



O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MARÍLIA SOBRE O SAREM E OUTRAS DIMENSÕES DA QUALIDADE SOCIAL

LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LA RED MUNICIPAL DE MARÍLIA SOBRE EL SAREM Y OTRAS DIMENSIONES DE LA CALIDAD SOCIAL

THE PERSPECTIVE OF TEACHERS FROM THE MUNICIPAL NETWORK OF MARÍLIA ON THE SAREM AND OTHER DIMENSIONS OF SOCIAL QUALITY

Claudia Pereira de Pádua SABIA¹

RESUMO: O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília foi criado em 2004. O objetivo do estudo é identificar o que os professores do Ensino Fundamental deste município pensam sobre o SAREM, verificar se existe outra proposta de avaliação e os possíveis usos dos seus resultados. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e a metodologia utilizou as pesquisas bibliográfica, documental e o formulário Google docs. Como resultados apresentamos que embora os resultados do SAREM sejam considerados pela maioria como um indicador de qualidade, 29,6% dos professores consideram que não pode ser o único indicador de todo o trabalho realizado e são desenvolvidas outras atividades de qualidade que não são consideradas. Foi verificado como forma de avaliação complementar a avaliação institucional. Em relação aos usos dos resultados desta avaliação, a maioria afirma que os resultados são utilizados para o planejamento pedagógico e para a formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: SAREM. Qualidade Mercadológica. Qualidade Social. Avaliação Institucional. Responsabilização Educacional.

RESUMEN: *El Sistema de Evaluación del Desempeño Escolar de Marília fue creado en 2004. El objetivo del estudio es identificar lo que los profesores de la enseñanza básica de este municipio piensan sobre el SAREM, para verificar si existe otra propuesta de evaluación y los posibles usos de sus resultados. La investigación se desarrolló en un enfoque cualitativo y la metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y documental y el formulario google docs. Como resultados presentamos que si bien los resultados del SAREM son considerados por la mayoría como un indicador de calidad, el 29,6% de los docentes considera que no puede ser el único indicador de todo el trabajo realizado y que se desarrollan otras actividades de calidad que no son considerado. Se verificó como una forma de evaluación complementaria a la evaluación institucional. En cuanto a los usos de los resultados de esta evaluación, la mayoría afirma que los resultados se utilizan para la planificación pedagógica y la educación continua.*

PALABRAS CLAVE: SAREM. Calidad de Mercadeo. Calidad Social. Evaluación Institucional. Responsabilidad Educativa.

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





ABSTRACT: *The School Performance Evaluation System of Marília was created in 2004. The study's objective is to identify what elementary school teachers in this municipality think about SAREM and to verify if there is another evaluation proposal and the possible uses of its results. The research developed with a qualitative approach, and the methodology used bibliographical and documentary research and the google docs form. As a result, although the majority consider the results of SAREM as an indicator of quality, 29.6% of teachers consider that it cannot be the only indicator of all the work carried out and that other quality activities develop that are not considered. It was verified as a complementary form of evaluation to institutional evaluation. Regarding the uses of the results of this assessment, most claim that the results are used for pedagogical planning and continuing education.*

KEYWORDS: *SAREM. Marketing Quality. Social Quality. Institutional Evaluation. Educational Accountability.*

Introdução

Em 2004, foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM) sendo uma avaliação externa aplicada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2022 chegou a sua 17ª edição, após a interrupção de dois anos sem aplicação (2020 e 2021) em virtude da pandemia COVID-19. O SAREM avalia o desempenho dos alunos de 4º ano e 5º ano em relação às habilidades de Leitura, Produção de Texto e Matemática. Estas habilidades exigidas integram a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todo o processo de planejamento, elaboração, distribuição, aplicação, correção e análise de resultados são coordenados pela Equipe Técnico-pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Conforme matéria publicada “nesta última edição realizada foi lançado o concurso **A procura de uma mascote para o SAREM**, direcionado às turmas de 4º e 5º anos das 21 escolas de Ensino Fundamental que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Marília” (MARÍLIA, 2022a). Quatro alunos que participaram da 17ª edição e obtiveram a nota 10 nas três avaliações aplicadas (Leitura, Escrita e Matemática) foram premiados em cerimônia que contou com a participação do prefeito do município (MARÍLIA, 2022b).

Bauer *et al.* (2017) apresenta que no âmbito estadual, dos 27 estados brasileiros, vinte já possuem sistemas próprios de avaliação e 1.573 municípios já possuem também seus sistemas de avaliação. 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. 5). O SAREM é uma avaliação de larga escala. Apoiamos em Werle (2010) que explicita sua definição.





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).

O objetivo do estudo é identificar o que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília pensam sobre o SAREM, verificar se existe proposta de modalidade de avaliação que represente abordagem alternativa ou complementar ao SAREM e os possíveis usos dos resultados desta avaliação.

A metodologia utiliza à abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográfica, documental e coleta de dados dos professores por formulário Google docs. O formulário Google docs foi enviado para as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília. O e-mail endereçado as diretoras continham cópia da autorização da pesquisa pelo Secretário Municipal de Educação, orientação de uma supervisora de ensino, a apresentação da pesquisa e o link do formulário para os professores responder.

Os diferentes significados do termo qualidade de ensino

Para Gentili (1995), o discurso da qualidade começou a desenvolver-se na América Latina em contraposição ao discurso da democratização que ocorreu na década de 1980, ligada a ideia da ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais. Na década seguinte o discurso da qualidade está ligado a uma lógica empresarial, destacando-se as ideias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto. Pelo que podemos apreender de Gentili (1995) a discussão sobre qualidade abarca diferentes significados ao longo do tempo e contradições e disputas sobre o entendimento do que seja qualidade de ensino. Para Oliveira e Araújo (2005) é difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. Os autores apontam que no Brasil a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas.

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, **finalmente, a ideia de qualidade**





associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8, grifo nosso).

Para os autores citados, a terceira forma de qualidade percebida na sociedade foi por meio da generalização dos testes padronizados de avaliação de larga escala que foram implantados no país a partir do ano de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na mesma década tivemos a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão na época, atual Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE) do Ensino Superior e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além dos testes em larga escala nacionais, tivemos também a partir desta década de 1990 a criação de vários sistemas estaduais de avaliação como, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dentre outros.

Destacamos que o SAEB criado em 1990 foi desmembrado no ano de 2005. Foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil possibilitou a divulgação dos resultados dos desempenhos dos alunos nesta avaliação de larga escala por redes (estaduais e municipais) e por escola.

Dois anos após a criação da Prova Brasil 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 n.º 6.094/2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A criação da Prova Brasil é analisada por Freitas (2007). O autor denuncia 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.

Para Leher (2014, p. 4), 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).

Concordamos com os autores citados, pois após a criação da prova Brasil e a divulgação ranqueada dos resultados do IDEB e outros indicadores estaduais vem aprofundando o processo de responsabilização da escola e de seus profissionais sem considerar a (des)responsabilização do Estado em oferecer a infraestrutura e condições de trabalho dos professores necessárias na busca pela qualidade. Ravitch (2011) referindo-se ao processo de responsabilização baseada em testes implementado na política educacional americana, analisa que ela impõe sérias consequências para crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais, ou atributos dos estudantes. “Em síntese, afirma que os testes agora em uso, **não são adequados por si só para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores**” (RAVITCH, 2011, p. 189, grifo nosso).

Consideramos relevante a análise de Ravitch (2011) pois o processo de responsabilização implementado nos Estados Unidos trouxe várias consequências negativas para a educação americana, pois o ensino não melhorou, ocorreu a privatização das escolas públicas e a carreira do magistério vem sendo destruída, dentre outros aspectos. E no Brasil, a criação do IDEB é considerado o primeiro passo para a implantação do processo de responsabilização no país que se encontra em curso. Entretanto, apesar das críticas que o IDEB recebeu da comunidade acadêmica, ele 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, a meta 7 visa:

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).

Embora tenha sido aprovado o IDEB como indicador de qualidade da educação brasileira no atual PNE, consideramos importante destacar 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. Conforme Bodião (2016, p. 343):

Também chama a atenção a inclusão de proposições que não estiveram em discussão durante o processo conferencial, tais como: (i) a meta 7, que institui 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.

Por que não discutir a inclusão do IDEB na CONAE (2010)? Não podemos afirmar o real motivo desta manobra do governo. Apenas denota que não haveria consenso dos educadores sobre este indicador para aferir a qualidade da educação. Citamos como exemplo, os pesquisadores do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas Descritivos (LOED), da UNICAMP, que vêm estudando a avaliação educacional há mais de 40 anos e entendem que a avaliação deva estar compromissada com outras concepções de educação e de escola.

Diante deste contexto apresentado, queremos explicitar que temos de um lado aqueles que trabalham em prol de uma qualidade regida pelos interesses do mercado, perseguindo as metas estabelecidas do IDEB e do outro, aqueles que querem uma qualidade social para a escola pública que apesar de considerar a avaliação externa, entende que a finalidade da escola abarca outras dimensões da formação humana que extrapola a dimensão cognitiva e devem ser consideradas na avaliação educacional.

A perspectiva de qualidade pelos interesses do mercado é identificada pela análise de Arroyo (2017, p. 12).

as novas exigências de se avaliar a qualidade da educação escolar são exigências da globalização da nova base científico-tecnológica incorporada ao processo produtivo, na exigência de aumento de produtividade do trabalhador, de sua segregação diante da diminuição dos postos de trabalho.

Na mesma direção da análise de Arroyo (2017), Freitas *et al.* (2004, p. 63) afirma que



Quanto mais parece que o direito de possuir é dado a todos, mais se ensina o dever de consumir e de aprender a consumir/desejar a partir do lugar social que se ocupa. Assim, ao direito de acesso à educação (inclusão em todos os níveis) contrapõe-se o dever de aceitar uma determinada concepção de qualidade de ensino, que oculta seus beneficiários e que fabrica trilhas diferenciadas e meritocráticas de sucesso e fracasso (exclusão por dentro).

Pelo que pudemos apreender da análise de Arroyo (2017) e Freitas *et al.* (2004), a concepção de qualidade regida pelos interesses do mercado é destinada aos filhos da classe trabalhadora. A escola pública nesta concepção de qualidade se restringirá a inserção produtiva no trabalho. Com a ressalva de que em tempos de diminuição de postos de trabalho e de desemprego estrutural uma grande parte deste contingente se constituirá em exército de reserva. E conforme Freitas (2007) a exclusão por dentro da escola, ocorre com o aluno que conseguiu apenas o acesso, mas a permanência ocorrerá até o momento em que possa ser “descartado” sem comprometer as estatísticas. Uma passagem do aluno pela escola sem aprendizagem e direcionado ao fracasso. Esta concepção de qualidade submete a escola a lógica classificatória, meritocrática, na punição, na premiação, e, no ranqueamento descontextualizado a partir de aspectos mensuráveis no âmbito cognitivo e restritos ao básico.

Sordi (2017) explicitará os valores que subsidiam esta perspectiva de avaliação de qualidade, apontando no limite as visões antagônicas de qualidade, suas lógicas e princípios que acabam por demandar formatos avaliativos diferenciados.

[...] Como se pode apreender há forte tensão entre os interesses individuais e as responsabilidades coletivas que a avaliação da qualidade da escola pública poderia alavancar e ultrapassar. Mas isso implicaria uma opção pela qualidade social em detrimento da qualidade mercadológica que se alimenta de valores como individualismo, da competitividade e da ideologia do dom nas quais os atuais processos de avaliação externa se embasam (SORDI, 2017, p. 86).

É preciso esclarecer os sentidos que cada opção traz, suas pretensões e repercussões no âmbito da escola pública. A concepção de qualidade mercantil vem sendo implementada de forma hegemônica no Brasil desde os anos 1990 com as avaliações de larga escala. Particularmente, a partir da criação do IDEB em 2007, pois os governos buscam a qualidade de seus sistemas pautados principalmente na melhoria deste indicador, reduzindo, na prática, a qualidade educacional, ao desempenho acadêmico nas disciplinas de Português, Matemática e ao fluxo escolar.

Apoiamos ainda na autora citada para destacar uma questão que consideramos fundamental.



A ação dos reformadores empresariais do campo da educação e na direção da concepção de qualidade de ensino que defendem, engendra-se a partir de uma visão de avaliação que toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola pública. Tratar a educação sob viés tão reducionista condena o fenômeno a ser explicado, exclusivamente, a partir de aspectos mais prontamente mensuráveis (âmbito cognitivo e ainda por cima restritos ao básico) fazendo crer que os demais aspectos não são importantes e que sua exclusão em nada prejudica o processo de indução favorecido pelas formas de avaliação privilegiadas pelas políticas educacionais vigentes (SORDI, 2017, p. 84-85).

A autora se refere as avaliações de larga escala e sua perspectiva de avaliação uni/bidimensional que expressará o quantum de qualidade que cada escola possui ignorando as variáveis que afetam os resultados das aprendizagens dos estudantes.

Portanto, nossa posição é de que a qualidade de ensino não pode se restringir proficiência em português e matemática, ou seja, no desempenho específico na dimensão cognitiva. Temos como pressuposto de que o desenvolvimento das crianças e jovens extrapola esta dimensão e a escola trabalha atitudes e valores, seja pela forma de organização do trabalho pedagógico ou pelas interações entre alunos e professores. E que a escola cumpre ainda um papel na formação do aluno para poder compreender o mundo em que vive. Buscamos apoio em Geraldí, Riolfi e Garcia (2004) para exprimir a nossa perspectiva.

Uma escola onde é possível realizar um trabalho coletivo, organizado, composto de ações que ajudem os alunos a investigar como seu mundo e suas vidas chegaram a ser o que são e considerem, séria e consistentemente, o que deveria ser feito para alterar, substancialmente, as condições de vida que os desfavorecem (GERALDI; RIOLFI; GARCIA, 2004, p. 14).

Nesse sentido, destacamos também a afirmação de Sordi (2017, p. 86), de que a “qualidade social na escola pública deve orientar-se pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo”. Para a autora, estes educadores estão “filiados e unidos em torno de uma concepção de qualidade ampliada, detentora de pertinência social, uma qualidade includente e democrática, construída com os atores, com a comunidade e regida pela ideia do bem público”.

Tendo como horizonte esta concepção de qualidade ampliada, a continuidade dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa LOED/UNICAMP possibilitou a sistematização pelas autoras Bertagna *et al.* (2020) de um quadro com as dimensões da qualidade social da escola pública: 1. Acesso e Permanência, 2. Ética e Valores, 3. Diversidade/Diferença, 4. Relações Interpessoais, 5. Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica, 6. Trabalho Coletivo, 7. Conhecimentos, 8. Criticidade, 9. Participação, 10.





Auto-organização dos sujeitos, 11. Compromisso social da escola com seu entorno social (BERTAGNA *et al.*, 2020, p. 70-83).

As dimensões da qualidade social abarcam as finalidades da escola, alicerçadas nos princípios de formação humana. Para Arroyo (2017, p. 21), “reconhecer o direito à formação humana pressupõe reconhecer os trabalhadores do campo, das cidades, os pobres, indígenas, negros como humanos.” Pelo que pudemos apreender da proposta dos autores, as dimensões da qualidade social avançam na busca pelo reconhecimento do direito à educação dos sujeitos de direitos humanos e extrapolam completamente a visão restrita da qualidade mercadológica que considera apenas a dimensão cognitiva. Após as contribuições dos autores para explicitar as disputas existentes entre os significados sobre a qualidade, abordamos na sequência o que os professores da Rede Municipal de Marília pensam sobre o SAREM, se existe proposta de modalidade de avaliação que represente abordagem alternativa ou complementar ao SAREM e os possíveis usos dos resultados desta avaliação.

O olhar dos professores sobre o SAREM a partir da pesquisa realizada

Reiteramos que a coleta de dados dos professores ocorreu por meio de formulário eletrônico Google docs enviado para as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília. O formulário continha 23 questões, sendo 14 de múltipla escolha e 7 discursivas e ficou aberto durante 30 dias para respostas. O total de professores nesta etapa neste ano foi de 341 e obtivemos 162 formulários Google docs respondidos em novembro de 2020, ou seja, tivemos um retorno de 47,54%.

Abordamos inicialmente o perfil dos 162 professores que responderam o formulário. Deste total (90,7%) são do gênero feminino e (9,3%) do gênero masculino. Em relação à faixa etária, a maioria (52,5%) possuem entre 40 e 49 anos, seguidos por (21,6%) que possuem entre 30 e 39 anos e (17,9%) entre 50 a e 59 anos. Nos extremos temos 6,8% com menos de 30 anos e com mais de 60 anos (1,2%).

A formação inicial da maioria (78,4%) é a Licenciatura em Pedagogia, (17,3%) têm outra licenciatura e o restante se dividem entre graduação, tecnólogo ou outra. Em relação à pós-graduação (49,4%) dos professores afirmaram ter especialização, (2,5) % fizeram mestrado e apenas menos de 1% doutorado (0,6%).

Perguntamos também se haviam realizado formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) nos últimos 5 anos. As respostas obtidas apresentam que (46,9%) dos professores participaram de 1 a 3 formações neste período,





(14,6%) participaram de 4 a 6 formações, (1,9%) entre 7 e 9 formações, (1,9%) mais de 9 formações e (35,2%) não participaram de nenhuma formação durante os últimos 5 anos. Em relação às temáticas oferecidas para a formação continuada, a maioria voltadas as disciplinas de Português (Alfabetização, Estratégias de Leitura, Sequência Didática) e de Matemática (Formação Matemática e Letramento Matemático). Outras formações citadas foram Reforço Escolar, Educação Musical (Palavra Cantada), Ciências Investigativa, Meio Ambiente (Projeto Bacias e Tratamento de Esgoto) Competências Socioemocionais, Currículo Inclusivo, Cursos para exercer coordenação, EJA, SAREM e Prova Brasil.

Visamos saber também o tempo de trabalho destes docentes junto a esta rede de ensino e (51,5%) trabalham nela há mais de 15 anos, seguidos por (22,2%) entre 10 e 15 anos. Em relação ao total da carga horária semanal a maioria (79%) ministram 27 horas, (4,9%) ministram 49 horas, (4,3%) ministram 44 horas e (11,7%) possuem outra carga horária.

Perguntamos ainda se para o cálculo do total das horas semanais foram computados as horas realizadas no contraturno como substituição ou jornada especial e (37,7%) responderam que sim. Para identificar a docência dos professores além da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na Rede Municipal, questionamos se trabalhavam no contraturno em outra escola do município, da Rede Estadual, da Rede Privada ou outro trabalho. (66,7%) afirmam que não, (17,3%) afirmam que trabalham em outra Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município, (4,3%) em escolas da Rede Estadual, (1,9%) nas escolas da Rede Privada e ainda (9,8%) trabalham em outro emprego.

Em relação à remuneração dos professores pesquisados, solicitamos que fosse assinalado entre seis faixas salariais o seu salário mensal. Os docentes (42%) assinalaram que seu salário (nov/2020) era entre R\$ 3.001,00 até R\$ 4.000,00 por mês, seguidos de (31,5%) que recebiam entre R\$ 4.001,00 e R\$ 5.000,00, (19,1%) que recebiam entre R\$2.001,00 até R\$ 3.000,00, (6,2%) que recebiam entre R\$5.001,00 e R\$ 6.000,00. Nos extremos das faixas salariais, tivemos (0,6%) com salário menor de R\$2.000, 00 por mês e (0,6%) com salário acima de R\$ 6.000,00.

O estudo de Mazzini (2017) apresenta a precarização do trabalho docente na Rede Municipal de Marília em vinte anos (1997 a 2017) evidenciada pela redução do salário dos professores que em 1997 correspondia a 3,3 salários mínimos e em 2017 correspondia a 1,5 salários mínimos. A autora afirma que “ao longo destes vinte anos a quantidade de salários-mínimos recebidos pela categoria reduziu mais de cinquenta por cento” (MAZZINI, 2017, p. 89). Para Mazzini (2017) e Costa (2018) a perda da remuneração vem contribuindo para os professores buscarem uma segunda jornada de trabalho. Apresentamos estes aspectos





relacionados a jornada de trabalho e remuneração, pois consideramos relevantes para a discussão da qualidade, já que as condições objetivas (de trabalho e infraestrutura) devem ser fornecidas pelo Estado para a efetivação do direito à educação.

Após as questões sobre o perfil dos professores, jornada de trabalho e remuneração, abordamos especificamente sobre o SAREM, suas consequências e os possíveis usos de seus resultados, além de outras dimensões do trabalho desenvolvido pelas escolas considerados de qualidade que esta avaliação de larga escala (externa) não considera.

Foi perguntado se o professor considera o SAREM um indicador de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e 70,4% responderam que sim e 29,6% que não. Na sequência perguntamos por que buscando identificar o entendimento dos professores sobre esta avaliação de larga escala. Conforme mencionado anteriormente, obtivemos 162 respostas de formulários. Especificamente nesta questão aberta tivemos 95 professores que responderam. Apresentamos algumas respostas enumerando professor 1 de (P1), professor 2 (P2) sucessivamente. Conforme os percentuais apresentados, a maioria considera o SAREM um indicador de qualidade, confirmando a afirmação dos autores Oliveira e Araujo (2005) citados anteriormente, de que o significado da palavra qualidade, vem sendo atrelado ao desempenho nos testes de larga escala. Destacamos algumas respostas daqueles que responderam sim.

Sim, pois infelizmente nosso sistema é classificatório e as crianças devem estar preparadas para esse tipo de teste (P2).

Aponta caminhos para o replanejamento pedagógico (P14).

É um meio de avaliar o conteúdo aprendido (P28).

Porque é uma maneira de analisarmos os alunos perante uma situação de avaliação, com aplicadores diferentes, avaliar se o conteúdo foi realmente aprendido (P57).

Porque dá um parâmetro de ensino aprendizagem da rede municipal (P91).

Pelas respostas apresentadas, os professores entendem o desempenho dos alunos no SAREM como indicador de qualidade. Conforme mencionado no estudo de Arroyo (2017) e Freitas (2007) esta perspectiva se baseia na concepção de qualidade mercantil que é hegemônica e submete a escola a lógica classificatória. Entretanto, queremos enfatizar também algumas respostas dos professores que não consideram o SAREM como um indicador de qualidade (29,6%) pela contribuição para a temática estudada neste estudo.

É inegável o stress que tais provas causam também no professor e nos alunos, pois realizamos vários simulados como preparação do SAREM. Por serem questões de múltipla escolha, como saber realmente se a criança sabe a resposta ou se apenas acertou na sorte ao escolher uma alternativa



qualquer. **Muitas crianças que têm um bom desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula não tiram notas no SAREM devido ao nervosismo que sentem** (P4, grifo nosso).

É difícil uma avaliação indicar completamente a qualidade do trabalho desenvolvido por no mínimo três anos, caso o SAREM ocorra no 4º ano do Ensino Fundamental, pois como toda prova, podem ocorrer situações que dificultem a observação de fato da aprendizagem de determinados conteúdos, seja por conta de algumas questões serem elaboradas de forma que as crianças não compreenderam, por motivo de ausência dos alunos, entre outras situações que possam ocorrer. Enfim, avaliar em um dia, por um meio, a qualidade do trabalho desenvolvido, é bem complicado. Desta forma, **todos devem ter clareza que o uso dos dados desta avaliação, deve ser um indicador de qualidade, e não como um resultado único do trabalho de todos** (P48, grifo nosso).

Acho muito pouco o meio de se avaliar um aluno em apenas um dia com questões cada uma com um descritor. Sendo que trabalhamos muito e a criança pode não ir bem ou mal somente aquele dia da prova. Há alunos que realizam a prova e que no dia a dia são trabalhados com atividades diferenciadas, pois vêm defasados, mas que realizam igual a prova para todos. **Há escolas com muitas dificuldades, sem apoio dos familiares com o aluno por exemplo, e que não quer dizer que a escola não tem uma boa qualidade de ensino** até porque temos uma rede de ensino semelhante nas escolas (P54, grifo nosso).

Acho injusto julgarmos o envolvimento e trabalho da escola por uma única avaliação. **Considero um indicador parcial da aprendizagem do aluno, e não da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola** (P35, grifo nosso) **Porque cada escola tem uma realidade**, as avaliações geralmente vêm com questões mal elaboradas ou então que não foram trabalhadas pelos professores (P72, grifo nosso).

Pelo que pudemos apreender destas respostas discursivas, estes professores entendem que o SAREM pode ser considerado um dos indicadores de qualidade ou indicador parcial. Porém, não pode ser considerado o único indicador de qualidade, além de outros aspectos mencionados que citamos na seção anterior que a autora Ravitch (2011, p. 189) afirma que os resultados dos testes de larga escala podem “refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais, ou atributos dos estudantes”.

Perguntamos também se os professores identificavam outras dimensões do trabalho desenvolvido na escola que considera de qualidade e que o SAREM não contempla? A maioria dos professores (67,9%) responderam que sim e o restante (32,1%) que não. Perguntamos então quais seria estas outras dimensões da qualidade. Obtivemos 110 respostas nesta questão aberta. Apresentamos algumas respostas discursivas dos professores:

Todas as competências que esse tipo de avaliação de múltipla escolha não contempla (P4).



Projetos, metodologias e principalmente as especificidades de cada Unidade Escolar. (P11)

O desenvolvimento de leitura de textos de divulgação científica para crianças e o trabalho com alunos com necessidades especiais (P25).

A evolução emocional, a maturidade da criança. No SAREM não conseguimos detectar se houve avanço ou não (P38).

Os investimentos individuais e contínuos que os professores dedica na recuperação de cada aluno que necessita, luta pelo maior envolvimento da família com a escola e a formação continuada dos profissionais que estão dentro da sala de aula (P55).

O desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico (P69).

Questões subjetivas como cidadania, ética e respeito (P77).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos e pelos professores (P83).

Adaptação das aulas e avaliações para crianças especiais. (P92)

Os processos de aprendizagem e as habilidades individuais, o trabalho para a inteligência emocional, cidadania, ética, etc. (P98)

Atividades lúdicas e interativas que auxiliam muito no desenvolvimento psíquico da criança, principalmente as que possuem algum tipo de defasagem (P103)

As respostas destes professores trazem outras dimensões do trabalho desenvolvido pela escola e professores que são considerados de qualidade e que o SAREM não considera e que são importantes para a formação humana. Neste sentido destacamos que as finalidades da escola vão muito além da dimensão cognitiva, envolve formação de valores, conscientização de direitos e deveres e emancipação dos alunos. Destacamos também as outras dimensões apontadas pelos professores dialogam com a perspectiva apontada pelas autoras Bertagna, Sordi, Almeida e Lara (2020) que as denominam de qualidade social conforme já apontado.

Foi perguntado ainda quais as consequências do SAREM para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Destacamos algumas respostas obtidas dos 162 professores respondentes.

As vezes o SAREM não mostra a realidade o que interfere diretamente no nosso trabalho (P3).

Nenhuma (P15).

Antecipadamente fazer os alunos “treinarem” para a avaliação o que compromete outros conteúdos e estressam os alunos. E após o resultado fazer o mesmo treinamento para as habilidades não atingidas. E muitas vezes essas habilidades foram mal elaboradas no exercício (P34)

Acho que traz algo positivo porque o trabalho fica focado nos descritores (P55).

Um trabalho excessivo por parte do SME com cobrança de plano de metas a curto, médio e longo prazo (P.78)

Influência demasiada no processo de planejamento das atividades didáticas quando restringe as temáticas às habilidades selecionadas para os bimestres. O descompasso entre o que se exige nas avaliações e o desenvolvimento real da turma porque abordam habilidades que pouco ou não foram trabalhadas na época da aplicação (P96).



As consequências são de o trabalho no 5º ano ser totalmente voltado para esta avaliação (P.137)
Norteia o trabalho docente e o planejamento pedagógico (P.149)

Como pode ser percebido pelas respostas, não há consenso em relação aos efeitos para o trabalho realizado em sala de aula. Algumas pessoas acreditam ser benéfico para identificar os conceitos que precisam ser lembrados, outras pensam que não tem nenhum impacto e outras, ainda, consideram ser prejudicial, uma vez que limita o conteúdo, além de gerar estresse nos estudantes e professores. Entretanto, o estudo de Freitas (2015) indica o direcionamento do trabalho do professor. Segundo Freitas (2015, p.100) a partir da análise dos dados foi possível “identificar que 87,5% dos professores apontam que utilizam os resultados do SAREM em sua prática pedagógica, que têm direcionado seu trabalho para atender às finalidades dessa avaliação”.

Alguns docentes fizeram também outros comentários sobre o SAREM que quiseram destacar.

Ser menos burocrático. As crianças ficam apavoradas na maneira como é executado (P64).

Precisa ser elaborado juntamente com os coordenadores de cada unidade escolar, pois eles estão em contato constante com os professores e alunos e são capazes de identificar o que realmente deve ser cobrado neste tipo de avaliação (P71).

Acho que na questão das atividades propostas, os professores de cada ano poderiam dar opinião sobre as questões daquele ano para a elaboração do SAREM (P.83)

Pelo exposto, estes professores apresentam a ausência da participação dos professores e gestores das escolas no processo de elaboração do SAREM.

Buscando verificar se o município possui outra modalidade de avaliação que represente abordagem alternativa ou complementar ao SAREM, foi perguntado aos professores se as escolas realizam a Avaliação Institucional, como é realizada, quando e quem participa. Destacamos algumas respostas obtidas.

Sim. No final do ano, através de questionários. Todos os professores participam. Não sei dizer se os demais funcionários da escola também fazem, mas acredito que sim (P15)

Vem modelada e formatada da SME, acontecendo no último dia de atividades do ano letivo e penso que, os participantes são segmentados: professores com professores, funcionários com funcionários e assim por diante (P34).

A avaliação institucional é realizada ao final do período letivo anual, participa toda a comunidade escolar com discussões distribuídas entre mesa redonda e questionários. Os resultados são consolidados pela equipe gestora da escola e enviados para o SME (P46).



Pelo que pudemos apreender analisando as respostas nesta questão, a Avaliação Institucional é realizada em único dia no final ano através de questionários elaborados pelo SME. Os segmentos (docentes e funcionários) respondem em reuniões separadas o questionário. Apenas um dos professores citou a participação de discentes e nenhum fez menção a participação dos pais. Entendemos que a participação dos diferentes segmentos na Avaliação Institucional (AI) é indispensável para os envolvidos poderem se comprometer com os objetivos pretendidos. E consideramos que Avaliação Institucional é um processo sistemático de análise de uma instituição que compreenderá de forma contextualizada todas as suas dimensões visando estimular o seu aperfeiçoamento.

Após estas considerações sobre a Avaliação Institucional, retomamos as questões do formulário Google doc enviado aos professores. Foi perguntado ainda sobre qual alternativa (Formação Continuada, Planejamento Pedagógico, Bônus por Mérito, Plano de Carreiras e Outras) os professores consideram que melhor representa o uso dos resultados do SAREM na política educacional do município. A maioria dos professores (71,6%) assinalaram que o uso dos resultados é utilizado para o Planejamento Pedagógico, (19,8%) para a Formação Continuada, (4,3%) outros usos, (3,7%) para o plano de carreira e apenas (0,6%) para o Plano de Carreiras. O Município pesquisado não tem Bônus por mérito implantado e o Plano de Carreira foi aprovado em 23 de novembro de 2021 a partir da Lei Complementar N°922 (MARÍLIA, 2021) sem qualquer menção ao SAREM.

Para finalizar as últimas questões foram sobre a infraestrutura das escolas, pois entendemos que faz parte das condições objetivas necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente e da busca pela qualidade. Foi perguntado em relação à infraestrutura das escolas para indicar três aspectos que afetavam positiva e negativamente o desenvolvimento do trabalho docente. Destacamos alguns aspectos apontados que afetam positivamente:

Salas arejadas, espaço interno e sala de informática (P4).
Internet de qualidade, laboratório de informática, biblioteca seguindo modelo exemplar na rede (P32).
O acervo de materiais e bibliográfico, a implantação (ainda que lenta) de equipamentos digitais e a estrutura física (P.67)

E alguns que afetam negativamente:

Lousas antigas, salas escuras sem claridade natural e refeitório sem forro (P46).
As salas de aula são próximas a quadra, onde são realizadas as aulas de Educação Física e recreios: competir com ruídos e distrações. Escola



construída com gesso dificulta a instalação de mais ventiladores em situações de calor excessivo e salas numerosas. Falta de funcionários estagiários para auxiliar em todas as situações de cuidado com a criança na entrada, permanência na escola, recreio e saída. Cada vez mais diminuem a quantidade de funcionários e sobrecarregam o trabalho numa escola tão grande quanto a nossa (P68).

Falta de ventiladores com todos funcionando em perfeito estado, Falta de assinaturas de jornal e revistas. Limites de impressão e não tem impressão colorida disponível em quantidades maiores.

O relato dos professores se refere a escola onde o professor atuava na realização da pesquisa. O estudo de Santos e Sabia (2022) apresenta que as 20 escolas estudadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marília podem ser enquadradas como infraestrutura básica, conforme escala proposta por Soares *et al.* (2013[AV1]), pois possuem infraestruturas mínimas, mais equipamentos e espaço de aprendizagens. A escala de Soares *et al.* (2013, p. 90) define a infraestrutura em ordem crescente, elementar, básica, adequada e avançada. A infraestrutura básica apresenta, além dos itens presentes no nível elementar (água, sanitário, energia, esgoto e cozinha), “em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora”.

Considerações finais

A ação dos reformadores empresariais brasileiros no campo da educação e na direção da concepção de qualidade que defendem, cria-se a partir de uma visão de avaliação que considera o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional que não considera a complexidade da realidade da escola pública e que ignora a impossibilidade de se isolar ou se exercer controle sobre todas as variáveis que afetam os resultados educacionais.

O presente estudo considerou exatamente esta complexidade da realidade da escola pública ao identificar o que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília pensam sobre o SAREM e que embora os resultados sejam considerados pela maioria como um indicador de qualidade, 29,6% considera que não pode ser o único indicador de todo o trabalho realizado e que as escolas desenvolvem outras ações e atividades consideradas de qualidade para o desenvolvimento do aluno e que não são consideradas no SAREM.

Por outro lado, verificamos que a SME realiza a avaliação institucional em um único dia no final do ano com a aplicação de questionários em reuniões por segmentos separadamente. Defendemos a implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP)





que resgatará a porção de autonomia da escola na definição de seus próprios caminhos e recolocar seus atores em situação de protagonismo no processo decisório que afeta a vida da instituição. Consideramos a AIP uma via alternativa e de enfrentamento para a luta pela qualidade da escola pública.

Em relação aos possíveis usos dos resultados desta avaliação, a maioria afirma que os resultados são utilizados para o planejamento pedagógico e para a formação continuada. Não foi implantada ainda o bônus por mérito aos professores e gestores, mas iniciou em 2022 a premiação dos alunos.

Finalizamos defendendo que outras dimensões do trabalho desenvolvido pelos professores sejam consideradas pela SME, ou seja, a qualidade social defendida por Bertagna *et al.* (2020). A finalidade da escola extrapola a dimensão cognitiva que não pode valorizar apenas os conteúdos restritos de português e a matemática, mas o desenvolvimento de valores, a conscientização de direitos e deveres e a emancipação. Em síntese, os alunos têm direito a uma formação humana. Ressaltamos a necessidade de novas pesquisas para o aprofundamento da temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O Direito à Formação Humana como referente da avaliação. *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. 11-30.

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.

BERTAGNA, R. H. *et al.* Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**. Entre Rios, v.13, n.2, p.63-86, 2020.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, A. **Precarização do Trabalho Docente na Educação Infantil do Município de Marília**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018.





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

FREITAS, L. C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora das escolas. In: GERALDI, C.M.G. *et al.* (org.) **Escola Viva**: Elementos para a construção de uma educação com qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 111-177.

GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (org.) Apresentação. **Escola Viva**: Elementos para a construção de uma educação com qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 13-20.

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: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-%e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%AO>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARÍLIA. **Lei Complementar n. 922 de 23 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais da Administração Direta do Município de Marília, incluindo os Profissionais da Saúde e do Magistério da Educação Básica. Marília, SP: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: https://sapl.marilia.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=40368#:~:text=Ementa%3A,B%C3%81SICA%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20ROVID%C3%81NCIAS. Acesso em: 31 out. 2022.

MARÍLIA. Secretaria Municipal de Educação. **SAREM – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília**. Marília, SP: SME, 2022a. Disponível em: <https://educacao.marilia.sp.gov.br/-sarem/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MARÍLIA. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura de Marília realiza premiação aos alunos que se destacaram no Sarem**. Marília, SP: SME, 2022b. Disponível em: <https://educacao.marilia.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-marilia-realiza-premiacao-aos-alunos-que-se-destacaram-no-sarem/263>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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



OLIVEIRA; R.P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, N. D.; SABIA, C. P. P. A Infraestrutura como dimensão indispensável para avaliação da qualidade educacional. *In*: SILVA, A. J. N. (org.). **A Educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**. 1. ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2022. v. 3, p. 72-84.

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.

WERLE, F. O. C. (org.) **Avaliação em Larga escala foco na escola**. São Leopoldo, RS: Oikos, Brasília: Liber Livro, 2010.



Como referenciar este artigo

SABIA, C. P. P. O olhar dos professores da rede municipal de Marília sobre o SAREM e outras dimensões da qualidade social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022029, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1214>

Submetido em: 20/06/2022

Revisões requeridas: 29/09/2022

Aprovado em: 17/11/2022

Publicado em: 30/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

