

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA (SAREM): USO DOS RESULTADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE INGRESOS ESCOLARES DEL MUNICIPIO DE MARILIA (SAREM): USO DE RESULTADOS EN POLÍTICA EDUCATIVA

SCHOOL PERFORMANCE EVALUATION SYSTEM FOR THE MUNICIPALITY OF MARÍLIA (SAREM): USAGE OF RESULTS IN EDUCATIONAL POLICY

Claudia Pereira de Pádua SABIA¹

RESUMO: Estudo informa que no âmbito estadual, dos 27 estados brasileiros, 20 já possuem sistemas próprios de avaliação e 1573 municípios já têm também os seus sistemas de avaliação, sendo a maior parte criado a partir de 2005. Em 2004 o município de Marília criou o seu sistema próprio de avaliação. O objetivo deste estudo é identificar os possíveis usos dos resultados do SAREM na formulação e implementação da política educacional no município. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia utilizou as pesquisas bibliográfica e documental. Como resultados apresentamos que o SAREM vêm orientando a gestão desenvolvida nas escolas, influenciando a elaboração do projeto pedagógico, direcionando o trabalho do professor e difundindo uma noção restrita de qualidade para a escola pública, pois considera praticamente o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala como indicador de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional. Avaliação de larga escala. SAREM. Gestão educacional. Formação continuada.

RESUMEN: *El estudio informa que a nivel estatal, de los 27 estados brasileños, 20 ya tienen sus propios sistemas de evaluación y 1573 municipios también tienen sus propios sistemas de evaluación, la mayoría de los cuales fueron creados en 2005. En 2004, el municipio de Marília creó su propio propio sistema de evaluación. El objetivo de este estudio es identificar los posibles usos de los resultados del SAREM en la formulación e implementación de la política educativa en el municipio. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y la metodología utilizó la investigación bibliográfica y documental. Como resultado, presentamos que SAREM ha venido orientando la gestión desarrollada en las escuelas, incidiendo en la elaboración del proyecto pedagógico, dirigiendo el trabajo del docente y difundiendo una noción restringida de calidad a la escuela pública, ya que prácticamente había considerado el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de gran escala como indicador de calidad del trabajo desarrollado por la escuela.*

PALABRAS CLAVE: *Evaluación educativa. Evaluación a gran escala. SAREM. Gestión Educativa. Educación Continua.*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professora Assistente no Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE). Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-6420>. E-mail: claudia.sabia@unesp.br

ABSTRACT: *Study reports that at the state level, of the 27 Brazilian states, 20 already have their own evaluation systems and 1573 municipalities also have their own evaluation systems, most of which were created in 2005. In 2004, the municipality of Marília created its own evaluation system. The aim of this study is to identify the possible uses of SAREM results in the formulation and implementation of educational policy in the municipality. The research was developed in a qualitative approach and the methodology used bibliographic and documentary research. As a result, we present that SAREM have been guiding the management developed in schools, influencing the elaboration of the pedagogical project, directing the work of the teacher and spreading a restricted notion of quality to the public school, as it had practically considered the performance of students in large scale assessments as a quality indicator of the work developed by the school.*

KEYWORDS: *Educational evaluation. Large scale assessment. SAREM. Educational management. Continuing education.*

Introdução

Este estudo se debruça sobre a avaliação de larga escala denominado Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Marília (SAREM). De acordo com Werle (2010):

a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

Embora na década de 1980 tenha ocorrido uma experiência piloto da avaliação em larga escala, a implementação do sistema nacional de avaliação da educação no Brasil teve início na década seguinte. O objetivo deste estudo é identificar os possíveis usos dos resultados do (SAREM) na formulação e implementação da política educacional no município de Marília.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia utilizar-se-á as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, utilizamos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios de periódicos nacionais (SciELO) e produção de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para o levantamento da política educacional do município de Marília foi utilizada a pesquisa documental das Leis dos Planos Municipais da Educação (PNE-2005/2015), PNE

2015-2025, Relatório de Final de Acompanhamento e Avaliação do Plano Municipal de Avaliação – PME 1º Biênio (2016-2017), dentre outros documentos disponibilizados sobre o SAREM. Utilizamos também o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ou seja, a Lei 13.005/2014. A pesquisa documental foi utilizada ainda para obter os dados de matrículas do município no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no documento Sinopse Estatística de 2019.

A análise interpretativa se apoiou nos estudos teóricos e nos dados obtidos acerca das políticas educacionais de avaliação. Esta análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

Para desenvolver este trabalho, iniciamos com as reformas educativas na década de 1.990, em seguida, o desenvolvimento da avaliação de larga escala no país, e na sequência, a implantação do (SAREM) no município de Marília e a discussão do uso dos seus resultados.

O Contexto das Reformas Educativas na década de 1990

Buscamos neste tópico explicitar o contexto em que as reformas educativas da década de 1990 foram sendo delineadas. As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, trazem novos desafios para a educação. O capitalismo experimenta um novo padrão de acumulação do capital decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva que, por sua vez, determinam novas formas de relação entre o Estado e a Sociedade. Estas novas formas de relação entre o Estado e a Sociedade e suas consequências para a educação, são identificadas no Brasil, particularmente, a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Na gestão do presidente (FHC) ocorreu a Reforma do Estado (MARE, 1995) e foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e demais legislações complementares que viabilizaram a criação dos sistemas nacionais de avaliação.

Explicitamos ainda, que o governo de (FHC), implementou reformas no aparelho do Estado e nas políticas vigentes, com o objetivo de modernizar o país, reduzir o custo Brasil, superar a crise econômica e estabelecer as condições para a inserção do país na economia globalizada. Conforme Aguiar (2019) essas reformas atingiram as esferas pública e privada, com privatizações de empresas estatais e abertura da economia e das importações.

Destacamos análise da autora citada sobre as mudanças promovidas na área educacional:

a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a reforma curricular com o desenho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o aprimoramento das informações do Censo Educacional e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (AGUIAR, 2019, p. 3).

Trazemos também a contribuição de Pinto (2002), que ao fazer um balanço do financiamento da educação na gestão do (FHC), afirma que “a diretriz mestra do governo [...] foi a de que os recursos existentes são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização” (PINTO, 2002, p. 108). Evidenciando os impactos na capacidade do país na implementação de políticas estatais garantidoras de direitos sociais, particularmente, o direito à educação, em um contexto de contingenciamento de recursos e de sua “otimização”. Na linguagem administrativa corrente a “otimização” significa fazer mais com menos recursos disponíveis. Arelaro (2005) enfatiza como ocorre a otimização, “a forma tradicional de otimizar recursos na área de educação é bem conhecida, ou seja, amplia-se o número mínimo de alunos em sala de aula, mantendo-se o mesmo número de professores – alternativa esta em pleno uso no Brasil” (ARELARO, 2005, p. 1052).

Em nossa análise, com o aumento de matrículas neste período no Ensino Fundamental em virtude da criação do Bolsa Escola (atual Bolsa Família), e com a diminuição de recursos no Ensino Fundamental no governo de FHC, houve um aprofundamento da precarização da oferta desta etapa de ensino. Recupero estudo de Arelaro (2005) que confirma nossa afirmação:

O FUNDEF, chamado de fundo “revolucionário” em termos de justiça social – uma proposta “quase socialista”, como gostava de falar o ministro de Educação da época –, conseguiu ser um fundo peculiar, pois, para além do marketing competente sobre suas vantagens, **o governo federal gastou, no período de 1998 a 2002, os menores percentuais da década no ensino fundamental.** O valor estabelecido em 1997, como gasto/aluno anual, foi de R\$ 300,00, atingindo o valor de R\$ 418,00, para as quatro primeiras séries, em 2002, último ano do segundo Governo FHC (1999/2002), valor este defasado em cerca de 100% se obedecidos os critérios estabelecidos para o seu cálculo, nos termos da Lei n. 9.424 (ARELARO, 2005, p. 1051-1052, grifo nosso).

Apesar deste aprofundamento da precarização da oferta do ensino fundamental, Horta Neto (2015) aborda a ênfase na qualidade dos serviços públicos prestados, identificados no Plano Diretor da Reforma do Estado, afirmando que:

neste Plano estão indicadas algumas diretrizes que influenciariam determinadamente o processo educacional brasileiro. Dentre elas, podemos citar a descentralização, como uma nova visão para a gestão das instituições públicas, balizadas pelo princípio da eficiência, autonomia e participação social; esta última considerada como fator de “melhoria da qualidade e eficiência na prestação do serviço público” (BRASIL/MARE, 1995a, p.5) Uma outra questão que ganha relevância no Plano é a qualidade dos serviços prestados pelo Estado (HORTA NETO, 2015, p. 102).

O autor citado complementa que o Plano Diretor da Reforma do Estado propõe ainda a implantação de uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho.

Em relação às reformas educacionais, Torres (2001) ao fazer um balanço dos dez anos da Conferência Educação para Todos ocorrida em Jontien (Tailândia) em 1990, analisa que:

A uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990 (TORRES, 2001, p. 79).

Segundo a autora citada, foi recomendado na Conferência de Educação para Todos, a ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação dos sistemas nacionais de avaliação dos resultados, em que o Banco Mundial foi seu patrocinador principal. Após abordarmos o contexto de reforma educativa em que buscamos enfatizar a adoção da política neoliberal nos governos de (FHC) e o aprofundamento da precarização da oferta do ensino fundamental, apresentamos na sequência, a implantação do Sistema Nacional de Avaliação que foi recomendado pela Conferência de Educação para Todos, dentre outros eventos e destacado na Reforma do Estado (MARE,1995).

A implantação do Sistema Nacional de Avaliação no Brasil

Para Bonamino e Franco (2015), a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Relaciona-se com demandas do Banco Mundial (BM) referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento -BIRD (BRASIL, 1988). Tal demanda ainda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema amplo da avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do sistema nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP (BONAMINO; FRANCO, 2015, p. 110).

Os autores citados informam que em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte para testar a pertinência e adequação dos instrumentos e procedimentos. Entretanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto.

Conforme Bauer (2010), muitos dos programas de avaliação foram desenvolvidos a partir de 1995, quando a V Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo aprovou o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação em San Carlos de Bariloche.

O contexto do desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil é explicitado por Bonamino (2002):

no final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares (BONAMINO, 2002, p. 15-16).

Para esta autora, a lógica do desenvolvimento dos sistemas de avaliação se baseava na preocupação com os índices e a qualidade dos serviços educacionais e pela necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação, valorizava as informações obtidas por meio de aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

Portanto, a implantação do sistema nacional de avaliação aliava-se perfeitamente ao novo papel do estado avaliador ou regulador. As avaliações de programas e sistemas educacionais começam a exercer função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas, tanto ao Estado quanto à sociedade.

O estudo de Gatti (2015) indica também a preocupação do Ministério da Educação com os primeiros resultados dos processos de avaliação realizados no final da década de 1980, pois eles eram “muito aquém do esperado”. Cabe reiterar a análise da autora, de que:

as avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-1991 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas instituições públicas interesse pelos processos avaliativos. [...] Estes primeiros estudos abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (GATTI, 2015, p. 44).

Em nível nacional foi criado o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) em 1990. Alguns anos mais tarde foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC) para avaliar os cursos superiores, em 1996 (atual Exame Nacional de Desempenho do Estudante). Em 1998 foi criado também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Destacamos que nesta década de 90, vários estados brasileiros criaram os seus sistemas de avaliação.

Retomando as avaliações em larga escala, em nível nacional, enfatizamos a criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) em 2005, conhecida como Prova Brasil através do desmembramento do SAEB.

O sistema nacional de avaliação buscava em um primeiro momento um diagnóstico geral dos sistemas de ensino. A partir da Prova Brasil, buscou-se estabelecer relações com cada uma das escolas participantes da rede ao divulgar os seus resultados.

Após a criação da Prova Brasil em 2007, ocorreu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este indicador pondera os resultados da Prova Brasil e os indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). O IDEB varia de zero a dez, desdobrável por estado e município e redes de ensino e escola. A criação do IDEB ocorreu com a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Tal plano foi lançado concomitantemente ao Decreto nº 6.094/2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Machado e Alavarse (2014) explicitam o seu objetivo:

Apoiando-se nos dados gerados pela Prova Brasil, foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de ser um indicador de qualidade da educação (FERNANDES, 2007). Para o ensino fundamental de redes públicas o Ministério da Educação (MEC) divulga, a cada dois anos, o IDEB do Brasil, dos estados, municípios e das escolas obtido a partir das taxas de aprovação e das proficiências dos alunos na Prova Brasil, dentro de uma escala de 0 a 10. Adicionalmente, foram fixadas em 2007 metas a serem alcançadas para cada um desses segmentos (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 414-415).

Para Leher (2014) a criação do IDEB foi uma vitória do empresariado que conseguiu colocar como política governamental a sua agenda para a educação. Para o autor:

[...] uma importante vitória desse movimento foi o convencimento do governo Lula da Silva de incorporar a sua agenda como política governamental, o que foi efetivado com o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (Decreto 6.094/07, Lei 12.695/12, lei 13.005/14) que, não casualmente, foi batizado por Haddad como “PDE: Compromisso Todos pela Educação”. Uma importante ferramenta de política educacional foi conquistada pelo empresariado: a criação do IDEB. Agora, não apenas o sistema de avaliação afere se as escolas estão no “caminho certo”, como podem impor metas e, com isso, interferir no

próprio planejamento das escolas, agora balizado por índices palpáveis, quantitativos, aferíveis pela avaliação centralizada. As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o apartheid educacional entre as classes sociais (LEHER, 2014, p. 4).

Leher (2014) e Freitas (2007) denunciam a criação da Prova Brasil com o ranqueamento entre as escolas e a ocultação da desigualdade social com indicadores como o IDEB. Segundo Freitas (2007, p. 966),

[...] a surpresa em matéria de avaliação do ensino fundamental, neste momento, fica por conta do aprofundamento das políticas liberais da era FHC sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Os que nele votaram, esperavam, já no primeiro mandato, uma mudança significativa de rota. Não ocorreu. Agora, assistimos a sua conversão plena às propostas liberais de “responsabilização” e de privatização do público. A Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FERNANDES, 2007b) são a ponta do iceberg desta mesma concepção.

Destacamos ainda que para Freitas (2007):

[...] o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC (FREITAS, 2007, p. 971).

Embora os autores citados tenham críticas ao IDEB pelo fato deste indicador não contemplar o nível socioeconômico (NSE) em sua composição, dentre outros aspectos relevantes, destacamos que o IDEB foi adotado como critério de qualidade da educação básica brasileira no atual PNE (2014-2024) na sua meta 7. Conforme a Lei 13.005/2014, reproduzimos a meta 7:

fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: - anos iniciais do ensino fundamental são 5,2; 5,5; 5,7 e 6,0 para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021(respectivamente); anos finais do ensino fundamental são 4,7; 5,0; 5,2 e 5,5 para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021(respectivamente); ensino médio são 4,3; 4,7; 5,0 e 5,2 para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021(respectivamente) (BRASIL, 2014).

Registramos ainda que a meta 7 não foi discutida nas plenárias da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e o governo a incorporou ao projeto do PNE atual. Bodião (2016, p. 343) relata que:

Também chama a atenção a inclusão de proposições que não estiveram em discussão durante o processo conferencial, tais como: (i) a meta 7, que instituiu a implantação do IDEB, como indicador da evolução da qualidade das escolas brasileiras, (ii) a estratégia 13.1, que propõe aprofundar e aperfeiçoar o SINAES e (iii) a estratégia 13.2, que propõe ampliar a cobertura do ENADE. Curiosamente, a conferência que fora convocada para encaminhar a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, foi utilizada para que o governo avançasse, a passos largos, na consolidação institucional de um Sistema Nacional de Avaliação (BODIÃO, 2016, p. 343).

Consideramos que Bodião (2016) buscou enfatizar o fato de que o estabelecimento do IDEB como meta nacional, foi imposta pelo governo sem a discussão e votação da mesma na Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010). Esse relato aponta que a meta 7 foi incorporada no PNE (2014-2024) sem ter sido discutida e aprovada na Conferência. Destacamos ainda que alguns grupos de pesquisa, como o Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), criado pelo Professor Luiz Carlos de Freitas, que vem estudando a avaliação educacional há muitos anos, entendem que a avaliação deva estar compromissada com outras concepções de educação e da escola. Embora o foco neste estudo não seja o IDEB, foi necessário este breve percurso sobre o contexto de desenvolvimento da avaliação de larga escala no Brasil e os seus desdobramentos como a criação da Prova Brasil e o IDEB, pois, a partir dos mesmos, temos a implantação da responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados educacionais obtidos e a replicação nos sistemas estaduais e municipais de sistemas de avaliação do rendimento escolar. Diante do contexto apresentado de implementação do Sistema Nacional de Avaliação e da criação do IDEB, apresentaremos no próximo tópico o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM).

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM)

Segundo Bauer *et al.* (2017) os estados e os municípios brasileiros vêm implantando sistemas próprios de avaliação educacional. Conforme os autores citados:

[...] dos 27 estados brasileiros, vinte já possuem sistemas próprios de avaliação e 1.573 municípios já possuem também seus sistemas de avaliação, sendo maior parte criados a partir de 2005. O estudo citado apresenta também evidências da consolidação da avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional dos municípios (BAUER *et al.*, 2017, p. 3).

A autora afirma que a maioria dos sistemas municipais de avaliação foi criado depois de 2005. No caso do Município de Marília, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de

Marília (SAREM) foi criado em 2004. A partir deste ano, o sistema de avaliação externa é aplicado no primeiro semestre a todos os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental com questões de Português e Matemática. A Avaliação é preparada e corrigida por profissionais da própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

Entretanto, o Município de Marília aderiu ao processo de Municipalização do Ensino Fundamental apenas seis anos antes da criação do SAREM. Conforme informações do Plano Municipal de Educação (2005-2015), a partir do incentivo à expansão das redes municipais por intermédio de parceria educacional Estado-Município, Marília criou sua rede própria de Ensino Fundamental em 1998.

Militão (2007) esclarece que os motivos para a adesão dos municípios da Região de Marília ao processo de Municipalização do Ensino Fundamental, foi o repasse de verbas disponibilizadas pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado em 1996 pela Emenda Constitucional 14/1996.

É incontestável que a decisão pela municipalização do ensino fundamental na Região Administrativa de Marília, semelhante ao que ocorreu também na maioria dos municípios paulistas foi claramente motivada pelo enfoque predominantemente economicista, uma vez que parte considerável das administrações locais assume matrículas somente após a criação e regulamentação do FUNDEF (MILITÃO, 2007, p. 116).

De acordo com Freitas (2015) no início do processo de municipalização, a rede contava com 08 escolas de ensino fundamental. A criação de uma rede própria foi facilitada pelo fato de o município contar com 10 prédios próprios que estavam emprestados à rede estadual e já funcionando como escolas de ensino fundamental. A rede tinha à época capacidade para atender 5.000 alunos. Atualmente a Rede Municipal possui 20 escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 14 escolas em tempo parcial e 06 escolas em tempo integral. Possui 8.141 alunos (54,89%) matriculados e compartilha a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a rede estadual que possui 2.791 alunos (18,82%) e a rede privada que possui 3.898 alunos (26,29%) matriculados conforme dados da Sinopse Estatística de 2019 (BRASIL, 2019).

Após estes esclarecimentos sobre o processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, retomamos a criação do SAREM em 2004. De acordo com Freitas (2015, p. 73), “não há na secretaria nenhum documento legal que normatize a implementação dessa avaliação no sistema de ensino do município.”

A autora citada informa a partir de relato do Diretor de Gestão sobre o que motivou a implementação do SAREM:

[...] não tínhamos uma visão geral da rede, da situação pedagógica da nossa rede, em termos de avaliação externa. Então eu tive a ideia e a secretária da época aceitou a ideia. Nós começamos a construir todos os instrumentos para essa avaliação e através desta avaliação foram levantadas todas as dificuldades da época, facilitou. Algumas coisas foram confirmadas, outras não [...] Tinha muita coisa por fazer, em termos pedagógicos. Então, pedi professor-coordenador e comecei um trabalho com esses coordenadores, mas eu percebi que por mais que tivéssemos um diagnóstico por escola, olhando pasta de aluno, faltava alguma coisa mais geral, sistematizada em nível de secretaria. Então, veio a ideia do SAREM - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR *apud* FREITAS, 2015, p. 72-73).

Conforme o Diretor de Gestão Escolar citado, a finalidade do SAREM é avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Marília e a partir de seus resultados, propor ações que visem corrigir distorções. (FREITAS, 2015)

Um ano após a implementação do SAREM, o município obteve no IDEB de 2005 a média 5,4 enquanto a média do país foi de 3,8. Nas edições do IDEB de 2007 e 2009 o município alcançou as médias 5,6 e 6,4 respectivamente. Enquanto as médias nacionais foram 4,2 e 4,6 no mesmo período. Este resultado obtido nas primeiras edições do IDEB fez com que o município de Marília fosse selecionado para participar de uma pesquisa denominada “Bons resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos” entre os anos de 2009 e 2010.

Conforme as autoras da pesquisa: “o reconhecimento de que há uma tendência de municípios criarem propostas próprias de avaliação e de serem ainda escassas as investigações sobre tais iniciativas, foi o fator que motivou o desenvolvimento do estudo” (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 14).

Sousa, Pimenta e Machado (2012) relatam ainda que ficou evidenciado neste estudo, o interesse dos gestores de sistemas municipais no monitoramento da qualidade de ensino através da criação de propostas próprias de avaliação da rede, demonstrando a valorização da avaliação como instrumento de gestão educacional.

Os municípios do Estado de São Paulo que participaram desta pesquisa foram: Barrinha, Barueri, Brotas, Cajuru, Catanduva, Indaiatuba, Itanhaém, Jardinópolis, Lorena, Marília, Santa Bárbara D’Oeste, São José dos Campos, Porto Ferreira e Valparaíso. As autoras informam como ocorreram a coleta de dados.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os secretários e ex-secretários de educação, e/ou assessores e técnicos das redes de ensino. Em alguns municípios contou-se ainda com informações disponíveis nos sites das secretarias, bem como em documentos produzidos pelas mesmas sobre seus sistemas de avaliação (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 20).

O estudo apresenta que “as razões que motivaram a criação das propostas de avaliação de desempenho dos alunos, declaradas pelos entrevistados, coincidem na afirmação de ser esse um caminho de o município ter um diagnóstico do desenvolvimento dos estudantes” (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 22).

Apoiamos nas autoras citadas para demonstrarmos o motivo alegado para a criação do sistema municipal especificamente no município de Marília.

[...] é uma avaliação feita [...] para indicar quais seriam as deficiências de cada escola, de cada turma e da rede como um todo. [...] é uma avaliação feita [...] para indicar quais seriam as deficiências de cada escola, de cada turma e da rede como um todo. Procurar, por meio da avaliação, onde está o nó [...] e, a partir daí, promover ações de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (Secretária de Educação de Marília, entrevista em 06/11/2009 *apud* SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 22-23).

Em relação a referência utilizada para a construção das provas, Freitas (2015) informa que a avaliação contempla os dois componentes do currículo que compõem a base comum nacional (Língua Portuguesa, envolvendo compreensão e produção de texto e Matemática), do mesmo modo que as demais avaliações desenvolvidas no estado de São Paulo e pela federação. Relata também que desde a primeira edição do SAREM, a sua elaboração é formulada com base em descritores.

Neste aspecto a pesquisa de Sousa, Pimenta e Machado (2012) considera que não é possível afirmar, mas que é possível supor, que a referência para a construção das provas é a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir dos dados coletados dos municípios analisados, entre os quais, o município de Marília. As autoras apontam ainda que: “não há evidências de que sejam atendidos critérios metodológicos na construção dos instrumentos de medidas e em sua aplicação, que lhes deem confiabilidade técnica” (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 26).

Conforme Bravo (2011) “as matrizes de avaliação da Prova Brasil são trabalhadas com os professores, afirmou a secretária de educação. Os resultados da avaliação nacional e da realizada no município são muito semelhantes, completou” (BRAVO, 2011, p. 11).

Em relação ao tratamento dos dados do SAREM, Sousa, Pimenta e Machado (2012) esclarecem que:

a Secretaria de Marília, após mais ou menos um mês da aplicação das provas, dá um retorno dos resultados, em planilhas, por escola, por classe, por turma e por aluno. Não são feitas comparações entre as escolas com base no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (Sarem), esclareceu o assessor da secretaria, ainda que sejam produzidas médias dos resultados por escola. O tratamento dos dados prevê um relatório elaborado para cada escola, incluindo um exame de cada questão, dizendo quantos alunos acertaram; quantos erraram; e quais foram os erros (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 27).

Buscamos também apoio em Freitas (2015) para explicitar detalhadamente o tratamento dos dados obtidos a partir dos resultados do SAREM. Conforme a autora,

os resultados referentes às avaliações (Compreensão de texto, Produção de texto e Matemática) são organizados em planilhas específicas, uma planilha com os resultados por escola, outra com os resultados de todas as escolas e uma tabela com o ranqueamento das escolas. As duas primeiras planilhas têm basicamente o mesmo formato, porém, a planilha enviada para a escola apresenta os resultados por sala de aula. Assim, os dados referem-se ao total de alunos da sala, o total de alunos que participaram da avaliação, o total de alunos com necessidades especiais, o nome do professor da sala, a média final da sala, a média da escola e média da secretaria. No que diz respeito aos aspectos avaliados (descritores), são apresentados o número e a porcentagem de acerto de cada item. Em planilha anexa ao documento, é apresentada a média da escola referente aos últimos anos da avaliação tendo sempre como referência a média apresentada pela Secretaria (FREITAS, 2015, p. 75).

Freitas (2015) informa ainda que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marília elaborou uma escala de proficiência que enquadra o nível de aprendizagem do aluno de acordo com as respostas aos testes padronizados. Os critérios de enquadramento utilizados são: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Cabe ressaltar que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) utiliza a mesma escala de proficiência. A autora complementa que a partir dos erros de maior incidência, a Secretaria elabora o documento denominado “Análise de Desempenho” que deverá ser utilizado como material de apoio por coordenadores pedagógicos e professores e que será objeto de discussão em reunião no Horário para Estudos Coletivos (HEC).

No ano de 2017 o SAREM foi modificado e denominado de Novo SAREM. Em contato preliminar, para solicitar a aprovação da coleta de documentos, o Assessor da Secretaria Municipal de Educação informou que neste ano foi aplicado a SAREM a todos os anos do Ensino Fundamental. Entretanto, houve correção do SAREM apenas no 3º ano em virtude da troca de diretores. A Equipe do SAREM na Secretaria é composta de seis profissionais (4 assistentes técnicas e 02 supervisoras de ensino). Foi realizada coleta dos seguintes documentos:

- “Avaliação Externa 2018 (SAREM) Orientações Gerais” que apresenta as orientações gerais e atribuições para o Diretor de Escola, Auxiliar de Direção e Professor Aplicador para aplicação do SAREM deste ano que teve como público alvo os alunos do 4º ano;

- Documento “Avaliando o SAREM 2018” em que cada escola deve avaliar o SAREM 2018 em relação: aos instrumentos de avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa (Leitura e Compreensão de Texto e Produção de Texto), Matemática, Devolutiva SAREM 2018; à organização, quanto à aplicação e sugestões para o próximo SAREM.

- Documento “Orientações para Correção do SAREM 2018” que contém orientações detalhadas e minuciosas quanto aos critérios para a correção da prova aplicada.

- “Ata de Capacitação de Professores de Reforço do 4º e 5º anos” cuja pauta contemplava uma leitura de texto, o papel do professor do reforço, a alfabetização, orientações sobre o diário de classe, organização dos materiais dos alunos, o plano de intervenção (reforço), a rotina e a sequência didática.

- Ata 1º Encontro “Trilhando a Literatura na Sala de Aula” cuja pauta contemplava uma abertura com o Livro “A última história antes de dormir”, orientações gerais, literatura na sala de aula e o que é Leitura?

- Documento “Devolutiva SAREM – 2018”, o documento possui 10 páginas e faz análise do SAREM 2018 com pontos positivos e negativos dos instrumentos de avaliação: Leitura, Produção de Textos e Matemática com ilustrações detalhadas de algumas provas dos alunos tomadas como modelo. Apresenta ainda as reflexões Pós-SAREM com as metas e ações estabelecidas para o 4º ano (2018) e 5º ano/2019 com metas a curto prazo (o que deve ser resolvido até o final do período letivo de 2018), metas de médio prazo (até o primeiro semestre de 2019) e metas de longo prazo (até o segundo semestre de 2019).

No ano de 2019 foi aplicada a 16ª edição do SAREM e aprovado o Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) por meio da Lei 8.355 de 21 de fevereiro de 2019. Neste documento reafirma a meta definida do PME de “implementar anualmente o SAREM (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Marília nos quartos anos do ensino fundamental” (MARÍLIA, 2019, p. 27), indicando a manutenção do SAREM como instrumento próprio de avaliação da Rede Municipal de Ensino de Marília.

Pelo que pudemos apreender sobre os usos dos resultados do SAREM na formulação e implementação da política educacional no município de Marília, esta avaliação vem orientando a gestão desenvolvida nas escolas, influenciando a elaboração do projeto pedagógico e direcionando o trabalho do professor.

O estudo de Freitas (2015) apresenta entrevista feita com professores em que foi a seguinte questão: Em sua opinião, o SAREM tem influenciado a gestão da escola na definição de metas e na proposição de projetos? Por quê? Como?

Sim, construindo nosso padrão pedagógico (P3-ESCOLA A).

Sim, porque após a análise dos resultados do Sarem, as decisões são tomadas de acordo com os resultados obtidos (P4-ESCOLA B).

Sim, porque essa análise de dados dos resultados do Sarem auxilia na tomada de decisão e apontam um “norte”. Desse modo, as atividades, projetos e metas são direcionados com o mesmo propósito (P5-ESCOLA B).

Sim, pois temos o compromisso com nossa boa atuação na avaliação (P6-ESCOLA B) (P3-ESCOLA A, P4, P5, P6 ESCOLA B apud FREITAS, 2015, p. 93).

Conforme a autora citada, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas são explícitos ao apontar o SAREM como determinante na sua elaboração, incidindo sobre as metas estabelecidas para Língua Portuguesa e Matemática. Há indicações que enfatizam o desenvolvimento curricular norteado para atender à avaliação externa desenvolvida pela SME.

Em relação ao direcionamento do trabalho do professor, Freitas (2015) afirma que:

a partir das análises dos dados podemos identificar que 87,5% dos professores apontam que têm utilizado os resultados do SAREM em sua prática pedagógica, que têm direcionado seu trabalho para atender às finalidades dessa avaliação e afirmam que os descritores do Sarem estão de acordo com a Proposta Curricular do município. 75% dos entrevistados colocam que o SAREM orienta seu trabalho docente, 100% dos professores não veem o SAREM como um processo que dificulta sua prática e 62,5% das respostas são afirmativas a respeito da influência do SAREM na elaboração do currículo da escola (FREITAS, 2015, p. 100).

Freitas (2015) considera ainda que os relatos dos entrevistados confirmam essas implicações na gestão, no PPP e no direcionamento do trabalho do professor e “deixam transparecer que o processo repercute nas unidades escolares gerando tensão e desconforto nos gestores e professores que se preocupam em apresentar/manter um resultado satisfatório” (FREITAS, 2015, p. 111).

Além do direcionamento do trabalho do professor apontado por Freitas (2015), o estudo de Mazzini (2017), intitulado “A Precarização do Trabalho das Professoras da rede Municipal de Marília/SP”, apresenta a sobrecarga de trabalho docente após a municipalização do ensino fundamental e a parceria realizada pelo município com o Instituto Ayrton Sena (IAS) entre os anos de 2001 e 2004 com a implantação do Programa Escola Campeã. Conforme a autora citada, o princípio do Programa está centrado na gestão e nas avaliações em larga escala como

instrumentos de promoção de escolas eficazes, bem como em ações que otimizem recursos financeiros e humanos.

na Rede em estudo, uma série de ações elaboradas pelo IAS era designada às professoras, diretores e à própria Secretaria Municipal da Educação que se incumbiriam em realizá-la. Tudo se iniciava através de um Plano Anual de Metas, semelhante aos protocolos das empresas filiadas à gerência de Qualidade Total, analisadas no capítulo I, composto por estratégias de racionalização e divisão do trabalho, assim organizadas: **a) definição de metas a alcançar por cada segmento envolvido; b) descrição de ações a serem executadas com o intuito de atingir as metas estipuladas; c) avaliação dos resultados alcançados, geralmente obtidos por meio de avaliações externas (no caso da verificação do desempenho dos alunos) e análise dos dados diuturnamente produzidos pelas instâncias envolvidas, incluindo as professoras, a partir de um arsenal de instrumentos propostos pelo IAS; d) retomada e correção das ações iniciais e replanejamento das metas iniciais** (MAZZINI, 2017, p. 102, grifo nosso).

O estudo de Mazzini (2017) exacerba a precarização do trabalho docente, enfatizando também a perda da autonomia: “Havia uma clara divisão de tarefas entre quem decide/elabora e quem executa, fragmentando o processo educativo e retirando a possibilidade da concepção, elaboração, controle e decisão das docentes” (MAZZINI, 2017, p. 103).

A autora citada aponta ainda a redução do salário dos professores da Rede Municipal de Marília em 50% nos últimos vinte anos.

[...] As análises e percepções das docentes são corroboradas pelos números oficiais dos salários da categoria. Assim, em 1997, ou seja, um ano antes da municipalização do Ensino Fundamental, o salário inicial de uma professora de Educação Infantil era de R\$ 396,05 (referência 13 na tabela de referências salariais da Prefeitura de Marília), enquanto o valor do salário mínimo à época era R\$ 120,00. Portanto, as professoras recebiam uma remuneração que correspondia a 3,3 salários mínimos. Estabelecendo um paralelo com os níveis salariais praticados na atualidade, verificamos que no ano de 2017 o salário inicial dessa mesma categoria de professoras é de R\$1.422,75 ao passo que o salário mínimo nacional em 2017 é R\$937,00, ou seja, a remuneração da categoria no ano de 2017 corresponde a 1,5 salários mínimos. Destarte, ao longo destes vinte anos a quantidade de salários mínimos recebidos pela categoria reduziu mais de cinquenta por cento (MAZZINI, 2017, p. 89).

O levantamento evidencia o uso dos resultados do SAREM para o monitoramento do desempenho da Rede de Ensino de Marília para o planejamento pedagógico com a priorização da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Consideramos ainda que este processo provoca o estreitamento do currículo e o direcionando do trabalho pedagógico para a preparação de provas ou treinamento para os testes.

Em relação à ênfase nas ações de formação de professores e coordenadores pedagógicos voltadas para as lacunas na proficiência dos alunos, conforme apontado nos documentos do SAREM coletados, trazemos a afirmação das autoras Sousa, Pimenta e Machado (2012) de que:

os resultados das avaliações externas vêm pautando ações de formação de coordenadores pedagógicos das escolas e de professores, que se voltam prioritariamente para as lacunas constatadas na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de provas. Registraram-se iniciativas, de Secretarias de Educação, que induzem as escolas a repensarem suas ações pedagógicas, estabelecendo ações que possam contribuir para a melhoria dos resultados das avaliações, com base na análise do desempenho dos alunos nas provas (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 28).

Em relação à preparação para as provas, trazemos a contribuição de Ravitch (2011) que faz uma série de apontamentos sobre as estratégias utilizadas para melhoria dos resultados dos testes empreendidas nos Estados Unidos, sem melhorar a educação. Destaca que a preparação para o teste, distorce o seu propósito, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não apenas produzir escores mais elevados. Segundo a autora, a consequência deste treinamento é que o estudante pode ser capaz de passar no teste, dominando métodos de realizá-los, mas não o assunto em si. Enfatiza ainda que os testes não são perfeitos e que um escore de teste não é uma medida exata dos conhecimentos e habilidades de um estudante. “[...] As nossas escolas devem ser ‘informadas pelos dados’, não ‘movidas pelos dados’” (RAVITCH, 2011, p. 255).

Fischer (2010) também considera que o processo avaliativo não pode se resumir a testes e provas com hora marcada. Conforme a autora citada

[...] ao alterar radicalmente nosso entendimento a respeito de como o aluno aprende, há que, em decorrência, **mudar radicalmente nosso modo de ensinar e avaliar**. Se entendemos que o conhecimento não é algo que está somente nos livros, ou na cabeça de alguns, ou em determinado lugar; se aceitamos que todo objeto nunca será totalmente apreendido, que sempre há incompletudes, se admitimos que forma e conteúdo são partes interdependentes de uma totalidade dinâmica; se acreditamos que há um processo não observável, ou seja, que algo acontece com o aluno (na “caixa preta”) quando ele está aprendendo; e que este processo é tão ou mais importante do que o produto final; **se concordamos que perguntar, levantar hipótese é tão ou mais importante do que responder**; se assumimos que errar é parte indispensável do processo construtivo do conhecer, se apostamos em tudo isso, então a sala de aula não pode ser como antes. Em outras palavras, **o processo avaliativo não pode se resumir a prova e testes com hora marcada** (FISCHER, 2010, p. 45-46, grifo nosso).

Considerações finais

Diante do contexto apresentado, identificamos que os resultados do SAREM vêm sendo utilizados como a principal referência da qualidade da educação do município, expressando uma convergência para a noção de qualidade como expressão da proficiência nas disciplinas de Português e Matemática. Deste modo, a Rede Municipal de Marília tem enfatizado os produtos em detrimento dos processos, não considerando nas análises dos resultados, os contextos escolares e difundindo uma noção restrita de qualidade.

Citamos como exemplo a parceria estabelecida há mais de 17 anos entre o grupo de Pesquisa Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (LOED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas que implantou em sua rede a Avaliação Institucional Participativa (AIP).

O modelo de Avaliação Institucional Participativa (AIP) utilizado na parceria entre o LOED e a (SME) de Campinas não menospreza os modelos de avaliação externa, como o SAREM estudado neste trabalho, e outras avaliações externas, como Prova Brasil, SARESP, mas procura adaptá-los à realidade e necessidade de cada unidade ou de cada sistema escolar. Nesse sentido, esse modelo é construído pela escola e não para a escola. O desenvolvimento desta parceria permitiu a criação de sete dimensões para avaliar a qualidade social do trabalho nas escolas da Rede Municipal de Campinas: práticas pedagógicas, acesso e permanência, relações escola-comunidade, compromisso com aprendizagem de todos, participação e trabalho coletivo (DALBEN *et al.*, 2017).

Portanto, queremos enfatizar a necessidade de considerar outros indicadores para se avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. Finalizo com o estudo de Sordi (2017) que expressa o meu entendimento sobre a complexidade da avaliação educacional:

A ênfase obsessiva nos resultados que buscam espelhar a qualidade da escola, quando definida de fora para dentro e quase sempre de modo descontextualizado das condições objetivas existentes, tende a produzir sofrimento nos diferentes atores por eles afetados. Seja pela sumária culpabilização dos professores pelo fracasso na obtenção dos índices por seus alunos; seja pela desqualificação das práticas pedagógicas que os mesmos elegem e que insistem em ensinar “generalidades” para os estudantes, furtando-os da aprendizagem dos conteúdos básicos que os fará ter êxito nos exames; seja pelo sequestro que faz aos estudantes, de oportunidades de aprendizagens ampliadas orientadas por uma matriz de formação humana em cujo centro situam-se valores de solidariedade, da justiça social e da cidadania; seja pelo desprestígio da escola em suas relações com o entorno, em que todos, de alguma forma, sofrem em função dos números que a avaliação faz circular sem as devida mediações e interrogações (SORDI, 2017, p. 88).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, p. 1-24, 2019.
- ARELARO, L.R.G. O Ensino Fundamental no Brasil, Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. esp. 92, p. 1039-1066, out. 2005.
- BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.
- BAUER, A. *et al.* Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1-19, out. 2017.
- BODIÃO, I. S. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335-358, abr./jun. 2016.
- BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (Org.). **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: FinoTraço, 2015. p. 110-122.
- BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010
- BRAVO, M. H. A. Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos – o caso do município de Marília/SP. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, SP: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0366.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C.; FERRAROTO, L.; MIRANDA, A. C. Os meandros da construção de um instrumento voltado à avaliação em larga escala multidimensional. *In*: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.) **Qualidade(s) da Escola Pública** – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 187-220.
- FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In*: WERLE, F. O. C. (org.) **Avaliação em Larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010. p. 37-44.

FREITAS, I. P. **Análise do Sistema de Rendimento Escolar de Marília**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 963-987, 2007.

GATTI, B. A. Avaliação de Sistemas Educacionais do Brasil. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (Org.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 39-45.

HORTA NETO, J. L. Um olhar Retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAE de 2005. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (Org.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 102-109.

LEHER, R. **Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Cento de estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular _ CENPAEP. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em:

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das E: tensões e possibilidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MARÍLIA. **Lei 6.183, de 11 de janeiro de 2005**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: http://sapl.marilia.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=6200. Acesso em: 15 jul. 2020.

MARÍLIA. **Lei n. 7.824 de 23 de junho de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Marília, SP: Secretaria Municipal da Administração, 11 jan. 2005. Disponível em: http://sapl.marilia.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=21617. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARÍLIA. **Lei n. 8.355, de 21 de fevereiro de 2019**. Aprova o Relatório Final de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME (2015). Marília, SP: Secretaria Municipal da Administração, 21 fev. 2019. Disponível em: http://sapl.marilia.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=38688. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAZZINI, M. C. C. **A Precarização do Trabalho das Professoras da Rede Municipal de Educação de Marília/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). 143f. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MILITÃO, S. C. N. **O Processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília.** 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000008>.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.) **Qualidade(s) da Escola Pública** – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 83-100.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e Gestão Municipal da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

Como referenciar este artigo

SABIA, C. P. P. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do município de Marília (SAREM): uso dos resultados na política educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1387-1407, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14225>

Submetido em: 20/06/2020

Aprovado em: 30/08/2020

Publicado em: 01/09/2020