



*REVISITANDO O ESPAÇO ESCOLAR: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES SOBRE O SARESP NA ESCOLA PRIORITÁRIA*

Danielle Cristina Nogueira  
profdaninogue@yahoo.com.br  
Adriana Varani  
drvarani@unicamp.br

**Resumo**

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a avaliação externa SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) em uma escola prioritária da Rede Estadual do interior de São Paulo/Brasil. Como suporte teórico são utilizados alguns autores que se dedicam a temática da avaliação como Barriga, Freitas e Luckesi. A fim de compreender os sentidos produzidos pelos professores, nessa pesquisa optamos pela metodologia qualitativa, estudo de caso, no qual nos propusemos à análise das falas dos sujeitos envolvidos nesse contexto da escola para entender a relação entre os acontecimentos descritos e o fracasso escolar, uma vez que a escola é considerada prioritária para a Secretaria da Educação de São Paulo (SEE-SP) devido aos baixos resultados obtido nessa avaliação externa. Nessa análise utilizamos o conceito de sentido e significado proposto por Vigotsky para a compreensão das falas dos sujeitos, na construção metodológica da pesquisa nos apropriamos de Lüdke, André e Certeau e para discussão sobre o fracasso escolar as autoras Esteban e Patto. Os dados obtidos e sua análise, a partir do referencial teórico e das falas dos professores, sinalizam a culpabilização dos professores pelos resultados dessa avaliação criando uma rede de culpados que se inicia pela categoria, mas evolui no uso de suas táticas para uma parcela maior de culpa para os professores de Língua Portuguesa e Matemática. No ápice do jogo de culpados se encontra o próprio aluno na



individualização do fracasso, colocado pela escola como deficiente intelectual, sendo mais uma tática, uma vez que alunos com este diagnóstico não contabilizam para o cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo). Verifica-se, contudo que, pelo fato dos diagnósticos de deficiência intelectual ser feitos pelos próprios professores que atuam na rede regular, há equívoco e confusões entre deficiência e dificuldade de aprendizagem. Entretanto, enquanto não houver uma articulação entre os resultados e a realidade escolar, os alunos serão avaliados sobre o mesmo olhar: invocando as causas naturais para o sucesso e para o fracasso.

#### Palavras chaves

Avaliação do desempenho; cotidiano escolar; sentidos do trabalho docente.

#### Problemas e justificativa

É muito comum relacionarmos resultados satisfatórios ao desempenho dos alunos em testes, avaliações, e nesse ponto a busca por esses resultados se dá como finalidade e não processo, o que atribui ao aluno uma aptidão ou não para o desenvolvimento de habilidades na escola.

Diante dessa premissa, tentamos elucidar nessa pesquisa, um estudo de caso de uma escola que contava no ano de 2014 com 242 alunos, destes 20 diagnosticados como Deficiente Intelectual (DI). A estes, cabe à responsabilização pelo baixo resultado da escola no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Educacional do Estado de São Paulo), pois a grande preocupação da equipe escolar era descobrir se no cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo) eles são ou não contabilizados. Nesse ponto, o discurso sobre o papel da Deficiência Intelectual e sua relação com o fracasso da escola esteve presente no cotidiano de meu trabalho desde o ano que adentrei nessa instituição, em 2011, devido ao número expressivo de alunos em sala de atendimento educacional especializado- AEE.

Diante disso, interessava-nos a priori, compreender como se davam esses diagnósticos de Deficiência Intelectual na escola e se tal ação impactava no resultado do IDESP (Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo). Porém, ao longo de um ano e meio de pesquisa, sentimos que era necessário alterar tal objetivo por uma questão estrutural. Em face disso, passamos a nos orientar por uma problemática que nos chamou a atenção na pesquisa: **a relação entre o fracasso escolar e a rotulação das escolas que não atingem as metas previstas pela Secretaria de Educação de São Paulo na avaliação externa SARESP.** A esse rótulo deu-se o



nome de Escola Prioritária.<sup>1</sup> Dessa inquietação, procuramos compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a avaliação externa SARESP e a política criada para as escolas que não atingem a meta, buscando compreender se há alguma relação entre tais ações e o fracasso escolar.

## Objetivos

Diante do exposto na constituição do problema, o projeto tem como intenção **compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a avaliação externa SARESP e essa política criada para as escolas que não atingem a meta, buscando compreender se há alguma relação entre tais ações e o fracasso escolar.**

Mais especificamente, pretende-se:

- Compreender como os professores do contexto da pesquisa ressignificam suas práticas a partir das novas demandas de estruturação do currículo escolar;
- Investigar como os professores do contexto da pesquisa, se sentem e suas formas de atuação diante das demandas de organização escolar para essa avaliação externa (SARESP);
- Compreender os discursos sobre a importância dessa avaliação externa para o cotidiano da sala de aula e sua relação com o desempenho/fracasso da escola;

## Desafios Teórico Metodológicos

Início a reflexão sobre os desafios encontrados no percurso dessa pesquisa pela metáfora da menina que está fazendo uma travessia e a dificuldade de encontrar o caminho traçado, uma vez que fazer a travessia não é algo simples quando se está no meio do caminho, porque se somos paisagem, como então admirá-la?

A metáfora representa o processo vivenciado por mim como professora e pesquisadora na construção dessa pesquisa, pois é muito comum no ambiente escolar e principalmente na comunidade acadêmica haver uma dicotomia entre professor e pesquisador, fator este que costuma travar o processo de pesquisa a ser realizada.

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma política de intervenção da Secretaria da Educação para as escolas que apresentam o desempenho dos alunos como abaixo do básico em uma das duas áreas: Português e Matemática e conseqüentemente não atingiram o índice proposto na avaliação externa SARESP por dois anos consecutivos.



Ocupar meu lugar na escola foi uma das dificuldades encontradas, tanto pelos olhares dos outros sujeitos como meu próprio olhar sobre o trabalho que deveria realizar nesse ambiente como se houvesse a necessidade de delimitação de um espaço para mim enquanto professora e pesquisadora.

Sobre essa questão Chaluh (2011) discorre sobre a importância dos pesquisadores construírem um movimento caleidoscópico ao desenvolverem suas pesquisas. Esse movimento, segundo a autora, aponta para uma dimensão, a de assumirmos o não-lugar (Certeau) na escola, ou seja, considerarmos os vários lugares que podemos ocupar e transitar quando nos permitimos ser parceiros dos educadores e alunos.

Para tanto, apropriamo-nos de alguns métodos de investigação nessa busca por respostas ao problema de pesquisa anteriormente destacado, métodos estes que não foram escolhidos a priori, mas que foram justificados pela minha participação direta no ambiente de pesquisa.

Desse modo, destaco como metodologia de pesquisa, o estudo de caso, já que se trata de um caso específico a qual faço parte diretamente constituindo uma parte dentro de um sistema mais amplo. Nesse caso, a proposta era investigar como a escola reage à política de avaliação externa do Estado de São Paulo - SARESP, observando assim algumas de suas particularidades. Segundo Lüdke e André (1986) há três fases essenciais no estudo de caso, sendo a primeira a busca de descoberta, a qual o pesquisador utiliza pressupostos teóricos iniciais que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados em sua pesquisa para então partir para a segunda fase do estudo de caso.

Essa fase é caracterizada pela interpretação em contexto, nesse solo as técnicas de coleta de dados ganham sentido, podendo enquanto pesquisadora, mas também sujeito da pesquisa me apropriar de algumas técnicas como a observação-participante, uma técnica muito comum em estudos de casos.

Nessa trilha, me encontro em um emaranhado de sentimentos que oscilam entre pesquisadora e professora e em certo ponto se harmonizam no entendimento de que as perguntas proferidas pela pesquisadora procuram a resposta tão desejada pela professora. Para tanto, utilizo na construção dessa pesquisa os seguintes instrumentos:

- **Entrevistas semiestruturadas;**



Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas a qual me atentei a questões básicas para orientar a entrevista. Para compor o quadro de pessoas a serem entrevistadas, escolhi alguns sujeitos com perfis que me ajudassem na compreensão das questões problematizadas nessa pesquisa, dentre elas, dois professores, um de Matemática e outro de Geografia, ambos lecionam nas classes de 9º ano, salas essas que realizam a avaliação SARESP no final do ano letivo. A professora coordenadora da escola, uma vez que ela é responsável pela orientação pedagógica dos professores e sua participação é muito requisitada principalmente depois que a escola se tornou prioritária em 2012.

Dos dados que surgiram após as primeiras entrevistas e minhas observações em reuniões de professores houve a necessidade de realizar outras entrevistas para entender a razão de, em momentos, o número de deficientes intelectuais aparecerem como um agravante no resultado da escola nas avaliações externas.

Diante disso, realizei uma entrevista com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola e com o professor coordenador do núcleo pedagógico da área de Educação Especial (PCNP), na tentativa de compreender como se dá a relação entre o aluno com diagnóstico de Deficiência Intelectual, avaliação externa (SARESP) e fracasso escolar.

- **Diário de Campo:**

Devo ressaltar que para realização de minha pesquisa, lanço mão para a coleta de dados da observação participante e para deixar registradas minhas impressões durante esse processo de busca e muita observação, utilizo um diário de campo.

Conforme Ludke e André (1986, p.32) o diário de campo poderá ser utilizado de diversas formas, dependendo da situação específica da observação. Estando eu em território do qual faço parte enquanto professora de Língua Portuguesa, impossível manter-me neutra e também ressalto não ser minha intenção, justamente porque a pesquisa a qual me propus exige uma postura ativa frente às situações do dia a dia.

- **Registro do Livro Reflexivo da escola**

O livro reflexivo é um registro semanal da reunião dos ATPCs da escola em que, um professor fica responsável por ele. Seu propósito é realizar uma reflexão sobre o encontro, porém,



nem sempre esse propósito é atingido, já que a grande maioria dos professores o faz como se fosse um relatório dos conteúdos discutidos, ou, uma ata. Ainda assim, há aqueles que utilizam tal instrumento para dar visibilidade a sua voz dentro da escola e é por isso que também o utilizei nessa pesquisa: para compreender o sentido que os professores dão às questões que utilizo como engrenagem da pesquisa para compreender o fracasso escolar, como os resultados do SARESP e aos diagnósticos de DI, motim para ela se tornar Escola Prioritária.

Por fim, a terceira fase destacada por Lüdke e André (1986) trata-se da análise dos dados construídos, nesse momento me aproprio das impressões tecidas no momento da coleta passando sempre para a reapropriação do olhar. Assim, na tentativa de me desvincular de um predeterminismo na construção da pesquisa, aceito o difícil desafio de olhar para o cotidiano da escola, para os sujeitos que o constituem para juntos construirmos sentidos, uma vez que também faço parte desse cotidiano. Interessa, portanto, entender de que ponto de vista metodológico parto para busca de compreensão desses sentidos.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, que tem sua ênfase nas relações sociais, me aproprio do estudo de Lev Vygotsky para compreensão do sentido dado pelos professores e gestores em relação ao tema tratado.

Para Vygotsky o significado da palavra é como uma generalização que se mantém estável através de todas as mudanças de sentido, seu significado, assim como no dicionário é como uma pedra do edifício do sentido, não é mais que uma potencialidade, porém, tem diversas realizações no discurso (2002, p.144).

Nesse ponto, chamo a atenção para os sentidos produzidos pelo professor ao pensar sobre a implantação de tal política, por meio da linguagem interna. O sentido é tematizado por Vygotsky principalmente para estabelecer distinções e relações entre linguagem interna e externa. Em muitos casos, os entrevistados tendem às respostas que são melhores aceitas, que atendem às generalizações, portanto menos perigosas de acordo com seu contexto.

A compreensão do significado e o sentido da palavra ao se fazer uma pesquisa é nada mais que uma atitude ética e desveladora da realidade a qual se propõe investigar. Atentar-se para os sentidos produzidos é também estar aberto para entender as ações implícitas que engendram o campo das relações na escola.





### Alguns caminhos percorridos na aproximação com o campo de estudo e produção de dados

Em quase dois anos de pesquisa e um estudo aprofundado sobre os sentidos produzidos pelos professores, com base em Vygotsky, posso dizer que aprendi a ouvir aquilo que as palavras por si só não podem dizer, pois os sentidos produzidos eles ao SARESP em uma Escola Prioritária também tiveram de ser interpretados por suas formas gestuais, sendo esta a voz dos silenciados, um silêncio que produz ruídos.

Compreender a sensação de mal estar dos docentes frente à responsabilização por resultados nas avaliações externas não me trouxe a princípio um esforço laborioso porque não me aparto de minha condição de professora ao passar pelas mesmas pressões. Contudo, ao olhar para o cotidiano da escola precisei construir o que Chalh (2011) chamou de “movimento caleidoscópico” assumindo as simultaneidades de lugares que ocupo dentro da escola, para além de minha função de professora ou pesquisadora. Inclusive, nesse tempo de pesquisa o grande aprendizado foi conviver com essas facetas, dada a dificuldade de se fazer pesquisa em seu próprio ambiente de trabalho.

Em se tratando de uma Escola Prioritária, conforme discuto no corpo dessa pesquisa, me deparo com situações delicadas quanto aos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre essa política. Primeiramente porque é uma ação nova do governo e muitos não sabem exatamente de que se trata, segundo porque as pressões vividas por eles dentro da escola e o monitoramento da Diretoria de Ensino resultou em um entrave nas suas falas.

Se escolas prioritárias são aquelas que não conseguiram atingir uma meta prevista na avaliação externa SARESP quanto ao aprendizado de seus alunos elas representam aquilo que a própria Secretaria Estadual da Educação chamou de “escolas com vulnerabilidade educacional”, sendo, para ela, “carente de aprendizado”.

Diante disso, aos professores e gestores caberá a responsabilização pelos resultados, mas estes aprenderam a trabalhar no campo das “táticas” (CERTEAU, 2008) e sua primeira ação nesse contexto foi atribuir a responsabilização pelo aprendizado no próprio aluno, invocando uma causa natural como a Deficiência Intelectual.

Entretanto, o jogo das táticas não produz um quadro seguro, justamente porque elas devem ser constantemente modificadas porque só funcionam em um determinado tempo. Fator este que fez com que a equipe da escola levantasse uma dúvida a respeito dos resultados das provas dos alunos





diagnosticados como Deficiente Intelectual. A dúvida era se o aluno contava ou não no resultado do SARESP, pois se contasse o índice da escola seria aquém do esperado devido às dificuldades apresentadas por eles. Se não contassem no resultado, então seria uma tática colocar alunos que apresentam uma defasagem de aprendizagem como DI, não rebaixando o resultado da escola.

Após um longo período de dúvidas sobre essa questão, em minha banca de qualificação, a professora Kátia Caiado sentiu a necessidade de encontrarmos uma resposta para essa pergunta. Diante disso, foi enviado um email ao CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) no qual obtivemos a resposta de que o desempenho dos alunos com Deficiência Intelectual no SARESP não deve ser computado em vista dos índices do IDESP.

Após a resposta oficial, a conclusão a que se chega é a de que uma escola com um número considerável de alunos com diagnósticos de DI pode configurar como uma tática no ocultamento da não aprendizagem dos alunos. Porém, esta não aprendizagem não significa que a escola ou os professores não estejam fazendo sua parte quanto aos processos educativos, pois o “não aprender” implica em uma série de fatores que vão desde o social como a evasão escolar que foi uma das preocupações dos professores, à qualidade educacional, como os materiais disponibilizados, a estrutura física da escola. Apesar de algumas iniciativas, não podemos deixar de ressaltar o descaso com a educação pelas políticas públicas, ainda mais no que tange a educação de crianças que precisam de mais ajuda como no caso daquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizado. Tal descaso é evidenciado na própria situação do professor que ficará incumbido de ensiná-las, pois a ele falta condições materiais para aprimoramento de sua carreira, a ele falta condições intelectuais como a de formação continuada para se dedicar à tal causa, como por exemplo, na própria adaptação curricular. Sobre essa questão podemos até estar equivocados em alguns aspectos, pois a Secretaria Estadual de São Paulo tem oferecido cursos em modalidades presenciais e à distância em parceria com várias instituições. Entretanto, sobre uma questão estamos certos, a precarização da carreira do magistério não possibilita uma formação contínua justamente porque as condições de trabalho os remetem a uma descrença sobre a própria instituição. Além do mais, a rotina de trabalho, o baixo salário e o pouco tempo disponível para a formação acabam sendo mais uma barreira na sua formação e com isso as aulas cada vez menos enriquecidas, os alunos cada vez mais deixados de lado, um descaso que se inicia com a desvalorização do professor pelas políticas públicas e se estende para outras instâncias.





Outra questão identificada ao longo da pesquisa como consequência da avaliação em larga escala na escola é que as pressões sofridas pelos professores são acentuadas nos que lecionam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, inclusive por parte dos professores das demais disciplinas.

Há uma dinâmica tão perversa de culpabilização pelos resultados na escola no qual os próprios oprimidos (os professores) viram opressores para se livrarem do peso da culpa pelo fracasso da escola.

### Palavras Finais

Os sentidos produzidos pelas professoras para esta movimentação em seu interior não se encerra com o término dessa pesquisa. As práticas estão sendo constantemente resignificadas a partir dos contextos que os professores vivem em seu cotidiano, em especial, na relação com a gestão da escola e das políticas locais de secretaria de educação.

Aliás, o último sentido produzido pelos professores em relação ao SARESP e a Escola Prioritária que ficou latente é o desejo de tornar essa avaliação mais democrática ao ponto que os professores tenham em mãos os resultados “reais” de seus alunos para que assim possam intervir de maneira eficaz no aprendizado de seus alunos. Essa fala demonstra a extrema falta de autonomia dos professores, uma vez que não é preciso ter o resultado “real” dos alunos a partir de uma avaliação externa para então intervir no aprendizado deles.

Tal desejo caracteriza o reconhecimento de que a avaliação pode e deve ser um instrumento formativo capaz de trazer a tona a práxis educativa, porém, essa política de intervenção ocasionada pelo resultado do SARESP, a de Escola Prioritária, só evidencia aquilo que essa avaliação traz de mais perverso: **a individualização do fracasso escolar via professor e aluno.**

Acredito, porém, que tais ações como a Escola Prioritária são de caráter experimental, assim como outras políticas criadas e extintas pelo governo, estando nós educadores, vivenciando esse período, talvez seja o momento de divulgarmos nossas experiências e debatermos para que possamos encontrar formas menos excludentes de se trabalhar nesse território tão rico que é o cotidiano escolar.

A este ponto a escola pesquisada é só a metade da minha travessia que continuará no estudo de outras escolas, outros meios, mas com a sensação de que estou a cada dia me tornando



aquilo que sou, educadora. Acredito ter ajudado com essa pesquisa no que tange ao questionamento sobre nossa condição e sobre o que podemos fazer para amenizar as dificuldades enfrentadas, pois uma vez que refletimos sobre tais questões, não seremos os mesmos, precisamos tencionar para buscar caminhos. Temos pela frente uma longa travessia, em especial, a necessidade aprofundamento dos estudos quanto às políticas e as práticas, ou ao que podemos pensar sobre a atuação dos professores, o processo de *performatividade* (BALL) e o entendimento do quão complexo é o contexto do processo de criação e implementação destas alterações no campo educacional.

#### Referencias bibliográficas

BALL, Stephen J. Fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, maio/ago.2010.

BALSAMO, Luciana Maria. **A avaliação da escola: um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba: UFSCar, 2014.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 43-66.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALUH, Laura. A simultaneidade de lugares da pesquisadora na escola: um movimento caleidoscópico. **Revista Teias**, vol. 12, n. 25, 238-255, maio/ago, 2011.

COLLARES, C. A. L; MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. 2003. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf>>. Acesso: Abril de 2014

FREITAS, Luiz Carlos. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.



PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento de Implantação do SARESP.** 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **SARESP 98, Manual de Orientação.** São Paulo: FDE, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado- CAPE. **Deficiência Intelectual: Realidade e ação.** Organização, Maria Amélia Almeida- São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Escolas Prioritárias.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias>>. Acesso em 08 de Agosto de 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Edição RidendoCastigat Mores Versão para eBookeBooksBrasil. 2002. Fonte Digital. Disponível em:< [www.jahr.org](http://www.jahr.org)>. Acesso em 05 de Out. de 2014.

