprendizagem. Cabe ao diretor também estimular a avaliação continuada das atividades docentes e de suas eventuais necessidades de formação (Brasil, 2021, p. 18). Reforçando seu “[...] papel articulador e agregador da direção e da coordenação pedagógica da escola, que atuam mediante as práticas de gestão e de desenvolvimento profissional” (Libâneo, 2013, p. 234).

O item 4 apresentava o seguinte texto: “Seu tempo de Magistério (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta e em outras redes):” A Tabela 11 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 11 - Tempo de Magistério

Opções	Respostas
até 5 anos.	1
mais de 5 até 10 anos.	0
mais de 10 até 15 anos.	3
mais de 15 até 20 anos.	4
mais de 20 anos.	13
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange ao tempo de Magistério, treze (13) dos vinte e um (21) respondentes disseram ter mais de vinte (20) anos de experiência na profissão e apenas um (1) com menos de cinco (5) anos. É um cenário positivo, pois como pontuado por Lück, (2009), o aprimoramento da competência profissional é de extrema importância para todos os envolvidos na área da educação, sendo fundamental para o fortalecimento de sua identidade profissional, a qual se fundamenta na busca por cada vez resultados mais eficazes e na capacidade de prevenir com eficácia os constantes desafios da educação.

Logo, possuir conhecimento do contexto escolar ao assumir a função de Diretor de Escola é central para um melhor desempenho do trabalho e para a operacionalização dele. Este tempo de experiência profissional por parte do Gestor Escolar pode explicar os possíveis resultados alcançados ou promissores e ainda destacar a Liderança Transformacional como uma singularidade latente de sua prática, visto que para Lück (2010), um líder transformador no campo educacional enfrenta muitos desafios ao desempenhar suas funções devido à natureza dos resultados da transformação, que geralmente surgem a médio e longo prazo. Esses resultados podem ser difíceis de observar devido à rotatividade dos profissionais envolvidos na educação, todavia, neste caso, o tempo de experiência e permanência na unidade escolar pode fazer a diferença.

O item 5 apresentava o seguinte texto: “Seu tempo de Magistério na rede pública paulista de ensino regular (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta rede):” A Tabela 12 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 12 - Tempo de Magistério na SEDUC-SP

Opções	Respostas
até 5 anos.	2
mais de 5 até 10 anos.	0
mais de 10 até 15 anos.	2
mais de 15 até 20 anos.	3
mais de 20 anos.	14
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito do tempo de magistério na SEDUC-SP, quatorze (14) dos vinte e um (21) respondentes disseram ter mais de 20 anos de experiência na SEDUC-SP. O fato de a grande maioria pertencer à rede de ensino estadual há mais de 20 anos, sugere que os Diretores de Escola conhecem os mecanismos e as funcionalidades da referida rede e, por conseguinte, o contexto da escola que administra, ou seja, o cotidiano escolar representa o conjunto de “[...] práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação” (Galvão, 2004, p. 28).

Do mesmo modo, é possível inferir que os Diretores de Escola conhecem sua comunidade, identidade e suas peculiaridades, pois como citado por Lück (2009), o entendimento do dia a dia na escola por parte daqueles que a compõem é essencial, pois desempenha um papel fundamental na construção da maturidade profissional e institucional, bem como na busca pela melhoria dos processos educacionais. Portanto, liderar esse processo é uma responsabilidade que recai sobre o diretor escolar.

A síntese das informações desse agrupamento é apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 - Informações do agrupamento 1

Item	Descrição	Destaques (21 respondentes)
1	Seu cargo ou função atual	8 titulares; 7 substitutos e 6 "não quero responder"
2	Area de conhecimento básica de sua graduação inicial	10 Ciências Humanas e Sociais e 2 Ciências Humanas
3	Sua formação acadêmica atual	12 com especialização; 6 com mestrado e 2 com Doutorado
4	Seu tempo de Magistério (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta e em outras redes).	1 com menos de 5 anos e 20 com mais de 10 anos
5	Seu tempo de Magistério na rede pública paulista de ensino regular (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta rede)	2 com menos de 5 anos e 19 com mais de 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O agrupamento 1 sintetiza a formação acadêmica e profissional dos Diretores de Escola respondentes. O objetivo de agrupar os respondentes por formação acadêmica e atuação profissional foi atingido, visto que, embora dos trinta e dois requisitados, apenas vinte e um aceitaram participar da pesquisa, foi possível observar os dados e ter uma concepção da formação dos profissionais.

5.1.1 Agrupamento 2: Conhecimento sobre SARESP, IDESP e Bonificação por Resultados

O agrupamento 2 é composto por cinco (5) itens, no caso, os itens 6, 7, 8, 21 e 24, sendo seu objetivo o de captar informações quanto ao conhecimento manifestado sobre as avaliações do SARESP, os indicadores do IDESP e Bonificação por Resultados. O Quadro 8 apresenta esse agrupamento.

Quadro 8 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 2

Item	Descrição do item
6	Como você define o seu conhecimento sobre o SARESP para sua atuação como Diretor de Escola da rede pública paulista de ensino regular?
7	Como você define o seu conhecimento sobre o IDESP para sua atuação como Diretor de Escola da rede pública paulista de ensino regular?
8	A Bonificação por Resultados está associada ao cumprimento das metas IDESP. Como você define o impacto dessa associação na busca pelo cumprimento das metas IDESP na sua escola?
21	De acordo com a sua compreensão e de sua experiência, como você infere o cálculo do IDESP?
24	Na sua opinião, as Avaliações do SARESP e os Indicadores do IDESP consideram as Boas Práticas e demais estratégias de ensino como prognósticos de uma genuína educação de qualidade?

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 6 apresentava o seguinte texto: “Como você define o seu conhecimento sobre o SARESP para sua atuação como Diretor de Escola da rede pública paulista de ensino regular?” A Tabela 13 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 13 - Seu conhecimento sobre o SARESP

Opções	Respostas
Insuficiente.	1
Suficiente.	17
Mais que suficiente.	3
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao conhecimento sobre as avaliações do SARESP, dezessete (17) Diretores de Escola responderam que sabem o suficiente, e apenas um (1) disse não ter conhecimento. Essa é uma boa notícia, pois como posto na Resolução SE 56 que dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, em: “2.4. Foco em qualidade e em resultados: [...] orientar a gestão pedagógica da escola com base nos resultados das avaliações; [...] Dar transparência aos resultados de avaliação da escola a toda a comunidade escolar” (São Paulo, 2016, p. 9). Ou seja, acompanhar o processo avaliativo e os resultados advindos deste processo é uma das atribuições do Diretor de Escola e está prevista tanto na Dimensão Pedagógica, quanto na de Resultados.

Para Lück (2009), no que tange as competências do Diretor de Escola, acerca das Avaliações, o profissional implementa práticas de monitoramento que abrangem todos os processos educacionais e a avaliação de seus estágios em todos os níveis de atuação, aprimorando, assim, a eficácia das iniciativas e o progresso na aprendizagem e formação dos estudantes. Também realiza uma avaliação constante no que diz respeito ao conhecimento dos membros da comunidade escolar em relação ao propósito pedagógico e construtivo do monitoramento e da avaliação dos resultados, com o objetivo de superar eventuais distorções e limitações, engaja e orienta todos os envolvidos na comunidade escolar nos processos e avaliação dos resultados de suas atividades profissionais. Além disso, promove a implementação de ações de acompanhamento sistemático do progresso dos alunos em todas as áreas e momentos, envolvendo a comunidade escolar, e, com base nesses resultados, estabelece as ações adequadas para melhorar o desempenho dos alunos.

As avaliações externas, como as do SARESP, têm como cerne a mensuração de competências e habilidades mais complexas, como a capacidade de resolução de problemas e a criatividade. O propósito é identificar e promover informações mais precisas e relevantes para a tomada de decisões educacionais e proporcionar a melhoria contínua da qualidade do ensino, além de conduzir para a construção da proposta pedagógica e elaboração do planejamento pelas escolas (Bonamino; Souza, 2012).

No entanto, é necessário rememorar que essas avaliações de larga escala também evidenciam que essa qualidade está condicionada tanto ao comprometimento dos administradores do sistema educacional quanto às escolas, que desempenham um papel particularmente importante no desempenho dos alunos, as quais consideram sanções ou recompensas em virtude dos resultados dos alunos e das escolas. Ou seja, experiência de responsabilidade clara ao regular e envolver mecanismos de compensação, de acordo com a meta estabelecida (Zaponi; Valença, 2009). Logo, Lück (2009) convalida,

Desse modo, monitoramento e avaliação, por sua natureza, são atividades que se complementam reciprocamente, cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento. Sabe-se, porém, que nem toda ação eficiente, realizada de acordo com o planejado, com bom uso do tempo e de recursos, promove resultados efetivos no sentido da educação. Essa situação foi comumente verificada por comitês avaliadores de candidaturas ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar²⁴, do Consed²⁵, que identificaram escolas que descreviam boas e criativas práticas pedagógicas, elevado espírito de equipe, boas relações com a comunidade e variedade de projetos pedagógicos, porém sem indícios de melhoria da aprendizagem dos alunos, ano após ano, e também sem o cuidado em fazer gestão de resultados educacionais regularmente. Pode-se sugerir que se bons meios não melhoram os fins educacionais propostos é porque nas ações não estão claros os objetivos pretendidos.

Sendo a eficácia e a eficiência intimamente interligadas, o monitoramento e a avaliação são duas ações inter-relacionadas. Acrescente-se que não é possível fazer monitoramento sem um julgamento (avaliação) da propriedade das ações, seu ritmo, sua intensidade, etc. Por outro lado, uma avaliação de resultados, para ser adequada, envolve uma análise e interpretação dos resultados à luz das condições que os criaram, o que pressupõe a realização de avaliação (Lück, 2009, p. 47).

O item 7 apresentava o seguinte texto: “Como você define o seu conhecimento sobre o IDESP para sua atuação como Diretor de Escola da rede pública paulista de ensino regular?” A Tabela 14 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 14 - Seu conhecimento sobre o IDESP

Opções	Respostas
Insuficiente.	1
Suficiente.	17
Mais que suficiente.	3
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao conhecimento sobre os indicadores do IDESP, dezessete (17) Diretores de Escola responderam que sabem o suficiente e apenas um (1) disse não ter conhecimento suficiente. Essa é uma boa notícia, pois como posto na Resolução SE nº 56 (São Paulo, 2016a), que dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, em:

²⁴ Concebido em 1998 pelo Consed, o Prêmio Gestão Escolar contempla projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público e conta, em sua trajetória, com a participação de cerca de 34 mil escolas de todas as regiões do país. Já o Professores do Brasil, criado pelo MEC em 2005, objetiva reconhecer, premiar e divulgar o mérito de docentes das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade.

²⁵ Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed. <http://fne.mec.gov.br/entidades/67-consed-conselho-nacional-de-secretarios-de-educacao>.

2.4. Foco em qualidade e em resultados:

O exercício profissional do Diretor deve assegurar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e as aprendizagens previstas no Currículo do Estado de São Paulo, considerando os indicadores e resultados de diferentes modalidades e processos de avaliação.

Capacidade de:

Analisar os indicadores e resultados educacionais (considerando diferentes dimensões e âmbitos local, estadual e nacional) tendo em vista desenvolver ações para a melhoria das aprendizagens dos estudantes.

* Orientar a gestão pedagógica da escola com base nos resultados das avaliações.

* Mobilizar a comunidade escolar para a análise dos resultados e para prática de ações focadas na melhoria constante da qualidade do ensino.

* Propor e implementar processos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento de ações e de resultados da escola.

[...]

Conhecimento de:

* Princípios, finalidades, métodos e operacionalização de diferentes modalidades e processos avaliativos.

* Indicadores educacionais e sociais: IDH, IDESP, IDEB.

* Indicadores de desempenho e fluxo.

* Métodos, técnicas e instrumentos de monitoramento de processos e de resultados educacionais (São Paulo, 2016a, p. 9).

Ou seja, ser capaz de interpretar, analisar os indicadores de resultados, bem como, ter conhecimento deles e dos métodos, instrumentos e das técnicas de monitoramento dos processos e dos resultados educacionais, além de orientar a gestão pedagógica, mobilizar a comunidade para a prática e engajamento nas ações e propor processos e instrumentos de monitoramento dos resultados educacionais, são prerrogativas inerentes ao cargo de Diretor de Escola na Rede Estadual. Desta forma, é imprescindível que este profissional seja protagonista na gestão que envolvam todas as dimensões da escola, visto que, o inverso pode acarretar consequências ao seu desempenho profissional, correndo o risco, assim, de materializar a enigmática *accountability* em seu currículo. Afonso (2012) pontua que, nesse cenário, a responsabilização muitas vezes carrega uma conotação negativa e de culpa na forma como é discutida e representada socialmente. Isso está alinhado com a ênfase excessiva no gerenciamento, cujo foco é a imposição de procedimentos e práticas direcionadas para obter resultados claros e mensuráveis.

Todavia, é importante salientar que os indicadores do IDESP “[...] tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano” (São Paulo, 2023h, p.1), conforme afirma a página homônima, entretanto, o fornecimento de um “diagnóstico de qualidade” é discutível, dado que a qualidade em um processo de aprendizagem é muito complexa e subjetiva, pois os fatores que constituem o entorno e o contexto escolar precisam ser considerados no momento da avaliação. As habilidades e competências dos alunos podem ter

diversas interpretações, isto é, o fato de não ter se destacado em uma avaliação não garante que o aprendizado não se consolidou, talvez não da forma sistematizada, como prevista, entretanto, o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural pode ter ocorrido de forma satisfatória, ativando positivamente as habilidades essenciais, estipuladas na BNCC (Brasil, 2017), que, aliás, também expressa seu compromisso com a educação integral, a qual envolve o desenvolvimento pleno do indivíduo, considerando sua complexidade e evitando visões simplistas focadas apenas no intelecto ou na emoção. Valoriza cada aluno como sujeito de aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva que respeita suas diferenças.

A BNCC também destaca a importância da escola como um ambiente inclusivo, livre de discriminação e preconceito, e promove a criação de processos educacionais alinhados com as necessidades dos estudantes e os desafios da sociedade contemporânea. Ela enfatiza o papel do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem e da construção de seu projeto de vida, superando abordagens fragmentadas do conhecimento.

Ainda no que diz respeito ao IDESP, como um medidor da qualidade educacional, Gesqui (2012) afirma que o IDESP pode ser classificado como um mecanismo de adaptação, que se baseia em critérios de progressão escolar e desempenho acadêmico, ignorando outros aspectos do trabalho escolar. Ele regula os professores e promove a adesão à sua definição de qualidade educacional por meio de estratégias como recompensas financeiras e materiais didáticos. Contudo, a sua ênfase em testes superficiais não reflete fielmente a realidade e não garante uma aprendizagem eficaz.

Para Gesqui (2012), estabelecer os resultados do IDESP de forma uniforme, utilizando uma escala de desempenho comum para escolas com identidades distintas, sem levar em consideração suas peculiaridades, pode resultar em informações não tão autênticas. Isso ocorre porque essa abordagem limita a autonomia singular, impondo obrigações financeiras e políticas, e influenciando as carências materiais, intelectuais e socioemocionais. Essa perspectiva busca manter a realidade atual, impedindo mudanças significativas. Nesse contexto, pode-se afirmar que o conceito de "racionalidade tecnológica", conforme definido pelo autor, se concretiza na aplicação desse indicador, que é estabelecido para avaliar a qualidade das escolas por meio de metas.

O item 8 apresentava o seguinte texto: "A Bonificação por Resultados está associada ao cumprimento das metas IDESP. Como você define o impacto dessa associação na busca pelo cumprimento das metas IDESP na sua escola?" A Tabela 15 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 15 - Bonificação por Resultados impacta no cumprimento das metas IDESP

Opções	Respostas
Não impacta.	1
Impacta minimamente.	1
Impacta moderadamente.	12
Impacta decisivamente.	6
Não quero responder	1
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a Bonificação por Resultados impactar no cumprimento das metas do IDESP, doze (12) Diretores de Escola responderam que impacta moderadamente, seis (6) respondentes disseram impactar decisivamente e um (1) disse não impactar. Subjetivamente, o propósito do bônus de resultados é incentivar professores e gestores escolares a trabalharem em prol de êxito no desempenho dos alunos e alcançar metas estabelecidas pela SEDUC-SP. No entanto, sua implementação pode acarretar controvérsias e críticas, especialmente em relação à justiça e efetividade desse mecanismo de incentivo. Há argumentos críticos que sua implementação pode resultar em uma ênfase excessiva nos testes expressivos e na memorização de conteúdos específicos, o que prejudicaria uma educação mais abrangente e crítica. Essa preocupação se deve ao fato de que o foco excessivo nos resultados dos testes pode levar os educadores a priorizarem o treinamento para o teste em detrimento do desenvolvimento de habilidades mais amplas e relevantes para a formação dos alunos (Freitas, 2016).

Além disso, também há questionamentos sobre a eficácia real dos bônus de resultados como um incentivo para que os professores e gestores escolares se esforcem mais na busca por melhorias na qualidade da educação. Observe que, embora os bônus financeiros possam ser considerados um atrativo, eles não garantem necessariamente um impacto positivo significativo no ensino e aprendizagem. Em alguns casos, os bônus podem ser vistos como apenas uma motivação financeira adicional que não se traduz diretamente em ensinamentos substanciais (Cunha *et al*, 2016).

Existem argumentos críticos que apontam que a introdução de um sistema de bônus baseado em resultados pode levar a uma abordagem abrangente em testes padronizados e à mera memorização de conteúdos específicos. Isso, por sua vez, pode comprometer a promoção de uma educação mais abrangente e crítica. Essa preocupação surge porque a ênfase exagerada nos resultados dos testes pode levar os educadores a priorizarem a preparação para as avaliações em detrimento do desenvolvimento de habilidades mais amplas e relevantes para a formação dos estudantes (Freitas, 2016). Essas críticas levantam questões importantes sobre o papel dos

incentivos financeiros na educação e ressaltam a necessidade de uma abordagem mais holística e cuidadosa ao implementar políticas de bonificação ou recompensas no ambiente escolar. É importante equilibrar o reconhecimento do trabalho dos profissionais da educação com o incentivo à promoção de uma educação de qualidade e abrangente que prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

O item 21 apresentava o seguinte texto: “De acordo com a sua compreensão e de sua experiência, como você infere o cálculo do IDESP?”. Dos vinte e um (21) respondentes nove (9) optaram por “não quero responder”²⁶, seis (6) organizados no Grupo A apresentam afirmações que se aproximam da definição oferecida pela SEDUC-SP, quatro (4) organizados no Grupo B apresentam afirmações que não se aproximam da definição oferecida pela SEDUC-SP e dois (2) organizados no Grupo C afirmam ter dúvidas. O Quadro 9 apresenta essa organização.

Quadro 9 - Inferência sobre o cálculo do IDESP

Grupo A	Resultado no SARESP vezes o indicador de fluxo.
	é injusto quando se trata de fluxo.
	Caso não tenha mudado é o reflexo do fluxo escolar aliado ao desempenho nas avaliações do Saesp por parte dos estudantes. Envolve também o questionário socioeconômico.
	Fluxo X Desempenho.
	Número de erros e acertos das questões / número de alunos/ participação.
	O cálculo do IDESP leva em conta os indicadores de desempenho e de fluxo da escola, então eles se articulam diretamente com os propósitos e objetivos da escola, ou seja, levar os estudantes a terem acesso e permanência na escola, mas com qualidade na aprendizagem.
Grupo B	Concluo como sendo mais uma ferramenta para diagnóstico dos resultados.
	Que o IDESP é fundamental para tomada de decisões, tendo como objetivo a melhoria do ensino-aprendizado e consequentemente a evolução dos índices.
	É importante que diferentes fatores sejam levados em consideração, como por exemplo, a situação socioeconômica dos estudantes, frequência dos profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem, e o envolvimento de toda comunidade escolar nesse trajeto educacional.
	Através dos resultados obtidos pelas turmas nas AAPs (Avaliações das Aprendizagens em Processo) de Língua Portuguesa e de Matemática, que ocorrem a cada bimestre ao longo do ano é possível estabelecer um parâmetro quanto ao desempenho delas e suas distâncias em relação as metas de Idesp estabelecidas para cada segmento de ensino que a escola oferece e
Grupo C	não são muito claros para mim.
	Não são muito claros para apontar resultados.

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁶ Ainda que não houvesse necessidade de justificar a opção selecionada, o deparar com nove (9) respondentes optando por “não quero responder” é inquietante.

Analisando os grupos, é possível observar que o Grupo A, composto por seis (6) respondentes disseram, ou fizeram alusão, que o cálculo do IDESP está atrelado ao Fluxo Escolar e ao Desempenho dos alunos. Já o Grupo B, com quatro (4) Diretores de Escola, responderam que o cálculo dos indicadores está relacionado às Avaliações de Aprendizagem em Processo – AAP, que o IDESP é fundamental para a tomada de decisões da escola e para a melhoria do processo de aprendizagem e que as avaliações são ferramentas de diagnóstico e que outros fatores devem ser levados em consideração, como a situação socioeconômica dos estudantes e frequência dos profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem. No Grupo C, composto por dois (2) respondentes, afirmaram que o cálculo dos indicadores não é claro para interpretar resultados.

O PQE utiliza o IDESP como indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas com base em seu desempenho a cada ano, com o objetivo de propor metas e ações para aprimorar o ensino oferecido. Assim, o programa contribui para o trabalho das equipes escolares na busca pela melhoria da educação e permite que os pais e a comunidade possam acompanhar e avaliar a evolução das escolas (São Paulo, 2020a). Além disso, o IDESP desempenha papel importante como ferramenta de gestão para as escolas e para a SEDUC-SP, auxiliando a identificar áreas que precisam de melhorias, acompanhar sua evolução ao longo do tempo e por ter frequência anual tem sido usado como uma referência essencial para o planejamento e a tomada de decisão na área da educação em São Paulo (São Paulo, 2020a).

Neste item, houve uma pequena divisão em relação ao conhecimento dos Diretores de Escola sobre o cálculo dos indicadores do IDESP. Sabendo que o computo do referido corresponde à multiplicação de dois indicadores – o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender (São Paulo, 2021), alguns profissionais chegaram a esta assertiva, outros se aproximaram dela, entretanto, há um terceiro grupo que não soube ou não quis responder. Visto que o IDESP é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista, desde 2007, torna-se atribuição do Diretor de Escola conhecer, acompanhar e monitorar os indicadores de qualidade, conforme determina a Resolução SE nº 56 (São Paulo, 2016a).

O item 24 apresentava o seguinte texto: “Na sua opinião, as Avaliações do SARESP e os Indicadores do IDESP consideram as Boas Práticas e demais estratégias de ensino como prognósticos de uma genuína educação de qualidade?”. Dos vinte e um (21) respondentes sete (7), optaram por “não quero responder”. Os respondentes organizados no Grupo A, doze (12)

afirmam que não e os respondentes organizados no Grupo B, dois (2) afirmam não saber responder ou responde de modo evasivo. O Quadro 10 apresenta essa organização.

Quadro 10 - SARESP e IDESP consideram as Boas Práticas e demais estratégias de ensino

Grupo A	Não somente, avaliações internas também são fundamentais para o sucesso.
	Acredito que não interferem nas estratégias para melhoria da qualidade, funcionam somente como indicadores.
	Não.
	Uma educação de qualidade deve promover a formação global do ser humano, tornando-o apto a exercer plenamente seus direitos e deveres dentro do contexto social. Desta forma, os indicadores demonstram apenas parcialmente se houve durante o processo a referida educação de qualidade.
	Não.
	Não. Educação de qualidade é muito mais do que uma prova.
	Não consideram.
	Não.
	Não. A Educação de qualidade é muito mais do que uma avaliação.
	Há mais no desempenho dos alunos do que o que expressam as avaliações.
	Não consideram.
	Boas práticas de ensino e de aprendizagem levam a uma educação de qualidade, reverberando em bons resultados nas avaliações internas e externas, evidenciando com bons índices.
Grupo B	Não sei responder.
	As boas práticas da escola frente às estratégias de ensino que apresentaram bons resultados de aprendizagem aos estudantes, contribuem para o êxito dos estudantes no SARESP e para bons resultados da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o item proposto doze (12) dos vinte e um (21) respondentes afirmaram que o SARESP e o IDESP não consideram as boas práticas e demais estratégias de ensino como prognósticos de uma genuína educação de qualidade e, apenas dois (2) respondentes afirmaram que não sabia responder ou que sim.

A cada edição, fica mais evidente que as avaliações externas são conduzidas por entidades independentes das escolas e geralmente conduzidas em larga escala, abrangendo uma ampla variedade de instituições, áreas de conhecimento e componentes curriculares. Essas estimativas são consideradas instrumentos teóricos que fornecem elementos para a formulação e acompanhamento de políticas públicas adotadas para a educação, além de possibilitar a revisão das práticas pedagógicas envolvendo alunos, professores e gestores escolares. É crucial reconhecer o papel das avaliações externas na obtenção de dados e indicadores que contribuem para a tomada de decisões e o aprimoramento do sistema educacional.

Contudo, é importante destacar que as avaliações padronizadas podem ter efeitos negativos no currículo escolar, pois a pressão para alcançar resultados nessas estimativas pode levar à redução do escopo das disciplinas estudadas, levando ao prejuízo de outros aspectos

ocorridos da aprendizagem, acarretando um mascaramento da situação real da escola e tornando confusa a interpretação dos resultados dos indicadores. O que pode dar a falsa impressão de que os alunos adquiriram o conteúdo adequado para sua idade e série/ano, quando, na verdade, seu conhecimento pode estar muito abaixo do desejado.

Para Freitas *et al.* (2009), uma forma eficaz de conduzir o sistema de avaliação seria um comitê de supervisão encarregado de avaliar a rede, composto por representantes da administração pública, profissionais da escola e inclui pais de alunos. Este comitê seria responsável por formular os princípios de orientação para a formulação da avaliação e pela execução do processo de avaliação. A primeira tarefa desse comitê seria designar uma equipe técnica para desenvolver um quadro de referência que serviria como base para a criação da avaliação a ser conduzida em toda a rede. A segunda etapa envolve a elaboração dos testes que os alunos responderão. Ao mesmo tempo em que os instrumentos de avaliação seriam desenvolvidos, o comitê de supervisão iniciaria um processo para identificar áreas latentes que, potencialmente, seriam alvo de coleta de dados. Essa abordagem proposta levaria a considerar uma avaliação em que a unidade de análise é o município, em vez da federação ou do estado, que é a prática predominante no Brasil para avaliações em larga escala de redes de ensino.

Os autores deixam claro acreditar que a avaliação de sistemas (ou de redes) desempenha um papel significativo na supervisão das políticas públicas, e que os resultados dessa avaliação devem ser compartilhados com as escolas. As escolas, por sua vez, deverão utilizar esses resultados, validá-los e, desse modo, buscar maneiras de implementar melhorias. Ou seja, não se trata de diminuir a importância da avaliação, mas sim de redefinir as relações com as escolas dentro de uma visão conjunta e de responsabilidade mútua entre o poder público (avaliação de sistemas), as escolas (avaliação institucional) e seus profissionais (avaliação da aprendizagem).

Fechando o agrupamento 2, para a incógnita: o fato de alguns Diretores de Escola absterem-se de responder questões do agrupamento 2 ou, até mesmo, as respostas produzidas, corroboram para outra inquietação: SARESP, IDESP e a bonificação de resultados melhoram o contexto escolar em quais perspectivas?

5.1.2 Agrupamento 3: Preparação da escola para as avaliações do SARESP

O agrupamento 3 é composto por três (3) itens, no caso, os itens 13, 16, e 19 sendo se objetivo o de captar informações quanto à preparação da escola para as avaliações do SARESP. O Quadro 11 apresenta esse agrupamento.

Quadro 11 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 3

Item	Descrição do item
13	Como você e sua equipe preparam os docentes, os alunos e a sua escola para as avaliações do SARESP?
16	Quais as principais estratégias utilizadas em sua escola para que os alunos avancem seu desempenho nos exames do SARESP?
19	Quais as principais estratégias utilizadas em sua escola para avançar nos indicadores de fluxo?

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 13 apresentava o seguinte texto: “Como você e sua equipe preparam os docentes, os alunos e a sua escola para as avaliações do SARESP?”. Este item permitia ao respondente assinalar quantas opções desejasse. A Tabela 16 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 16 - Preparação da escola para as avaliações do SARESP

Opções	Respostas
Simulados aplicados periodicamente.	9
Estudos dos boletins anteriores.	10
Aplicam questões de edições anteriores para treinamento.	9
Discutem as melhores estratégias para alcançar a meta esperada.	11
Apenas as ações previstas pelo Método de Melhoria de Resultados (MMR)	0
Todas as opções citadas.	11
Não realizamos preparação específica para as avaliações do SARESP	0
Outras estratégias	9
Não quero responder	0
Total	59

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos Diretores de Escola respondeu que utiliza estratégias para aprontar o ambiente escolar, deixando-o organizado para aplicação das avaliações externas. Nem um se recusou a responder.

Tal informação demonstra que os gestores se preocupam com o desempenho e o resultado dos alunos nas avaliações do SARESP e se esforçam para que o êxito seja alcançado, o que ratifica o problema, a justificativa, a hipótese, o objetivo central e específico desta pesquisa. Entretanto, é necessário lembrar que o SARESP é caracterizado como avaliação de terceira geração (Bonamino; Souza, 2012) e acarreta consequências, responsabilização e competição, visto que o bônus de resultados está atrelado a ela. Além disso, resta saber se as estratégias e intervenções utilizadas como mecanismos de preparação pelas escolas têm trazido resultados significativos na aprendizagem ou apenas mascarado possíveis déficits nesse primordial quesito, pois, o controle da aprendizagem é realizado por meio de avaliações externas em larga escala, que têm o objetivo de verificar a qualidade da educação ministrada

pelas escolas e, em teoria, contribuir para o aprimoramento do ensino em sala de aula. Os meios de desempenho dos alunos da escola seriam, portanto, indicadores da sua “qualidade”, levando em consideração fatores socioeconômicos que podem interferir nos resultados (Freitas, 2016).

O item 16 apresentava o seguinte texto: “Quais as principais estratégias utilizadas em sua escola, pelas equipes gestora e docente, para que os alunos estejam presentes nos dias dos exames do SARESP?”. Este item permitia ao respondente assinalar quantas opções desejasse. O Quadro 12 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Quadro 12 - Principais estratégias utilizadas em sua escola para que os alunos estejam presentes nos dias dos exames do SARESP

Resposta	Quantidade
Argumentam sobre a importância das avaliações externas.	11
Explicam como o fluxo aliado ao desempenho interferem no resultado das avaliações	8
Esclarecem que as avaliações do SARESP representam a finalização do aprendizado obtido ao longo de um ciclo	8
Reúnem-se com as famílias e explicam o quão relevante é a participação dos alunos nas avaliações.	9
Outras estratégias	7
Todas as opções citadas anteriormente.	13

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao item proposto houve equilíbrio nas respostas, pois todos disseram que utilizam duas ou mais estratégias para garantir a presença dos alunos na escola nos dias do SARESP. Sem dúvida, é importante que os alunos estejam presentes nos dias das avaliações do SARESP, que ocorrem, geralmente nos meses de novembro ou dezembro, ou seja, no final do ano letivo. Entretanto, tomara fosse que tal busca ativa, fomentada pelas ações descritas pelos Diretores, ocorresse em todas as escolas públicas de ensino ao longo de todo ano letivo e não apenas ao final dele, demonstrando uma preocupação excessiva com o fluxo do momento. Além disso, a resposta de sete (07) Diretores apontando “outras estratégias” desperta a curiosidade de identificar quais seriam elas ou se, de fato, são implementadas. Essa provocação é um alerta, pois o aluno ausente faz falta na escola todos os dias e não somente nos dias de avaliações.

Carvalho (2001) aferiu que algumas das principais políticas para a educação no país centravam-se sobre a “correção do fluxo escolar”, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como as diversas práticas de “aceleração”. A autora enfatiza a necessidade de apoiar a permanência de crianças e jovens na escola, enquanto nos opomos à manipulação estatística da pobreza e ao fracasso do sistema em fornecer uma educação eficaz. Afirma que, para realmente democratizar o conhecimento e garantir que as taxas de aprovação reflitam avanços reais na aprendizagem, é fundamental não apenas alterar a suposta “cultura da

repetência” e introduzir novas abordagens de avaliação, mas também fornecer recursos às escolas. Isso inclui turmas menores, instalações adequadas, materiais pedagógicos, além de um programa eficaz de recuperação escolar e condições que permitem a formação constante dos profissionais da educação, como tempo disponível e apoio pedagógico.

O item 19 apresentava o seguinte texto: “Quais as principais estratégias utilizadas em sua escola para avançar nos indicadores de fluxo?”. Este item permitia ao respondente assinalar quantas opções desejasse. A Tabela 17 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 17 - Estratégias de sua escola para avançar nos indicadores de fluxo

Opções	Respostas
Mapeia os pontos fracos da escola.	16
Realiza projetos interdisciplinares.	14
Reavalia a Proposta Pedagógica.	15
Melhora o relacionamento da escola com as famílias.	15
Investe em capacitação para o corpo docente.	10
Não há estratégia específica para dirimir a evasão escolar.	0
Todas as opções citadas	2
Outras estratégias	4
Não quero responder	0
Total	76

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange ao item proposto, os Diretores de Escola responderam ter duas ou mais estratégias para melhorar o fluxo escolar. Tais estratégias são essenciais para alcançar êxito nos indicadores do IDESP, visto que “O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores – o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender” (São Paulo, 2023c, p. 2), logo, manter o fluxo em um nível adequado, é requisito prévio para ter um resultado satisfatório no IDESP.

Todos os Diretores de Escola responderam às questões do agrupamento 3, o que evidenciou que há preparação da unidade escolar para aplicação das avaliações do SARESP, ou seja, a aplicação das provas não acontece de forma natural como nos dias das avaliações internas, por exemplo, que segue a rotina habitual da escola. Desta forma, é possível inferir que os múltiplos fatores intra e extraescolares são desconsiderados nessa fórmula de preparação, pois as avaliações externas ocorrem alheias ao contexto escolar.

5.1.3 Agrupamento 4: O desempenho no SARESP, melhora nos indicadores de fluxo e de resultados

O agrupamento 4 é composto por quatro (4) itens, no caso, os itens 15, 17, 20 e 23 sendo seu objetivo o de captar informações quanto ao desempenho no SARESP, melhora nos indicadores de fluxo e de resultados. O Quadro 13 apresenta esse agrupamento.

Quadro 13 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 4

Item	Descrição do item
15	Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar no desempenho dos alunos nos exames do SARESP? Caso não exista essa necessidade registre que não se aplica.
17	Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar nos indicadores de fluxo escolar? Caso não exista essa necessidade registre que não se aplica.
20	No que tange à qualidade do processo de ensino e aprendizagem quais Planos de Ações as Equipes Gestoras e Pedagógicas, sob seu comando, podem executar para intervir no combate aos resultados insatisfatórios?
23	A replicabilidade é um dos princípios norteadores da Educação Integral, a fim de que as informações e ações sejam propagadas ao maior número de público possível. Neste contexto, quais Boas Práticas a Equipe de sua unidade poderia replicar para as demais escolas da Rede?

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 15 apresentava o seguinte texto: “Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar no desempenho dos alunos nos exames do SARESP? Caso não exista essa necessidade registre que não se aplica ou não quero responder”. Dos vinte e um (21) respondentes cinco (5) optaram por “não se aplica e um (1) optou por “não quero responder”. As demais respostas são apresentadas no Quadro 14.

Sobre o item quinze (15) os Diretores de Escola responderam que sua unidade necessita melhorar em algum ponto para avançar no desempenho dos alunos no SARESP. Isso demonstra que, ainda que haja uma preparação pontual para as avaliações externas, as escolas não estão preparadas para atender às demandas dessas avaliações.

Sendo assim, é possível inferir que o fato de aplicar avaliações padronizadas para as mais de cinco mil escolas da rede sem considerar os fatores internos e, tampouco, ao entorno, pode trazer resultados frustrantes e, mais grave acarretar estereótipos pejorativos à comunidade escolar por não atingir o êxito desejado, ou esperado, nestas avaliações. Essa ação pode imputar, inclusive, possível juízo de valor, que, como salienta Barbier (1985), os juízos de valor no processo de avaliação são elaborados com base naquilo que é considerado como referência. No caso específico do SARESP, esses juízos são fundamentados nos dados numéricos obtidos a partir das provas, os quais refletem a aquisição das competências e habilidades pelos alunos. No entanto, quando os itens de teste não avaliam adequadamente as habilidades especificadas

na matriz, como mencionado na análise, a prova pode resultar em distorções nos resultados, não retratando com precisão a aprendizagem dos alunos avaliados. Como consequência, os juízos de valor gerados sobre esse processo de avaliação tornam-se opacos e incapazes de fornecer informações precisas sobre o perfil dos alunos avaliados.

Quadro 14 - Os pontos em que a escola precisa melhorar para avançar no desempenho dos alunos nos exames do SARESP

Fluxo escolar;
Avaliação diagnóstica efetiva e acompanhamento pontual de casos específicos;
Precisamos melhorar a presença diária dos alunos;
Necessidade constante na evolução e melhoria do desempenho dos estudantes na área de ciências da natureza e matemática;
Maior envolvimento de todos em todas as atividades; trabalhar mais os conteúdos em conformidade com a realidade de nossos educandos, dentre outras;
Melhorar a conscientização dos alunos sobre essa avaliação e trabalhar efetivamente as habilidades não contempladas dos alunos;
Que os professores sigam o Currículo Paulista;
A aprendizagem e o interesse dos alunos;
Precisamos, primeiramente, ter um quadro de docentes que permaneça com as aulas para garantir a efetivação destas. Em segundo lugar, precisamos do apoio do Poder Público no desafio de manter a presença dos estudantes;
Falta de professores, falta de funcionários, maior interação entre família e escola, maior percepção por parte do aluno da importância da escola para alcançar seus objetivos futuros;
Busca ativa dos alunos e maior participação das famílias;
Maior familiaridade com as avaliações;
Precisam melhorar o Desempenho na disciplina de Matemática;
Ensino da matemática contextualizada e da leitura crítica de textos diversos e
A escola precisa aperfeiçoar os mecanismos de recuperação dos estudantes, com estratégias e metodologias diferenciadas, visando desenvolver as habilidades em defasagem, com foco nas necessidades individuais de cada estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 17 apresentava o seguinte texto: “Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar nos indicadores de fluxo escolar??” Dos vinte e um (21) respondentes oito (8) optaram por “não se aplica” e dois (2) optaram por “não quero responder”. As demais respostas são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Pontos em que a escola precisa melhorar para avançar nos indicadores de fluxo escolar

Melhorar o controle de frequência dos alunos a partir do início do ano;
Controle efetivo de frequência e acompanhamento pontual de casos específicos;
Melhorar a frequência diária dos alunos;
Participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, visando sanar as dificuldades apresentadas;
Aperfeiçoar as estratégias trabalhadas neste ano;
Projetos interdisciplinares, que facilitem aos alunos ao acesso ao conhecimento;
Maior participação das famílias no processo Ensino-Aprendizagem, menos licenças-médicas de professores que desestimulam os alunos;
A evasão no ensino médio é alta;
É preciso o acompanhamento diário e isto é feito;
Maior participação das famílias no processo Ensino-Aprendizagem, menos licenças-médicas de professores que desestimulam os alunos e
Busca ativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o item: “Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar nos indicadores de fluxo escolar?”, onze (11) Diretores de Escola responderam que há necessidade de melhora para avançar nos indicadores de fluxo escolar, todavia, oito (8) optaram por “não se aplica” e dois (2) optaram por “não quero responder”, o que corresponde a quase metade dos respondentes. Tal situação é, no mínimo, inquietante, visto que é fundamental manter uma vigilância constante em relação à frequência escolar e investigar prontamente as razões da ausência do aluno. Ao adotar essa abordagem, torna-se mais fácil encontrar soluções e, como resultado, a taxa de evasão pode diminuir e, conseqüentemente, acarretar a melhoria do desempenho no ambiente escolar.

Como já apontado, o fluxo é um dos critérios para o cálculo do IDESP, juntamente outro aspecto relacionado ao progresso dos alunos na escola: seu desempenho acadêmico, muitas vezes considerado como um indicador da aprendizagem. O IDESP apresenta essa relação, de forma que se houver um desempenho elevado, mas um fluxo escolar baixo (taxa de reprovação ou evasão elevada), ou se o desempenho for baixo, mas o fluxo for alto (menos reprovações e evasões), o índice resultante será baixo. Em contrapartida, o valor máximo do IDESP será alcançado quando tanto o fluxo escolar quanto o desempenho dos alunos forem altos. Em outras palavras, este indicador busca incentivar um processo de escolarização no qual a reprovação e evasão sejam reduzidas e o nível de aprendizagem, pelo menos em relação a esses componentes curriculares avaliados, seja elevado.

Gil (2021) investigou a relação entre as taxas de repetência escolar e a avaliação da qualidade do ensino no Brasil, discutindo sobre a possibilidade de medir a qualidade da educação. Seus resultados evidenciaram a importância de considerar a diversidade de

significados do termo “qualidade” e como isso afeta o processo de quantificação. No contexto brasileiro, destacou a coexistência de duas características: a normalização do baixo desempenho dos alunos e a crítica aos altos índices de reprovação, que são questionados como mecanismos de seletividade e exclusão. A autora argumenta que a conexão entre repetência escolar e qualidade do ensino continua é evidente até os dias atuais, nos sistemas de ensino do país.

Desta forma, trabalhar para alavancar estes índices é interesse de toda comunidade escolar, principalmente do Diretor de Escola, pois além de sua responsabilidade de garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem, ainda há a imputação da responsabilização, a chamada *accountability* que, para Freitas (2013) nas equipes de gestão escolar envolve responsabilidade e prestação de contas e pode criar pressão sobre resultados a qualquer custo, comprometendo a qualidade da educação e prejudicando o papel dos professores e escolas na definição de políticas educacionais, com foco excessivo em resultados padronizados em detrimento de outros aspectos educacionais importantes, como o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

O item 20 apresentava o seguinte texto: “No que tange à qualidade do processo de ensino e aprendizagem quais Planos de Ações as Equipes Gestoras e Pedagógicas, sob seu comando, podem executar para intervir no combate aos resultados insatisfatórios?”.

Dos vinte e um (21) respondentes seis (6) optaram por “não se aplica e um (1) optou por “não quero responder”. As demais respostas são apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16 - Quais Planos de Ações as Equipes Gestoras e Pedagógicas podem executar para intervir no combate aos resultados insatisfatórios

Acompanhamento efetivo no trabalho pedagógico e nos ATPCs;
Realizar de maneira significativa e com envolvimento as ações propostas nos planos de melhorias;
Plano de recuperação contínua, explorar os recursos e ambientes da escola, como sala de leitura e detectar as habilidades não contempladas para trabalhar nas aulas de recuperação;
Desenvolvimento de projetos que englobem os profissionais das diferentes áreas do conhecimento com foco na defasagem notada por tais indicadores;
Um acompanhamento mais efetivo por parte da equipe de coordenadores junto ao processo;
As ações para melhoria da aprendizagem são constantes, analisando constantemente as necessidades de aprendizagem dos alunos individualmente;
Existe o Método de Melhoria de Resultados, mas não tem se mostrado eficiente;
Desenvolvimento de projetos que englobem os profissionais das diferentes áreas do conhecimento com foco na defasagem notada por tais indicadores;
Ações voltadas ao aperfeiçoamento do Processo de Ensino e Aprendizagem;
Comprometimento de toda a equipe;
Busca ativa, participação das famílias, intensificar o trabalho pedagógico;
São aplicadas estratégias de aulas visando as metodologias ativas; os alunos possuem professores tutores que os acompanham semanalmente; é feita reuniões de alinhamento semanalmente com todos os atores da escola; é feito o monitoramento do fluxo escolar com acompanhamento dos pais; é feita reuniões bimestres com os pais e responsáveis; entre outras ações pontuais;
Buscar identificar nas análises do boletim do SARESP em relação aos resultados das avaliações internas da escola quais são os possíveis alunos que se encontram nos níveis de proficiência mais aquém aos níveis adequados para cada ano e ou série avaliados no SARESP e a partir daí traçar ações de intervenção pedagógica para que eles tenham oportunidade de avançar nas suas aprendizagens
A escola elabora um plano de ação focada nas metodologias do Programa Ensino Integral e se articula a partir dos métodos PDCA e MMR.

Fonte: Elaborado pela autora.

No item: “No que tange à qualidade do processo de ensino e aprendizagem quais Planos de Ações as Equipes Gestoras e Pedagógicas, sob seu comando, podem executar para intervir no combate aos resultados insatisfatórios?”, quatorze (14) Diretores de Escola apontaram ações que as equipes gestoras e pedagógicas podem executar para intervenção no combate aos resultados insatisfatórios nos índices do IDESP.

Tais respostas demonstram a variedade de ações citadas, quando implementadas de forma sistemática e coordenadas, têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Afonso (2018) afirma que os Diretores de Escolas enfrentam pressões e expectativas constantes para cumprir regulamentações, atender obrigações e satisfazer demandas sociais relacionadas à avaliação, responsabilidade e prestação de contas. Na condição de gestores públicos lidam com vários atores no sistema educacional, como pais, professores, alunos, comunidade escolar e autoridades governamentais, que possuem perspectivas diferentes

sobre a escola e sobre políticas educacionais. O autor atribui tais competências ao fenômeno *accountability*, que não deve ser um fim em si mesma, mas sim um meio para melhorar a qualidade da educação, envolvendo a responsabilidade dos gestores em prestar contas, mantendo a transparência na gestão de recursos e apresentando os resultados alcançados pelos alunos.

O item 23 apresentava o seguinte texto: “A replicabilidade é um dos princípios norteadores da Educação Integral, a fim de que as informações e ações sejam propagadas ao maior número de público possível. Neste contexto, quais Boas Práticas a Equipe de sua unidade poderia replicar para as demais escolas da Rede?”. Dos vinte e um (21) respondentes três (4) optaram por “não quero responder”. As demais respostas são apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17 - Boas práticas que sua Equipe poderia replicar para as demais escolas da Rede

Treinamentos e simulados;
Nossos alunos exercem o Protagonismo, estudam ações motivadoras e chamam os demais para a participação efetiva;
Desenvolver satisfatoriamente as ações dos planos de melhorias elaborados;
Fizemos um trabalho de busca ativa de forma eficaz com contato telefônico com convocação para comparecimento à escola tanto do educando quanto de seus pais e ou responsáveis, também tivemos a parceria do CRÁS com Programa Território em Rede que muito nos auxiliou no contato com as famílias;
Desenvolvimento de projetos que visam aproximar o universo da escola com o universo do ensino superior, através de encontros com palestrantes oriundos de diferentes universidades, abrindo um leque de informações aos alunos do ensino médio, assim como visitas, a diferentes unidades de diferentes de universidades. Promover continuamente o resgate da dignidade individual e social de cada um, e de todos promovendo encontros e palestras sobre direitos humanos.
Realização de trabalho da busca ativa durante todo o ano letivo; Contato com as famílias; Apresentação e discussão de resultados com os estudantes.
Atividades interdisciplinares de acordo com o currículo;
As premissas do PEI e o regime de dedicação exclusiva;
A boa prática é investir no acompanhamento diário;
O diálogo com os alunos é constante. Realizamos eventos de diversão e alimentação diferenciada nos dias do SARESP e procuramos manter um bom relacionamento com os alunos. Ligamos para os responsáveis para que os alunos não faltem.
Atividades interdisciplinares de acordo com o currículo, acompanhamento da coordenação nas aulas em períodos estabelecidos. reuniões sistemáticas com os responsáveis para mostrar o rendimento do aluno e busca ativa dos alunos que apresentam excesso de faltas;
Ampla divulgação das avaliações e da importância delas;
Comprometimento;
Busca ativa;
Buscar mobilizar os docentes que permanecem na escola para que acompanhem cada turma ao menos ao longo dos últimos anos de cada ciclo para que, conhecendo melhor os estudantes, possam dar continuidade ao atendimento de suas necessidades de aprendizagem e
O monitoramento e acompanhamento do desempenho escolar dos alunos devem ser norteadores para ações que de fato levem a uma aprendizagem efetiva e reverberem nas Avaliações Externas.
Intervenções pedagógicas com foco nas necessidades individuais dos estudantes, com formação continuada voltada para o desenvolvimento profissional dos educadores a partir da replicabilidade das boas práticas (metodologias diferenciadas, ativas, com atividades diversificadas, dentro do possível interdisciplinares e construídas de forma coletiva e colaborativa), colocadas em ação de forma planejada na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o item “A replicabilidade é um dos princípios norteadores da Educação Integral, a fim de que as informações e ações sejam propagadas ao maior número de público possível. Neste contexto, quais Boas Práticas a Equipe de sua unidade poderia replicar para as demais escolas da Rede?”, dezessete (17) responderam que há boas práticas que as equipes podem replicar para a rede. Desenvolver um sistema eficiente de monitoramento de resultados e avaliação do desempenho dos alunos e das práticas educacionais, a fim de identificar áreas de

melhoria e boas práticas para compartilhar com outras escolas é importante para o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Teodoro *et al.* (2021) investigou boas práticas escolares e desempenho elevado em contextos de vulnerabilidade social, com base em entrevistas semiestruturadas e grupos focais e, identificou, como práticas mais relevantes e frequentes o enfoque no trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem e cumprimento do currículo, a implementação regular de projetos bem estruturados, atividades de reforço bem organizadas, manutenção da disciplina dos alunos, trabalho em equipe, presença constante dos professores e envolvimento das famílias nas atividades escolares. Concluiu que a análise de boas práticas escolares, levando em consideração as particularidades de cada contexto e os desafios específicos de cada escola, está intrinsecamente ligada à busca contínua de soluções, possibilidades e hipóteses para a melhoria constante dos resultados escolares e, conseqüentemente, da aprendizagem. O autor concluiu que essa busca deve ser uma prática regular e constante, exigindo planejamento, dedicação ao ensino e à aprendizagem, e um esforço conjunto envolvendo a equipe escolar, a família e toda a comunidade. E pontua que aprimorar a aprendizagem e alcançar resultados positivos é sempre uma possibilidade viável, mesmo em contextos de vulnerabilidade social.

Nas respostas do agrupamento 4 é perceptível o esforço que as unidades escolares fazem para corrigir os rumos e para trabalhar fortemente na busca por melhores resultados. Essa é uma perspectiva positiva, visto que a equipe demonstra comprometimento na mudança do cenário. Porém, também pode-se observar que há muitos fatores externos que interferem nessas ações, como a ausência dos responsáveis e o excesso de faltas dos professores. De acordo com Freitas (2016) as avaliações são muito restritas e, principalmente, quando estão vinculados a recompensas, no caso o bônus, geram enorme pressão aos profissionais da educação, o que leva as escolas a se concentrarem na preparação para as provas, incidindo em uma redução do currículo. Como efeito, essas avaliações acabam medindo mais o impacto da "preparação para o exame" do que as habilidades genuinamente adquiridas pelas crianças. É mais uma evidência de que os fenômenos intra e extraescolares necessitam ser considerados.

5.1.4 Agrupamento 5: Ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional

O agrupamento 5 é composto por cinco (5) itens, no caso, os itens 9, 10, 11, 12 e 14 sendo o objetivo de captar informações quanto as ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O Quadro 18 apresenta esse agrupamento.

Quadro 18 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 5

Item	Descrição do item
9	Em sua opinião, as informações produzidas pelas avaliações externas em larga escala, no caso o SARESP, orientam os gestores de sua escola na definição, monitoramento e avaliação das ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional?
10	Os resultados SARESP apresentados no Boletim de Resultados de sua escola expressam as realidades, as peculiaridades e as identidades de sua unidade ou o contrário, interferem no resultado SARESP de sua escola?
11	No seu ponto de vista e, em consonância com sua experiência profissional, o SARESP, como instrumento de avaliação externa de larga escala, produz indicadores significativos para respaldar as tomadas de decisões em sua escola?
12	Na sua opinião, os resultados do SARESP expressam o genuíno desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP ou expressam a aprendizagem efetiva dos alunos?
14	Você interpreta que o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola?

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 9 apresentava o seguinte texto: “Em sua opinião, as informações produzidas pelas avaliações externas em larga escala, no caso o SARESP, orientam os gestores de sua escola na definição, monitoramento e avaliação das ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional?” Esse item oferecia ao respondente a possibilidade de justificar, caso desejasse, sua opção. A Tabela 18 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 18 - Informações SARESP orientam as ações dos gestores de sua escola

Opções	Respostas
Sim	9
Não	2
Parcialmente	10
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o item: “Em sua opinião, as informações produzidas pelas avaliações externas em larga escala, no caso o SARESP, orientam os gestores de sua escola na definição, monitoramento e avaliação das ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional?”, nove (9) Diretores de Escola responderam que sim, dois (2) disseram que não e dez (10) afirmaram que parcialmente.

No que se refere as justificativas apresentadas pelos nove (9) respondentes que utilizaram a opção “Sim”, assim a fizeram, como apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Justificativas para a opção “SIM” no item 9

Fornecem os indicadores;
Através dos resultados, traçamos metas em busca de melhores resultados;
É um ponto de partida para rever metas para o próximo ano, sempre buscando melhorias no rendimento escolar;
Os resultados das avaliações auxiliam a escola a monitorar os avanços, planejar as reuniões de formações continuadas e de estabelecer projetos que visem superar possíveis defasagens do processo de ensino aprendizagem;
Através dos resultados, verificamos o desempenho e as dificuldades no desenvolvimento de habilidades, visando sempre melhorar cada vez mais, tornando a escola um ambiente agradável para a busca do conhecimento;
Os resultados do SARESP permitem estabelecer áreas de atuação prioritárias por parte da SEESP para atingir os objetivos traçados pelas políticas públicas de educação, direcionam ações de planejamento escolar, fundamentando a elaboração/revisão anual da Projeto Político Pedagógico;
Sim, como avaliação externa ela tem importância relevante para a melhoria na qualidade educacional e
É uma avaliação importante.
Os dados e indicadores do SARESP/IDESP têm como objetivo primeiro a avaliação do sistema educacional do Estado de São Paulo, mas contribuem para apresentar um panorama sobre a realidade educacional da escola, potencializando a reflexão da equipe escolar com foco na tomada de decisões em prol da melhoria dos resultados educacionais (aprendizagem e fluxo).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Diretores de Escola que responderam “sim” justificaram ressaltando a importância que as avaliações externas têm como instrumento para cotejar informações e calcular os indicadores de qualidade da Educação, bem como, monitorar as evoluções, identificar as dificuldades e fragilidades e fornecer um norte, uma direção para a escola seguir. Todavia, ao padronizar as avaliações externas e torná-las de larga escala, as desigualdades se solidificaram enrustidas como “qualidade” da educação e, nessa vertente, Oliveira (2015) argumenta que tais avaliações não levam em conta as disparidades e desigualdades internas do sistema e que, reiteradamente, são originadas por variáveis não relacionadas à educação, nem à frequência dos testes. Segundo o autor, alguns desses testes são realizados em intervalos tão curtos que certamente confirmam o que já foi transmitido anteriormente, não sendo esperada outra conclusão senão a validação do que já foi apresentado e observado em resultados anteriores.

Por sua vez, Freitas (2016) pondera que o gerenciamento da aprendizagem é realizado por meio de avaliações em larga escala, destinado a avaliar o progresso educacional nas escolas, teoricamente, com a intenção de aprimorar o ensino na sala de aula. Tal controle remete ao entendimento de que as médias de desempenho dos alunos no ambiente escolar seriam uma medida da eficácia da escola e da qualidade alcançada, considerando o controle da influência do *status* socioeconômico dos estudantes.

No que se refere às justificativas apresentadas pelos dois (2) respondentes que utilizaram a opção “Não”, assim a fizeram, como apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Justificativas para a opção “NÃO” no item 9

Isso efetivamente não ocorre visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional e
Existem algumas variantes que não são apontadas nos dias das avaliações, como, por exemplo, ano de pós pandemia que prejudicou muito o ensino-aprendizado dos nossos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais afirmações corroboram Mélo e Aragão (2017) no que compete à ideia de que a ênfase excessiva nos resultados leva à negligência de outras facetas do processo educacional e defendem que, assim como não se pode culpar unicamente o aluno pelo seu insucesso nos testes, os professores e gestores também não devem ser os únicos a sofrerem as penalidades pelo não cumprimento das metas condicionais.

A supervalorização dos resultados implica na desconsideração de outras dimensões do processo educativo. Assim como aluno não pode ser responsabilizado pelo seu “fracasso” nos testes, professores e gestores não devem ser os únicos “punidos” pelo não alcance das metas estabelecidas. Em consonância com Freitas (2016), defende-se, aqui, não a desconsideração das avaliações na educação, mas apoiasse uma perspectiva de responsabilização participativa, em que haja mobilização baseada na participação de todos. A defesa da “qualidade” social da educação perpassa pela defesa do “[...] coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições” (Mélo; Aragão, 2017, p. 10).

Para Jesus (2014), o método atual de avaliar a qualidade por meio de sistemas de avaliação externa em larga escala não garante esse propósito da educação. Pelo contrário, está mais alinhado com uma abordagem produtivista, uma vez que testes e provas são desenvolvidos com foco restrito em habilidades de leitura e resolução de problemas. Além disso, a simples divulgação dos resultados, cria *rankings* entre as instituições de ensino, reforça a competitividade dentro dos sistemas de ensino e contribui para a exclusão.

As ideias apresentadas aqui têm como objetivo o desenvolvimento de uma matriz formativa que priorize a formação integral dos indivíduos, a promoção da democracia, a busca pela equidade e a inclusão na educação. Isso corresponde a colocar em destaque aspectos como o crescimento humano, a valorização das capacidades individuais e coletivas, em contraste com uma abordagem excessivamente focada em números e classificações baseadas apenas em resultados de avaliações censitárias e direcionar o olhar educacional para além das métricas

tradicionais, valorizando a diversidade de talentos, habilidades e experiências de cada estudante, criando assim um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos.

No que se refere as justificativas apresentadas pelos dez (10) respondentes que utilizaram a opção “Parcialmente”, assim a fizeram, como apresentadas no Quadro 21.

Quadro 21 - Justificativas para a opção “PARCIALMENTE” no item 9

Necessário considerar outras variáveis do cotidiano escolar;
Acredito que as ações desenvolvidas internamente na unidade escolar, promovem maiores impactos na busca da qualidade;
Parcialmente, visando que temos que ter consciência da realidade de nossa Unidade Escolar, ou seja, mesmo com os resultados externos, e estamos monitorando as ações, necessitamos de um olhar diferenciado à nossa realidade, tendo uma coerência para desenvolvermos o trabalho, dirimindo as dificuldades apresentadas em nossa escola;
Os resultados são demorados;
Nos ajudam na verificação da aprendizagem, mas há a questão dos alunos de responderem a prova do SARESP sem a seriedade necessária;
As avaliações revelam dados mais específicos das provas, de modo que questões de subjetividade (como condições de vida, aspectos socioemocionais) não aparecem nas informações produzidas;
As informações não são suficientes;
Parte da avaliação é aproveitada no monitoramento do processo de ensino e aprendizagem e
Os relatórios são gerais, não específicos da realidade de cada escola. Os resultados de desempenho também não são individualizados por estudante. Com o passar dos anos, após os estudantes serem submetidos a várias edições das avaliações, eles acabam se desinteressando em participar das provas, pois não recebem o seu resultado em cada uma delas.
As informações das avaliações não correspondem a realidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas “parcialmente” dos Diretores de Escolas demonstram a insegurança e a dúvida que os resultados das avaliações externas podem acarretar. É preocupante que, na prática, não se concretizem as diferenças entre a avaliação em processo e formativa e a avaliação externa. O conceito de avaliação formativa difere substancialmente de abordagens prontas e lineares que são aplicadas uniformemente a todos os alunos, ignorando suas particularidades e dificuldades individuais. A avaliação formativa significativa vai além disso e considera o nível de conhecimento atual de cada aluno como ponto de partida para seu desenvolvimento contínuo.

No entanto, a preocupação é que, apesar dessa abordagem mais abrangente e individualizada, ainda haja uma tendência em algumas propostas de educação de implantar modelos padronizados e burocráticos, tratando as escolas e a formação dos alunos como linhas de produção em indústrias de mercadorias. Essa mentalidade industrializada pode comprometer a essência da avaliação formativa, baseada na compreensão do aluno como ser único, com ritmos e necessidades distintas de aprendizado. Dessa forma, é fundamental que as práticas educacionais se esforcem para se afastar dessa abordagem industrial e se concentrem em

abraçar a individualidade e diversidade dos alunos. A avaliação formativa deve ser concebida como um processo contínuo e flexível, permitindo ajustes e intervenções personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Nesta vertente, Freitas (2009) argumenta que a avaliação institucional deve servir como um ponto de convergência entre os elementos provenientes das avaliações dos alunos, conduzidas pelos professores internamente na escola, e as avaliações realizadas pelo sistema de ensino externo, uma vez que ambos têm um objetivo comum: colocar o aluno como o centro do processo educacional. O autor destaca a urgência de compensar e apresentar novos significados às formas de avaliação, usando mecanismos de maneira sensata e responsável, indo além das contradições e envolvendo o aluno como um participante ativo no processo de avaliação. Isso caracteriza um modelo de educação emancipatória e democrática, que ele denomina “Qualidade Negociada”.

Ainda para o autor, para atingir esse objetivo, é fundamental que a avaliação realizada na sala de aula esteja em sintonia com a avaliação mais ampla da escola, ou seja, a avaliação institucional. Defende que é essencial envolver todos os membros da comunidade escolar como protagonistas na construção coletiva do projeto político-pedagógico, bem como na elaboração da avaliação global da escola. Nesse processo, gestores, funcionários, pais, estudantes e professores desempenham papéis fundamentais. Conseqüentemente, a avaliação institucional passa a ser concebida com base na participação de todos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e abrangente.

O item 10 apresentava o seguinte texto: “Os resultados SARESP apresentados no Boletim de Resultados de sua escola expressam as realidades, as peculiaridades e as identidades de sua unidade ou o contrário, interferem no resultado SARESP de sua escola?” Esse item oferecia ao respondente a possibilidade de justificar, caso desejasse, sua opção. A Tabela 19 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas e o Quadro 22 as justificativas dos respondentes.

Tabela 19 - Boletim de Resultados expressa a realidade da escola ou interfere no SARESP

Opções	Respostas
Sim	4
Não	3
Parcialmente	14
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22 - Os resultados SARESP apresentados no Boletim de Resultados de sua escola expressam as realidades, ou o contrário, interferem no resultado SARESP

SIM	NÃO	Parcialmente
Os resultados trazem um norte.	Não são suficientes.	Interferem nos resultados da escola, mas não expressam as realidades, peculiaridades e/ou identidades da unidade escolar.
Os resultados do SARESP expressam uma "fotografia" da realidade educacional do Sistema Educacional do Estado de São Paulo, mas como todas as avaliações externas, são excelentes estratégias, pois a partir delas, cada escola, com foco na análise de seus dados e indicadores, tem potencializado o trabalho que visa intervenções mais assertivas, elaboradas com objetivos mais claros, contribuindo para eficiência e eficácia nas tomadas de decisões.	Não expressam as realidades, as peculiaridades e as identidades de minha unidade e sim, interferem no resultado SARESP de sua escola do ano em curso.	Os resultados chegam no ano seguinte ao da aplicação, quando outras turmas de 5º, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio é que serão avaliadas. Desta forma, os resultados umas turmas são o ponto de referência para definição das metas que outras turmas deverão alcançar. Nunca são definidas as metas em função da evolução dos resultados das mesmas turmas. Cada turma tem suas peculiaridades, potencialidades, fragilidades e, conseqüentemente, suas competências desenvolvidas ao longo de seu percurso escolar, daí os resultados flutuantes verificados ao observarmos a evolução histórica dos índices do Idesp e Ideb.
é muito genérico	Não expressam a realidade.	A análise do boletim em sua totalidade não expressa às realidades da escola. O trabalho realizado durante o ano letivo sim.
Principalmente no contexto pós pandêmico, entendemos que realmente expressou a realidade da escola.		A avaliação externa não expressa a realidade de uma Unidade Escolar, são diversos fatores que influências, como por exemplo falta de professor de determinadas disciplinas, problemas familiares, e outros que fogem da governabilidade da escola.
		Porque não expressam como um todo.
		Se cria uma mística com o Saresp que transforma a avaliação em um pesadelo para professores e alunos
		Há o problema da falta de seriedade do aluno ao respondera prova o que interfere no resultado. Além de ser realizada somente pelas séries finais, talvez se todos os alunos fizessem a prova os resultados pudessem ser mais reais.
		O Boletim de Resultados aponta os dados de participação dos alunos, a classificação e a
		Revelam apenas alguns aspectos acerca das habilidades que precisavam ter sido desenvolvidas pelos estudantes.
		O resultado mostra habilidades a serem trabalhadas.
		Interferem no resultado da escola.
		Infelizmente os resultados do SARESP não retratam expressamente a realidade da escola, mas consegue dar um norte para o trabalho a ser realizado.
		Existem algumas variantes que não são apontadas nos dias das avaliações, como, por exemplo, ano de pós pandemia que prejudicou muito o ensino-aprendizado dos nossos alunos.
		Atendemos todo tipo de público, assim, temos uma mistura muito grande de estudantes que apresentam uma bagagem e uma história de vida única, e que geralmente interfere no seu processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o item: “Os resultados SARESP apresentados no Boletim de Resultados de sua escola expressam as realidades, as peculiaridades e as identidades de sua unidade ou o contrário, interferem no resultado SARESP de sua escola?”, seis (4) Diretores disseram que SIM, interferem no resultado SARESP de sua escola, três (3) responderam que NÃO, quatorze (14), parcialmente.

Os resultados do SARESP apresentados no Boletim de Resultados de uma escola podem refletir as realidades, peculiaridades e identidades específicas daquela unidade educacional. Isso ocorre porque o desempenho dos alunos no SARESP é influenciado por diversos fatores que são intrínsecos à escola. Por outro lado, é importante destacar que o SARESP também pode exercer certa influência nas escolas. A pressão para obter bons resultados na avaliação pode levar a mudanças nas estratégias de ensino e aprendizagem, às vezes até mesmo restringindo o foco em conteúdos específicos ou habilidades avaliadas pelo teste, o que pode impactar a abordagem pedagógica e o currículo da escola.

Sobre tal pressão, Afonso (2018) pontua que é altamente provável que os diretores de escolas públicas, no exercício de suas funções como gestores do setor público, enfrentem uma preocupação constante (às vezes até mesmo uma obsessão) em cumprir as determinações legais, atender às demandas hierárquicas, bem como, satisfazer as expectativas sociais em relação aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, os quais representam os três pilares fundamentais da *accountability*. O autor ainda pondera que tais imputações colocam os Diretores diante de dilemas e consequências decorrentes de múltiplas pressões e expectativas, tanto internas quanto externas, provenientes de uma pluralidade de atores, sejam eles singulares ou em grupos.

Longo (2019) também pondera que as avaliações externas devem ser encaradas como ferramentas que auxiliam na tomada de decisões nas escolas, promovendo a discussão e reflexões coletivas durante os processos de planejamento e replanejamento, servindo como bússolas, orientando as correções de rumo no Plano de Ação da escola. Quando os resultados das avaliações externas e as escalas de proficiência são interpretadas e discutidas de maneira reflexiva com todos os envolvidos na escola, isso pode resultar em decisões assertivas para melhorar a qualidade do ensino. Essa abordagem envolve todos os profissionais que se comprometem a realizar suas tarefas com o objetivo de alcançar um padrão mais elevado de ensino. Desta forma, a gestão de resultados é vista como uma dimensão crucial da avaliação que pode contribuir significativamente para que a escola se aproprie de seus resultados. Isso, por sua vez, ajuda a criar uma cultura avaliativa eficaz dentro das unidades escolares e mobilizar todos os profissionais para assumirem a corresponsabilidade pelos resultados dessas avaliações.

Portanto, é fundamental encontrar um equilíbrio entre utilizar os resultados do SARESP para entender as necessidades e particularidades da escola e evitar que eles sejam o único determinante do planejamento educacional. É importante considerar as características e contextos específicos de cada unidade escolar, permitindo a construção de uma educação mais personalizada e efetiva para os alunos.

O item 11 apresentava o seguinte texto: “No seu ponto de vista e, em consonância com sua experiência profissional, o SARESP, como instrumento de avaliação externa de larga escala, produz indicadores significativos para respaldar as tomadas de decisões em sua escola?” Esse item oferecia ao respondente a possibilidade de justificar, caso desejasse, sua opção, como apresentada no Quadro 23. A Tabela 20 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 20 - SARESP produz indicadores significativos para tomadas de decisões

Opções	Respostas
Sim	7
Não	3
Parcialmente	11
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 23 - O SARESP, como instrumento de avaliação externa de larga escala, produz indicadores significativos para respaldar as tomadas de decisões em sua escola

Sim	Não	Parcialmente
Os resultados trazem um norte.	Acrédito que as avaliações em processo produzem melhores resultados e indicadores mais significativos.	A tomada de decisões na unidade escolar devem considerar outras peculiaridades da unidade além dos componentes curriculares avaliados pelo SARESP.
O resultado mostra habilidades a serem trabalhadas.	não são suficientes.	Ele não considera as realidades, as peculiaridades e as identidades da unidade escolar.
Porque é um instrumento norteador do trabalho e embasa de fato as tomadas de decisões, em busca de uma aprendizagem significativa.	Os indicadores não são suficientes para tal respaldo.	Esses indicadores são parte do processo de ensinagem.
É possível e necessário detectar as habilidades não contempladas e, dessa forma, criar estratégias para corrigir essa possível defasagem.		Já respondida em outra questão
Os resultados norteiam os rumos que devem ser tomados.		impacta nas ações referente ao valor recebido na bonificação aprendizagem fica em segundo plano
Como instrumento avaliativo pode indicar metas e objetivos para a escola.		Norteia o trabalho pedagógico, mas não substitui o velho e o bom trabalho de acompanhar e monitorar a aprendizagem dos estudantes.
Contribui para identificação das habilidades em defasagem, fomentando um trabalho mais focado nas necessidades de formação continuada dos educadores e no trabalho a ser realizado com os estudantes para recuperação da aprendizagem, a partir intervenções pedagógicas voltadas para as necessidades de cada estudante.		Todo instrumento de avaliação traz fragilidades em seus resultados, por diversos motivos.
		Tais indicadores não suficientes para tomadas de decisão.
		Não produz indicadores significativos.
		Como temos outras formas de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem, esse instrumento não é o mais importante na tomada de decisões na escola.
		Embora sejam sempre avaliadas turmas diferentes, os resultados indicam necessidades de aprendizagem em determinada área do conhecimento, necessidade de investimentos em conscientização de alunos e docentes e outras que persistem na escola ao longo dos anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o item: “No seu ponto de vista e, em consonância com sua experiência profissional, o SARESP, como instrumento de avaliação externa de larga escala, produz indicadores significativos para respaldar as tomadas de decisões em sua escola?”, sete (7) responderam que sim, sete (7) que não e onze (11) parcialmente.

Os resultados do SARESP são valiosos para respaldar as tomadas de decisões nas escolas. No entanto, é importante reconhecer que a avaliação externa, como o SARESP, deve ser amparada por outros instrumentos de diagnóstico, pois os resultados podem ser influenciados por diversos fatores externos à escola, como condições socioeconômicas dos alunos, e não devem ser o único critério para avaliar a efetividade de uma escola. Assim, a análise dos resultados do SARESP deve ser feita em conjunto com outras formas de avaliação interna e considerando as particularidades e desafios específicos de cada escola, a fim de tomar decisões pedagógicas mais abrangentes e significativas.

Como apontado por Rosa (2021), as avaliações padronizadas podem ter efeitos relevantes no currículo escolar, uma vez que a pressão para obter resultados esmagadores nessas avaliações pode resultar na redução das áreas de estudo. Isso leva a um foco excessivo nas habilidades e competências que estão sendo avaliadas, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes da aprendizagem. Esse desequilíbrio pode mascarar a verdadeira situação da escola, tornando a interpretação dos indicadores confusa. Pode parecer que os alunos aprenderam o conteúdo protegido para sua idade e série/ano, mas, na realidade, esses resultados podem estar aquém do ideal.

Na perspectiva democrática de Freitas (2007), que não se opõe à aplicação de avaliações externas em larga escala ou ao registro de índices de desempenho e resultados dos alunos, mas propõe um modelo de avaliação mais participativo, no qual os envolvidos que estão familiarizados com o ambiente educacional e fazem parte dele, especialmente aqueles que conhecem a identidade, a realidade e as particularidades das escolas, desempenhem um papel fundamental na construção desse processo, posta tal elucidação, revela-se que a objeção, nesse contexto, está relacionada ao uso das avaliações externas para embasar políticas de responsabilização de forma hierárquica, que impõem pressão sobre as instituições escolares para melhorar o desempenho dos alunos a qualquer custo, gerando recompensas financeiras ou outros benefícios. Na visão do autor, as avaliações “[...] devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão” (Freitas, 2007, p. 981).

Correlacionando com Afonso (2009) o qual argumenta que considerando a variedade de modelos de prestação de contas em desenvolvimento, especialmente em países que adotam políticas educacionais quase de mercado, é crucial examinar profundamente esse conceito para

evitar perspectivas simplistas nas políticas educacionais inovadoras. Para o autor, uma política de prestação de contas envolve implicitamente três variáveis interconectadas: avaliação, prestação de contas e responsabilização que, embora sejam independentes, têm uma forte correspondência entre si e, quando combinadas, são específicas dos pilares de um processo de prestação de contas em uma abordagem que permite superar as limitações apresentadas em abordagens simplistas.

Nesse contexto, pode-se perceber um modelo integrado de prestação de contas que engloba a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização como componentes incorporados e abrangentes aos programas previstos pela administração pública. Embora a prestação de contas compreenda os momentos em que argumentação, informação, justificação e criação de relatórios são fundamentais, a avaliação é identificada como a parte subjetiva e analítica de todo o processo. Isso significa que a avaliação pode ocorrer tanto antes da fase de prestação de contas quanto durante a fase de responsabilização. Ou seja, em ambas as ocorrências, a avaliação tem como objetivo emitir um julgamento de valor sobre uma realidade social específica, possibilitando a coleta, o processamento e a análise de informações, germinando, assim, a incógnita *accountability*. (Afonso, 2010).

O item 12 apresentava o seguinte texto: “Na sua opinião, os resultados do SARESP expressam o genuíno desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP e expressam a aprendizagem efetiva dos alunos?” Esse item oferecia ao respondente a possibilidade de justificar, caso desejasse, sua opção, como exposto no Quadro 24. A Tabela 21 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 21 - Resultados do SARESP expressam desempenho nas avaliações ou aprendizagem

Opções	Respostas
Sim	1
Não	7
Parcialmente	13
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 24 - Os resultados do SARESP expressam o genuíno desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP e expressam a aprendizagem efetiva dos alunos

Sim	Não	Parcialmente
Sim	Abarca apenas uma parcela reduzida dos alunos e apenas dois componentes curriculares.	Como foi colocado anteriormente, vários fatores contribuem ou não para o sucesso dos alunos, muitos estão fora da governabilidade da escola.
	Devido à diversidade de estudantes atendidos, há muitos que são excelentes, assim uns se destacam mais, outros menos, mas cada um no seu ritmo.	O Saresp é uma avaliação muito objetiva e nem sempre contempla os múltiplos saberes dos alunos.
	Falta interesse, seriedade, e responsabilidade por parte da família e do aluno, e fazemos um trabalho intenso de informação sobre o assunto. Precisamos da ajuda dos meios de comunicação, cobrança por parte dos órgãos públicos, da SEDUC, talvez.	já respondida em outra questão
	O genuíno desempenho dos alunos nas avaliações externas e a aprendizagem efetiva dos alunos são expressas em um trabalho do dia a dia e não em um dia de prova. O Saresp é um dia de prova.	Todo instrumento de avaliação traz fragilidades em seus resultados, por diversos motivos.
	Apenas uma avaliação anual não é suficiente para contabilizar tais dados.	por somente ser avaliado língua portuguesa e matemática não expressa habilidades múltiplas
	Não expressam nem o genuíno desempenho dos alunos nem aprendizagem efetiva dos alunos.	Os resultados norteiam os rumos que devem ser tomados.
	Acredito mais nas avaliações em processo. Sejam internas ou externas.	Algumas habilidades são exploradas nas avaliações do SARESP.
		Há mais no desempenho dos alunos do que o que expressam as avaliações
		O SARESP não consegue expressar exatamente o desempenho dos alunos, por isso utilizamos outras formas de acompanhamento da aprendizagem.
		Há certa parcela dos estudantes que não realizam as avaliações com o compromisso de fazer o seu melhor devido ao desgaste das mesmas que não fazem sentido para eles.
		Como o SARESP é uma avaliação externa de sistema, e é aplicada num determinado momento específico do ano apenas, pode acontecer do(a) estudante estar passando por dificuldades emocionais ou de saúde naquele dia que possam vir a prejudicar seu desempenho, então entendo que não podemos afirmar que expressam genuinamente seu desempenho sempre.
		Penso que parcialmente, pois a maioria dos alunos não tem estímulo familiar para os estudos e sabemos que por mais que nos esforcemos não alcançamos a todos.
		Temos alunos que migram de outros estados que não seguem o currículo de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o item: “Na sua opinião, os resultados do SARESP expressam o genuíno desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP e expressam a aprendizagem efetiva dos alunos?”, um (1) Diretor disse que sim, sete (7) que não e treze (13) parcialmente.

Teoricamente, os resultados do SARESP refletem o desempenho dos alunos nas avaliações específicas aplicadas pelo programa. Eles indicam o nível de conhecimento e habilidades que os alunos demonstraram durante o momento da realização da avaliação.

No entanto, é importante entender que os resultados do SARESP não representam a aprendizagem efetiva de todos os aspectos do currículo ou habilidades dos alunos ao longo de todo o período escolar. As avaliações censitárias, como o SARESP, fornecem uma visão pontual do desempenho dos alunos em um determinado momento e em áreas específicas, mas não conseguem abranger todos os aspectos da aprendizagem que podem ser desenvolvidos ao longo do tempo, ou seja, “Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (Freitas, 2018, p. 82).

Além disso, os resultados do SARESP podem ser influenciados por diversos fatores externos, como ansiedade dos alunos durante o teste, questões culturais, socioeconômicas e o ambiente de realização da avaliação e não refletir a verdadeira capacidade e conhecimento dos alunos. Portanto, os resultados do SARESP podem fornecer informações valiosas sobre o desempenho dos alunos em habilidades e conhecimentos específicos, mas é essencial complementar essas informações com outras formas de avaliação e acompanhamento contínuo para obter uma visão mais abrangente e precisa da aprendizagem dos alunos. Dib (2021) pontua que a melhoria do ensino no Brasil muitas vezes está vinculada à busca constante de indicadores elevados que apoiam as metas impostas. Isso muitas vezes leva a uma negligência das prioridades nas decisões pedagógicas após um processo de avaliação, o que compromete a integridade da avaliação educacional e não contribui para o trabalho dos professores.

O item 14 apresentava o seguinte texto: “Você interpreta que o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola?” Esse item oferecia ao respondente a possibilidade de justificar, caso desejasse, sua opção, conforme Quadro 25. A Tabela 22 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 22 - Indicativos suficientes

Opções	Respostas
Sim	2
Não	7
Parcialmente	12
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 25 - Você interpreta que o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola?

Sim	Não	Parcialmente
Segundo os parâmetros estabelecidos pela SEDUC-SP.	Não as realidades, as peculiaridades e as identidades da unidade escolar.	Desconsidera outras vertentes..
sim	Seria mais uma ferramenta, mas, não interpreto como suficiente.	Como já citado anteriormente, existem outras variantes que não são avaliadas nesse instrumento de avaliação.
	Não constituem.	A mobilidade dos alunos em nossa unidade escolar é muito grande, portanto nem sempre esses indicadores são cem por cento significativos.
	A data base para aplicação do SARESP geralmente não representa a realidade de matrículas, assim, sempre há divergência no fluxo, o que infelizmente prejudica o desempenho.	Já respondida anteriormente sobre a "mistica " do Saresp
	muitas vezes não representa	A aprendizagem é medida somente com um grupo de alunos, já o fluxo entra a escola toda. Não concordo.
	Quando a escola, no dia a dia, acompanha a frequência escolar já está realizando um dos trabalhos necessários à qualidade do ensino que é a de zelar pela frequência dos estudantes. Assim, não acredito que o desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola	O fluxo
	Não é suficiente	A aprendizagem é medida somente com um grupo de alunos, já o fluxo entra a escola toda.
		Alguns indicativos são pertinentes à qualidade ofertada.
		Há mais no desempenho dos alunos do que o que expressam as avaliações
		Devido o trabalho realizado na UE o fluxo é 1, pois não temos abandono de alunos e o desempenho dos mesmos são monitorados semanalmente por seus tutores.
		As avaliações verificam o domínio de habilidades e competências cognitivas, mas as conquistas dos profissionais da escola e dos estudantes para o domínio de habilidades e competências socioemocionais que propiciaram melhor convivência entre todos da escola e que envolvem tanto esforço, tempo e energia, emoções, sentimentos e crenças não são avaliadas.
		Como trabalhamos voltados para o Ensino Integral, primamos pela qualidade educacional voltada para todas as dimensões do estudante, como a intelectual, física, afetiva, social e cultural, então também valorizamos outros dados e indicadores do trabalho desenvolvido pela unidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao item: “Você interpreta que o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola”, dois (2) Diretores responderam que sim, sete (7) disseram que não e, doze (12), responderam parcialmente.

O desempenho dos alunos no SARESP fornece informações sobre o nível de aprendizagem alcançado em determinadas habilidades e competências específicas nas áreas avaliadas, como Português e Matemática. Isso pode indicar se os alunos estão adquirindo o conhecimento esperado de acordo com os objetivos curriculares estabelecidos. No entanto, não mede outras dimensões importantes da qualidade do ensino, como a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em situações práticas, sua criatividade, habilidades sociais, entre outros aspectos essenciais para o desenvolvimento integral. O fluxo escolar, por sua vez, avalia a progressão dos alunos ao longo das séries ou anos letivos, levando em conta a reprovação e evasão. Um fluxo escolar adequado, com baixos índices de repetência e evasão, pode indicar um ambiente escolar mais propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. No entanto, não considera necessariamente a efetividade das práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas para promover o aprendizado significativo dos alunos.

Todavia, esses resultados podem ser afetados e influenciados por diversos fatores intra e extraescolar, isto é, “Usualmente, a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares” (Souza e Oliveira 2010, p. 818). De acordo com Maia (2013), tal cálculo que acarreta o IDESP, despreza as diferentes realidades de ensino, ignorando as peculiaridades de cada escola, como o nível socioeconômico dos alunos envolvidos na avaliação. Todas as escolas são avaliadas usando critérios idênticos, independentemente de suas diversidades, como o número de alunos avaliados, a taxa de absentismo docente, o contexto socioeconômico, entre outros aspectos. Esse cenário de avaliações padronizadas com critérios idênticos para todas as escolas, sem levar em consideração as diferenças e peculiaridades de cada instituição, pode ser problemático e limitar a compreensão completa da qualidade da educação.

Em contrapartida, Ferronato (2014) defende que os resultados indicam que, entre os gestores escolares, prevalece a interpretação de que as avaliações externas estimulam a comunidade escolar a se envolver na produção e na responsabilidade pelos resultados apontados nos indicadores, levando a ações nesse sentido. Além disso, evidenciam que o sistema de metas dos indicadores de qualidade exerce influência no planejamento escolar e nas práticas de gestão. O atual sistema de avaliação externa da qualidade coloca a escola em um processo de prestação

de contas. Isso condiciona e resulta na predominância de visões que variam entre a submissão e a naturalização desses objetivos.

Para Rodrigues (2018) os resultados das avaliações externas indicam que as políticas de gestão e responsabilização têm impactos negativos, específicos e sistemáticos sobre o trabalho dos professores no Ensino Médio, o que não contribui para a melhoria da qualidade social da educação e suas principais consequências incluem: desigualdade, desconfiança e uma sensação de visão em relação ao IDESP; conflitos e tensões entre diferentes etapas e níveis de ensino; desmotivação, queixas e falta de entusiasmo em relação à profissão docente; pressão e supervisão por parte das autoridades educacionais sobre administração escolar; restrição da autonomia dos professores e redução da diversidade curricular; demanda por um modelo de salários uniformes; e resistência, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, em relação às avaliações externas.

Posto isto, é de extrema importância que os gestores públicos e os formuladores de políticas públicas estejam envolvidos na intensificação do debate sobre como alcançar essa qualidade tão desejada na educação. É crucial ressaltar que a qualidade da educação não possui um único conceito definido e é possível construir uma referência de uma educação que serve ao compromisso com uma maior equidade e igualdade, mesmo em um cenário com diversas dimensões, volumes e números. A democratização da educação implica garantir oportunidades de acesso e aprendizagem iguais para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou localização geográfica. Para alcançar isso, é necessário criar políticas educacionais inclusivas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade.

Além disso, é fundamental destacar que as ações lideradas pelos Diretores de Escola têm a intenção de contribuir para o aprimoramento do desempenho dos alunos e, como resultado, alcançar melhores resultados e atender às metas condicionais pela SEDUC-SP. No entanto, é importante lembrar que as avaliações do SARESP são padronizadas para avaliar a qualidade de mais de cinco mil escolas em uma rede, que apresenta, no mínimo, muita diversidade e particularidades. Assim, a pressão para atingir esse objetivo pode se transformar em uma prerrogativa extremamente exigente, e muitas vezes o objetivo não é alcançado. Dessa forma, a noção de responsabilidade compartilhada, ou seja, a chamada *accountability*, nem sempre garante resultados, como já defendido por Freitas (2013).

5.1.5 Agrupamento 6: *Percepções manifestadas quanto a qualidade de ensino e fluxo escolar*

O agrupamento 6 é composto por três (3) itens, no caso, os itens 18, 22 e 25 sendo seu objetivo o de captar as percepções manifestadas quanto a qualidade de ensino e fluxo escolar. O Quadro 26 apresenta esse agrupamento.

Quadro 26 - Itens do instrumento de coleta referente ao agrupamento 4

Item	Descrição do item
18	A principal finalidade do IDESP, segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de aferir a qualidade da aprendizagem nas escolas e disponibilizar informações que contribuam para isto. Na sua opinião, é possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP?
22	Na Unidade em que você atua, há baixos índices de Fluxo Escolar no dia em que ocorre a aplicação do SARESP? Em caso positivo, a que você atribui essas ausências?
25	Em se tratando de avaliações de desempenho atreladas ao fluxo de participantes, você entende que estes mecanismos mensuram:

Fonte: Elaborado pela autora.

O item 18 apresentava o seguinte texto: “A principal finalidade do IDESP, segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de aferir a qualidade da aprendizagem nas escolas e disponibilizar informações que contribuam para isto. Na sua opinião, é possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP?” Esse item oferecia ao respondente a possibilidade de justificar, caso desejasse, sua opção, como apresentado no Quadro 27. A Tabela 23 apresenta os resultados dentre todas as opções oferecidas.

Tabela 23 - O IDESP mensura a qualidade de ensino oferecido em sua escola.

Opções	Respostas
Sim	4
Não	4
Parcialmente	13
Não quero responder	0
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 27 - É possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP?

Sim	Não	Parcialmente
Segundo os parâmetros da SEDUC-SP.	O índice é somente uma ferramenta.	Parcialmente, é possível.
De acordo com as regras da SEDUC-SP.	Nem sempre os resultados condizem com a realidade diária.	O sucesso de uma escola depende de vários fatores internos e externos, não temos condições de utilizar apenas um.
Essa forma de acompanhamento é muito importante, dentre outras ações para a alavancar a qualidade de ensino e de aprendizagem.	Não é possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP, pois a qualidade do ensino envolve vários fatores que não são considerados no referido índice.	Como já dito por mim, penso que cada turma possui suas peculiaridades e, conseqüentemente sua caminhada ao longo de seu percurso escolar. Por esta razão penso que seria mais coerente que as metas fossem determinadas em relação aos resultados de cada turma avaliada. Seria mais adequado acompanhar o desenvolvimento de uma mesma turma ao longo de sua passagem pela escola.
Acredito ser um fator importante.	Há mais no desempenho dos alunos do que o que expressam as avaliações questão problemática da formação de professores.	O IDESP é um dos indicadores que a unidade escolar acompanha, e contribui para que a escola tenha uma visão da qualidade educacional que coloca em movimento.
		já respondida em outra questão
		A qualidade não pode ser medida por uma prova feita somente por algumas turmas.
		Precisa de outros fatores.
		Não reflete a realidade como todo apenas fragmento
		Nem sempre os resultados condizem com a realidade diária.
		Algumas habilidades e competências avaliadas são relevantes.
		Não leva em conta a realidade da escola.
		Apenas uma avaliação é pouco.
		Apesar de algumas variantes, é possível mensurar a qualidade da nossa UE.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao item: “A principal finalidade do IDESP, segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de aferir a qualidade da aprendizagem nas escolas e disponibilizar informações que contribuam para isto. Na sua opinião, é possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP?”, quatro (4) Diretores disseram que sim, quatro (4) Diretores disseram que não e, treze (13), responderam parcialmente.

De acordo com Souza e Oliveira (2010), o sistema de avaliação muitas vezes se restringe a ser apenas um sistema de coleta de informações educacionais. Embora a geração de

informações seja uma etapa importante no processo de avaliação, a verdadeira avaliação ocorre quando, a partir dessas informações, são feitos julgamentos, tomadas decisões, soluções e ações. Em outras palavras, a avaliação adquire significado quando embasa intervenções destinadas a promoverem a transformação e a democratização da educação, abrangendo aspectos como o acesso, a permanência e a qualidade. Desta forma, a avaliação não deve ser utilizada primordialmente para fortalecer a denúncia constante da baixa qualidade do ensino, considerando os elevados custos envolvidos em sua implementação, que além da mera reiteração do que já se conhece.

Neste sentido, os indicadores estão bem distantes da realidade mensurável pertinente à qualidade da educação. Além de não serem considerados como ferramentas fidedignas para garantir uma educação de qualidade, como aqui explicitado anteriormente. As avaliações do SARESP e os indicadores IDESP parecem transformar o ambiente escolar em algo mecânico e, em alguns casos, até irracional. Isso ocorre porque atingir as metas e, conseqüentemente, garantir o bônus financeiro torna-se a principal prioridade para as equipes, que as veem como algo mais próximo de uma abordagem empresarial e de gerenciamento imposta pelas autoridades que controlam o sistema educacional. Dessa forma, o papel do aluno como protagonista é limitado a um mero espectador, esperando pela realização das avaliações padronizadas para cumprir as metas condicionais, enquanto as equipes de gestão e os professores se concentram nos resultados como forma de garantir a obtenção dos bônus, visto como uma recompensa.

Essa inquietação surge devido ao fato de que a concentração excessiva nos resultados dos testes pode levar os educadores a priorizarem o treinamento para o teste em detrimento do desenvolvimento de habilidades mais amplas e relevantes para a formação dos alunos. Logo, uma mudança na concepção de avaliação, transitando de uma visão de responsabilização para uma abordagem participativa e de envolvimento local na vida da escola seria uma alternativa viável e um tanto promissora. Nessa perspectiva, a avaliação institucional desempenharia um papel crucial como uma ponte entre a avaliação externa e a escola, atuando como um espaço para a negociação de metas e indicadores de qualidade mais alinhados com as necessidades e atenção locais, aplicando assim, a Qualidade Negociada, apresentada por Freitas (2007).

O item 22 apresentava o seguinte texto: “Na Unidade em que você atua, há baixos índices de Fluxo Escolar no dia em que ocorre a aplicação do SARESP? Em caso positivo, a que você atribui essas ausências?”. Dos vinte e um (21) respondentes cinco (5) optaram por “não se aplica e quatro (4) optaram por “não quero responder”. As demais respostas são apresentadas no Quadro 28:

Quadro 28 - Na Unidade em que você atua, há baixos índices de Fluxo Escolar no dia em que ocorre a aplicação do SARESP? Em caso positivo, a que você atribui essas ausências?

Não existe baixos índices;
Mesmo eu tendo chegado nesta U.E. na metade do ano letivo em curso, pude observar que não há envolvimento e comprometimento de todas as partes integrantes, realizando busca ativa, realizando um acompanhamento sistêmico para alcançarmos um resultado significativo diminuição de ausências, retorno à escola;
Não há baixo índice;
Em nossa unidade tivemos diminuição do fluxo apenas no período pandêmico;
Não, devido ao ótimo trabalho de busca ativa, a participação é acima de 80%;
A participação aqui é satisfatória;
No dia do SARESP temos todos os alunos realizando a prova;
Sim, há baixos índices de Fluxo Escolar no dia em que ocorre a aplicação do SARESP. Basicamente, é a ausência dos estudantes no dia da avaliação;
A participação dos alunos é acima da média;
Não há queda no fluxo;
Não há ausências no dia da avaliação.
Devido o trabalho feito ao longo do ano sobre a importância do SARESP não evasão escolar nos dias que ocorrem o SARESP

Fonte: Elaborado pela autora.

Ferreira (2021) identificou que, quando analisados à luz da democratização da educação no Brasil, muitos dos programas de correção do fluxo escolar não satisfazem os requisitos do direito à aprendizagem. Isso desvaloriza esses programas e considera políticas de menor importância ou secundárias no contexto da promoção da qualidade da educação. É de extrema importância que os alunos estejam presentes nos dias do SARESP, geralmente realizadas nos meses de novembro ou dezembro, ou seja, no final do ano letivo. Contudo, seria desejável que essa dedicação pela presença dos alunos ocorresse em todas as escolas públicas durante todo o ano letivo, não se limitando apenas ao final do período. Isso demonstraria uma preocupação contínua e constante com o aprendizado dos estudantes, em vez de uma ênfase excessiva no fluxo de momento.

Essa reflexão serve como um alerta, pois a presença do aluno na escola é vital em todos os dias letivos, não apenas nos dias das avaliações. Cada ausência impacta negativamente o processo de aprendizagem, independentemente do momento em que ocorre, sendo fundamental promover medidas que incentivem a presença regular dos alunos, com a compreensão de que a educação é um processo contínuo e progressivo, que se desenvolve ao longo do ano, não apenas em momentos específicos de avaliação. O engajamento diário dos alunos na escola é essencial para garantir um aprendizado significativo e consistente.

O item 25 apresentava o seguinte texto: “Em se tratando de avaliações de desempenho atreladas ao fluxo de participantes, você entende que estes mecanismos mensuram:”. A Tabela 24 apresenta o conjunto de respostas.

Tabela 24 - Esses mecanismos atrelados mensuram

Opções	Respostas
Qualidade	1
Quantidade	6
Qualidade e Quantidade	7
Outro	3
Não quero responder	4
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere às justificativas apresentadas o respondente que optou por “qualidade” não justificou sua opção e o respondente que optou por “outro” justifica desse modo: “Oferecerem uma amostra, segundo os parâmetros da SEDUC-SP.” E entre os dois (2) respondentes que optaram por “não quero responder” um não apresentou justificativa e o outro assim justifica: “Fluxo de participantes na prova é no IDEB, prova Brasil pelo que saiba. No SARESP o desempenho não está atrelado ao fluxo no dia da prova, pelo que saiba”. Sete (7) dos vinte e um (21) respondentes afirmam que esses mecanismos atrelados mensuram qualidade e quantidade simultaneamente e assim justificam sua opção, como disposto no Quadro 29.

Quadro 29 - Em se tratando de avaliações de desempenho atreladas ao fluxo de participantes, você entende que estes mecanismos mensuram

Qualidade	Quantidade	Qualidade e Quantidade	Outro	Não quero responder
Sim, expressa qualidade.	Essas avaliações são extremamente quantitativas. Não existe, ainda, em educação, um processo avaliativo que dê cabo à apresentação de dados qualitativos.	Um bom trabalho desenvolvido na escola permite que os alunos se aprimorem de seus potenciais e tenham uma melhor aderência às propostas e necessidades da aprendizagem, levando a uma boa avaliação de desempenho. Com o capital humano direcionado para um mesmo rumo, os resultados disparam, a imagem da escola se consolida e as oportunidades despontam, levando a bons índices. Quantidade é consequência da Qualidade.	O fluxo escolar considera todos os anos da etapa e o desempenho apenas dois componentes curriculares e apenas alunos dos anos finais de cada etapa.	Não quero responder
	É uma avaliação quantitativa.	Mensuram os dois, pois se a escola tiver realizado a contento a sua "lição de casa", teremos qualidade e qualidade expressa sim.	Oferecerem uma amostra, segundo os parâmetros da SEDUC-SP.	Não quero responder.
	Pelo número de alunos matriculados retidos e evadidos.	Entendo que só atrelando avaliações de desempenho ao fluxo se pode mensurar quantidade e qualidade, pois se não se levar em conta a quantidade de alunos participantes em relação à quantidade de alunos matriculados, pode-se dar oportunidade para que escolas desencorajem a participação nas provas do Saresp dos alunos com desempenho aquém ao nível adequado para o ano ou série que estudam. Assim, mascarando os resultados da escola.	Fluxo de participantes na prova é no IDEB, prova Brasil pelo que saiba. No SARESP o desempenho não está atrelado ao fluxo no dia da prova, pelo que saiba.	Não quero responder.
	Somando o número de alunos matriculados retidos e evadidos	Qualidade em partes, acredito que seja mais uma forma de avaliação, não expressando a realidade em somente uma avaliação. Quantidade sim, retrata numericamente a participação da escolas na avaliação.		Não quero responder.
	O fluxo escolar considera todos os anos da etapa e o desempenho apenas dois componentes curriculares e apenas alunos dos anos finais de cada etapa.	A participação da totalidade dos alunos demonstra o engajamento de todos no processo ensino aprendizagem, mesmo que os resultados não sejam homogêneos pois a classe sempre será heterogênea.		
	É quase impossível medir a qualidade de ensino em apenas uma avaliação anual.	a quantidade de alunos que atingem bons resultados na aprendizagem (qualidade), são dados que devem ser analisados conjuntamente, visando a eficiência na prestação dos serviços educacionais.		
		Uma completa a outra.		

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que a qualidade em detrimento à quantidade na educação é um princípio fundamental para o desenvolvimento educacional de uma sociedade. Em vez de focar apenas em aumentar o número de alunos matriculados ou a quantidade de escolas, é essencial priorizar o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Essa abordagem coloca a ênfase na melhoria dos processos educacionais, da formação dos professores e do ambiente escolar como um todo, com o objetivo de elevar o nível de conhecimento e habilidades dos estudantes.

Seis (6) dos 21 respondentes afirmam que esses mecanismos atrelados mensuram quantidade e justificam sua opção, conforme o Quadro 30.

Quadro 30 - Justificativas pela escolha da opção quantidade, no item 25

O fluxo escolar considera todos os anos da etapa e o desempenho apenas dois componentes curriculares e apenas alunos dos anos finais de cada etapa
É uma avaliação quantitativa
Pelo número de alunos matriculados retidos e evadidos
Essas avaliações são extremamente quantitativas. Não existe ainda em educação um processo avaliativo que dê cabo à apresentação de dados qualitativos
Soando o número de alunos matriculados retidos e evadidos.
É quase impossível medir a qualidade de ensino em apenas uma Avaliação anual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebendo as respostas dos Diretores de Escola, desperta uma inquietação, pois os indicadores do IDESP são um exemplo de ferramentas utilizadas com o propósito de medir a qualidade da educação em determinado contexto.

Ao focar a qualidade na educação, seria imprescindível tais indicadores levarem em consideração a progressão do aprendizado dos alunos ao longo do tempo, ou seja, não apenas os resultados pontuais em uma única avaliação, mas também o desenvolvimento contínuo dos alunos. Isso significaria que escolas que não obtiverem bons resultados nas avaliações do SARESP, todavia promoveram o progresso acadêmico dos alunos, podem ser penalizadas no IDESP, como afirma Roggero (2002).

Considerando o sistema educativo ou uma organização educativa como um sistema complexo, isto é, capaz de proceder a uma autoecorreorganização, tomamos consciência de que ele depende de sua história (re), dos relacionamentos com seu meio ambiente (eco) e de sua identidade interna (auto). Toda ação de avaliação deveria, desde já, levar em conta essas dimensões essenciais que não saberíamos avaliar unicamente por indicadores de performance (Roggero, 2002, p.43).

A valorização da qualidade na educação implica na busca por um ensino mais significativo e personalizado, que considere as necessidades individuais dos alunos e promova uma aprendizagem ativa, crítica e criativa. Além disso, envolve a capacitação e valorização dos professores, a oferta de recursos adequados e a construção de um ambiente escolar favorável ao aprendizado. Para Souza e Oliveira (2010), no que diz respeito aos sistemas estaduais de avaliação, é pertinente questionar os objetivos, os métodos utilizados e as repercussões que não tangem à melhoria da qualidade do ensino, sendo relevante compreender o significado do compromisso com a qualidade do ensino, tal como expresso nas políticas educacionais desenvolvidas nos estados.

É importante destacar que a qualidade na educação não é um objetivo isolado, mas sim um processo contínuo de melhoria, que requer o envolvimento de todos os atores educacionais, incluindo governo, professores, pais e comunidade. Quando a qualidade é priorizada, os resultados positivos podem ser percebidos tanto no desempenho acadêmico dos alunos como no desenvolvimento geral da sociedade, promovendo cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do futuro.

Conforme argumenta Freitas (2007), as avaliações padronizadas podem acarretar consequências adversas no currículo escolar devido à pressão para alcançar resultados positivos nessas avaliações, o que pode resultar em um estreitamento do escopo do currículo, que em muitas vezes se traduz em um foco excessivo nas habilidades e tópicos que são diretamente avaliados, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes da experiência de aprendizado. Sob um panorama mais progressista, o autor defende um modelo de avaliação participativa, em que aqueles que têm conhecimento do ambiente educacional e, particularmente, da identidade das escolas, tenham efetivo envolvimento.

Sete (7) dos vinte e um (21) respondentes afirmam que esses mecanismos atrelados mensuram qualidade e quantidade simultaneamente e assim justificam sua opção, como disposto no Quadro 31.

Quadro 31 - Justificativas pela escolha da opção qualidade e quantidade, no item 25

Um bom trabalho desenvolvido na escola permite que os alunos se aprimorem de seus potenciais e tenham uma melhor aderência às propostas e necessidades da aprendizagem, levando a uma boa avaliação de desempenho. Com o capital humano direcionado para um mesmo rumo, os resultados disparam, a imagem da escola se consolida e as oportunidades despontam, levando a bons índices. Quantidade é consequência da Qualidade.
Mensuram os dois, pois se a escola tiver realizado a contento a sua "lição de casa", teremos qualidade e qualidade expressa sim.
Entendo que só atrelando avaliações de desempenho ao fluxo se pode mensurar quantidade e qualidade, pois se não se levar em conta a quantidade de alunos participantes em relação à quantidade de alunos matriculados, pode-se dar oportunidade para que escolas desencorajem a participação nas provas do Saesp dos alunos com desempenho aquém ao nível adequado para o ano ou série que estudam. Assim, mascarando os resultados da escola.
Qualidade em partes, acredito que seja mais uma forma de avaliação, não expressando a realidade em somente uma avaliação. Quantidade sim, retrata numericamente a participação da escolas na avaliação.
A participação da totalidade dos alunos demonstra o engajamento de todos no processo ensino aprendizagem, mesmo que os resultados não sejam homogêneos pois a classe sempre será heterogênea.
a quantidade de alunos que atingem bons resultados na aprendizagem (qualidade), são dados que devem ser analisados conjuntamente, visando a eficiência na prestação dos serviços educacionais.
Uma completa a outra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal panorama vai além da qualidade legalmente determinada e constituída. Freitas (2016) propõe que no cálculo da qualidade sejam inseridas as peculiaridades do entorno, interno e externo à escola, ouvindo os colegiados e a comunidade escolar, a fim de desafiar a utilização de avaliações externas como justificativa para políticas verticais de responsabilização que exercem uma pressão implacável sobre as instituições escolares para melhorar o desempenho dos alunos, em troca de recursos como recompensa.

Além disso, a abordagem proposta por Freitas (2016) destaca o conhecimento dos profissionais da educação e a independência das escolas. Ela garante que a prestação de contas não seja restrita a um modelo de gestão centralizado e autoritário, mas sim que se torne um processo participativo, democrático, consciente e crítico no campo educacional. Em outras palavras, em vez de encarar a avaliação como um meio de responsabilização e julgamento, ela seria vista como um processo em constante evolução, que envolve a participação da comunidade escolar na definição de metas e objetivos que se adequem às suas necessidades e realidades.

Três (3) dos vinte e um (21) respondentes afirmam que esses mecanismos atrelados mensuram outras considerações e quatro (4) respondentes disseram não querer responder, e assim justificam sua opção, como disposto no Quadro 32.

Quadro 32 - Justificativas pela escolha das opções: Outro e Não quero responder, no item 2

Outro	Não quero responder
O fluxo escolar considera todos os anos da etapa e o desempenho apenas dois componentes curriculares e apenas alunos dos anos finais de cada etapa.	Não quero responder
Oferecerem uma amostra, segundo os parâmetros da SEDUC-SP.	Não quero responder.
Fluxo de participantes na prova é no IDEB, prova Brasil pelo que saiba. No SARESP o desempenho não está atrelado ao fluxo no dia da prova, pelo que saiba.	Não quero responder.
	Não quero responder.

Fonte: Elaborado pela autora.

É no mínimo intrigante as respostas classificadas como “outro” e “não quero responder”, visto que são atribuições e competências do Diretor de Escola fomentar a implementação de estratégias de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sempre priorizando a colaboração dos professores e a transparência dos procedimentos, incluindo os alunos e seus pais. Isso envolve o conhecimento, divulgação e monitoramento de indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de grande escala e internacionais e as taxas de evasão e reprovação. Além disso, é essencial utilizar os dados de desempenho e progresso da escola como base para orientação e planejamento pedagógico, em estreita colaboração com todos os membros da equipe escolar, com destaque para o corpo docente, conforme o documento norteador Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021).

Desta forma, fica explicitado que o conhecimento deste profissional em todas as dimensões do ambiente escolar, seu direcionamento e tomada de decisão são imprescindíveis para o melhor andamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, podendo influenciar nos possíveis sucessos, bem como, acarretar exequíveis fracassos.

5.2 Impressões e inferências finais após os agrupamentos

É possível depreender que a avaliação em larga escala tem o potencial de ser uma ferramenta significativa na identificação de problemas e lacunas no sistema educacional, no entanto, é essencial utilizá-la de maneira ponderada e reflexiva, considerando as suas limitações

e características específicas do contexto educacional e tendo em mente que a avaliação não deve ser encarada como um objetivo final, mas sim como um instrumento destinado à melhoria constante da qualidade do ensino.

O cenário proposto por Freitas (2016) transcende a qualidade exigida e legalmente instituída na educação, ao argumentar que o cálculo da qualidade deve incorporar as particularidades do ambiente escolar, tanto interno quanto externo, ouvindo os colegiados escolares e a comunidade, dando-lhes voz e poder, desafiando a prática de usar avaliações externas como justificativa para políticas de responsabilização que impõem pressão excessiva sobre as escolas para melhorar o desempenho dos alunos na troca de recursos e recompensas. Além disso, enfatiza a importância do conhecimento dos profissionais da educação e da autonomia das escolas. Isso garante que a prestação de contas não seja limitada a um modelo centralizado e autoritário de gestão, mas sim que se torne um processo participativo, democrático, consciente e crítico no campo educacional.

Para efetivar esta proposta, conforme sugerido por Freitas (2007), é necessário alterar a abordagem da avaliação, deixando de lado uma concepção de responsabilização e adotando uma perspectiva que valoriza a participação e o envolvimento da comunidade local na vida da escola, por meio da avaliação institucional, que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar na busca por melhorias, denominada Qualidade Negociada. Sob essa ótica, a avaliação institucional tem relevância como um ponto de conexão entre a avaliação externa e a escola, desempenhando um papel crucial como um espaço para a negociação de metas e indicadores de qualidade que estão alinhados mais com as necessidades e particularidades locais.

Corroborado à Qualidade Negociada, é imperioso que a avaliação em larga escala seja complementada por medidas que assegurem o reconhecimento dos profissionais da educação e promovam um apoio contínuo à melhoria do ensino. Isso implica em disponibilizar recursos e assistência adequada aos educadores para que possam implementar mudanças e melhorar a qualidade do ensino. Além disso, é fundamental levar em consideração as necessidades, particularidades e identidade da escola e da comunidade em que ela está inserida, ou seja, a avaliação deve ser adaptada à realidade específica da escola, considerando as características individuais dos alunos, dos professores e do ambiente educacional como um todo e, desta forma, pode gerar indicadores autênticos e orientar as equipes na formulação de planos de ação e na tomada de decisões para abordar as deficiências e evitar potenciais insucessos educacionais.

Também é fundamental ressaltar que a bonificação por desempenho não representa a única solução para melhorar a qualidade da educação. Pelo contrário, é necessário que outras políticas públicas sejam inovadoras de forma complementar. Estas incluem melhorar a infraestrutura das escolas, elevar a evolução dos professores, valorizar a carreira docente e reduzir as disparidades sociais e educacionais. Além disso, a avaliação do desempenho dos profissionais da educação deve ser rigorosa e imparcial, considerando a complexidade das tarefas do ensino e da gestão escolar, bem como as condições de trabalho fornecidas aos envolvidos.

Afonso (2012) afirma que a responsabilização não deve permanecer vinculada às perspectivas ideológicas e práticas governamentais neoconservadoras ou neoliberais, seja no âmbito político, social ou educacional, sendo fundamental compreender que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não podem ser dissociadas do aprofundamento da própria democracia. Para o autor não há motivo para evitar a reflexão e a escrita externa para uma contribuição crítica na discussão sobre a responsabilização, sendo fundamental demonstrar que existem alternativas que merecem uma análise reflexiva e implementação, especialmente por possuírem maior embasamento teórico-conceitual e relevância política e educacional.

Destarte, em um contexto otimista, a responsabilização na escola pública ser, de fato, uma ferramenta valiosa para melhorar a qualidade do ensino, desde que aplicada de maneira comprometida e responsável. Isso implica levar em consideração os especialistas do ambiente educacional, envolver a comunidade escolar no processo de tomada de decisões e garantir o reconhecimento dos profissionais da educação. Dessa forma, a *accountability* na escola pública pode contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade da educação, tornando-a mais eficiente, responsável e transparente perante a sociedade. Além disso, ao relacionar as avaliações internas, incluindo a avaliação institucional, com as avaliações externas em larga escala, torna-se manifesto que fortalecer a *accountability* na escola pública exige o engajamento ativo dos responsáveis e da comunidade no processo de tomada de decisões e na avaliação dos resultados educacionais. Isso deve ser acompanhado pela capacitação e formação contínua dos profissionais da educação e pela consolidação de mecanismos de controle social e participação da comunidade na gestão escolar, como os conselhos escolares e fóruns de discussão.

Adicionalmente, é imperativo cultivar uma cultura de avaliação e monitoramento contínuo dos processos educacionais, estabelecendo indicadores claros de desempenho e metas para serem alcançados. Dessa forma, os responsáveis podem compreender e aplicar melhor os conceitos e práticas relacionados à prestação de contas e à responsabilidade pelos resultados educacionais, pois a *accountability* na educação não deve ser encarada como uma abordagem

unidirecional, na qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional recaia, exclusivamente, sobre os Diretores de Escola, professores ou alunos, sendo fundamental considerar os complexos fatores sociais, econômicos e culturais que desempenham papel significativo na influência do desempenho educacional.

Para promover uma responsabilização efetiva, é essencial adotar políticas que tenham como objetivo a equidade e a inclusão, garantindo oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou outras características pessoais, abordando as desigualdades educacionais, fornecendo recursos adicionais às escolas em áreas desfavorecidas e criando um ambiente em que cada aluno alcance seu potencial máximo.

Portanto, a responsabilização na educação deve ser uma abordagem holística, que acompanhe a complexidade do sistema educacional e busque soluções que levem em conta todos os fatores que afetam o desempenho dos alunos, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos.

Ao término destas inferências se mostra oportuno apresentar um produto que possibilite apresentar ao campo empírico investigado os principais resultados desta pesquisa e, se possível, contribuir com a formação continuada em serviço desses profissionais oferecendo-lhes uma perspectiva acadêmica sobre sua atuação profissional em uma de suas atribuições. Este produto é composto por uma proposta de formação e uma ficha de avaliação dessa formação.

5.3 Pauta do Encontro de Formação

Apresentação

Durante minha pesquisa de Mestrado, procurei compreender os desdobramentos do SARESP nas práticas pedagógicas dos professores e gestores educacionais. A pesquisa realizada poderá fomentar formações continuadas em serviço das escolas participantes, bem como contribuir para subsídios das demandas educativas relacionadas ao conhecimento sobre o SARESP em outras redes educacionais, visto que a pesquisa demonstrou lacunas sobre esse conhecimento no ambiente escolar.

Objetivos do Encontro

- Conhecer os desdobramentos do SARESP nas práticas pedagógicas dos professores e gestores;
- Fornecer aos diretores uma compreensão abrangente do SARESP, incluindo seus objetivos, metodologia e importância para a educação em São Paulo;
- Compartilhar o que o campo educacional construiu de conhecimento relacionados ao SARESP;
- Capacitar diretores escolares para compreenderem o SARESP em profundidade, incluindo seus objetivos, procedimentos e impacto na escola;
- Fornecer às lideranças escolares as habilidades possíveis para utilizar os resultados do SARESP de forma eficaz na melhoria do desempenho das aulas e no planejamento educacional;
- Promover a compreensão das responsabilidades dos diretores escolares na preparação, realização e acompanhamento do SARESP;
- Oferecer orientações práticas para envolver professores, pais e comunidade na preparação e análise dos resultados do SARESP;
- Divulgar entre os participantes os principais resultados da pesquisa.

Conteúdos Principais

- Visão geral do SARESP: objetivos, história e importância;
- Os usos do SARESP na escola;
- Estrutura do teste e áreas de avaliação;
- Ciclo do SARESP: desde a preparação até a divulgação dos resultados;
- Capacitar os diretores a interpretar os resultados do SARESP e usá-los de forma eficaz para identificar áreas de melhoria na escola;
- Caracterização do perfil dos profissionais das Unidades Escolares;
- Principais apontamentos da pesquisa;
- Responsabilidades do diretor na preparação da escola para o SARESP;
- Planejamento estratégico para a realização das provas;
- Estratégias de comunicação com pais e alunos.

Desenvolvimento do trabalho

1. Introdução (10')

- Apresentação pessoal do formador.
- Apresentação da pauta de formação.

2. Explicação sobre os “conteúdos principais” (10’)

- Visão geral do SARESP: objetivos, história e importância.
- Os usos do SARESP na escola.
- Estrutura do teste e áreas de avaliação.
- Responsabilidades do diretor na preparação da escola para o SARESP.
- Planejamento estratégico para a realização das provas.

3. Em grupos pequenos – discussão e registro sobre como é, segundo os participantes, a formação continuada em serviço na rede pública de ensino regular do estado de São Paulo em relação ao SARESP. (10’)

Questões norteadoras para a discussão e registro:

- Quais os desdobramentos do SARESP nas práticas pedagógicas dos professores e gestores escolares?
- Quais ações são necessárias para o conhecimento do instrumento avaliativo?
- Como incluir os dados das avaliações externas no processo de avaliação institucional?

4. Socialização das discussões dos grupos através de apresentação de um representante de cada grupo (10’)

5. Fechamento realizado pelo formador com uma sistematização do que foi exposto por todos os grupos (10’)

6. Apresentação em Power point da experiência da pesquisa sobre os desdobramentos do SARESP nas práticas pedagógicas dos professores e gestores escolares. Resultados encontrados com a construção da Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara UNIARA (10’)

7. Abertura para perguntas e/ou dúvidas (10’)

8. Questionário impresso de Avaliação individual do encontro (10’)

9. Questionário impresso

10. Elaboração de relatório com base nos itens 4, 8 e 9. Esse relatório será enviado para o campo empírico e para a UNIARA

Canal de contato e divulgação do evento: marseharodrigues@gmail.com

Público-alvo: Diretores de Escola.

Quantidade de participantes: 59

Quantidade de participantes por turma: 20

Duração total do encontro de capacitação: 8h

Local: Diretoria de Ensino

Certificação: Declaração de participação.

Custos para o participante: Não haverá.

5.4. Ficha de avaliação

Nome da formação: Os desdobramentos do SARESP nas práticas pedagógicas dos professores e gestores escolares.

Data: / /2023

ITENS	QUESTÕES – FORMAÇÃO CONTINUADA	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A Formação Continuada atingiu seu objetivo?			
2	O programa estabelecido foi completamente desenvolvido?			
3	A carga horária foi bem distribuída?			
4	A abordagem teórica foi clara?			
5	A abordagem prática foi suficiente?			
6	As instalações estavam adequadas?			
7	Os recursos foram adequados?			
8	O material apresentado foi satisfatório?			
9	A metodologia utilizada foi motivadora?			
10	Você poderá aplicar os conhecimentos em seu trabalho?			

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

ITENS	QUESTÕES – FORMADOR	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	Demonstrou domínio do conteúdo?			
2	A didática de ensino foi motivadora?			
3	Relacionou-se satisfatoriamente com a turma?			
4	Administrou corretamente o tempo?			
5	Conduziu adequadamente as atividades práticas?			

ESPAÇO RESERVADO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizar a presente pesquisa, cabe acrescentar que “a conclusão de um trabalho científico nada mais é do que a resposta ao problema que deu origem à pesquisa” (Magro, 2012, p. 111).

O tema desta pesquisa é de grande relevância, uma vez que o mapeamento bibliográfico revelou lacunas relacionadas às ações pedagógicas e administrativas das escolas na preparação para as avaliações do SARESP, no entanto, é importante salientar que futuras pesquisas podem explorar outras abordagens, visto que os resultados deste estudo não devem ser considerados infalíveis, uma vez que utilizou uma abordagem qualitativa. A cientificidade da pesquisa é reconhecida, e o trabalho foi realizado com o propósito de assistir, amparar e assessorar aos Diretores de Escola da DERA, os quais contribuíram com suas respostas por meio do questionário.

A execução desta pesquisa começou com uma revisão bibliográfica abrangente em diversas fontes, com o objetivo de identificar investigações sobre o que as escolas da rede pública de ensino regular do estado de São Paulo implementem como ações preparatórias para as avaliações do SARESP e para cumprir as metas anuais IDESP estabelecidas pela SEDUC-SP, uma vez que, manifestam-se pressões pelos órgãos governamentais a elevarem os resultados dos indicadores nas avaliações externas. O principal resultado foi o de que o conhecimento dos resultados das avaliações externas e seus desdobramentos junto ao corpo docente e a Direção Escolar é assunto recorrente de investigação no campo educacional brasileiro, entretanto, outro ponto de vista, ainda não tão investigado, é aquele que capta as ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas escolas como preparatórias para as avaliações do SARESP. Assim, o objetivo central desta pesquisa foi mapear e conhecer as intervenções pedagógicas e administrativas realizadas pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular para o SARESP de modo a atingir as metas do IDESP, anualmente previstas pela SEDUC-SP.

A escolha de tal tema tornou-se um desafio, visto surgir a partir das responsabilidades e atribuições que estão na alçada do cargo que exerço como Supervisora de Ensino na SEDUC-SP, desempenhando a função de acompanhar a Direção das Escolas e suas equipes, observando o trabalho realizado em suas respectivas unidades e os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas. Nesse sentido, os resultados e o produto desta pesquisa podem orientar os gestores educacionais no monitoramento das políticas destinadas à melhoria da qualidade do ensino.

O campo empírico abordado foi composto pelas unidades escolares da rede pública paulista de ensino regular sediadas no município de Araraquara - SP, jurisdicionadas à DEARA, com foco nos Diretores Escolares. A população era de trinta e dois (32) Diretores Escolares e a amostra foi composta por vinte e uma (21) deles contatados individualmente, por meio de e-mail cadastrado na unidade escolar ou pessoal e considero pertinente e necessário revisitar os principais elementos que surgiram a partir do estudo teórico e da análise dos dados da pesquisa empírica, a fim de embasar algumas reflexões sobre os resultados deste estudo.

A Seção 1 oferece uma descrição do histórico e da base legal que respaldam as avaliações externas em larga escala no Brasil, ao mesmo tempo em que apresenta o respaldo legal do IDESP, que se baseia no SARESP. No percurso da seção, vivenciei uma viagem cronológica e histórica das avaliações educacionais em larga escala no Brasil. No país, o desenvolvimento de um sistema de avaliação para a educação básica teve seu início recentemente e foi influenciado pelo processo de redemocratização da nação e por tendências internacionais, resultando na incorporação das avaliações educacionais em larga escala na agenda política brasileira no final da década de 1980.

As avaliações externas no Brasil são apresentadas em três gerações: a primeira geração é vista como inofensiva, pois foca na avaliação diagnóstica de qualidade sem interferir no currículo. No entanto, essas avaliações, com ênfase na prestação de contas, podem ter consequências negativas, prejudicando o âmbito do currículo; a segunda e terceira gerações concentram-se em avaliar habilidades e competências amplas, oferecendo informações valiosas para adaptar o currículo e melhorar a qualidade da educação. Quanto ao SARESP, seus objetivos são semelhantes às outras observações mencionadas anteriormente, visando a produção de diagnósticos precisos da qualidade do ensino nas escolas públicas de São Paulo e o acompanhamento sistemático dos resultados educacionais. Além disso, desempenha papel crucial na supervisão de políticas públicas educacionais em São Paulo. No entanto, muitos defendem essa avaliação como um sistema de avaliação de desempenho que se traduz em recompensas por mérito, impondo responsabilidades a toda a equipa nas escolas.

Essa política de responsabilização rígida, que envolve a concessão de prêmios e incentivos financeiros aos profissionais da educação, aparentemente, tinha como objetivo promover um ambiente de competição e estimular o aprimoramento do desempenho dos alunos. Entretanto, é observado que as políticas de responsabilização docente baseadas no mérito e na distribuição de bônus não garantem resultados satisfatórios na aprendizagem, tampouco, uma educação de qualidade.

Na Seção 2, foi realizado o mapeamento de produções acadêmicas, apoio teórico e referenciais teóricos, no qual apresento o que o campo educacional brasileiro tem pesquisado sobre avaliação externa, SARESP, IDESP, fluxo escolar, bônus merecimento ou de recompensa e *accountability*, por meio de um mapeamento bibliográfico espesso em detrimento ao mapeamento bibliográfico inicial, com o intuito de amplificar o teórico para subsidiar a análise dos dados encontrados. O conjunto de produções selecionado foi organizado em seis (6) agrupamentos.

O primeiro agrupamento reuniu produções com foco na análise das avaliações externas, especialmente no contexto do Brasil e do Estado de São Paulo. O segundo agrupamento reuniu as produções cujos focos são a intervenção da equipe gestora e análise do impacto, das implicações e da funcionalidade das avaliações do SARESP no contexto escolar. O terceiro agrupamento reuniu as produções cujo foco central está na análise dos indicadores do IDESP. O quarto agrupamento reuniu as produções cujo foco está na compreensão do Bônus merecimento. O quinto agrupamento reuniu produções que analisam o fluxo escolar. E o sexto agrupamento reuniu produções referentes à responsabilidade e responsabilização atribuídas às equipes gestoras escolares.

A Seção 3 abordou as atribuições dos Diretores de Escola, bem como, o conceito de *accountability*, a qual tornou-se central na gestão educacional, com a implementação de políticas de avaliação e monitoramento do desempenho de alunos e professores, juntamente com sistemas de responsabilização perante a sociedade. Os diretores das escolas públicas enfrentam constantemente o desafio de cumprir regulamentações legais, atender às demandas administrativas e satisfazer as necessidades sociais relacionadas às avaliações, prestação de contas e responsabilidade. Eles são considerados gestores públicos e, portanto, enfrentam diversas solicitações e expectativas resultantes da necessidade de prestar contas de sua gestão a diversas partes interessadas.

Essa preocupação constante pode criar dilemas e desafios para os diretores das escolas, pois eles precisam lidar com uma variedade de atores no sistema educacional, incluindo pais, professores, alunos, comunidade escolar, autoridades governamentais e outros, que podem ter visões diferentes sobre o papel da escola e as prioridades educacionais. No entanto, é primordial destacar que a *accountability* não deve ser vista apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para melhorar a qualidade da educação. Na escola pública, ela se refere à responsabilidade dos gestores em prestar contas de suas ações, manter a transparência na gestão dos recursos, explicar as políticas educacionais inovadoras e apresentar os resultados obtidos pelos alunos e sua efetividade como parâmetro para avaliar se a qualidade desejada na educação

também foi invalidada, visto que os Diretores de Escola acabam se tornando refém dessa responsabilização.

Nesta vertente, é crucial salientar que as ações lideradas pelos Diretores de Escola têm como objetivo contribuir para o melhor desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para alcançar resultados superiores e cumprir as metas estabelecidas pela SEDUC-SP. Contudo, é importante lembrar que as avaliações do SARESP são padronizadas e destinam-se a avaliar a qualidade de mais de cinco mil escolas em uma rede que apresenta alta diversidade e particularidades. Portanto, a sobrecarga de buscar esse objetivo pode se tornar um fardo muito pesado, e muitas vezes, a meta não é alcançada. Nesse sentido, ficou evidenciado que a ideia de responsabilização e corresponsabilidade, ou seja, a chamada “*accountability*”, nem sempre garante resultados positivos.

A pesquisa analisou a questão da *accountability* (responsabilização) no contexto escolar, destacando a incerteza em torno desse conceito e apontando falhas na implementação de políticas de avaliação, especialmente quando fundamentada na ideia de “responsabilidade”, na qual os gestores buscam resultados e metas, muitas vezes ignorando as situações individuais das escolas e suas equipes. A pressão para alcançar resultados pode ser excessiva e, em muitos casos, não atingir os objetivos desejados. Dessarte, o conceito de responsabilização pode não apenas falhar em garantir resultados, mas também em melhorar o currículo e obscurecer a realidade das escolas daí o cotejamento com a “Qualidade Negociada”, na qual o Estado e as escolas colaboram na definição de indicadores de qualidade adaptados às necessidades locais. Isso contrasta com a abordagem tradicional de “responsabilidade” e promove a participação local na vida da escola. A avaliação institucional desempenha um papel crucial como mediadora entre a avaliação interna e a avaliação externa, permitindo a negociação de metas e indicadores de qualidade adequados às realidades locais.

A Seção 4 versou sobre o campo empírico investigado e a coleta de dados. A coleta de dados envolveu o envio de um questionário online para 32 Diretores de Escola na rede pública de ensino em Araraquara, dos quais 21 responderam. O objetivo principal da coleta de dados era reunir informações sobre as estratégias usadas por essas escolas para melhorar os resultados no SARESP e nos indicadores do IDESP. Além disso, a pesquisa buscou avaliar a eficácia das avaliações externas como meio de medir a qualidade do processo de ensino nas escolas. O questionário, composto por 25 itens com uma abordagem qualitativa, permitiu aos participantes escolherem opções ou fornecer justificativas quando necessário.

A Seção 5 focou nas análises dos dados coletados e ficou subdividida em seis (6) agrupamentos, citados abaixo.

O primeiro agrupamento envolveu a categorização dos Diretores de Escola com base em sua formação acadêmica e experiência profissional. Embora somente vinte e um (21) dos trinta e dois (32) Diretores de Escola tenham concordado em participar da pesquisa, as respostas permitiram uma análise das características educacionais desses profissionais. No que se refere a escolarização e experiência profissional pode-se afirmar que possuem escolarização adequada e significativa experiência profissional e na rede. Quanto a seu conhecimento sobre o SARESP e o IDESP sugerem que ainda possuem dúvidas não condizentes com a atuação de um Diretor de Escola da SEDUC-SP.

O segundo agrupamento concentrou-se na compreensão dos Diretores sobre as avaliações do SARESP, indicadores do IDESP e a Bonificação por Resultados, revelando questionamentos sobre a eficácia dessas medidas na melhoria do ambiente escolar. O terceiro agrupamento destacou a preparação das escolas para as avaliações do SARESP, evidenciando que a aplicação dessas avaliações difere das avaliações internas e envolve uma preparação específica.

O quarto agrupamento concentra-se no desempenho no SARESP e indicadores de fluxo e resultados, destacando esforços das escolas para melhorar, embora fatores externos também influenciem os resultados. O quinto agrupamento avaliou ações específicas para a melhoria da qualidade educacional, mostrando que o desempenho dos alunos no SARESP fornece informações específicas, mas não abrange todas as dimensões da qualidade educacional, como habilidades práticas e sociais. O fluxo escolar analisa a progressão dos alunos, mas não considera práticas pedagógicas e fatores contextuais. Por fim, o sexto agrupamento revelou percepções sobre a qualidade do ensino e o fluxo escolar, destacando a importância de um ensino significativo e personalizado, investindo na capacitação dos professores e na colaboração de todos os atores educacionais na busca pela qualidade educacional.

Ao término das análises dos agrupamentos, é apresentado o produto a ser oferecido no campo empírico investigado, no caso uma proposta de formação em serviço.

Quanto ao objetivo central da pesquisa, posso dizer que foi alcançado, visto que foram mapeadas e analisadas as ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas escolas da rede pública de São Paulo no ensino regular. Quanto às perguntas da pesquisa, foram respondidas, dado que ficou evidenciado que os indicadores não correspondem, fielmente aos resultados anunciados e a realidade das escolas, pois não consideram a identidade e as peculiaridades delas. Além disso, avaliações padronizadas para uma rede com mais de cinco mil escolas não configura qualidade ou equidade, uma vez que cada universo escolar possui organismo próprio.

Quanto à hipótese de pesquisa foi alcançada, pois, as escolas investigadas implementam uma variedade de iniciativas de preparação para as avaliações do SARESP, com o intuito de alcançar as metas anuais estipuladas pelo IDESP, como exigido pela SEDUC-SP. Isso ocorre em resposta à pressão exercida pelos órgãos governamentais para elevar os resultados dos indicadores nas avaliações externas.

Quanto à contribuição esperada do produto, com base nas evidências de que as escolas se organizam para as avaliações do SARESP, seguindo as diretrizes da SEDUC-SP e considerando suas particularidades, considerando que os diretores relatam ter um conhecimento limitado em relação ao SARESP e IDESP e ponderando que a busca pelo cumprimento das metas do IDESP tem impactos significativos no trabalho pedagógico da escola e na função dos Diretores de Escola, certamente o produto final, que é uma formação contínua em serviço direcionado aos diretores de escola contribuirá para abordar os desafios identificados no contexto da pesquisa, visando a mitigação deles. Além disso, o produto dessa pesquisa busca materializar essa possível contribuição possibilitando, também, uma avaliação por parte dos participantes quanto à sua validade.

Evidentemente, há outras possibilidades de análise do SARESP e do IDESP que não foram abordadas nesta pesquisa. No entanto, ao final do estudo, é difícil fazer qualquer afirmação definitiva sobre a qualidade das escolas da rede pública estadual paulista de ensino regular com base no IDESP ou em seus resultados. Isso ocorre porque os objetos que se deseja mensurar, ou seja, a qualidade educacional e o êxito na aprendizagem e na performance das equipes gestoras, tornou-se, dependente dos indicadores que os cotejam e os mensuram. O que, comprovadamente, não garante a idoneidade do resultado, tão pouco, a eficiência dele, segundo os parâmetros da SEDUC-SP.

Essa pesquisa evidenciou, também, que a responsabilização na escola pública pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar a qualidade do ensino, desde que seja aplicada de maneira comprometida e responsável, envolvendo especialistas em educação e a comunidade escolar. Isso inclui o reconhecimento dos profissionais da educação e o engajamento ativo dos responsáveis e da comunidade nas decisões e na avaliação dos resultados educacionais. Também é essencial cultivar uma cultura de avaliação contínua, estabelecendo indicadores claros de desempenho e metas a serem alcançadas.

Além disso, a responsabilização na educação deve ser global, considerando os fatores sociais, econômicos e culturais que afetam o desempenho dos alunos. Para ser eficaz, deve promover a equidade e a inclusão, garantindo oportunidades iguais de aprendizagem para todos

os alunos, independentemente da sua origem. O objetivo final é proporcionar uma educação de qualidade e com equidade para todos os estudantes.

Deste modo, a transição da "responsabilidade" para a "participação e envolvimento local na vida da escola", conforme proposta de Freitas (2007, p. 976), representa um passo importante na direção de um sistema de avaliação mais justo, isonômico, autêntico, flexível e eficaz.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional – regulação e emancipação:** para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. **O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública.** Universidade do Oeste de Santa Catarina. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964739013/html/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 471-484, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Acesso em: 6 abr. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate Iberoamericano. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 2009, pp 57-70. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ALLAL, Linda. **Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formation continue des enseignants.** De Boeck, 1991.

ALMEIDA, Maria Paula Silva Lima. **Bonificação por resultados como política de incentivo:** percepção de professores da rede estadual paulista. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6868175. Acesso em: 15 nov. 2022.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v.15, n.57, p. 525-541, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nbDvPwvPz53BGGH76J8BdVB/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em formação.** Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica: entre dois **modelos.** In: **Anais... XXIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, ANPED, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kTmJXZHH8fkWBG68HvhrFbM/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BAUER, Adriana. **Uso dos resultados do SARESP:** o papel da avaliação nas políticas de formação docente. São Paulo, 172f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-110423/publico/AdrianaBauer.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BERGO, Luisa Foppa. **Política de bonificação salarial no estado de São Paulo:** desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente. 116f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4555563. Acesso em: 12 nov. 2022.

BONAMINO, Alice; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, Jose Carlos. Avaliação Educacional Brasileira na Década de 1980: o campo entre duas abordagens. **Revista Meta: Avaliação**, v. 11, n. 31, p. 36-66, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1678/pdf>. Acesso em: 09 maio 2023.

BOVENS, Mark. Analysing and assessing accountability: A conceptual framework 1. **European law journal**, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, v.13, n 2, p.315-330, 2010. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0398.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRANDALISE. Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YqTVXDf3dZj9VbRbZ5qYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/saeb_2001_novas_perspectivas.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6094&ano=2007&ato=a21gXWE9ENRpWT5ba>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Plano Nacional da Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Prova Brasil**. 2023b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Sistema Nacional de Educação (SNE)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36419-sistema-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Planejamento Educacional no Brasil**. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

CAFARDO, Renata.; IWASSO, Simone. Estado suspende avaliações de escolas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 ago. 2006. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20060817-41211-spo-19-ger-a20-not/busca/Saresp>. Acesso em: 10 out. 2022.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 939-975, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400005>. Acesso em: 20 abril 2023.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Tradutor**. 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CAMPOS, Ana Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de administração pública**, v.24, n. 2, p.30 a 50-30 a 50, 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 maio 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & sociedade**, v. 22, p. 231-252, 2001 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/nJ9pw5HcQ5b3fk7GG5xmv9G/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, **Fundação Seade**, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; www.scielo.br. Acesso em: 05 fev. 2023.

CEPAL. **Formulación y evaluación de proyectos sociales**. Chile: Proposal, 1995.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF, 1995.

CHISTE, Monica Cristina. **SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11419>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, p. 229-258, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQotH3QPZSqfvt9J9PbkNQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, Sheyla Luiz da. (Des)governo, (in)governabilidade ou (des)governança? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 42-74, mar./abr. 1997. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7929/6611>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. *et al.* Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8985/5245>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002a.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Freitas, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, p.13-62, 2002b.

DIB, Aline Michele. **Orientações sobre o uso dos resultados do SARESP: uma análise de conteúdo**. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/>. Acesso em: 20 out. 2022.

DICIO, Dicionário **Online de Português**. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bonificacoes/>. Acesso em: 01 maio 2023.

DUARTE, André Luís Faria; ZOUAIN, Deborah Moraes. Resgate Conceitual de 'Accountability': Proposta de Categorização a Partir de Estudo Bibliométrico. **Revista Gestão Organizacional**, v. 12, n. 2, p. 102-127, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/4720>. Acesso em: 20 mar. 2023.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. 1943. Disponível em: https://www.sesirs.org.br/sites/default/files/paragraph--files/o_pequeno_principe_-_antoine_de_saint-exupery_1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

FATEC. Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. **Unidades, Cursos**. 2023. Disponível em: <https://www.vestibularfatec.com.br/unidades-cursos/> Acesso em: 03 jan. 2023.

FERNANDES, Malú de Souza. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo**. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121209/publico/MALU_DE_SOUZA_FERNANDES.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

FERREIRA, Davi Goes. **Democracia e Educação: correção de fluxo escolar, qualidade da aprendizagem e permanência como Direito**. 151f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11120983. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, Glauco D'Anderson Sétimo. **Práticas de gestão e de organização escolar: o exercício da liderança**. 149f, Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté. Taubaté, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4749174. Acesso em: 05 maio 2022.

FERREIRA, Roseli Helena. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental Presidente Prudente 2007**. 201 f. Dissertação (mestrado) - Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92329>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FERRONATO, Georgete. **Avaliações em larga escala e accountability no ensino fundamental**: Implicações na gestão de escolas públicas. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1991489. Acesso em: 16 mar. 2023.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Saresp 2005**: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/pt-br.php>. Acesso em: 30 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade [online], v.28, n.100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 de março de 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Políticas de responsabilização**: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPttrhtDP6qMmKDH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES [online]**. 2016, v. 36, n. 99, pp. 137-153. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALINDO, Fábio Rodrigues. **Fluxos de comunicação sobre o IDESP entre a Secretaria de Estado da Educação e escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9832>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação**: contexto, história e perspectivas. Artigo. Departamento de Educação – UNIFESP. Guarulhos, 2014. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/avaliacao-contexto-historia-e-perspectivas,9cdeac87-9dec-4f99-b104-80177af117bb>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GESQUI, Luiz Carlos. A importância dos resultados das avaliações educacionais em larga escala na definição de práticas escolares. In: **Anais...** Encontro nacional de didática e práticas

de ensino, v.16, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866416004.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GESQUI, Luiz Carlos. **O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica**. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61970/51594>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GESQUI, Luiz Carlos. O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: resultados e metas estabelecidas. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e3/ 1–27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61970/51594>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias [online]**, v.23, n.56, pp. 184-209, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-109753>. Acesso em: 11 mar. 2023.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANUSHEK, Eric A. United States lessons about school accountability. **CESifo DICE Report 4**, 2004. Disponível em: <https://hanushek.stanford.edu/publications/united-states-lessons-about-school-accountability>. Acesso em: 20 mar. 2023.

HANUSHEK, Eric A.; RAYMOND, Margaret E. Does school accountability lead to improved student performance? **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 24, n. 2, p. 297-327, 2005. Disponível em <https://www.nber.org/papers/w10591>. Acesso em: 20 mar. 2023.

HOJAS, Viviane Fernanda. **SARESP: a escola como produtora de políticas**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039371. Acesso em: 18 nov. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. São Paulo: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araraquara/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2023.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Institucional**. 2023. Disponível em: <https://processoseletivo.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p.557-572, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

JESUS, Jucirley Cardoso de. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 171f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115729>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JUNQUILHO, Gelson Silva. **Teorias da Administração Pública**. 2010. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB. Disponível em: [untitled \(cecierj.edu.br\)](https://untitled.cecierj.edu.br). Acesso em: 14 jun. 2022.

KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas O. The promise and pitfalls of using imprecise school *accountability* measures. **Journal of Economic Perspectives**, v. 16, n. 4, p. 91-114, 2002. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/089533002320950993>. Acesso em: 10 dez. 2022.

KDFRASES. **Frases de Antoine de Saint-Exupéry**. Disponível em: <https://kdfrases.com/frase/92261>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LEAL, Lindsay da Silva Cruz. **A implementação do método de melhoria de resultados (MMR): implicações e perspectivas de atuação do gestor escolar na região do Pontal do Paranapanema – São Paulo**. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11240743. Acesso em: 10 maio 2022.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. Avaliações externas: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.9, n.4, p. 549 - 575, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n4/2237-9460-exitus-9-04-549.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, Licínio C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: F. O. C. Werle (Ed.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas** (pp. 15-38). Brasília: Liber Livro, 2012.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2189>. Acesso em: 23 abril 2023.

LONGO, Cássia Moraes Targa. **Encontros Formativos: um estudo sobre a avaliação externa e a escala de proficiência na escola de ensino integral**. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7774015. Acesso em: 15 maio 2022.

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

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga. **O que vale em avaliação. Educação & Seleção.** São Paulo, n. 9, p. 27-36, 1984.

MACHADO, Cristiane e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade.** 2014, v.39, n.2, p.413-436. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhvp9vNk/?lang=pt#>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MAGRO, Emerson. **O gestor e a organização do espaço escolar:** interação e integração. 01/08/2012. 131 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2012. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/865/1/EMERSON_MESTRADO_16_10_2012.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

MAIA, Marcia Maria Vieira da. **O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo como indutor da qualidade da educação:** potencialidades e contradições. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=199989. Acesso em: 20 nov. 2022.

MAIS DIFERENÇAS. **O Pequeno Príncipe.** 2023. Disponível em: https://maisdiferencas.org.br/wpcontent/themes/maisdiferencas/downloads/o_pequeno_principe/original.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

MALDONADO, Rosângela Garcia. **SARESP e diversidade textual:** perspectivas e formação do leitor. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/rosangela_maldonado.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

MEDEIROS, Anny Karine de, CRANTSCHANINOV, Tamara Ilinsky e SILVA, Fernanda Cristina da. Estudos sobre accountability no Brasil: meta-análise de periódicos brasileiros das áreas de administração, administração pública, ciência política e ciências sociais. **Revista de Administração Pública [online].** 2013, v. 47, n. 3, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000300010>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v.21, n. esp. 2, p.1152-1164, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177/7022>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MORENO, Luciane. **Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica:** em análise o IDEB e o IDESP nas ações de intervenções pedagógicas e de gestão. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) —Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Araraquara, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7735130. Acesso em: 10 maio 2022.

MULGAN, Richard. 'Accountability': an ever-expanding concept?. **Public administration**, v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9299.00218>. Acesso em: 08 abr. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo**. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JnCZRGN794np7nR33mg6CRC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 132, set 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PARRO, Ana Lúcia Garcia. **Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar**. 166f, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3553622. Acesso em: 15 maio 2022.

PINHO, José Antonio Gomes.; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. (2009). Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de administração pública**, v. 43, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000600006>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PONTUAL, Teresa Cozetti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. São Paulo: Fundação Lemann, 2008. 39 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/41805-Remuneracao-por-merito-desafio-para-a-educacao-teresa-cozetti-pontual-novembro-de-2008-estudo-comissionado-pela-fundacao-lemann.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: a educação à serviço do capitalismo**. São Paulo. 235f Dissertação: UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/425241>. Acesso em: 01 abr. 2023.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na administração pública: a atuação dos tribunais de contas. In: **Anais... XXXIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD**, São Paulo, 2009. Anais... São Paulo: ANPAD, 2009. Recuperado de <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/314>. Acesso em 06 de abril de 2023.
ROCHA, Gladys. **Glossário Ceale**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 31 mar. 2023.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e Responsabilização: Repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP**. 416f. Tese

(Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7280166. Acesso em: 16 mar. 2023.

ROGGERO, Pascal. Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n.2, p.31-46, dez.2002. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/307>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ROSA, Sabrina Bucci. **O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional**. 328f.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32670/4/M%C3%A9todoMelhoriaResultado.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

RUIZ, Renata Vanzo. **O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular**. 89f,

Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Araraquara. Araraquara, 2016. Disponível em:

<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2016/renata-vanzo-ruiz.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOS, Leonor. **Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?** In D.

Fernandes (Org.), Avaliação em educação: Dez olhares sobre uma prática social incontornável (pp. 155-165). Curitiba: Editora Melo, 2011.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **SARESP 2008: Relatório Pedagógico: Língua Portuguesa/ Secretaria da Educação**. 2008. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/relatrio-de-Ingua-portuguesa-2008.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2019a. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 14 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE, de 22 de março de 1995. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, seção I, São Paulo, publicado em 23 mar. 1995. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1995%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f23%2fpag_0010_EB0622L39IUB0e2UII8KP0IAJAD.pdf&pagina=10&data=23/03/1995&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100010. Acesso em :10 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 67.053 de 17 de agosto de 2022**. Fixa, conforme o caso, o percentual ou o valor anual máximo para pagamento das Bonificações por Resultados - BR

relativas ao exercício de 2022. 2022d Disponível em: [Decreto nº 67.053, de 17 de agosto de 2022 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo](#). Acesso em: 17 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Ensino de Araraquara. 2022f. **Conheça nossa história**. 2022f. Disponível em: [Conheça nossa História – Diretoria de Ensino – Região de Araraquara \(educacao.sp.gov.br\)](#). Acesso em: 17 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. 2023a. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkklkjaslka=260&manudjnsns=0>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Avaliações Educacionais**. 2022a. Disponível em: <https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/Avaliacao#:~:text=SARESP%3A%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do,melhoria%20da%20qualidade%20da%20educac%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino – Região de Araraquara - **Escola Carlos Baptista Magalhães**. [s.d]. Disponível em: <https://deararaquara.educacao.sp.gov.br/conheca-nossa-historia/>. Acesso em: 14 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Dados abertos da Educação – SARESP**. 2017. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp>. Acesso em: 05 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Dados Abertos da Educação**. Fluxo escolar: o que é? 2023a. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/fluxo>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto Nº 67.053, de 17 de agosto de 2022**, fixa, conforme o caso, o percentual ou o valor anual máximo para pagamento das Bonificações por Resultados – BR relativas ao exercício de 2022. 2022b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-67053-17.08.2022.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **IDESP**. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Grupo de Legislação Educacional – Reorganização da Secretaria de Estado da Educação - Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama**. 2011. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Fluxo escolar**. 2023e. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/fluxo>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. IDESP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo**. 2008. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar Nº 949, de 12 de dezembro de 2003**. Institui Bônus Merecimento aos servidores do Quadro da Secretaria da Educação - QSE e do Quadro de Apoio Escolar - QAE, em exercício na Secretaria da Educação. 2003. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2003/lei.complementar-949-12.12.2003.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Perfil da Administração Pública Paulista. **Perfil das 91 Diretorias de Ensino**. 2023i. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/exibedados.asp?entidadecodigoid=10433>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Ensino Integral – PEI**. 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de qualidade da Escola – Nota Técnica**. 2017. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. REDE DO SABER. **SARESP Matrizes de Referência para a Avaliação**, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/matr_2008_1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 14 de 18 de janeiro de 2002**. Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001. Disponível em: http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_2002.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 1996. Disponível em: http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 56, de 14-10-2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. 2016a. Disponível em: siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=13/04/2023_08:10:02. Acesso em: 13 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 81 de 19/10/2002**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, 2005. Disponível em: http://siaue.unet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/81_05.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 120/2003**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP/2003-Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 2003. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/120_03.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP**. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP em Revista**. In: Fundação Vunesp. 2016b. Disponível em: <https://saresp.vunesp.com.br/2016/>. Acesso em: 05 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. 2020b. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/#:~:text=No%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de,Ci%C3%A7%C3%A3o%20da%20Natureza%20e%20reda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Servidores da Educação receberão bônus a partir do dia 31 de março**. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/servidores-da-educacao-receberao-bonus-a-partir-do-dia-31-de-marco/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Sumário Executivo SARESP**. 2022c. Disponível em: <https://saresp.vunesp.com.br/sumarioexecutivo.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação identifica nível de aprendizagem dos alunos e auxilia no desenvolvimento de ações** 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **TEIA DO SABER - O Programa de formação continuada da SEE. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica**. Maio, 2012a. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp. Acesso em: 12 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Um governo para São Paulo: propostas setoriais. Compromisso com o povo. Programa do candidato Mário Covas**. São Paulo: Secretaria da Educação, set. 1994a. Disponível em: <https://fundacaomariocovas.org.br/acervo/texto-base-proposta-de-programa-de-governo-para-o-estado-de-sao-paulo-1995-1998-2/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2022e. **Conheça a história do prédio Caetano de Campos, símbolo da educação de SP**. Disponível em: [Conheça a história do prédio Caetano de Campos, símbolo da educação de SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo \(educacao.sp.gov.br\)](https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-a-historia-do-predio-caetano-de-campos-simbolo-da-educacao-de-sp-secretaria-da-educacao-do-estado-de-sao-paulo) Acesso em: 17 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Coordenadoria de Orçamento e Finanças – COFI**. 2023g. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/cofi/a-coordenadoria/>. Acesso em: 17 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **A Secretaria**. 2023f. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 17 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP**. 2023h. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20IDESP,-O%20IDESP%20\(%C3%8Dndice&text=O%20IDESP%20tem%20o%20papel,sua%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20ano%20a%20ano](http://idesp.edunet.sp.gov.br/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20IDESP,-O%20IDESP%20(%C3%8Dndice&text=O%20IDESP%20tem%20o%20papel,sua%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20ano%20a%20ano). Acesso em: 04 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP em Revista**. In: Fundação Vunesp. 2017. Disponível em: <https://saresp.vunesp.com.br/2017/artigo.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação de Aprendizagem em Processo**. 2020c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em: 14 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE - 22, de 27-3- 2009**. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_09.HTM?Time=22/10/2016%2005:39:23. Acesso em: 12 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Deliberação CEE Nº 9/97**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, 1997. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E12_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20997.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 18, de 2-5-2019**. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. 2019a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_19.HTM?Time=16/09/2021%2020:13:48. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica**. 2020a. Disponível em: https://dados.educacao.sp.gov.br/sites/default/files/Nota%20tecnica_2019.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS–Revista Científica**, v. 10, p. 147-168, 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/044a/05a54926302ebcae789062b7ce7053d77427.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 472 p. (Coleção memória da educação), 2013.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing Accountability. In: A. Schedler, L. Diamond, & M. F. Plattner, **The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies** (pp. 13-28). Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers, 1999.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD-Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i1.8634818>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SciELO - Scientific Electronic Library OnLine. **Coleção da biblioteca**. São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.scielo.br/cgibin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&index=KW&fmt=iso.pft&lang=p>. Acesso em: 20 maio 2022.

SETUBAL, Maria Alice. **Os melhores professores para as piores escolas**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 de março de 2012. Disponível em: https://fundacaotidesetubal.org.br/userfile/files/Os%20melhores%20professores%20para%20as%20piores%20escolas%252C%20FSP%2026_03.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/accountability/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, Luciana Pegoraro Francisco de Mello e. **Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3532098. Acesso em: 05 maio 2022.

SIU, Marx Chi Kong. *Accountability* no setor público: uma reflexão sobre transparência governamental no combate à corrupção. **Revista do TCU**, n. 122, p. 80-89, 2011. Artigo, 2011. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/197/190#:~:text=Na%20vis%C3%A3o%20do%20International%20Federation,p%C3%BAblicos%2C%20bem%20como%20todos%20os>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B.M.F. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2010, v. 40, n. 141, pp. 793-822. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/126/229>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SOUSA, Maria Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/126/229>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SOUZA, Suelen Batista de. **Formulação da bonificação por resultados paulista: análise de arenas e redes políticas**. 2018. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SURVEYMONKEY. **Calculadora do tamanho da amostra**. 2022. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

TEIXEIRA, Cristina de Jesus et al. Ciclos de Aprendizagem no Distrito Federal: O Fluxo Escolar no período de 2014 A 2019. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 16, fev. 2022. ISSN 1981-1969. Disponível em: [Open Journal Systems \(ufpr.br\)](https://www.ouj.ufpr.br/). Acesso em: 03 jul. 2023.

TEODORO, Wanderson Luís.; MARTINS, Edivaldo César Camarotti; CALDERÓN, Afonso Ignácio. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e4997051, 2021. DOI: 10.14244/198271994997. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4997>. Acesso em: 12 out. 2023.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - VUNESP. **SARESP**. Disponível em: <https://saresp.vunesp.com.br/linha.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

UNIARA – Universidade de Araraquara. Programa De Pós-Graduação Em Processos De Ensino, Gestão e Inovação – Mestrado Profissional – **Dissertações**. Araraquara, SP. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

VENCO, Selma; SANCHEZ, Beatriz Garcia. A precariedade em cascata: o provimento do cargo dos supervisores de ensino no estado de São Paulo. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47765>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

WEBER, Talita Canassa. **Articulação da avaliação somativa com avaliação formativa em aulas de Matemática**. 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020. Disponível em:

<http://eventos.sbem.com.br/index.php/EBRAPEM/EBRAPEM2019/paper/viewFile/448/712>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**, ABAVE, 2009. Disponível em: www.abave.org.br . Acesso em: 30 jan. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário (online) destinado aos Diretores das unidades escolares da rede pública paulista de ensino regular, sediadas no município de Araraquara – SP.

O objetivo central deste questionário é o de coletar informações referentes as estratégias utilizadas pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular para avançar nos resultados do SARESP e indicadores do IDESP e a eficiência das avaliações externas como ferramenta dos indicadores de qualidade do processo de ensino, operacionalizado nas escola, bem como, as intervenções da equipe gestora no processo que qualifica a educação e seus possíveis desdobramentos na elaboração de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, com o olhar qualitativo sobrepujando o quantitativo, considerando: 1) Público-alvo: Diretores das unidades escolares; 2) O questionário é composto por vinte e cinco (25) questões em que o respondente assinalará apenas uma opção dentre as apresentadas ou com apenas uma justificativa, quando solicitado. Após responder a última questão é necessário clicar em “Concluir/Enviar” 3) O tempo estimado para sua conclusão é de aproximadamente vinte (20) minutos.

Questionário para Diretores das Escolas Estaduais do Município de Araraquara

1. Seu cargo ou função atual:

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

Diretor de escola titular de cargo. Diretor de escola substituto

2. Area de conhecimento básica de sua graduação inicial:

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

Ciências Humanas. Ciências Biológicas Ciências Exatas.

3. Sua formação acadêmica atual:

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

Especialização Mestrado Doutorado. Pós-doutorado

4. Seu tempo de Magistério (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta e em outras redes):

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

- até 5 anos.
- mais de 5 até 10 anos.
- mais de 10 até 15 anos.
- mais de 15 até 20 anos.
- mais de 20 anos.

5. Seu tempo de Magistério na rede pública paulista de ensino regular (o total somando todas as passagens como titular de cargo ou substituto nesta rede):

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

- até 5 anos.
- mais de 5 até 10 anos.
- mais de 10 até 15 anos.
- mais de 15 até 20 anos.
- mais de 20 anos.

6. Como você define o seu conhecimento sobre o SARESP para sua atuação como Diretor de Escola da rede pública paulista de ensino regular?

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

- Insuficiente Suficiente Mais que suficiente

7. Como você define o seu conhecimento sobre o IDESP para sua atuação como Diretor de Escola da rede pública paulista de ensino regular?

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

- Insuficiente Suficiente Mais que suficiente

8. A Bonificação por Resultados está associada ao cumprimento das metas IDESP. Como você define o impacto dessa associação na busca pelo cumprimento das metas IDESP na sua escola?

Obs.: Você deve assinalar apenas uma opção.

- Não impacta Impacta minimamente
 Impacta moderadamente Impacta decisivamente

De acordo com a Fundação para O Desenvolvimento da Educação - FDE (<https://saresp.fde.sp.gov.br>), “*o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional*”.

9. Em sua opinião, as informações produzidas pelas avaliações externas em larga escala, no caso o SARESP, orientam os gestores de sua escola na definição, monitoramento e avaliação das ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional?

Sim Não Parcialmente

Justifique a resposta anterior com, no máximo, mil (1000) caracteres: _____

10. Os resultados SARESP apresentados no Boletim de Resultados de sua escola expressam as realidades, as peculiaridades e as identidades de sua unidade ou o contrário, interferem no resultado SARESP de sua escola?

Sim Não Parcialmente

Justifique a resposta anterior com, no máximo, mil (1000) caracteres: _____

11. No seu ponto de vista e, em consonância com sua experiência profissional, o SARESP, como instrumento de avaliação externa de larga escala, produz indicadores significativos para respaldar as tomadas de decisões em sua escola?

Sim Não Parcialmente

Justifique a resposta anterior com, no máximo, mil (1000) caracteres:

12. Na sua opinião, os resultados do SARESP expressam o genuíno desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP ou expressam a aprendizagem efetiva dos alunos? () Sim

() Não

() Parcialmente

Justifique a resposta anterior com, no máximo, mil (1000) caracteres:

13. Como você e sua equipe preparam os docentes, os alunos e a sua escola para as avaliações do SARESP?

() Simulados aplicados periodicamente.

() Estudos dos boletins anteriores.

() Aplicam questões de edições anteriores para treinamento.

() Discutem as melhores estratégias para alcançar a meta esperada.

() Apenas as ações previstas pelo Método de Melhoria de Resultados (MMR)

() Todas as opções citadas.

() Não realizamos preparação específica para as avaliações do SARESP

() Outras estratégias

No caso de assinalar ‘outras estratégias’, cite-as. _____

14. Você interpreta que o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP, aliado ao fluxo escolar, constituem indicativos suficientes para medir a qualidade do ensino oferecido por sua escola?

() Sim

() Não

() Parcialmente

Justifique a resposta anterior com, no máximo, mil (1000) caracteres:

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEDUC -SP (<http://idesp.edunet.sp.gov.br>) **“O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a**

escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano”.

15. Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar no desempenho dos alunos nos exames do SARESP? Caso não exista essa necessidade registre que não se aplica.

16. Quais as principais estratégias utilizadas em sua escola para que os alunos avancem seu desempenho nos exames do SARESP?

- () Simulados aplicados periodicamente.
 () Estudos dos boletins anteriores.
 () Aplicam questões de edições anteriores para treinamento.
 () Discutem as melhores estratégias para alcançar a meta esperada.
 () Apenas as ações previstas pelo Método de Melhoria de Resultados (MMR)
 () Todas as opções citadas.
 () Não realizamos preparação específica para as avaliações do SARESP
 () Outras estratégias

No caso de assinalar ‘outras estratégias’, cite-as. _____

17. Cite os pontos em que sua escola precisa melhorar para avançar nos indicadores de fluxo escolar? Caso não exista essa necessidade registre que não se aplica.

18. A principal finalidade do IDESP, segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de aferir a qualidade da aprendizagem nas escolas e disponibilizar informações que contribuam para isto. Na sua opinião, é possível mensurar o nível de qualidade de ensino oferecido por sua escola a partir do IDESP?

- () Sim () Não () Parcialmente

Justifique a resposta anterior com, no máximo, mil (1000) caracteres:

19. Quais as principais estratégias utilizadas em sua escola para avançar nos indicadores de fluxo?

- Mapeia os pontos fracos da escola.
- Realiza projetos interdisciplinares.
- Reavalia a Proposta Pedagógica.
- Melhora o relacionamento da escola com as famílias.
- Investe em capacitação para o corpo docente.
- Não há estratégia específica para dirimir a evasão escolar.
- Todas as opções citadas.
- Outras estratégias

No caso de assinalar ‘outras estratégias’, cite-as. _____

20. No que tange à qualidade do processo de ensino e aprendizagem quais Planos de Ações as Equipes Gestoras e Pedagógicas, sob seu comando, podem executar para intervir no combate aos resultados insatisfatórios?

21. De acordo com a sua compreensão e de sua experiência, como você infere o cálculo do IDESP?

22. Na Unidade em que você atua, há baixos índices de Fluxo Escolar no dia em que ocorre a aplicação do SARESP? Em caso positivo, a que você atribui essas ausências?

23. A replicabilidade é um dos princípios norteadores da Educação Integral, a fim de que as informações e ações sejam propagadas ao maior número de público possível. Neste contexto, quais Boas Práticas a Equipe de sua unidade poderia replicar para as demais escolas da Rede?

24. Na sua opinião, as Avaliações do SARESP e os Indicadores do IDESP consideram as Boas Práticas e demais estratégias de ensino como prognósticos de uma genuína educação de qualidade?

25. Em se tratando de avaliações de desempenho atreladas ao fluxo de participantes, você entende que estes mecanismos mensuram:

Qualidade Quantidade Qualidade e Quantidade Outro

Justifique: _____
