

Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar

PAULO HENRIQUE ARCAS*

RESUMO

Este artigo apresenta dados de pesquisa cujo objetivo foi identificar implicações do Saresp e da progressão continuada na avaliação escolar. Para tanto, foi feito estudo de caráter qualitativo, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com professores coordenadores de escolas estaduais paulistas. Concluiu-se que ambas as medidas influenciam nas práticas avaliativas desenvolvidas na escola, mas enquanto há certa rejeição à progressão continuada, o que compromete o desenvolvimento da avaliação formativa, a aceitação do Saresp revela a tendência de reiteração de concepções tradicionais, evidenciando a importância crescente da avaliação externa no trabalho escolar.

Palavras-chave: Avaliação da educação, Progressão continuada, Saresp, Orientação pedagógica.

RESUMEN

Este artículo presenta los datos de una investigación cuyo objetivo fue la identificación de las implicaciones del Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de San Pablo (Saresp) y de la progresión continuada en la evaluación escolar. Para tal fin, se hizo un estudio de carácter cualitativo por medio de la aplicación de cuestionarios y de la realización de entrevistas con profesores coordinadores de escuelas que dependen del gobierno del Estado de San Pablo. Se concluyó que ambas medidas influyen las prácticas de evaluación

* Doutor em Educação (FEUSP), Consultor do Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIPE/Unesco –Sede Regional Buenos Aires (arcasmg@uol.com.br).

desarrolladas en la escuela, pero mientras hay un cierto rechazo a la progresión continuada, lo que compromete el desarrollo de la evaluación formativa, la aceptación del Saresp revela la tendencia de una reiteración de concepciones tradicionales, evidenciando la importancia creciente de la evaluación externa en el trabajo escolar.

Palabras clave: Evaluación de la educación, Progresión continuada, Saresp, Orientación pedagógica.

ABSTRACT

This article presents data of a research aimed at identifying the implications of Saresp (Evaluation System of Learning Achievement in the State of São Paulo) and of continued progression in school evaluation. To that end, we conducted a qualitative study through questionnaires and interviews with faculty coordinators of São Paulo state schools. The conclusion was that both measures influence evaluation practices developed at school, but while there is some opposition to continued progression, which hinders the development of formative assessment, the acceptance of Saresp reveals a tendency to reiterate traditional concepts, highlighting the growing importance of external evaluation in school work.

Keywords: Education assessment, Continued progression, Saresp, Educational guidance.

A partir dos anos 1990, iniciativas de implantação de sistemas de avaliação em larga escala se intensificaram no Brasil. Essa tendência pode ser observada em relação às políticas públicas, identificadas por meio da adoção e consolidação de sistemas de avaliação, tanto no âmbito do governo federal quanto no estadual e municipal.

Ao mesmo tempo em que se intensifica a avaliação de sistemas, que tende, gradualmente, a incidir no cotidiano escolar, registra-se a implantação de alternativas de reorganização do ensino que rompem com a seriação e instituem formas de progressão continuada. Essas alternativas se fundamentam em concepções e práticas de avaliação que contradizem aquelas tradicionalmente adotadas na maioria das escolas.

Desse modo, no cotidiano escolar, estão presentes não só a perspectiva de avaliação interna como a externa, tal como delimitadas por Vianna (2003):

Quando nos referimos às avaliações internas, temos em mente aquelas realizadas pelas escolas. É evidente que a avaliação na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob a orientação do professor. [...]

As avaliações externas, realizadas quase sempre mediante proposta dos órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação), são recomendáveis, na medida em que representam um trabalho não comprometido com a administração educacional e as políticas que a orientam. São avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isentas em relação a possíveis idiosincrasias próprias dos sistemas educacionais. (p. 17-18)

No Estado de São Paulo, a medida que teve maior impacto na avaliação interna foi a adoção da progressão continuada com a organização do ensino em ciclos. Com a implantação desse regime, ocorrida em 1998, a avaliação, da forma como tradicionalmente era praticada, precisou ser repensada, pois sua função de classificar e excluir os alunos ao final do ano letivo não tinha mais sentido em um contexto em que a reprovação por rendimento, em determinados momentos da trajetória escolar, foi abolida.

Em relação à avaliação externa esta se consolidou no Estado de São Paulo com a introdução, na rede pública, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Em 1996, o Saresp foi implantado e, desde então, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) tem feito avaliações quase que anuais em todas as escolas de sua rede, não ocorrendo somente em 1999 e 2006.

Portanto, a permanência dessas políticas no cenário educacional paulista revela a necessidade de estudos e pesquisas que indiquem impactos, mudanças ou resistências que se manifestam nas escolas no desenvolvimento das práticas escolares.

A pesquisa apresentada neste artigo pretendeu identificar, por meio de depoimentos de professores coordenadores, como essas políticas estão dialogando com as práticas escolares de avaliação e a influência que exercem sobre elas. A questão central que se buscou responder foi: que mudanças, permanências ou adaptações vêm sendo feitas diante da eliminação da reprovação e dos resultados das avaliações externas?

Para responder a essa questão, foram analisados as declarações dos professores a respeito da progressão continuada, do Saesp e das práticas avaliativas, que eles orientam e acompanham no interior das escolas. Foram aplicados questionários e feitas entrevistas com aqueles que atuavam em escolas vinculadas à mesma diretoria de ensino. A escolha desse profissional deu-se pelo papel que ele desempenha, coordenando o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, orientando professores e alunos em relação à avaliação da aprendizagem e ao uso dos resultados da avaliação externa.

Numa primeira etapa, os questionários foram aplicados em escolas que oferecem ensino fundamental, perfazendo um total de 57 respondentes. O questionário era composto de duas partes. A primeira fazia o levantamento do perfil desses profissionais para identificar características pessoais ou profissionais que pudessem influenciar na sua prática. A segunda parte era formada por três questões dissertativas, sendo a segunda desdobrada em dois itens.

Apesar de o Saesp ser realizado em todas as escolas públicas da rede estadual, a progressão continuada é uma medida que incide apenas sobre o ensino fundamental. Como o nosso interesse era investigar realidades em que ambas as medidas coexistem, ficaram de fora da pesquisa os professores coordenadores de escolas que atendem exclusivamente ao ensino médio, assim como os do período noturno, uma vez que não há, na rede estadual paulista, ensino fundamental nesse turno.

A segunda etapa da pesquisa objetivou um aprofundamento dos dados coletados nos questionários. Assim, foram entrevistados onze professores coordenadores, selecionados com base nas respostas dadas nos questionários, procurando contemplar as unidades escolares conforme o atendimento do ensino fundamental, ou seja, que o grupo de entrevistados atuasse em escolas de ciclo I (1ª a 4ª série), de ciclo II (5ª a 8ª série) e de ambos os ciclos.

Tanto a adoção do regime de progressão continuada como o Saesp potencializam alterações na dinâmica do trabalho escolar. Os documentos oficiais que implantam e implementam essas medidas definem objetivos que remetem às mudanças que pretendem ensejar. Desse modo, a hipótese que levantamos na pesquisa é que essas medidas, em razão de sua abrangência, promoveram mudanças e desestabilizaram as práticas avaliativas no interior das escolas, gerando uma pluralidade de situações que vão desde práticas mais formativas de avaliação até as que procuram, sob novas roupagens, manter a seleção e a exclusão.

Foi feito estudo da produção acadêmica a respeito do tema, procurando identificar o que esses trabalhos têm indicado sobre a avaliação escolar no contexto da progressão continuada e do Saesp.

O QUE REVELARAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA E O SARESP

Os estudos e pesquisas acadêmicas¹, consultados neste estudo, confirmaram que a progressão continuada tem uma contribuição no sentido de favorecer uma avaliação mais formativa, processual, voltada para a garantia da aprendizagem. Entretanto, esse potencial transformador das práticas avaliativas e demais práticas escolares fica comprometido com a execução de uma política educacional que exclui seus profissionais do debate a respeito da proposta e oferece poucos subsídios para maior compreensão do que seja a progressão continuada.

Em estudo bibliográfico, no tocante as políticas de ciclos e progressão escolar que abrangeu as produções acadêmicas de 1990 a 2002, Sousa e Barretto (2004) concluem que “as pesquisas registram ter sido insuficiente a preparação dos profissionais” e que “a falta de participação dos educadores no processo de formulação e de implementação da proposta é uma característica apontada em todas as pesquisas analisadas” (p. 35).

As pesquisas posteriores ao estudo feito por Sousa e Barretto (2004) reafirmam essas mesmas conclusões, mas passaram a indicar também que a SEE-SP, apesar de não alterar a organização do ensino em ciclos e manter a progressão continuada, mesmo com as críticas apontadas anteriormente pelas pesquisas, não propiciou um

¹ Foram identificadas 35 dissertações e 9 teses defendidas, no período de 2000 a 2007, que tratam do tema da progressão continuada na rede estadual paulista. Neste artigo, procuramos indicar, de modo geral, as principais contribuições dessas pesquisas sobre a implantação e implementação da progressão continuada.

debate amplo com a rede de ensino no sentido de contemplar essas críticas, de orientar os profissionais da educação, de promover o entendimento de alunos e pais, de conscientizar a sociedade em geral da importância dessa medida e do seu potencial para a democratização do ensino.

Essa ausência de ações concretas relacionadas à formação e aos investimentos na rede de ensino visando à implementação da progressão continuada ficou patente nas conclusões da maioria dos estudos que foram feitos em torno do tema e consultados nessa pesquisa. A seguinte afirmação de Alavarse (2007) confirma essa mesma ausência: “a gestão de Gabriel Chalita, até 2005, [...] manteve a postura de não discutir – efetivamente – a organização do ensino em ciclos – e as consequentes restrição e redução na reprovação – na rede estadual” (p. 129). As pesquisas mais recentes revelam que muitos professores não compreendem os pressupostos teóricos da progressão continuada e dos ciclos e continuam, a despeito da limitação da possibilidade de reprovação, desenvolvendo uma avaliação classificatória e excludente.

Encontramos exemplos dessa dificuldade em ressignificar a avaliação da aprendizagem em Delgado (2004, p. 153) ao afirmar que “embora se tenha presenciado a prática da avaliação contínua e também algumas tentativas de mudanças, estas não foram suficientes para atingir de modo incisivo a sala de aula”. Poliche (2006, p. 49) constata que “a prática avaliativa do professor pouco se modificou no regime de progressão continuada, que sem um acompanhamento constante abre espaço para a aprovação automática”.

Outras pesquisas, apesar de evidenciarem resistências quanto à ideia de reprovação, conseguiram identificar situações e práticas que, a despeito da falta de orientações, formação e investimentos dos órgãos gestores, vêm ressignificando as práticas avaliativas e demais práticas escolares, procurando compreender as ideias contidas na proposta, adequando-as às suas condições reais de trabalho, evidenciando avanços importantes no repensar da escola.

Podemos concluir, com base nas pesquisas analisadas, que os estudos que tratam do tema refletem a ausência de uma política de enfrentamento dos problemas gerados por essa medida, seja no sentido de repensá-la, procurando identificar mudanças necessárias, seja para apoiar as escolas com orientações, formação e mudanças estruturais e organizativas que possibilitem a progressão escolar dos alunos sem rupturas, com a garantia de ensino de qualidade e aprendizagem efetiva de todos os estudantes.

Para traçarmos um panorama acerca do que vem sendo revelado pelas pesquisas acadêmicas em relação ao Saresp, localizamos nove estudos, sendo 8 dissertações de mestrado e apenas 1 tese de doutorado.

As pesquisas analisadas revelam que o Saresp se configura como uma política que possui uma abrangência muito grande. Nas primeiras edições, os estudos apresentam como impacto inicial certa resistência dos professores em razão da ausência de uma prática de avaliação de sistemas no Estado de São Paulo. Nos três primeiros anos de vigência do Saresp, as pesquisas remetem à necessidade de orientação dos professores e não ranqueamento dos resultados.

Alguns estudos, que centram sua análise em componentes específicos, possibilitam a reflexão e análise de como o Saresp tem potencial de influenciar a construção do currículo, de induzir estratégias de ensino e de introduzir nas escolas a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e competências que fazem parte da prova.

Já as pesquisas de Bauer (2006) e Machado (2003) são fundamentais para a compreensão e análise do papel dessa avaliação na definição das políticas de gestão da educação no Estado de São Paulo.

Em estudo realizado por Sousa e Oliveira (2007) sobre sistemas de avaliação estaduais, os pesquisadores indicaram as tendências que vêm se delineando em relação à avaliação externa e a importância que ela está adquirindo para a escola, para o sistema de ensino e a sociedade como um todo:

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns Estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências a que a avaliação deva iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais, em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, currículo e infra-estrutura, assim como nas propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos relativos ao desenvolvimento do currículo. (p. 187)

Ao percorrermos a trajetória do Saresp, as mudanças que se processaram durante essas 10 edições, conclui-se que ele se configura como uma política permanente e,

ao observarmos as metas da SEE-SP até 2010², percebe-se a centralidade da avaliação na gestão do sistema de ensino e das escolas estaduais.

O QUE NOS REVELARAM OS DADOS DA PESQUISA

Na opinião dos professores coordenadores que responderam ao questionário, as mudanças provocadas pela progressão continuada foram, geralmente, negativas. A criação dos dois ciclos e a possibilidade de reprovação por rendimento escolar, apenas no final de cada um deles, desestabilizou o trabalho escolar, uma vez que passou a ser compreendida por pais, alunos e professores como aprovação automática.

Eles atribuem o comportamento dos alunos e pais, após a adoção da progressão continuada, à falta de compreensão e ao entendimento equivocado dessa medida.

Pelo que foi relatado pelos professores coordenadores, os pais, apesar de criticarem a progressão continuada, compreenderem a medida como aprovação automática e fazerem severas críticas e reclamações, pois seus filhos “passam sem saber”, sem ter o domínio necessário dos conhecimentos básicos aprendidos na escola, simplesmente não se preocupam em acompanhar a vida escolar dos filhos, em incentivar que estudem, que respeitem os professores e que se dediquem à escola.

No contexto da progressão continuada, em que a avaliação não serve mais para essa função, é compreensível que os pais concluam que agora todo mundo passa, e que a prática avaliativa não serve para nada. É nesse sentido que alguns professores coordenadores indicaram ações que estão promovendo, para esclarecer os pais acerca da progressão continuada e do papel que a avaliação deve assumir, com base na implantação dessa medida. Portanto, nas respostas dadas pela maioria dos professores coordenadores fica patente a dificuldade em lidar com a tradição escolar, com a cultura da repetência.

A opinião dos alunos a respeito das mudanças que a progressão continuada provocou não é muito animadora. Segundo eles, muitos estudantes estão cada vez mais desestimulados, desinteressados e, uma vez que passam de ano mesmo sem estudar, não querem fazer as atividades propostas. Alguns desses depoimentos ilustram essas opiniões:

² As metas e ações propostas pela SEE-SP permitem compreender que na atual gestão a avaliação externa, seja o Saresp, seja avaliações propostas pelo Governo Federal, tem papel importante na gestão do sistema de ensino e das escolas. As metas a que nos referimos neste artigo são a oitava, que trata do sistema de avaliação, e a nona, que diz respeito à gestão de resultados e a política de incentivos.

A progressão continuada hoje é vista como promoção automática por muitos alunos, o que acarreta certo descaso pelos mesmos nos estudos. Infelizmente, essa visão dos alunos tem dificultado o trabalho do professor na sala de aula, pois percebemos que há uma parcela de jovens saindo da escola com pouco conhecimento. (PC40³)

[...] o aluno não quer muitas vezes fazer nada, pois acha que não será reprovado, basta estar presente. (PC9)

Os alunos não têm compromisso em estudar. (PC13)

Romper com essa cultura é muito difícil, pois, como evidencia Vasconcellos (1998):

Historicamente a função docente foi sendo associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a tal ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os “aptos” ou “inaptos”, ou seja, aqueles que não merecem prosseguir nos estudos por “não terem condições” ou por “não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos”. (p. 23)

Portanto, há a necessidade não apenas de informar, orientar, compreender, mas de criar condições estruturais, ter o apoio de outros profissionais que possam auxiliar os da escola no trabalho pedagógico com todos os estudantes.

Se a reprovação explicitava o fracasso escolar, a progressão continuada, de acordo com o relato de um professor coordenador, permite que ele ocorra de outros modos, escamoteado pelo progresso dos alunos na trajetória escolar.

Os relatos dos professores coordenadores, em sua maioria, acerca do desinteresse e desestímulo dos alunos em função da progressão continuada, de certa forma, não colocam o problema diretamente no sistema, mas na reação dos estudantes diante da não reprovação em determinadas séries. Esse desinteresse gera, inclusive, a desmotivação dos docentes, como aponta o PC32: “interesse por parte dos alunos no aprendizado diminuiu muito e até mesmo o estímulo de alguns professores”.

³ PC significa Professor Coordenador e o número identifica quem fez o relato.

Mudanças na avaliação foram indicadas por alguns professores coordenadores e permitem que percebamos que, apesar das dificuldades serem grandes, o empenho e o esforço no sentido de ressignificar as práticas avaliativas podem, lentamente, ao menos minimizar os impactos negativos da progressão continuada, conscientizar docentes, alunos e pais de abandonar a ideia da reprovação e construir outra escola, apesar dos limites impostos pelo sistema de ensino.

As respostas dadas ao questionário revelaram que há ainda muitas dificuldades oriundas da implantação da progressão continuada. Algumas mudanças vêm se processando de maneira incipiente, principalmente nas práticas avaliativas, o que nos permite inferir que, após uma década de adoção dessa medida, existe certa acomodação, caracterizando a resistência como algo passivo, sem uma reação explicitada para o poder público.

Em relação ao Saresp, a maioria dos entrevistados disse que os resultados da avaliação externa são utilizados durante o planejamento, no início do ano, e no replanejamento, no início do segundo semestre letivo. Disseram também que os dados servem para orientar os professores na elaboração dos planos de ensino e de aula, identificando as dificuldades que os alunos apresentam e estruturando o trabalho pedagógico para minimizar as dificuldades detectadas por meio do Saresp.

Apesar de não explicitarem como os resultados são utilizados durante o planejamento ou replanejamento, a maioria dos professores coordenadores respondeu de modo afirmativo a essa questão, indicando que os dados coletados no Saresp permeiam o trabalho escolar.

Poucos foram os que mencionaram como os dados são utilizados. Os que o fizeram também não aprofundaram muito os procedimentos, mas podemos deduzir que na maioria das vezes as análises são feitas de modo mais global, fazendo uso de gráficos e tabelas. Revelam, ainda, a intervenção na prática, principalmente por meio do uso das questões do Saresp e do desenvolvimento das habilidades que são testadas.

Os depoimentos indicaram que o uso dos resultados do Saresp na escola tem influenciado na conformação das práticas avaliativas, pois tem servido de modelo para a criação e a utilização de simulados, provões, tanto com o intuito de preparar os alunos para o Saresp como para a melhoria da aprendizagem.

Algumas mudanças foram apontadas pelos professores coordenadores nos planos de ensino, na metodologia de trabalho adotada, na recuperação da aprendizagem, na adoção de simulados ou de provas unificadas nos moldes do Saresp. Com base nesses resultados, também ocorreram alterações em relação aos

conteúdos, pois, de acordo com as dificuldades dos alunos, foram introduzidos temas que antes não eram trabalhados. A influência do Saresp também se reflete nos conteúdos e habilidades na sala de aula, definindo ou redefinindo, de alguma maneira, o currículo escolar.

Enquanto a progressão continuada desestimula os docentes, como indicam os relatos, parece que ocorre o inverso no que diz respeito ao Saresp. Vários entrevistados mencionaram haver situações de maior compromisso dos professores com a aprendizagem, com base no uso dos resultados do Saresp. Portanto, esses resultados têm influenciado sobremaneira o trabalho escolar, sua organização e conta com o apoio dos professores, pois foram poucos os depoimentos que indicaram haver resistência dos docentes. Pelo que foi exposto, parece que a aceitação do Saresp é maior do que a progressão continuada.

O QUE REVELARAM OS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES COORDENADORES

A segunda etapa da pesquisa objetivou um aprofundamento dos dados coletados. Apresentaremos, sinteticamente, as principais conclusões, baseadas nas análises dos depoimentos colhidos, mas já anunciamos que a maioria delas reiterou as informações coletadas nos questionários.

Uma das conclusões em relação à progressão continuada indicava as mudanças que se processaram nas práticas avaliativas. Nesse sistema, as provas foram relacionadas às práticas tradicionais de avaliar na escola. Dessa forma, muitos professores, segundo os entrevistados, não utilizaram mais a prova como ferramenta de avaliação, mesmo porque procuravam diversificar os momentos e as práticas avaliativas como determinado na legislação vigente.

Entretanto, essa situação é reveladora de uma incompreensão gerada pela falta de informações acerca da concepção de avaliação que norteia a ideia da progressão continuada. Em relação à aplicação de provas, não podemos considerar que seja um problema, pois a dificuldade não se situa, necessariamente, no instrumento, mas sim no uso que é feito do resultado obtido. Ficou evidenciado nos depoimentos dos professores coordenadores que houve uma diminuição na aplicação das provas, utilizando-se outras ferramentas, mas não ocorreu uma mudança no uso dos resultados, permanecendo com muita força a necessidade de atribuição de notas.

Outro aspecto revelado nos depoimentos foi o destaque para a avaliação continuada e cotidiana. Com esse objetivo, desenvolveu-se uma prática que utilizava diversos instrumentos e que valorizava todas as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. Nos relatos, foi evidenciado que essas práticas não indicaram uma

finalidade formativa no modo de se realizar esta avaliação contínua, pois se fundamentaram no registro quantitativo das atividades discentes, com o intuito de atribuir uma nota ou conceito no final do bimestre.

Se, por um lado, as práticas avaliativas desenvolvidas no interior das escolas em que atuavam os entrevistados não revelaram uma transformação no sentido evocado pela progressão continuada, por outro também não podemos afirmar que avanços na tentativa de práticas mais adequadas não se processaram.

Os relatos evidenciaram uma tendência das práticas avaliativas se tornarem mais flexíveis. Essa flexibilidade foi descrita pelos entrevistados por atitudes reveladas nas práticas escolares cotidianas que indicam uma maior disponibilidade dos professores para sanar as dificuldades dos alunos, dedicando maior tempo e atenção aos problemas de aprendizagem. Outro momento em que é perceptível essa mudança na postura dos docentes diante das dificuldades dos estudantes, segundo alguns relatos, são os conselhos de classe que ocorrem durante o ano, nos quais alguns professores procuram efetivamente refletir sobre a conduta dos alunos em relação às suas aulas e a dos demais colegas, principalmente no Ciclo II.

A flexibilidade apresentada por alguns professores, o esforço sincero no sentido de almejar uma avaliação formativa, o anseio de tentar compreender a progressão continuada devem servir como ponto de partida para os gestores do sistema de ensino e demais responsáveis desencadearem a formação em serviço na busca de práticas escolares e avaliativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos e valorizem o que vem sendo feito, mesmo com poucos recursos e orientação, na busca da melhoria da qualidade da educação.

No tocante ao Saesp, podemos identificar algumas implicações na avaliação escolar, como a aplicação de simulados e a realização de uma avaliação unificada. Com o advento do Saesp, os professores identificaram duas dificuldades: os alunos não iam bem na avaliação por não saberem como responder àquele modelo de prova, ou seja, testes, e não tinham motivação para fazer a prova, pois não compreendiam os motivos de uma avaliação cuja nota não traria consequências, ao menos identificáveis, no rendimento escolar.

Objetivando enfrentar a primeira dificuldade, os professores coordenadores relataram que o Saesp passou a servir de modelo para a elaboração de outras provas na escola. Em alguns casos, promoveu o surgimento de uma avaliação unificada, organizada por todos os professores, possibilitando, nesses momentos de elaboração, a discussão em torno do que se está ensinando, das dificuldades apresentadas pelos alunos, permitindo a troca de experiências e conhecimentos entre os professores.

Além de servir de modelo para o desenvolvimento de procedimentos avaliativos no cotidiano escolar, na tentativa de gerar um comprometimento dos alunos com a resolução do Saesp, algumas escolas, de acordo com o que foi relatado, passaram a atribuir notas para os estudantes e a utilizá-las na composição da média bimestral. Evidencia-se, assim, uma perspectiva de valorização da nota o que reforçaria, na lógica escolar, a permanência do estímulo externo aos estudos e não pela adesão dos alunos aos procedimentos e conteúdos escolares.

O depoimento a seguir, dado por um dos professores coordenadores entrevistados, é ilustrativo da centralidade que o Saesp vem ocupando nas práticas escolares:

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

Enquanto a progressão continuada, por sua natureza e forma de implantação, desestabilizou as práticas tradicionais de avaliação realizadas pelas escolas, o Saesp, pelo que identificamos nos depoimentos dos entrevistados, vem desempenhando papel inverso, de restabelecer algumas práticas avaliativas no cotidiano escolar, como a aplicação de provas. Devemos considerar, ainda, as finalidades da aplicação dessas provas que, se por um lado, servem para preparar os alunos para o Saesp, por outro podem servir para fortalecer a perspectiva tradicional de avaliação, reforçando a lógica da atribuição de notas.

Assim como nos questionários, os entrevistados confirmaram o uso dos resultados do Saesp no planejamento escolar. O desempenho da escola e das turmas é analisado nos momentos de planejamento e replanejamento e orientam o trabalho escolar, na definição de habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados.

Nos depoimentos, fica evidente a influência do Saesp no currículo e no desenvolvimento de estratégias de ensino. Conforme informações prestadas pelos entrevistados, os professores levam as provas do Saesp para a sala de aula, aplicam os exercícios, elaboram atividades seguindo esse modelo, corrigem e analisam as redações, utilizando a estrutura de análise e correção proposta, incluem ou eliminam conteúdos do planejamento de ensino e de aulas conforme o que “cai” no Saesp.

Percebemos, pelos relatos dos professores coordenadores, que os professores se preocupam com o Saesp, buscam informações sobre ele, tentam desenvolver ações baseadas nos seus resultados, que a Secretaria da Educação procura orientar e pro-

por encaminhamentos em relação à avaliação externa. Por outro lado, com relação à progressão continuada, não evidenciamos a mesma situação.

Entendemos que o Saresp vem se constituindo na principal política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com maior direcionamento sobre as ações que ele deve desencadear nas escolas. A política educacional tem explicitado a importância da avaliação externa e tem tomado medidas que visam fortalecer essa modalidade avaliativa no interior das escolas.

A ênfase dada aos gestores do sistema e da escola, como supervisores, diretores e professores coordenadores, à implantação de um currículo unificado a partir de 2008, vinculado ao Saresp, à produção de materiais de apoio com o planejamento de aulas para aplicação dos professores, são indícios mais do que suficientes do dirigismo implementado com base nos resultados obtidos na avaliação externa.

A influência do Saresp e a necessidade de melhoria do rendimento escolar dos alunos podem gerar um ensino preocupado em atingir as metas previstas pela Secretaria da Educação, promovendo práticas escolares que não levem em consideração as especificidades dos estudantes, diferentes ritmos e trajetórias, definindo as necessidades unicamente por meio do Saresp.

A avaliação externa tem como um dos seus objetivos servir como referência para o sistema, as escolas e a sociedade, verificando se o que se espera que minimamente seja garantido aos usuários da escola pública está sendo aprendido. O que temos percebido pelos resultados divulgados, ano após ano, do Saeb, Saresp ou outra avaliação com objetivos semelhantes, é que a escola pública não tem assegurado nem o mínimo esperado para a maioria dos estudantes. Talvez os baixos índices e a repercussão que os resultados da avaliação externa tem na mídia possam ser identificados como fatores que expliquem a sua aceitação e utilização pelos professores, como constatamos nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a progressão continuada promoveu alterações na avaliação escolar. Evidenciou-se, nos depoimentos dos professores coordenadores, que a avaliação após a progressão continuada não permaneceu da mesma maneira.

Uma das mudanças identificadas deu-se no plano do discurso dos profissionais da educação. Segundo o que relataram os professores coordenadores, os docentes se apropriaram, em sua maioria, do discurso que preconiza uma avaliação contínua, processual, formativa, e procuram, cada vez mais, diversificar os instrumentos de

avaliação, inclusive sendo a prova “banida”, por muitos professores, das práticas avaliativas por ser considerada inadequada no contexto da progressão continuada.

O que concluímos é que a progressão continuada traduziu-se em algo incômodo para os professores, pois ainda encontram muita dificuldade em entendê-la e sentem que os alunos não se dedicam, como antigamente, por saberem que poderão reprovar somente no final de cada ciclo. Outros relatos revelam também que alguns professores se esforçam para entender e promover mudanças em função da progressão continuada.

De acordo com os relatos analisados, o Saresp vem adquirindo maior repercussão no trabalho pedagógico do que a progressão continuada. Alguns elementos que permitiram chegar a essa conclusão foram evidenciados nos depoimentos dos professores coordenadores como: utilização dos resultados do Saresp no planejamento escolar; a aplicação de simulados e provas unificadas que seguem o modelo do Saresp; a preocupação de muitos docentes em trabalhar de acordo com as habilidades, competências e conteúdos solicitados no Saresp para que os alunos estejam preparados para serem avaliados. Outros elementos, não necessariamente explicitados nas opiniões dos entrevistados, podem ser arrolados, como o bônus, o posicionamento das escolas nas classificações que são feitas, a preocupação com o desempenho satisfatório dos estudantes, pois dele também decorre a imagem do bom professor.

Percebemos que há uma tendência de o Saresp ser utilizado cada vez mais como norteador do currículo e do planejamento escolar. Isso se deve, em parte, ao enfraquecimento da política de ciclos e progressão continuada. Se houvesse um fortalecimento e implementação de medidas que garantissem condições para a sua efetivação, tais como: currículo flexível, voltado para as necessidades dos alunos; diminuição do número de estudantes em sala de aula; orientação e formação para os professores em torno da lógica de organização do ensino em ciclos; provavelmente, o Saresp não encontraria terreno tão fértil para se tornar o centro do trabalho pedagógico.

O que fica claro é que o Saresp vem incidindo, de modo crescente, na organização do trabalho escolar e nas práticas avaliativas, promovendo mudanças, acomodando práticas e servindo de norte para professores e alunos.

A centralidade do objetivo da avaliação deslocou-se, em certa medida, da decisão sobre a aprovação/reprovação para o Saresp. Essa situação revela que ele é, atualmente, o mais potente indutor e implementador de políticas educacionais no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVARSE, Ocimar M. *Ciclos ou séries? A democratização do ensino em questão*. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BAUER, Adriana. *Usos dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- DELGADO, Adriana P. *Um estudo sobre as práticas avaliativas no regime de progressão continuada: limites e possibilidades*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MACHADO, Cristiane. *Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- POLICHE, Alessandra H. *A Progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SOUZA, Sandra M. Z. L.; BARRETTO, Elba S. S. *Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002): relatório final*. São Paulo: USP; Brasília: MEC/Inep/PNUD), 2004.
- SOUZA, Sandra M. Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e usos dos resultados – Relatório Final*. Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação – CEPPE, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas em mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.
- VIANNA, Heraldo M. *Avaliações em debate: Saeb, Enem, Prova*. Brasília: Plano, 2003.

Recebido em: setembro 2009

Aprovado para publicação em: agosto 2010