



1150094331



FE

T/UNICAMP C141p

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO
ESCOLAR E AS INTERFACES NA ESFERA NACIONAL E
ESTADUAL: ANÁLISE DO SARESP COMO POLÍTICA DE
AVALIAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL.**

MARIANGELA CAMBA

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Campinas
2011

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade FE
T/UNICAMP
Cutter C1411p
V. Ed
Tombo BC 94331
Proc. 16-100-12
C. D
Preço R\$ 11,00
Data 06/03/12
Cód. tit. 842744

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8º/5751

Camba, Mariangela.

C141p As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil /Mariangela Camba. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 2. Políticas públicas – Avaliação. 3. Análise. I. Aguilar, Luis Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-135/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em ingles: Policies for assessing school performance and interfaces at the national and state level policy: analysis of SARESP as evaluation policy for the State of São Paulo, Brazil

Palavras-chave em inglês:


System Evaluation of Educational Achievement of São Paulo
Public policy – Evaluation Analysis.

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar (Orientador)
Zacarias Pereira Borges
Newton Antônio Paciulli Bryan
Carlos Betlinski
Jeosafá Fernandez Gonçalves
Data da defesa: 28-07-2011
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: maricamba@iron.com.br


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0


Obs: O nome "Jeosafá" possui
o mesmo equívoco conforme
Ata de defesa

UNIVERSIDADE ESTATUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

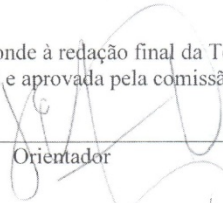
**AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E
INTERFACES NA ESFERA NACIONAL E ESTADUAL: ANÁLISE DO
SARESP COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL**

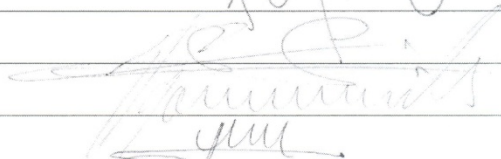
Autor: Mariangela Camba
Orientador: Luis Enrique Aguilar



Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduaç
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Mariangela Camba e aprovada pela comissão julgadora.
Data 28/07/2011
Assinatura _____
Orientador

COMISSÃO JULGADORA







201205045

2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

RESUMO

As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil.

A pesquisa analisa a trajetória da elaboração e implementação da política de avaliação no Brasil com foco no Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar –SARESP- no Estado de São Paulo. O itinerário desta investigação percorre o Processo da Política, contextualiza a temporalidade da “onda” das políticas de avaliação, localiza a introdução na Agenda dos governos nacional e estadual descrevendo e analisando três gestões que, no período de 1995 a 2010, elaboraram e implementaram a política de avaliação. Esta periodização nos permite reconhecer os momentos de iniciação, desenvolvimento e consolidação e simultaneamente, em que medida cada uma das gestões, foram imprimindo ajustes e criando dispositivos de (re) orientação e/ou fortalecimento de seus propósitos vinculados a criar uma cultura de avaliação e a fornecer subsídios para discutir a melhoria da qualidade da educação. Como contrapartida analítica, percorre o conteúdo da produção acadêmica sobre o SARESP nos bancos de teses e dissertações das principais instituições de pesquisa do Estado de São Paulo como recurso para distinguir e identificar distintas perspectivas analíticas sobre o objeto de estudo. As conclusões desta pesquisa pretendem disponibilizar um leque de vetores como (re) orientadores dos rumos da política apontando especificidades do processo de implementação de uma política.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), Política Pública - Avaliação, análise.

ABSTRACT

Policies for assessing school performance and interfaces at the national and state level policy: analysis of SARESP as evaluation policy for the State of São Paulo, Brazil.

This study investigates the trajectory of development and implementation of assessment policy in Brazil with focus on the State System of Evaluation of Educational Achievement-SARESP in the State of São Paulo. The itinerary of this investigation covers the policy process, contextualizes the temporality of the "wave" of policy evaluation, finds the introduction of National and state governments Agenda, describing and analyzing three initiatives that, during the 1995 to 2010 period, developed and implemented the policy evaluation. This timeline allows us to recognize the moments of initiation, development and consolidation and, simultaneously, to what extent each of the administrations were printing settings and creating devices for (re) orientation and / or strengthening their purposes linked to create a culture of evaluation and provide subsidies to discuss improving the quality of education. As analytical counterpart, travels the academic content about SARESP on the main banks of theses and dissertations from major research institutions in the State of São Paulo, as a means to distinguish and identify different analytical perspectives on the object of study. The findings of this research intend to provide an array of vectors for (re) guiding the direction of policy, pointing out specific details to the process of implementing a policy.

Keywords: System Evaluation of Educational Achievement of São Paulo (SARESP)
Public policy – Evaluation

**Dedico aos meus pais: Carlos e Angela,
aos filhos do amor: Karin, Vinicius e Danilo,
aos do coração: Bruna (in Memoriam),
Sandro e Bianca.**

Canção Amiga
Carlos Drummond de Andrade

Eu preparo uma canção
em que minha mãe se reconheça,
todas as mães se reconheçam,
e que fale como dois olhos.

Caminho por uma rua
que passa em muitos países.
Se não se veem, eu vejo
e saúdo velhos amigos.

Eu distribuo um segredo
como quem anda ou sorri.
No jeito mais natural
dois carinhos se procuram.

Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.

Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não caminhamos sozinhos, é reconhecer que temos ao nosso lado pessoas especiais sem as quais não seríamos quem somos. Assim agradeço:

*Aos meus irmãos, **Katia e Francisco Carlos**;*

*A **Bruna** por ter iluminado o meu caminho.*

*Meu eterno agradecimento ao meu querido orientador **Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar**, pela compreensão, pela paciência, pelas inúmeras ajudas quando insegura, por me fazer acreditar que tudo deve ser feito com prazer e que precisamos estar felizes para escrever; exemplo de mestre, sempre com a exata medida entre a liberdade e a condução de seus orientandos.*

*Ao **Prof. Dr. Carlos Betlinski** e ao **Prof. Dr. Jeosafá Fernandez Gonçalves** por aceitarem meu pedido de participar da banca, pelas intervenções na qualificação e pelo carinho. Muito obrigada.*

*Ao **Prof. Dr. Zacarias Borges Pereira** e **Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan** pela oportunidade de contar com profissionais especiais nesta banca.*

*Aos **Prof.s Dr.s José Roberto Rus Perez**, à **Prof^a Dr^a Nora Krawckzic**, à **Prof^a Dr^a Maria Evelyne Pompeu do Nascimento** e à **Prof^a Dr^a Marcia Regina F. Brito** pelo acolhimento na UNICAMP.*

*Ao meu chefe e amigo, **Carlos Pacheco** que me possibilitou dar continuidade a este caminhar e a minha diretora, **Claudete Baffa**, pelo incentivo.*

*A você **Valério**, pela paciência e amor, demonstrado durante este percurso.*

*Ao **Marcio** pela companhia no primeiro passo dado no dia 25/05/2006. Obrigada.*

*Às amigas, **Cida Vidal, Cynthia, Janaina, Juliana, Maisa Cristina, Malvina, e Vanessa** pela contribuição, compreensão e apoio, demonstrada durante meu caminhar no doutorado.*

Agradeço a vida, vivida com paixão; às escolhas feitas e oportunidades surgidas.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E QUADROS	xxi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xxiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – POLÍTICAS E AVALIAÇÃO	23
CAPÍTULO II – POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO	55
CAPÍTULO III – A PESQUISA E O PROCESSO.....	85
3. 1. O referencial da pesquisa	85
3.2. Os procedimentos	86
3.2.1 Dados e materiais coletados	87
3.2.2 Critérios de seleção e análise.....	88
3.3. Análise crítica dos documentos	95
3.4. Análise das teses e dissertações pesquisadas	98
Quadro Sinóptico dos Trabalhos Acadêmicos e Científicos ...	99
3.4.1. RIBEIRO, D. S. A educação a serviço do capitalismo	144
3.4.2. HERNANDES, E. D. K. Formação de professores alfabetizadores	160
3.4.3. CAMARGO, E. A. P. Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista.....	173

3.4.4. SILVA, H. M. G. Gestão educacional e sistemas de avaliação	186
3.4.5. OLIVEIRA, D, A. F. de. Uma nova avaliação política do projeto SARESP	202
3.4.6. Convergências encontradas nas teses analisadas	210
3.4.7. O SARESP: A formação da política.....	215
CONCLUSÃO	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
Teoria.....	234
Legislação	241

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1- Teses que compõem o grupo 1, p. 89.

Tabela 2 – Teses que compõem o grupo 2, p. 91.

Tabela 3 – Gestão dos Governadores e Secretários de Estado da Educação,
p. 94.

Quadro Sinóptico dos Trabalhos Acadêmicos e Científicos, p. 99.

Formação e Formulação das Políticas, p. 216.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AES

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANPED Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Desenvolvimento

ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

apud. citado por.

art. artigo.

ATPCE Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional.

BIRD Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM Banco Mundial

BR Bonificação por Resultados

CAPE Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CENP Centro de Estudos e Normas Pedagógicas

C.F Constituição Federal

CESGRANRIO Fundação Cesgranrio

CNE conselho Nacional de Educação

CONSED Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CPMF Contribuição Provisória sobre a Movimentação Financeira

DE diretoria de Ensino

EDURURAL Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro

E.F. Ensino Fundamental.

EJA educação de Jovens e Adultos.

E.M. Ensino Médio.

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FCC Fundação Carlos Chagas.

FDE Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

FHC Fernando Henrique Cardoso

FMI Fundo Monetário Internacional

FNDEP Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUMDEF Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

HTPCs Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBEN lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC Ministério da Educação

OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB Produto Interno Bruto
PISA Programme for International Student Assessment, patrocinadas pela OCDE
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE Plano Nacional de Educação
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
PEC Programa de Educação Continuada.
SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SAEP Sistema de Avaliação da Educação Pública
SARESP Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SE Secretaria da Educação.
SEE Secretaria de Estado da Educação.
SELECT Empresa de Seleção de Recursos Humanos
SIMAVE Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.
UGP Unidade de Gerenciamento de Projetos e Inovações do Ensino Básico.
UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP Universidade de Campinas
USP Universidade de São Paulo
UNESP Universidade Estadual Paulista
VUNESP Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO

Minha atuação em diversos âmbitos da educação, na condição de professora, diretora de escola, supervisora de ensino, dirigente de ensino da região de Santos, na rede pública estadual, chefe no setor de planejamento da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santos, e docente do Ensino Superior de Pedagogia, possibilitou a observação de alterações significativas ocorridas nesse meio, em diferentes momentos da vida do país, cujos impactos se refletiram diretamente nas escolas das cidades da região, quer por meio da *práxis* de educadores em sala de aula, quer pela ação de agentes gestores dos sistemas, envolvidos no trabalho de implementação de políticas, derivadas da Reforma do Ensino ensejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996.

Ter integrado os conselhos municipais de educação das cidades de Cubatão e Santos, assim como participar ativamente de congressos científicos, atuar enquanto professora das disciplinas de História da Educação, Coordenação do Trabalho Pedagógico, Gestão da Escola e Currículo: Teoria e Prática, despertou em mim o interesse de examinar as ações e as consequências das diversas formas de concretização de políticas públicas vigentes na educação, uma vez que a realidade educacional cotidiana, muito embora de maneira relativa e modalizada, sempre termina por refletir essas mesmas formas de implementação, que nunca se comportam como tradução direta e passiva quer da legislação em vigência quer das diretrizes políticas desenvolvidas.

A abrangência do tema, a sua complexidade e o interesse em aprofundar a análise das políticas públicas de educação vigentes, sua aplicabilidade e seus resultados projetados, instigaram-me a prosseguir os estudos desenvolvidos no curso de mestrado, cuja pesquisa teve como foco a avaliação.

A decisão de perseverar nos estudos dessas questões, cujas raízes estão em minha dissertação de Mestrado, *mutatis mutandis*, impôs a necessidade de demarcação dos novos limites da pesquisa, que se por um lado ganhou maior definição com a delimitação mais precisa do recorte delimitador do *corpus*, por outro lado se tornou mais complexa, em razão do rigor teórico-metodológico exigido pelo tratamento dos dados em nível de Doutorado.

A identificação com as disciplinas Avaliação Educacional e Questões Atuais sobre Avaliação Educacional, a participação no grupo de pesquisa na PUC/SP e a prática desenvolvida, me conduziram a uma reflexão constante sobre as avaliações externas desencadeadas pelos governos federal e estadual, mais especificamente com relação ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No curso de mestrado, os estudos realizados sob a orientação da Professora Dra. Isabel Franchi Cappelletti abordaram a produção científica voltada para Políticas Públicas de Avaliação, veiculada em periódicos nacionais entre 1995 e 2001, políticas essas implementadas como parte integrante das mudanças provocadas pela Reforma do Ensino, no âmbito da lei 9394/96, iniciada no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

O turbilhão provocado por essa Reforma, seja no âmbito das legislações federal, estadual e municipal, seja na esfera da gestão da educação, a mim se ofereceu como uma esfinge a ser decifrada. Se na minha prática de educadora e gestora vivi os impactos positivos e negativos desse turbilhão, em meu espírito germinou, cresceu e floresceu a vontade de compreender em profundidade esse processo que tem um polo nas altas esferas do poder e outro na carteira em que o estudante se senta para um dia de aprendizagem cidadã, em se respeitando a Lei Maior.

A pesquisa desenvolvida buscou o conhecimento e a compreensão crítica do Sistema Nacional de Avaliação, seus mecanismos instituídos

(ENC, ENEM, SAEB), por meio de diferentes produções científicas, e os argumentos que sustentaram críticas e sugestões apresentadas nos artigos publicados. Buscou-se, por meio da análise da produção selecionada, colocar à disposição dos interessados na área as contribuições que os autores apresentavam. Também se quis oferecer em único documento referências sobre o tema, bem como uma amostragem do conhecimento produzido na esfera do período recortado, observados os documentos selecionados para a pesquisa.

Uma constatação inicial revela que as Políticas Públicas de Avaliação implementadas pelo Sistema de Ensino Brasileiro na década de 1990 se constituíram em frequentes objetos de pesquisas de especialistas na área (ALMEIDA, 2003). Os artigos demonstraram que, com base em resultados apresentados pelos mesmos sistemas de avaliação, não se evidenciavam mudanças significativas no panorama educacional brasileiro com relação à melhoria da qualidade do ensino e da educação, impulsionadas por autoridades governamentais (MALUF, 1996), (BARRETO, 2000), (DURAN, 2000), (FRANCO, 2001).

Nesse sentido se nos remetermos ao ponto inicial de investigação, é possível constatar ainda que no panorama acadêmico de pesquisa e no panorama educacional brasileiro, ambos procuraram vincular a discussão da avaliação de desempenho escolar a uma busca constante pela melhoria da qualidade de ensino e da educação.

Vale destacar, em relação à avaliação de monitoramento, que esta não apresentava à época evidências de impactos positivos no desempenho dos alunos. Poder-se-ia concluir, a partir dessas informações, que o ciclo da política em questão não havia se fechado e, portanto, não seria possível aferir os impactos da mesma.

Cabe considerar ainda que na produção examinada evidenciou-se um consenso em relação à importância das políticas públicas de avaliação, no entanto o que também se pode perceber que, embora existissem

críticas sobre elas, havia um silêncio quanto à avaliação dessas mesmas políticas, implementadas pelos governos nacionais e estaduais. Em hipótese, “A compreensão para tal observação pode se dar em razão de não possuímos uma cultura no Brasil, de avaliação de políticas públicas de avaliação”¹.

De forma geral, entre as constatações evidenciadas no estudo anterior merece destaque, por sua relevância, a questão relativa à utilização desses resultados, mais especificamente, “como” eram utilizados. Verificou-se que se tornaram provocadores da indução a um currículo oficial que acabava por se estabelecer por “pressão” dos exames, fornecendo apenas diagnósticos para esse fim e não como mecanismos provocadores das intervenções necessárias por parte do poder público, o que parece demonstrar desconsideração pelo processo.

O interesse e a preocupação com esta temática levou-me a buscar uma compreensão mais aguda dessas políticas. Durante o ano de 2004, cursei como aluna especial, na UNICAMP, as disciplinas Avaliação de Políticas Sociais e Avaliação de Políticas Educacionais, ministradas pelo Prof. Dr. José Roberto Rús Perez, o que me proporcionou oportunidade de aprofundamento nos estudos e de ampliação de meus conhecimentos na área.

Dessa forma, pude melhor situar minha pesquisa em face de meu objeto de estudo, no âmbito do *corpus* constituído pelas avaliações educacionais, e reunir mais subsídios para análises, reflexões e interpretações em torno do que continuou no foco de minhas inquietações e investigações: o SARESP. Assim, candidatei-me ao Doutorado, apresentando ao programa de Pós-Graduação da UNICAMP o projeto em cujo cerne reside esse sistema de avaliação.

¹ ALMEIDA, Mariangela Camba. As Políticas Públicas de Avaliação: Análise da Produção Científica em Periódicos Nacionais (1995-2001). Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 2003, p.76.

No programa de doutorado, decorridos os primeiros momentos de acomodação, apropriação do tema e orientação, optou-se em aprofundar a pesquisa em “As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: uma análise do SARESP como política de avaliação no estado de São Paulo” de 1995 a 2010, aproveitando os estudos já realizados no mestrado, entendido que a ênfase deveria recair, enquanto viés metodológico de análise da pesquisa, sobre a Análise da Política, no caso a análise da política de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Disso decorreu a necessidade de mergulho na literatura específica em busca de dados bibliográficos que dessem conta de fornecer clareza tanto ao método, quanto às inquietações suscitadas e ainda quanto à precisão teórica e conceitual, necessária às análises, as interpretações e desenvolvimento da própria tese.

Assim, buscamos referencial teórico nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, nos documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e dos Conselhos de Educação Federal e Estadual referentes a políticas públicas e avaliação (políticas de resultados), mas também de autores que desenvolveram pesquisas agrupadas em duas vertentes sobre a temática em foco: autores que fundamentam teoricamente conceitos ligados a análise e avaliação de política: Aguilar Villanueva (1996), Figueiredo&Figueiredo (1986), Aguilar (2002; 2008), Arretche (2001), Cavalcanti (2007); e autores que fundamentam as questões ligadas à avaliação das políticas implementadas ou consolidadas e políticas de avaliação: Freitas (2002, 2007), Dias Sobrinho (2002), Aguiar (2002), Freitas H. (2007), Pinto (2002), Abicalil (2002) e Souza (2009).

Ao pesquisar o tema *política e avaliação da política* percebemos que a análise crítica da política tem como objetivo “apreender em que medida as metas estão sendo alcançadas” (Junior, 1978:4-5 in, Figueiredo & Figueiredo, 1986) e destacar “quais os processos ou efeitos colaterais estão sendo ativados”, efeitos e processos previstos ou não, em face

dos quais são desenvolvidas propostas concretas de intervenção e de novos rumos de ação política mais eficaz. Vale acrescentar ainda que são dois os recortes teóricos e de trabalho vinculados à categoria *política* a serem observados: o da *análise* e o da *avaliação*, os quais, por seus próprios limites característicos, requerem diferenciação para fins de abordagem investigativa.

Nesse sentido, ao se destacar a análise tem-se em vista o fato de que a pesquisa empreendida necessita abarcar o processo como um todo, no qual têm relevância significativa *causas* e *consequências* do que ocorre em cada evento desse mesmo processo, pois nela, na análise, estão contidos todos os movimentos por meio dos quais a política, traduzida em diretrizes e programas, é transmitida ao conjunto do sistema, desde o processo de formulação e tomada de decisão até a efetiva implementação, em que têm lugar inclusive a avaliação da própria política e a verificação de resultados, aqui considerados efeitos necessários.

Os cientistas políticos têm-se preocupado, essencial e tradicionalmente, em estudar como as decisões são tomadas: que fatores influenciam o processo de *tomada de decisão* e as características desse processo (Figueiredo; Figueiredo, 1986).

Nas últimas décadas afloraram estudos acerca das políticas públicas no Brasil, da construção de uma agenda política e de uma agenda de governo, o que pôs em relevo a necessidade de leitura crítica do processo de formulação e implementação de políticas específicas no Brasil (AGUILAR, 2008), noutras palavras, o processo da política que se vincula à formação da agenda e a agenda de governo (AGUILAR VILLANUEVA, 1996).

É imprescindível conhecer essa agenda em todos os seus aspectos, uma vez que se desenvolve em etapas, com seus atores, restrições, decisões, desenvolvimentos e resultados próprios, resultados que por sua vez,

influenciarão outras políticas, com recíproca verdadeira (AGUILAR VILLANUEVA, 1996 in AGUILAR, 2008).

Quando a política é formulada e implementada por agentes egresos do mundo científico e da pesquisa, profissionais preocupados com o exame crítico de suas ações fornecem elementos para sua condução, pistas para eventuais correções da mesma política, que implicam em subsídios para tomada de decisão, com sinalizações para intervenções de mudanças de rumo por vezes necessárias.

Nesse sentido, só após a compreensão e apropriação do processo da política percebe-se a necessidade do por que analisá-las e avaliá-las. Formula-se a política com o propósito de modificar, atenuar uma situação existente ou, às vezes, apenas com o intuito de dar respostas a reclamos emergenciais de requisitantes de serviço educacionais. Porém, essa situação, ainda que parcial e mesmo insuficiente, tem direta, embora complexa relação com a formulação da política antes mesmo de sua inclusão na agenda. O sucesso, nesse caso, como tudo em se tratando de relações que envolvem o poder público, depende da vontade política dos agentes situados nos espaços de decisão.

O processo do qual deriva o surgimento, a criação, a elaboração, formulação da política é por seu turno resultado de uma necessidade social. Assim, a própria política decorre da pressão da sociedade sobre o Estado, pressão a que, em situação de vigência democrática, os agentes situados nas esferas de decisão precisam ser sensíveis e à qual devem responder a partir da “identificação de um *problema público* ou de vários problemas públicos”, (ANDERSON 1984 in AGUILAR 2008).

Uma vez que a universalização da educação vem sendo conquistada, em termos de atendimento da rede física, na prática, a pressão hoje desloca seu centro de gravidade para o “problema público” da qualidade da educação, objeto de análise e de abordagem da política, por isso, pleno de relevância.

Segundo, Faria (2003) in Cavalcanti (2007, p.5) no Brasil, porém, apesar do *boom* das duas últimas décadas, o campo de Análise de Políticas Públicas ainda é bastante incipiente, padecendo de grande fragmentação organizacional e temática e tendo uma institucionalização ainda precária. Acredita-se que este seja um efeito residual da democracia brasileira e latino-americana e, portanto, tem a ver com o grau ainda insatisfatório de institucionalização assumido pela análise da política entre nós.

Tendo-se em vista uma análise de política desenvolvida para fins investigativos, faz-se necessário entender, a princípio, o que esta pode significar, amplo senso, mas também em suas especificidades no âmbito educacional. Nesse sentido:

a análise de política deve ser entendida como [...] o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos [...] e a análise de políticas públicas busca reconstruir estas diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível (Arretche,2001).

Isso quer dizer que ela existe para revelar sentidos e promover o entendimento do caráter da ação pública, nem sempre coerente na forma e no conteúdo, mas passível de leitura e apreciação pela lente da pesquisa científica.

O envolvimento com a política, no caso, política de educação, nos leva a refletir sobre as políticas implementadas ou em curso, e que, pelo menos em alguns casos, não obtiveram ou não vêm obtendo o sucesso esperado pela comunidade educacional para a qual foi formulada e orientada.

Diante da vontade política manifesta por agentes implementadores; de acalorados e intensos discursos proferidos; de documentos elaborados, diretrizes estabelecidas e orientações encaminhadas a todas as instâncias, figurou ao público alvo dessa política específica que esta seria a solução dos problemas educacionais existentes. Tal não ocorrendo, devemos nos

conduzir a reflexões acerca dos insucessos, que podem ser observados em quaisquer pontos do processo, uma vez que encaminhada a política, seus desdobramentos disseminam-se por todo o sistema, sob formas específicas.

Insucessos, em toda e qualquer ação coletiva, são inevitáveis. No caso de políticas públicas, apesar de esforços da comunidade acadêmica e científica envolvida, de educadores, certos caminhos percorridos talvez devessem ter sido evitados, investimentos, às vezes consideráveis, em certas ações poderiam ter sido mais bem alocados etc. A questão, então, é como manter sob controle, variáveis potencialmente de risco, e como potencializar outras sabidamente produtivas, principalmente no caso de *políticas contínuas*.

No que diz respeito a esse particular, a *continuidade das políticas* é a categoria de análise aqui destacada, e será explorada na análise das relações entre as esferas federal e estadual no que tange à política de avaliação, considerado que a continuidade da política está ligada ao grau de institucionalização da análise e da avaliação de políticas.

É necessário destacar a importância de se pôr em foco o insucesso no momento mesmo em que ele ocorre, no curso da implementação de determinada política, o que torna possível a análise concreta e a produção de ferramentas para avaliar essa política e essa implementação, com o objetivo de, localizado o porquê, o onde, o quando do resultado adverso, orientar novas ações corretivas em favor da qualidade almejada.

Os ciclos interrompidos das políticas públicas, o imprevisto em face de necessidades previsíveis, mas não previstas, o reinício de novas políticas desconectadas de outras precedentes, entre outras vicissitudes, chamam a atenção do pesquisador para a necessidade de observados os prejuízos dessas descontinuidades, buscar elos constitutivos de um arco mais abrangente, no concernente às políticas de educação, em condições de oferecer uma visão menos fragmentada do conjunto das ações, aparen-

temente caóticas se observadas em recortes curtos de tempo e se circunscritas ao escopo de micropolíticas.

Nesse sentido, recorrer ao “ciclo da política” enquanto categoria de análise só tem a contribuir no estudo dos esforços de institucionalização da “cultura de avaliação”, que se encontra nos fundamentos da política nacional e estadual vigentes desde a promulgação de lei 9394/96.

Diante da relevância da Avaliação de Política, parte integrante do ciclo da política, tem crescido no Brasil a preocupação dos últimos governantes em avaliar políticas, programas e projetos, principalmente os ligados a educação, saúde e habitação, entre outras.

Muitos seriam os fatores que poderiam explicar esta preocupação. Entre eles encontram-se o estabelecimento de padrões globalizantes de relacionamento internacional, os levantamentos realizados pelos organismos financiadores internacionais sobre indicadores de pobreza, as exigências dos órgãos nacionais e internacionais para financiamento de programas que, dentre outros mecanismos, passaram a ter como princípio o controle dos gastos do Estado e a avaliação dos resultados, o ajuste econômico e a consequente redução dos recursos financeiros para áreas sociais.

De fato podemos admitir que tanto a avaliação quanto a análise e a política emergem como categorias fortemente atreladas à relação dos governos e seus processos de endividamento, que acabam impondo esta relação em face da política, de sua análise e sua avaliação.

Distintos fatores têm influenciado o desenvolvimento das políticas sociais. Arretche, (2000) destaca o distanciamento dos programas em relação a seus objetivos iniciais, geralmente em decorrência, de distorções na sua implementação pela forma como os benefícios são apropriados pela população, a baixa cobertura dos programas, sua escassez e/ou má utilização de seus recursos financeiros e a má qualidade dos serviços prestados, o grau de privatização dos programas e sua implementação de

forma a privilegiar interesses de grupos privados em detrimento de parcelas da população, em hipótese, alvo dos benefícios.

O autor acima citado, afirma, ainda, que a subordinação dos programas à política econômica em vigor, na época da publicação de seu trabalho, e a outros objetivos externos entre os quais: rentabilidade e lucro; a baixa participação dos beneficiários, reais ou potenciais, nas diferentes fases dos programas, nos quais se poderia assinalar a inexistência de canais institucionais pelos quais a população pudesse se expressar, encaminhar sugestões e demandas ou mesmo influir no processo de decisão ou implementação; a centralização, tanto na formulação, implementação e na organização administrativa ou em outros aspectos relacionados ao programa, quanto ao processo político com repercussões diretas sobre estes e o uso político e/ou clientelista dos programas, para fins eleitorais e/ou de apoio político, também têm influenciado no desenvolvimento das políticas.

Acrescente-se às questões aqui apresentadas a falta de integração entre as agências institucionais na implementação dos programas, fator que diz respeito especificamente ao funcionamento dos programas sociais, que aparece com alta incidência nos estudos realizados sobre avaliação de políticas públicas sociais no Brasil (ARRETCHE 2001).

Estabeleceu-se, historicamente, uma tendência que vincula planejamento e gestão a considerações econômicas. O modelo que se estabelece é de que são necessárias normas, estratégias e táticas para se chegar ao futuro projetado, que permitam relacionar a organização com o entorno. A gestão estratégica consiste então na capacidade de articular os recursos que possui uma organização, sejam eles humanos, técnicos, materiais ou financeiros.

No início dos anos de 1990, uma nova situação se desenha, orientando-se o modelo para a melhoria da qualidade do processo, de acordo com as necessidades dos usuários dos sistemas educativos, ganhando re-

levância a melhoria do produto mediante ações direcionadas a diminuir a burocracia, diminuir custos, maior flexibilidade administrativa e operacional, aprendizagem contínua, aumento da produtividade, criatividade nos processos. Busca-se diminuir os desperdícios e melhorar os processos existentes numa visão do conjunto da organização.

Na segunda metade dos anos de 1990, a gestão aparece como desenvolvimento de compromissos de ação obtidos por meio de comunicações para a ação; nesta perspectiva, a gestão é a capacidade de formular petições e resgatar promessas. Ou seja, a gestão se apresenta como algo burocrático e administrativo, mas com discurso educacional.

O que podemos observar em relação à Reforma do Ensino, que se situa nessa segunda metade da década, é que parece ter ocorrido uma inversão nos papéis do Estado, que sem deixar de exercer papel de controle e regulação, reforça a ideia de liberdade para o indivíduo, na figura de flexibilidade dos sistemas educacionais, escolher e responsabilizar-se por suas escolhas.

Essa discussão, uma das mais relevantes da política educacional dos anos de 1990 até hoje, deve-se, na realidade, à redefinição do Estado de Bem-Estar², em consequência da política neoliberal predominante nesse período.

A mudança de paradigma do Estado do Bem-Estar, para o neoliberalismo, engendrou um tipo novo de Estado Avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utilizava para superar seus problemas e passou a exercer seve-

² No Brasil ao longo dos anos de 1930 houve uma tentativa de organizar um *welfare state*, e satisfazer algumas das demandas da população, quando passa a assumir responsabilidades sociais crescentes, como a previdência, a habitação e a assistência social, incluindo saúde, saneamento básico e educação, ampliando seu leque de atuação como prestador de serviços públicos essenciais.

ro controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública. (SOBRINHO, 2002, p. 28).

Desta forma, o que se entende por Estado mínimo provoca relações de maior assimetria numa sociedade com fortes desigualdades sociais como a brasileira. Assim, novas formas de controle implicam em menor liberdade aos indivíduos. Isto se observa pelas mudanças nas políticas públicas, na legislação e na própria dinâmica de poder que se estabelece.

Surgem então, nesta perspectiva, duas questões centrais na construção da autonomia da escola. A primeira, a de que o Estado, ao conceder maior liberdade à escola, obriga seus participantes a uma maior participação nas decisões pedagógicas, organizacionais e financeiras; e a segunda a de que potencializa a liberdade desses atores, ao aumento da qualidade e de outros efeitos positivos na escola, responsabilizando-os, portanto pelos resultados. A presente discussão se baseia no pressuposto de que a liberdade (e só ela) resolve tudo. Pode-se considerar essa possibilidade, desde que tenha resolvido as condições para “libertar a escola”. Estas condições têm a ver com atingir patamares de autonomia financeira, curricular, pedagógica que permitam ao estado responsabilizar as pessoas e as organizações.

Todavia, os efeitos da medida política de se introduzir liberdade no sistema educativo por meio da autonomia da escola têm revelado que o afastamento parcial do Estado não garante a autonomia.

Pelo contrário, a autonomia fica condicionada ao maior ou menor poder de recursos dos atores das próprias escolas. Desta forma, a desigualdade do rendimento dos alunos e as desigualdades entre as escolas representam uma redistribuição regressiva do serviço educativo público.

A legitimação da distribuição regressiva da educação, a aceitação da passagem da responsabilidade do Estado para os atores das escolas, traz a consequente responsabilização desses atores com relação aos resultados alcançados. (TAVARES, 2003, p.19)

Neste contexto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, no ano de 1995, publica as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, por meio do Comunicado SE de 22/3/95 (São Paulo, 1995 d), decorrentes de um novo governo. Nesse documento, ressalta que a indefinição de competências seria decorrente da ausência de diretrizes claras e que isso teria culminado na ausência de uma política consistente para a educação. Por meio desse comunicado a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SE/SP, afirma ainda que:

Na busca de respostas mais adequadas para os problemas do setor educacional, governos estaduais e municipais de outros Estados vêm empreendendo, nos últimos anos, mudanças nas formas tradicionais de gerir o sistema de ensino e as escolas públicas (São Paulo, 1995, p.298).

Apresenta ainda um diagnóstico da Educação Básica em São Paulo e afirma ser o Estado grande provedor do ensino, justificando em corpo do documento que a rede estadual seria a responsável por 80% das matrículas do Ensino Fundamental e Médio e que, portanto, caberia a ela a análise dos problemas essenciais da educação paulista, considerados como principais entraves a ineficácia, demonstrada por índices de desempenho em termos de evasão escolar e reprovação no sistema. Acusa ainda o gigantismo da máquina burocrática e a ausência de mecanismos de controle sobre seu próprio sistema de ensino.

Para Dias Sobrinho (2000), os documentos de organismos financeiros, especialmente do Banco Mundial, insistiam na necessidade de os

países realizarem mensurações do rendimento escolar e da aprendizagem dos estudantes, da adequação do ensino ao *mercado de trabalho*³, da produtividade dos professores, além da necessidade de as instituições *prestarem contas*⁴ dos recursos públicos. Destas orientações decorrem a formulação e a implementação das políticas de avaliação, hoje, parte integrante das políticas dos sistemas de avaliação objetivados e padronizados.

A partir de 1996 a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, define como um dos programas da política educacional o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), tendo como um de seus objetivos lançar “as bases para a construção de uma cultura avaliativa”, cujos dados obtidos se coloquem “antes de tudo, como ferramentas importantes para se repensar a prática pedagógica e orientar as políticas na área educacional” (São Paulo,1997.p.03).

Como parte integrante dessa política, a Secretaria de educação do estado de São Paulo (SEE/SP), institui o SARESP por meio da Resolução SE n. 27 de 29 de março de 1996, considerando a necessidade de uma política de avaliação que tivesse abrangência em toda sua rede, de forma censitária, por acreditar que as avaliações existentes eram pouco abrangentes, pois a coleta de dados era feita por amostragem.

Vários foram os desdobramentos da aplicação do SARESP nestes últimos anos; entre eles, vale a pena citar a participação dos alunos nas provas, muitos quais, arguidos sobre o significado das mesmas, não sabiam seu por que, e nem para quê.

Sendo os alunos aqueles que realizam a prova para fornecer subsídios sobre o rendimento escolar e sobre a qualidade de ensino oferecida,

3 A submissão ao mercado representa um eixo dos fundamentos que inegavelmente formariam a justificativa da política de avaliação federal e estadual.

4 Idem em relação à anterior.

por que desconheciam o instrumento e sua importância? Da mesma forma, professores demonstraram ignorar os objetivos e critérios de avaliação e aplicação do SARESP, ainda que hoje este esteja atrelado ao rendimento de bônus para parte dessa categoria profissional. Sob este aspecto, o que se revela é a falta de ações integradas do poder público, em que não é secundária uma comunicação eficiente entre governo e população, para além da retórica política, institucional ou partidária.

Até o momento ocorreram treze (13) edições do SARESP, sendo que nas primeiras delas os alunos foram avaliados em suas habilidades cognitivas, desenvolvidas durante o processo de escolarização em séries e componentes curriculares específicos⁵ nos Ensino Fundamental e Médio, de forma censitária.

Nos últimos anos, mais especificamente a partir de 2002, porém, foram incluídas algumas alterações e ajustes, passando-se a avaliar também habilidades cognitivas de Leitura e Escrita⁶ desenvolvidas pelos alunos ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, superando-se o caráter censitário e passando-se a avaliar todos os alunos de todas as séries.

Decorridos quinze anos de sua formulação e implementação, são muitas as questões que se colocam como necessárias enquanto hipóteses de pesquisa, em linhas gerais, tendo-se em vista o objetivo de verificação e análise das mudanças e ajustes que a política educacional vem sofrendo; cabe indagar:

- O SARESP vem intervindo de fato, positivamente, na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos como anunciado em

⁵ Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996, artigo 1º. Inciso II.

⁶ RES. SE n. 120, de 11 de novembro de 2003, artigo 2º.

seus objetivos? Dentre os objetivos declarados nos documentos do SARESP, consta “criar uma cultura de avaliação” e “melhorar o rendimento escolar dos alunos”. Significaria pressupor que este tem fornecido subsídios para reorientar a política?

- As *alterações* implementadas contribuíram de forma a produzir efeitos positivos na política?
- As *avaliações da política* que foram realizadas com finalidade de “criar uma cultura de avaliação”, por órgãos externos, conseguem comprovar resultados satisfatórios na melhoria da qualidade a partir dos índices levantados?
- Apesar dos governos que se alternam no poder, o programa formulado inicialmente mantém os mesmos objetivos inicialmente implementados, ou houve (re) orientação da política?
- Os resultados alcançados não ocorreram como esperado? O que faltou durante o processo?
- Se a produção acadêmica existente e disponível oferece informações que podem subsidiar uma mudança de rumo e uma tomada de decisão na política por quais razões então não utilizá-la?

A pesquisa e reflexão aqui desenvolvidas estão relacionadas diretamente a uma análise qualitativa das causas e efeitos da aplicação do SARESP nestes diversos momentos vividos desde sua implementação, considerada “uma verificação da eficácia, se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas”; bem como “aos efeitos do programa sobre a população-alvo, com a intenção de estabelecer uma relação de *causalidade* entre a política e as alterações nas condições sociais”. (FIGUEIREDO &FIGUEIREDO, 1986)

Atualmente, existe consenso na área acadêmica e científica, principalmente em Ciências Humanas, a respeito da preferência por pesquisas qualitativas. Isto se deve ao reconhecimento de que os estudos quantitativos e probabilísticos identificam bem, entre outros, os produtos; mas não podem explicar a trama social, institucional e sistêmica que produz uma nova realidade. Nesse sentido, o enfoque qualitativo permite desvelar a mediação do processo de gestão das inovações, identificando o porquê e seus efeitos, o que torna produtivas as análises e a avaliação.

Do ponto de vista metodológico, foram selecionadas fontes bibliográficas voltadas especificamente para esse fim, isto é, o que significa, qual a sua proposta e como podem ser coletados e sistematizados os dados qualitativos.

Esse levantamento se ateve, assim, à coleta de dados em artigos científicos, livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas recentes, na medida em que “isto reforça a idéia da constituição de um campo de estudos subsidiado e dilemático do ponto de vista do seu estatuto teórico-metodológico” (AGUILAR, 2000, p.7).

Em termos específicos, teve-se a intenção de, por meio do levantamento documental e bibliográfico, além da coleta da produção acadêmica realizada no período mencionado, investigar as contribuições disponíveis, as contradições existentes entre o discurso proclamado e a realidade da política, desde sua implementação até os dias atuais, na busca de entender como vem ocorrendo o processo de implementação de políticas de avaliação, mais especificamente a avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo.

Como procedimentos de pesquisa, foram utilizados:

- Pesquisa bibliográfica.
- Quanto à pesquisa documental, fizeram parte do *corpus* documentos oficiais: leis, pareceres, decretos e resoluções, bem co-

mo os documentos oficiais elaborados, no Brasil, pelo Ministério da Educação.

- Além desse material foram coletadas produções acadêmicas entre Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado no banco de dados da CAPES, publicadas no período de 1996 a 2009. A coleta se deu pela busca do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Os resumos destas produções foram lidos, classificados e selecionados para compor a massa crítica com a qual trabalharemos no capítulo III.

É importante salientar que todo ou quase todo o percurso da presente investigação concentrou-se na pesquisa documental.

Delimitando nosso objeto de estudo como forma de melhor vislumbrar as formas de sua implementação, desenvolvimento e consolidação, segmentou-se para fins de investigação o período de sua vigência, de modo a se compreender os mecanismos instituídos e os instrumentos legais utilizados em sua implementação durante as gestões estaduais compreendidas no período de 1995 a 2010, período em que as gestões elaboraram e implementaram a política de avaliação.

Essa periodização permitiu o reconhecimento dos momentos e das diferentes fases da referida política pública, os ajustes promovidos, o desempenho aferido, as transformações ocorridas nos anos de sua aplicação, os dispositivos utilizados em sua orientação, reorientação e/ou fortalecimento, as medidas com propósitos de criar uma cultura de avaliação e fornecer subsídios para discuti-la à luz dos esforços por melhoria da qualidade da educação.

Tal modelo analítico adotado para os estudos da política em foco visou contribuir com os interessados na área e fornecer subsídios para discussões e eventuais intervenções nas decisões políticas do programa, tendo em vista que as análises e avaliações devem ser contínuas, em face

do caráter dialético da realidade social, política, econômica e, portanto, educacional em que vivemos.

O trabalho se divide em três capítulos, sendo o primeiro capítulo destinado a uma pequena introdução acerca de políticas e avaliação, desde os conceitos teóricos das concepções historicamente construídas sobre o ato de avaliar, à análise de planos políticos e econômicos vivenciados no Brasil que influenciaram diretamente a educação, transformando-a em sentido e ação, como ocorreu durante o governo FHC, cujas medidas resultaram em inserção no sistema neoliberal vigente. No presente capítulo os estudos foram fundamentados por Dias Sobrinho, (2002); Freitas (2007); Freitas (2002); Almeida (2003); Souza (2009); Abicalil, (2002); Aguiar (2002); Pinto (2002);

O segundo capítulo II discute a Política de Avaliação do Estado de São Paulo à luz da legislação vigente, elabora uma reflexão sobre o que é esta política de avaliação estadual com a especificidade dos grupos de liderança política que a elaboram e implementam. Resgata a questão da avaliação como política no Brasil no período FHC e no Estado de São Paulo, identificando o ponto de partida e as lideranças de Paulo Renato e Rose nas dimensões nacional e estadual. Descreve o SARESP como instrumento da política, seu objetivos, intencionalidade política, origem como política implementada e resultados obtidos. No capítulo os estudos são fundamentados por AGUILAR, (2009); RIBEIRO, (2008); NEUBAUER, (1998); SILVA, (2006); CONHOLATO, (1998); AFONSO, (2001).

“O capítulo III contempla a produção acadêmica coletada e selecionada para o estudo, descreve o referencial metodológico e procedimentos utilizados na pesquisa. O material analisado neste capítulo compreende uma amostra do material coletado e procurou contemplar o ciclo da política, a linha temporal da política e como ela vai se consolidando a partir da gestão dos secretários de educação no período de 1995 a 2010. O estudo abarca a análise da política de avaliação do estado de São Pau-

lo, Brasil, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, o SARESP, e o que ele representa; Discute a formação da agenda política e da agenda de governo, sua formulação e consolidação, além de tentar capturar, a partir das próprias produções as contradições existentes. Traz também uma pequena contribuição, a análise crítica das teses e as convergências encontradas nestas. No presente capítulo, os estudos contaram com a contribuição teórica de AGUILAR VILLANUEVA, (1996); AGUILAR, (2008) CAVALCANTI (2007) e RIBEIRO (2008), que fundamentam as questões sobre análise da política e formação da agenda”.

Ao longo do percurso da pesquisa se procurou oferecer algumas conclusões por entender que o diálogo entre leitor e pesquisador é dinâmico e provocador e precisa ser alimentado e realimentado muitas vezes, tornando mais próxima e prazerosa a relação. As conclusões, dentro ou ao final procuraram responder as hipóteses levantadas nesta introdução e que foram orientadoras do nosso trabalho, além de outras que foram surgindo ao longo da pesquisa e que podem contribuir para outros estudos.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS E AVALIAÇÃO

Pensar em políticas públicas e educacionais é obrigatoriamente pensar em avaliação, ainda que o contrário não seja necessariamente verdadeiro, tendo em vista que o conceito de avaliação se apresenta como algo mais complexo e específico. A palavra avaliar, etimologicamente, significa “atribuir valor”, “valorizar” algo ou alguém, dada uma determinada intenção. No entanto, os objetivos da realização de uma avaliação podem ser diversos, e o que os influenciara diretamente será sua contextualização histórica, política e econômica, que intensificarão determinados interesses. Todavia, independentemente do objetivo, pode-se dizer que a avaliação implica sempre em mudanças dela decorrentes.

Na prática, a avaliação se apresenta como meio ou método de seleção social, assim como pode cumprir o papel de legitimar e valorizar conceitos e práticas educacionais e sociais. Portanto, está relacionada diretamente a escolhas, que fazem parte do cotidiano da vida humana. Dessa forma, a avaliação “estabelece com a rede de fenômenos sociais relações de conhecimento e de transformação ou alguma mudança da realidade” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 16). Isso significa que a avaliação não se limita a testes de resultados exatos, mas faz parte do emaranhado dialético de condições históricas, sociais, pelas quais é influenciada e as quais influencia:

A avaliação ultrapassa de longe aquilo que a primeira vista aparenta ser. É verdade que ela tradicionalmente apresenta algumas marcas que, de tão fortes muitas vezes passam por ser a própria avaliação. Por exemplo, os testes e os resultados. Fosse assim, a avaliação estaria bem delimitada e quase isenta de contradições. Seus problemas seriam somente de natureza técnica e poderiam ser solucionados pelo bom emprego dos saberes técnicos. (FREITAS, 2002, p.14)

Nessa perspectiva mais ampla e complexa do que se entende por avaliação e do campo de sua manifestação teórica e prática, faz-se necessário compreender seus diversos vínculos e relações com a sociedade e, conseqüentemente, com a história política e com a economia vigentes, tendo em vista que seus significados e sentidos vão além do campo educacional e se estendem por domínios ideológicos permeados de conflitos.

Segundo Dias Sobrinho (2002), ainda que reservadas as distâncias e diferenças temporais, espaciais e culturais, as avaliações para ingresso na guarda dos mandarins, feita por chineses, ou aquela utilizada para o ingresso nos serviços públicos atenienses, realizadas por gregos antigos, representavam meios de seleção de um determinado público destacado para o cumprimento de uma determinada função. Avaliação, à luz desses modelos, significa seleção, classificação de algo ou alguém.

Apesar da não utilização dessa terminologia à época, hoje podemos denominá-la e considerá-la como avaliação; avaliação, que somente a partir do século XVIII passa a ter função e aplicabilidade mais estruturada e constante, com o início das escolas modernas, principalmente na França, onde passa a ter significado político inequívoco e a produzir efeitos sociais significativos.

A partir deste momento histórico as transformações neste campo são mais constantes e complexas, assim como a nova dinâmica que se apresenta ante a realidade diversificada eminente na Europa da Idade Moderna e Contemporânea, durante e pós-revoluções, que partem desde um imperialismo ditatorial, a um neoliberalismo apresentado democrático, mas que emprega a avaliação como ferramenta de seleção social estrita em cenário econômico de grandes limitações e crises, do que resulta exclusão social de largas parcelas da população, prática à qual as políticas públicas em geral e as educacionais em particular estão sujeitas.

A Revolução Francesa e Industrial, em que residem as matrizes do neoliberalismo anteriormente referido, se apresentaram como grandes

propulsoras dos ideais iluministas do século XVIII; “racionalizar”, “sistematizar”, “separar”, “classificar”; valorizar a idéia de “indivíduo”. Esses ideais foram determinantes nas ações e esforços de hierarquização do poder cuja face econômica era o liberalismo econômico, mas a face política era o Estado burguês, com sua moral e seus valores individualista, veiculados principalmente pelo sistema educacional.

Ao se observar o papel da avaliação no contexto dessa nova realidade em acelerado desenvolvimento, contata-se que seu roteiro não seguiu diferente curso.

Baseada no mérito individual, com sua natureza legitimadora e de seleção, a avaliação integrou esse processo histórico dentro e fora das escolas, separando, selecionando e determinando relações sociais e de poder.

Com a criação da escola moderna e a ênfase na visão tecnicista advinda da fé na razão e na razão da máquina, o caráter e a metodologia avaliativa também se transformaram: se antes o processo era oral e assistemático, os novos ideais trouxeram uma preocupação com a necessidade de uma prática formalizada e autoproclamada transparente. É no âmbito dessa lógica, então, que surge ganha espaço e passa a imperar a utilização de testes escritos como método de avaliação, que perdura até os dias de hoje.

Deriva dessa sistematização a simbologia dos títulos, diplomas e cargos advindos da aprovação, corolário do desempenho individual e representação máxima de sua adequação às técnicas, aos conteúdos, às metodologias e às ideologias presentes na construção do instrumento seletivo, que passa então a atender pelo nome de “avaliação”.

Neste sentido, vale refletir sobre algumas questões: Quem determina e como é determinado todo o processo avaliativo? Quais os interesses que permeiam a avaliação? Esses interesses interferem ou não no resultado?

Não existe uma fragmentação na realidade em si, há sim uma “dialeiticidade”, na qual os conjuntos de idéias e relações humanas são formados e transformados pelas interações simbólicas, mas também por relações de interesses, que são transpostas para o campo da avaliação:

Utilizando-se quase exclusivamente da medida e da seleção como instrumento técnico para efeito político de organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral, a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justificam admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20).

A partir do século XX, a avaliação tornou-se um meio de elaborar instrumentos de mensurações, mas também mecanismo tecnológico de exercício de poder por meio de escolhas e de representação de interesses. O ambiente escolar, por exemplo, adequou-se aos objetivos e interesses econômicos quando passou a determinar metas de desempenho voltadas ao mercado, e quando passou a ter como intenção atingir a determinados objetivos estipulados com base em necessidades econômicas, para as quais a escola se viu forçada a orientar ações, conteúdos curriculares e metodologias. Noutras palavras, quando passa a preocupar-se em definir a identidade escolar a partir do que é estabelecido socialmente, porém, sob orientação do poder econômico. Isso porque, com o advento do capitalismo, cujo modo de produção resulta em divisão de classes sociais, o papel da educação passa a ser definido a partir das necessidades de produção e reprodução de mão-de-obra destinada à indústria de massa:

O Estado capitalista, pós-segunda guerra mundial, assume papel controlador dos ciclos econômicos, direcionando políticas fiscais e monetárias para o investimento público em setores relacionados à produção e ao consumo de massa. Políticas que, a princípio apresentam objetivos de regular as relações de trabalho e de produção, promovendo a inclusão e seguridade social. Mas que as contradições do capital e seu sistema revelam novas circunstâncias, uma de-

las, apelar para a política monetária de financiamentos... Parte da realidade da maioria dos países capitalistas. (ALMEIDA, 2003, p. 4).

Em fins do século XX e princípios do XXI, as ideias neoliberais reforçam o conceito de Estado mínimo e liberação dos mercados, intensificando a ação dos organismos internacionais de financiamentos. Vale ressaltar que a prática que se apresenta é “o Estado mínimo apenas para as políticas sociais, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital” (ALMEIDA, 2003, p. 4). Porém, a função do Estado nesse *revival* liberal passa a ser o controle à distância deste capital e suas atividades, como bem, serve de exemplo, no Brasil, a profunda crise financeira do final do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, e o verdadeiro colapso da economia norte-americana ao fim do ciclo Georg Bush.

Essa onda liberalizante se gesta e se desenvolve nos anos de 1970. Questões externas à área financeira, mas que tiveram impacto violento sobre ela, como a crise do petróleo de 1973-1974, e deslocaram ainda mais os investimentos da educação preparando no Brasil a paulatina conversão do Estado de Bem-Estar para o de políticas neoliberais, que “engendrou um tipo novo de estado avaliador”, condicionado por uma nova necessidade avaliativa, uma vez que o Estado abandona sua função de provedor de benefícios para a de gestor de intervenção à distância do mercado financeiro, no qual o capital atende a lógica dos organismos financeiros internacionais (DIAS SOBRINHO in FREITAS, 2002, p. 28).

Num primeiro momento da Reforma do Ensino ocorrida nos anos de 1990, parece-nos que a avaliação, enquanto processo de verificação da eficácia de programas político-econômico-educacionais, poderia agir como auxílio na construção de uma democracia economicamente mais inclusiva e socialmente mais justa, ainda que grande parte dos realizadores desses sistemas avaliativos de políticas públicas, de perfil neoliberal, fosse também responsável pela extração, análise e interpretação de resultados, o que não é a situação mais recomendável, pois quem implanta

programas e estabelece critérios e métodos têm interesse direto nos resultados.

Porém, dada esta nova diretriz político-econômica, regida por matrizes do mercado financeiro, a avaliação passa a ser tratada enquanto peça de controle orçamentário, já que respostas negativas de políticas educacionais têm como contrapartida eventuais cortes de financiamentos internacionais e perda de credibilidade pública, pois seria sintoma de precariedade gerencial e incompetência governamental.

Existe, assim, uma ligação direta entre sucessos e insucessos escolares com as necessidades do mercado e do governo, o que transforma a escola em um ambiente aparentado dos sistemas administrativos neoliberais, em que a competitividade regula a busca de resultados e em que as relações internas são reguladas por métodos decalcados de empresas privadas as mais atualizadas quanto possível.

Países como Inglaterra e Estados Unidos, apresentam este paradigma educacional já bastante arraigado em seus projetos e políticas:

A avaliação na Inglaterra de Thatcher teve um forte sentido de responsabilização, seguindo aquela lógica de que a educação, e, sobretudo os professores, é a principal responsável pelas dificuldades políticas e administrativas, pelos insucessos econômicos e pela frágil competitividade internacional de um país. [...] As instituições educativas são instadas a se ajustar às necessidades do mercado e dos governos. Devem tornar-se competitivas e promover a relação da competitividade, tanto das empresas quanto do país. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.30).

Esse modelo fortalecido nos governos de Thatcher e Reagan, nos anos de 1980, imprimiu à educação, mais precisamente às escolas e aos professores e aos próprios alunos a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso, principalmente pelos eventuais baixos rendimentos de aprendizagem e consequentemente pelos baixos índices apresentados nos resultados em avaliações alçadas à condição de corolário de processos ou ciclos. À época dos mandatos desses dois governantes “a reestruturação da educação deveria atender às demandas do mercado e à competitividade

educacional”, portanto “o processo de *accountability*⁷ tinha como objetivo alcançar a qualidade”. (SOUZA, 2009, p. 43).

Esse modelo de avaliação se realiza com o critério da prestação de contas e responsabilização direta e individualizada, na qual o sentido da avaliação não se dá pela ótica de docentes, mas pela dos tecnocratas da administração, para os quais os critérios imperativos são os de controle gerencial, que intervenções, comparações e regulações administrativas, dos sistemas, porém, dizemos nós, não da aprendizagem dos alunos.

A esse mecanismo podemos nos referir como *accountability*. A concretização da *accountability* supõe que os recursos humanos e materiais sejam adequadamente alocados de forma que cada ator envolvido na atividade de execução cumpra suas obrigações com responsabilidade. Permite ainda que haja uma participação democrática dos cidadãos nos processos decisórios. Assim, é obrigação da gestão pública prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos serviços oferecidos e um direito de quem os recebe conhecê-los. Sabendo que a educação é um bem público gerido pelo povo, não foge à regra essa responsabilização por parte dos administradores. (SOUZA, 2009, p.42).

Da mesma forma, o presidente Bush, nos Estados Unidos, centralizou a noção de exames nacionais como ferramenta de seu programa educacional, o América 2000, que visava primordialmente qualificar os norte-americanos para aumentar a competitividade no mercado internacional.

⁷ Dias Sobrinho, 2002 “*Accountability* (é) uma forma tecnocrática de valorar um procedimento burocrático e exigir o cumprimento de obrigações”. É inevitável a conexão entre a *accountability* e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como *accountability*, se transforma na exigência de demonstração da obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes.

Portanto, há agora uma relação direta entre os interesses econômico-financeiros e a prática da avaliação escolar. Os bancos mundiais de financiamento determinam os objetivos e metas para o atendimento de seus interesses e adequações ao mercado, e os países que pretendem receber aportes de verbas, se adéquam a estes condicionamentos, traduzindo-os em currículos escolares, metodologias e formas de avaliação em condições de mensurar desempenhos, cujos resultados, por sua vez, orientarão intervenções na área da educação de modo a satisfazer as metas acordadas com os órgãos financiadores.

No Brasil, essa política de avaliação educacional, na qual os processos adotados possuem características do *School Accountability* (SOUZA, 2009), se instalou com amplitude e profundidade, passando a ser implementada de forma sistematizada a partir dos anos de 1990. Na instituição do SAEB para cada ano escolar foram estabelecidos padrões educacionais mínimos na realização de testes de conhecimento para averiguar o desempenho dos alunos, com implementação em larga escala de políticas de avaliação nos estados brasileiros, em que tem destaque a do estado de São Paulo, cuja expressão mais eloquente é a o SARESP.

Passear os olhos sobre as disposições constitucionais já serve de referência para discutir as bases sobre as quais se fundam “as políticas públicas de responsabilidade do Estado e de alcance universal como direito subjetivo” (Abicalil, 2002. p.256), inclusive as políticas de avaliação implementadas no período. Abicalil afirma que dos processos avaliativos, suas próprias finalidades, de acordo com a instituição que as realiza a partir dos parâmetros estabelecidos, seus objetivos e metas, podem-se inferir algumas finalidades entre as quais: a comparação, a certificação, a seleção/ classificação/ pressão, diagnóstico e controle.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de dezembro de 1996 em seu art. 9º estabelece as competências da união a respeito da avaliação, sua incumbência em relação à educação, mais especificamente, a avaliação, definindo que a união tem como finalidade o

estabelecimento de prioridades sobre a melhoria da qualidade de ensino, não significando com isso que o controle e a responsabilização dos diferentes atores devam ser utilizados para nortear a própria avaliação, a exemplo do “ranqueamento” de resultados, muitas vezes empregado para comparar redes e escolas sobre o desempenho dos alunos avaliados.

É preciso dizer que não se pode comparar com rigor a qualidade do sistema público com do sistema privado enquanto não se cumpram, pelo menos, duas premissas metodológicas básicas: levar em consideração, na comparação, as condições socioeconômicas e culturais dos alunos que acedem a um sistema e a outro. Se não se controlam as variáveis externas, não se pode atribuir mérito às internas. O rendimento escolar é uma forma enviesada de avaliar a educação, a qual mantém estreita relação com o capital cultural familiar.

A comparação teria de se apoiar numa avaliação que levasse em consideração, variáveis relacionadas com uma gama de objetivos educacionais, assim como os elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos dispostos para sua consecução. Se a escolaridade não se justifica ou se valida apenas pelos resultados acadêmicos, temos que ser coerentes quando comparamos os sistemas de ensino (SILVA, 1996 in ABICALIL, 2002, P. 272).

O esforço pela criação de um sistema de avaliação nacional que traga indicadores para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil não pode justificar, no entanto, formas excludentes no interior do sistema, tais como a bonificação por desempenho, o ranqueamento de escolas ou redes, a indução de currículos mínimos e a responsabilização de professores. Deveria isto sim, proporcionar indicadores que além de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fossem socializados o mais amplamente possível, de forma a estimular intervenções transformadoras da realidade:

Continuam sendo aplicados os testes de alcance nacional e o sistema de indicadores internacionais. Isso leva também a manter os currículos mínimos de âmbito nacional, que inclusive permitam as comparações entre instituições. [...] ..é insuficiente saber quantos alunos apresentam dificuldades em mate-

mática. É mais importante saber as causas dessas insuficiências e as ações adequadas para superá-las em situações concretas. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.32).

Assim, podemos verificar que, na base filosófica e ideológica da Reforma, em grande parte permanecem lógicas criticadas outrora, tais como a de custo-benefício, emprestada do meio empresarial privado, e a sacralização competitividade exacerbada como base da produtividade, cujos reflexos são perceptíveis nos processos e nos próprios instrumentos de avaliação educacional.

A complexidade dos empregos da avaliação na sociedade contemporânea e a proliferação de vertentes teóricas voltadas para o estudo do papel da avaliação, uma nova necessidade se colocou: a da profissionalização da avaliação.

Discussões sobre o caráter qualitativo *versus* o quantitativo, suas representatividades e resultados no âmbito social tornaram-se frequentes depois de instaurada uma real necessidade e aprofundamento nos estudos sobre o tema.

Graças aos estudos derivados dessa necessidade incontornável das sociedades contemporâneas, o capital tem seu peso e controle sobre o processo avaliativo relativizado.

Isso ocorre porque a lógica da ciência não é a mesma do mercado. Enquanto na primeira prevalece a busca a verdade, ainda que essa verdade seja relativa, dinâmica, circunstancial e temporal, no segundo impera a necessidade do acúmulo de capital.

Assim, em que pese a forte pressão do mundo do capital sobre a educação no final do século XX mundial, em geral, e brasileiro, em particular, as políticas públicas e a própria educação não se converteram em expressão sem contradições dos ideais neoliberais. Antes, são retratos dinâmicos de correlação de forças favoráveis ao capital, porém, em que o contraditório comparece muitas vezes com força, embora minoritária.

Polo de resistência e de promoção de um mínimo equilíbrio democrático, a ação de cientistas, pesquisadores e intelectuais muitas vezes surgiu como força que, sem alterar o conteúdo essencial dessas políticas, compensou em certa medida a intransigência que, levada a extremo tornaria a educação um mero apêndice do mercado.

Há quem reclame do caráter híbrido dessas políticas, no entanto, observado por um ângulo realista, se não fossem híbridas, retrato que são de correlação de forças no âmbito do Estado democrático de direito, essas políticas seriam radicalmente neoliberais, com todas as consequências previsíveis em todo radicalismo.

Credite-se esse hibridismo a uma inserção de cientistas, intelectuais, pesquisadores e educadores que, não concordando com as lógicas neoliberais dominantes, a bem da verdade sufragadas democraticamente, participaram ativamente ou conquistando alterações nas mesmas políticas, ou criticando-as e resistindo a elas de um ponto de vista democrático.

Parte de um sistema mais amplo, o Brasil, enquanto economia em desenvolvimento interessada nos financiamentos externos alinha-se no campo da educação à perspectiva de avaliação em sintonia com as agências financiadoras internacionais. Assim, na busca de uma análise qualitativa da educação e de programas de governo que respondam às grandes desigualdades de diversas naturezas, ainda que com um viés abertamente favorável às práticas de mercado, o país inicia uma cultura de avaliação que prevalece, se bem que por outra perspectiva, até os dias atuais.

Do ponto de vista dessas avaliações sintonizadas com agências de fomento internacionais, o Brasil é deficitário no que tange ao acesso à educação, ao rendimento escolar e ao desempenho dos sistemas, apesar de conviver com grande volume de programas, reformas, e medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. É preciso reconhecer, no entanto, que o país não conta com acúmulo suficiente para empreender

uma avaliação rigorosa acerca dos resultados desses programas, reformas e medidas.

A avaliação de políticas públicas realizadas de modo sistemático, com metodologia específica, critérios claros e objetivos estabelecidos se apresenta no Brasil como algo recente, marcadamente a partir dos anos de 1980, em que comparece como meio expressão de ideais democráticos mobilizados para superar o ciclo autoritário. Embora recente e ainda com vicissitudes a superar, hoje estamos diante de um cenário em que avaliações sistêmicas, encaminhadas tanto pelo poder público quanto por iniciativa dos meios acadêmicos, são cada vez mais frequentes.

Assim, “avaliação” e “avaliação de políticas públicas” não são temas cujos sentidos se bastam em si ou cujos objetivos estão isolados e ensimesmados.

Esse dois temas, por sua natureza complexa, convocam à reflexão as muitas dimensões do processo avaliativo: desde a agenda de propostas de políticas até os programas em franco desenvolvimento, entendidos como desdobro dessa agenda, cuja implementação tem numa extremidade os critérios estabelecidos e noutra os resultados da avaliação, que não deve ater-se a pontos isolados do processo, mas deve se apresentar como diagnóstico contínuo de uma realidade dinâmica que, se é avaliada, pode ser melhorada – nesse sentido, a avaliação se oferece como instrumento eficaz de aferição e regulação dos serviços educacionais.

Na atualidade existem diversas instâncias de regulação emergentes, mas, sobretudo, a regulação social, tem-se estabelecido por meio de três pilares: Estado, mercado e comunidade, e estes têm seus pesos relativos alterados a depender da correlação de forças entre os agentes sociais e da visão de mundo hegemônica em cada período histórico.

No contexto atual, as lógicas de mercado prevalecem e a comunidade, local de relações de proximidade, tem sido acionada para suprir as

consequências da redução dos investimentos públicos. No Brasil, como nos demais países em que o ideário neoliberal predomina, o Estado passou a atender à lógica de mercado, do que resultou queda vertiginosa de investimentos em políticas sociais, entre as quais aquelas voltadas para a educação.⁸

A lógica do mercado, na versão neoliberal dos anos 1990 e da primeira década dos anos 2000, estimula iniciativas particulares orientadas pela fé incondicional nos benefícios da concorrência desregulada e desregulamentada pelo Estado. Essa febre de competitividade acena como prêmio dos vencedores vantagens ilimitadas, oferecidas sempre por uma indústria francamente voltada para o alto consumo.

Porém, como em todo e qualquer certame altamente competitivo, os vencedores são poucos e os perdedores, todos os restantes. O governo Obama, nos EUA, em seu início, principalmente, foi posto pelo eleitorado de frente para esse exército de *losers*: a maioria da população norte-americana, vitimada pelo novo *lasse-faire*, cuja expressão mais eloquente foi a quebradeira de mega instituições financeiras como o banco Lehman Brothers, mas que no governo Bush já tinha se manifestado na falência da gigante norte-americana da eletricidade, a AES.

Nos EUA como aqui, a escola, marcadamente nesse período, compôs a cadeia de transmissão do ideário neoliberal. Chegou-se ao ponto de se premiar escolas públicas de melhor rendimento e reduzir recursos exatamente àquelas mais deles necessitadas, situadas em áreas de risco soci-

⁸ A partir dos anos de 1960, surgiram no Brasil os sinais mais claros da influência neoliberal na educação. O processo de privatização da educação brasileira se iniciou com a colaboração dos agentes do golpe de 64, que tinham afinidades ideológicas com os grupos que defenderam o projeto da LDB de orientação privatista, e que deram origem a lei no 4.024/61. (AGUIAR, Luciana Sacramento. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3038>>. Acessado em 26 de março de 2011).

al, nas quais o rendimento do aluno tende a ser menos vistoso exatamente em razão de suas carências.

Sob esse aspecto, o ideário neoliberal traduzido para a educação aproximou-se perigosamente de certo darwinismo social, em que a lei do mais forte, opera sem os freios do Estado. A desvalorização da escola pública e de seus profissionais, nesse sentido, opera em sentido contrário ao de sua natureza inclusiva. Noutra palavras, se o Estado não protege o mais fraco, o mais desguarnecido econômica, social e simbolicamente, então para que mesmo existe?

Superado esse momento de avassaladora prevalência neoliberal, a avaliação, agora padronizada em exames específicos e objetivos, enfatizada em sua função reguladora de ações e resultados, pode seguir duas trajetórias distintas no contexto político-econômico atual: o de instrumento utilizado para introduzir e reproduzir ideais de mercado nos sistemas educativos, com o estímulo da concorrência entre alunos e instituições, e ampliações das diferenças e desigualdades; ou, o contrário disso, o de, com objetivos diferenciados dos de mercado, apoiando políticas que venham a possibilitar práticas sociais e educacionais emancipatórias, garantir maior qualidade e desenvolvimento no ensino. Neste aspecto, passa a ser ferramenta de poder de ação e/ou transformação da realidade nas mãos de educadores, estudantes e comunidade:

A avaliação é um patrimônio da escola: isso é verdade somente para um tipo de prática que marca as agendas de professores e alunos, impregna o cotidiano e delimita o calendário das instituições educativas. Efetivamente, a avaliação ultrapassa os muros das salas de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade. Nem sempre tem uma intencionalidade educativa, isto é, não é simplesmente um instrumento da educação, mas também de políticas e mesmo de polícia. “Chega a ser uma questão de Estado, tamanha sua centralidade nas reformas.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.14).

Justamente por ser um fenômeno eminentemente social, a avaliação, com seus significados e aplicações, envolve diretamente ações, valores e contextos históricos, sociais e políticos dos indivíduos partici-

pantes, sejam os que avaliam ou os avaliados, interessados, portanto, em seguir com interesse os resultados e as repercussões de seus esforços.

A avaliação, aqui, não é figura à parte da sociedade, não é algo exterior a ela: está nela e a serviço desta, diferente de uma perspectiva neoliberal, para a qual a avaliação é uma iniciativa dos mecanismos de poder para fins de controle e seleção social por meio de aferição de resultados, que têm por finalidade não oferecer subsídios para melhoria da qualidade de vida, aqui, no caso, da educação, mas elevar a produtividade da mão-de-obra e a rentabilidade dos investimentos financeiros.

A avaliação, numa perspectiva que busca afastamento do neoliberalismo, tem seus objetivos ampliados, sua extensão, vai realmente muito além dos muros escolares e da relação professor-aluno.

Para melhor entendermos o processo de instauração de uma cultura da avaliação no Brasil, vale elencar alguns aspectos característicos dos anos de 1990, que influenciaram o contexto político, econômico e educacional atual.

O período de maiores reformas educacionais vividas no Brasil se deu justamente nos anos em que Fernando Henrique Cardoso se encontrou no poder e, por meio da leitura de reformas, projetos, implantações e alterações constitucionais encaminhadas em seus dois governos, podemos visualizar os interesses e alianças que facilitaram ou dificultaram todo este processo, cuja avaliação segue em curso nos dias de hoje.

As reformas produzidas pelo governo brasileiro neste período ocorrem sob o argumento de serem essenciais para a condução do país à modernidade. Diferentes instâncias passam a se “unir”, embaladas por este propósito, e passam a defender uma hegemonia de interesses representados principalmente pelo poder Executivo.

A exemplo disso, durante o primeiro governo de FHC, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) aproxima-se efetiva-

mente do Ministério de Educação (MEC), ampliando a influência e os controles do Executivo federal na condução das políticas educacionais em todo o território nacional. Aos poucos, o CONSED acata todos os postulados e iniciativas governamentais e torna-se o principal parceiro do MEC no encaminhamento das reformas preconizadas (AGUIAR, 2002).

No período citado, ocorre uma ampla reforma na Educação Básica, matéria de ampla divulgação de ação governamental, à frente da qual se encontra o então ministro Paulo Renato. Dentre essas ações de impacto dessa reforma no Ensino Fundamental têm relevância:

- a Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996;
- a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF);
- a fixação de Referenciais Nacionais para a Educação Infantil;
- a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e Educação Indígena;
- a avaliação prévia do material didático e ampliação para 8 anos, o ensino fundamental;
- a criação da TV Escola para apoio e capacitação dos professores, assim como o envio de kit tecnológico para 50 mil escolas;
- a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola;
- a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- o desenvolvimento de programa de informatização na escola com envio de equipamentos e treinamento de professores;
- a Municipalização da Merenda Escolar;

- e a deflagração da campanha Toda Criança na Escola, visando o estímulo à matrícula (AGUIAR, 2002).

No Ensino Médio, a Reforma Curricular ocorre em 1997, quando são criadas também para esse nível de ensino as Diretrizes Curriculares Nacionais

No Ensino Profissionalizante não ocorreram muitas mudanças, na verdade aparece na LDB uma redução de diretrizes para esta modalidade de ensino. E é justamente esta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de dezembro de 1996 (LDB), que trará os novos rumos educacionais para o Brasil, não obstante sua formulação polêmica e sua aprovação bastante tumultuada, com alterações significativas do texto original, pela Câmara dos Deputados.

No que se refere ao projeto da Câmara dos deputados (substitutivo Jorge Hage), a nova LDB trouxe como mudanças significativamente negativas o contido no art. 25:

A retirada do texto da lei do número máximo de alunos por professor que no projeto Jorge Hage era de 20 alunos na creche, 25 na pré-escola e nas salas de alfabetização e 35 nas demais séries e níveis. Na redação inócua do texto final ficou: “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor” cabendo “ao respectivo sistema de ensino, a vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo (PINTO, 2002, p. 114).

A não especificação da quantidade máxima de alunos por professor não só delega tal decisão, isentando-se o Estado de qualquer responsabilidade pelos resultados causados pelo excesso de alunos matriculados em uma única sala de aula, como também viabiliza condições desfavoráveis ao ensino, já que é sabido que há interesse no recebimento de recursos públicos e estes dependem proporcionalmente da quantidade de alunos matriculados, o que ocorre com ônus para os professores desvalorizados nesse processo e convertidos em mão-de-obra desvalorizada, em face de

condições estruturais de trabalho cronicamente desestimulantes e de salários incompatíveis com a natureza e a relevância social da função.

Outra modificação relevante se deu no inciso I e II do art. 208 da Constituição federal de 1988 (CF), em que foi retirada a obrigatoriedade da oferta no Ensino Fundamental para todos aqueles que não tiverem acesso a ela na idade adequada, assim como o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio.

Nesse caso, o Estado foi desobrigado da oferta àqueles que não reivindicam a matrícula. Ainda que pareça desnecessária tal obrigação de matrícula de adultos de 18, 20, 25 anos, é justamente o dever do Estado em relação aos desassistidos que garante uma efetiva democracia (PINTO 2002).

Da mesma forma, a criação do FUNDEF ocorreu por meio da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da C.F de 1988, da qual se excluiu o texto do artigo nunca cumprido, em que se afirmava o compromisso dos poderes públicos de erradicar o analfabetismo (cerca de 18 milhões de pessoas com 10 anos ou mais em 2002) e em que se assegurava o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso por programas presenciais de EJA.

Também aqui se manifesta o interesse do poder público em descentralizar ações e responsabilidades a partir dos resultados da educação no país.

Sobre os reais objetivos da criação do FUNDEF, já que seu postulado não vigorou na prática, cabe observar o interesse de maximização de recursos, porém sem contrapartida na valorização do magistério:

O FUNDEF, em suma, foi uma resposta do governo FHC ao não cumprido Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica. Só que, em lugar de um **Piso Nacional** de salário de R\$300, em valores de julho de 1994, entra um provável **Salário Médio** de R\$300, em valores de dezembro de 1996. É escusado dizer que salário médio é completamente di-

ferente de piso salarial. Outro ponto já bastante salientado pelos estudos que tratam da matéria é o não-cumprimento por parte do Governo FHC da fórmula de cálculo do valor mínimo a ser gasto por aluno, constante na Lei nº 9.424/96. Com isso, calcula-se, que o ensino fundamental deixou de receber cerca de 10 bilhões de reais de recursos federais desde 1998. (PINTO, 2002, p. 116).

Não obstante a eficácia com que se obteve amplo apoio na sociedade, inclusive nos meios acadêmicos e da educação pública, os documentos oficiais, nesse caso como em muitos outros, revelaram-se bem sucedidos enquanto peças de persuasão, porém malogrados em grande medida no que tange aos objetivos destacados. As distâncias entre o texto e a realidade, no âmbito específico da educação só fizeram aumentar no curso de dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

Seria incorreto, porém, afirmar que prevaleceu uma situação de paralisia, o que efetivamente não existiu. O que ocorreu, antes, foi uma realidade cuja demanda cresceu em velocidade bastante superior à capacidade de reação, uma gestão que, feérica do mercado, se desfez de mecanismos tradicionais de ação estatal sem encontrar na lógica de mercado adotada outros correspondentes que os pudessem substituir com vantagem.

Nesse emaranhado de iniciativas muitas vezes contraditório em que se constituiu a Reforma do Ensino dos anos 90, muita intenção legítima se perdeu no turbilhão de interesses e relações entre os diversos agentes diretamente envolvidos e, nesse turbilhão, a opinião pública, um tanto apartada e exterior ao processo, assistiu apenas a parte do que ocorreu, mesmo assim pela imprensa, às vezes de forma nebulosa e distorcida.⁹

⁹ No caso do governo FHC, verificaram-se intensas propagandas sobre investimento na educação sempre a partir da publicação de dados. A mais divulgada comparava os números do Brasil com países desenvolvidos, afirmando que o Governo Federal investia a mesma porcentagem de seu PIB em educação, tendo como fundamentação de

No que tange às propostas do governo FHC e suas práticas, ganha destaque também a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, cabendo a esta lei definir as metas a serem atingidas pelo país na década, cujo início é contado a partir da aprovação da lei, bem como os meios para que elas se realizem. No entanto, falta ao texto legal o estabelecimento dos mecanismos que viabilizem financeiramente as metas estabelecidas nele, bem como a parcela de responsabilidade do poder público para que elas sejam atingidas (PINTO, 2002).

Medidas como a “aprovação de uma emenda constitucional que determinasse que a vinculação para o ensino incidisse não sobre a receita de impostos, mas que englobasse também as contribuições sociais e econômicas [...]” ou ainda “o uso do déficit público para financiar a educação” (PINTO, 2002, p.132,133), apesar de realizáveis, enquanto mecanismos de financiamento, das metas para a Educação, foram consideradas nesse processo de regulamentação legal da Reforma do Ensino.

A realização das metas destacadas no PNE dependeria da disponibilização de recursos equivalentes a 10% do PIB nacional nos dez anos posteriores à entrada de lei em vigor. Fica em suspenso, assim, a resposta para a questão relativa à fonte de recursos para a efetivação das metas, tendo em vista que a parcela do PIB brasileiro investida em educação é inferior a 5%. Como atingir metas sem elevação dos investimentos financeiros e sem prejudicar setores já carentes de recursos? Quais os planos e valores terão sua viabilidade garantida pelo poder público? Como isto seria realizado?

tal argumento, dados de estudos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas que na verdade eram estudos isolados de economistas envolvidos em alguns dos projetos do poder público brasileiro, que trabalhavam no INEP.

A simples possibilidade desses questionamentos em face do texto legal explicita que as metas foram estabelecidas sem o correspondente estabelecimento dos meios para sua realização, o que indica claramente desresponsabilização do poder público para com a qualidade de ensino do país. Ainda que realizáveis, as metas de elevação da qualidade de educação no país passam a depender de ações não previstas em lei, cuja abrangência se estenderia por mandatos de legisladores e membros do poder executivo posteriores ao da aprovação e entrada da lei em vigor:

Há de se verificar que toda esta abstenção de deveres e envolvimento quantitativo do Estado na educação vem do ideário neoliberal que fizeram parte das ações do então presidente, com privatizações de estatais, abertura para a instalação de diversas multinacionais no país, com a implantação de estruturas descentralizadoras do poder, do dever e, portanto, da “culpa” do Poder Executivo. Tal defesa acompanhava o “mercado” educacional e econômico que emergia a partir da década de 90: Digna de nota também foi a participação do Brasil, em março de 1990, na “Conferência de Educação para Todos”, em Jontien, na Tailândia, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. (PINTO, 2002, p.111)

A “educação para todos” não só significaria democratização do ensino, com a garantia de acesso à escola para todos (lembrando aqui que essa garantia deve abranger a permanência do aluno na escola por todo o período estabelecido pela Constituição Federal, que o da totalidade da Educação Básica), mas uma responsabilidade agora dividida um tanto difusamente entre diferentes esferas da sociedade. Assim, quando a educação não apresenta indicadores insatisfatórios em relação a metas estabelecidas e quando não corresponde às expectativas nacionais e/ou internacionais de desempenho, o Estado figura com uma menor parcela de responsabilidade nos resultados negativos e na transformação da situação.

A generalização das responsabilidades por maus resultados dificulta qualquer ação transformadora. Se a origem das vicissitudes se encontra disseminada de forma difusa na falta de estrutura familiar, na falta de investimento público, na falta de qualificação do professor, na falta de valores sociais, a quem cabe a iniciativa saneadora, uma vez que o Estado foi em grande medida desonerado pelo texto legal? Como resolver questões que, sendo por um lado atributos do Estado recaem indiscriminadamente sobre o conjunto da sociedade? Ainda que pontualmente sejam solucionados impasses por meio de uma mobilização que não encontra responsabilização em agente específico, seria isso suficiente para reverter processos crônicos cujos produtos são resultados invariavelmente insatisfatório?

Nos anos do governo de FHC houve um aumento progressivo da carga tributária, mas essa, pouco repercutiu no aumento de investimentos governamentais com educação no país. Primeiro porque a esfera federal representa somente 18% dos gastos do setor, segundo porque tal aumento se deu principalmente por meio da criação de fundos e contribuições, como a Contribuição “Provisória” sobre a Movimentação Financeira (CPMF), fontes sobre as quais não incidem os percentuais constitucionais para o ensino, portanto sem transferência aos estados e municípios (PINTO, 2002).

Nesse sentido, em projetos e programas para a educação desenvolvidos nesse governo, foram mais significativos os “investimentos” externos do que aqueles com origens em dotações orçamentárias do erário público.

Com estes novos parâmetros neoliberais instaurados no país, uma nova ordem institucional e federativa, que atende as demandas e determinações dos organismos financeiros internacionais, “o Governo FHC inaugura um padrão de gestão que restringe a responsabilidade da União na oferta dos serviços educacionais, remetendo-os aos demais níveis de governo ou ao setor privado” (AGUIAR, 2002, p.79).

Nessa conjuntura, surge uma nova conformação política que demanda, em consequência, novas posturas e necessidades educacionais, uma delas a de avaliar a produtividade do ensino, já que o Estado não mais tem o controle sobre seus resultados.

Acompanhando o processo de descentralização, o governo federal investe nas propostas relativas à avaliação do sistema educacional. Nessa direção, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) vai ser o responsável para desenvolver e implantar métodos e modelos avaliativos condizentes com os ideários de racionalidade que subjaz à reforma educacional. Ênfase vai ser dada aos exames nacionais de cursos, inclusive como uma das formas de responder às pressões dos organismos internacionais (AGUIAR, 2002, p.81).

Assim, a partir do governo FHC, programam-se avaliações padronizadas do sistema educacional como forma de garantir patamares mínimos, sob um critério pré-estabelecido de qualidade de ensino de perfil neoliberal. De lá para cá diversas avaliações foram promovidas, seja no âmbito nacional ou estadual.

E o que tem sido proposto e realizado no Brasil? Agenda? Programas? Como têm sido avaliados estes processos? Os resultados destas avaliações são representativos para novas ações e transformações na realidade educacional? Essas questões permearão este estudo, ainda que de forma especificada, num segundo momento, no capítulo dois, com o enfoque no SARESP, mas, é necessária aqui uma abordagem do sistema educacional, de suas transformações estruturais e dos interesses políticos e sociais envolvidos.

No art. 21, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, incisos I e II, se estabelece a composição da educação no Brasil em dois distintos níveis de ensino, respectivamente: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio; e a Educação Superior.

No art. 8º fica estabelecida a organização da Educação Nacional envolvendo três sistemas no BRASIL: o *Sistema de Ensino Federal*; o *Sistema de Ensino dos Estados, o do Distrito Federal e os Sistemas Municipais*, cabendo a cada sistema atribuições específicas. De acordo com os artigos 9º, 10º e 11º da mesma lei, cabe à União, por intermédio do MEC (Ministério da Educação), a formulação de diretrizes para o sistema educacional e para a educação supletiva.

As primeiras iniciativas de organização sistemática de avaliação do Ensino Fundamental e Médio se concretizaram apenas no final dos anos de 1980, pelo MEC:

No Brasil, nos anos de 1977, surge a primeira iniciativa de política pública de avaliação, realizada com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). O programa avaliou a educação no ensino rural, mas não se limitou apenas a coletar dados do rendimento escolar dos alunos, segundo, GATTI in Souza, 2009, p. 28. E logo a seguir ampliando o que já havia sido proposto no EDURURAL e implantou - se em todo o Brasil, mecanismos de avaliação criando em 1988 o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), “estruturado a partir de uma demanda do Banco Mundial”, como solução para “superar os problemas estruturais do EDURURAL¹⁰” (SOUZA, 2009, 30).

Logo a seguir, no ano de 1988, outra iniciativa de avaliação surge, O Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP)¹¹. Dando continuidade ao EDURURAL, o projeto teve desdobramentos em outros estados. Em 1989 Fernando Collor assume o governo mantendo o pacto com os organismos Internacionais e acentuando as relações com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Entre outras questões, refor-

¹⁰ Como forma de dirimir a pobreza e a falta de escolarização os governos empreenderam esforços, e na busca de soluções, encontraram nos organismos de crédito como o Banco Mundial, financiamento de projetos, um deles foi o Projeto Nordeste de Educação Básica (EDURURAL). Seu objetivo era dirimir a pobreza e ampliar a escolaridade nas áreas rurais.

¹¹ O SAEP, foi estruturado em meados de 1988 pelo professor Júlio Jacob Waiselfisz, Mestre em Educação e consultor da Unesco. Seu maior problema foi a definição de conteúdos mínimos. Em sua organização houve a proposição da participação dos professores. Sua efetivação se deu com sua primeira aplicação em 1989.

çou-se a necessidade de uma reforma administrativa e fiscal do Estado, a retomada da renegociação da dívida externa e a abertura comercial. Com o fim do governo Fernando Collor, após o *impeachment* em 1992, as discussões relativas à Lei de Diretrizes e Bases que eram proteladas foram retomadas, em articulação com as agências multilaterais (BIRD, BID e FMI).

As avaliações do SAEP trouxeram uma atmosfera propícia para outro instrumento implementado, que hoje se tornou uma política consolidada, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o discurso que antecedeu sua formulação e implementação declarava que “a avaliação não visa punir, mas identificar problemas e propor soluções a serem imediatamente concretizadas” (Vianna, 2002 in Freitas, 2002, p.67) Nessa formulação está implícita a ideia de que são considerados aspectos mais amplos do processo avaliativo, tais como, a título de exemplo, a influência dos múltiplos condicionamentos a que avaliandos estão expostos no momento da avaliação.

Em 1995, o SAEB passou por algumas mudanças metodológicas no que diz respeito aos conteúdos mínimos. Visto que estes se apresentavam como patamares válidos para o ciclo e não para a série a ser avaliada, os resultados não se mostraram claros e propícios a comparações e extrapolações. Por isso, o SAEB passou a avaliar as séries finais dos ciclos (4ª e 8ª séries ou 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Sobre o processo e os resultados dessa avaliação, a falta de objetivos tácitos e de propostas de intervenção a partir dos resultados colhidos leva o gestor a refletir um tanto ao modo de Alice no país das maravilhas que: “Quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve”.

Com a implantação do SAEB, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) obteve números mais confiáveis sobre a situação educacional brasileira, a partir dos quais pude-

ram ser mensuradas menos genericamente as dificuldades e necessidades das escolas.

Uma das medidas orientadas para o enfrentamento dos resultados insatisfatórios foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com o início dessa etapa da escolarização agora aos seis anos de idade. Da mesma forma, estabeleceu-se o Plano de Metas - Compromisso de Todos pela Educação, em cujo bojo, se encontra diretrizes sobre a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Para garantir tal objetivo, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) estabeleceu a realização da Provinha Brasil, como forma de diagnosticar a realidade dos estudantes dessa faixa etária. A avaliação acontece no início e fim do ano letivo e passa a compor com o SAEB um sistema de avaliação complementar.

Diferente do SAEB e da Provinha Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) apresenta-se como facultativo, não tendo obrigatoriedade no processo avaliativo, já que não tem por objetivo avaliar o sistema educacional e propor novos programas, mas sugere uma avaliação de êxito individual, que representa o potencial de um determinado aluno, desconsiderando os contextos sociais, políticos e econômicos.

De modo geral, as propostas avaliativas realizadas no Brasil, mais intensificadas após os anos de 1990, têm apresentado uma adequação aos interesses do mercado, posto que o mérito dos resultados é de caráter classificatório hierarquizante, o que propicia, mesmo que não seja esse o objetivo, o ranqueamento de instituições e alunos. Some-se a isso a pressão de organismos econômicos internacionais exercida por meio de avaliações estrangeiras, às quais o Brasil passou a se submeter voluntariamente, como condição de desfrutar de vantagens futuras a partir da obtenção de resultados satisfatórios apresentados nessas mesmas avaliações, a exemplo do PISA (Programme for International Student Assess-

ment) patrocinadas pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos)¹².

Segundo Amaury Patrick Gremaud, (in Freitas, 2007), diretor de avaliação da Educação Básica do INEP: “O objetivo é usar o sistema de avaliação para prestar contas à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da melhoria da qualidade de ensino”.

Na prática, a avaliação se dá de modo a que sejam extraídos resultados quantitativos traduzíveis para governos e empresas em termos de potenciais de investimentos de capital, uma vez que, sendo uma forma concentrada de força de trabalho, este exige qualificação crescente da mão-de-obra. Nesse sentido, resultados desfavoráveis em avaliações implicam em limitações de perspectivas de acúmulo de capitais, uma vez que a mão-de-obra pouco qualificada implica em baixa produtividade.

Assim, a implantação do projeto ideológico hegemônico neoliberal, que se estende pelos governos brasileiros das últimas décadas, garante a ampliação de atendimento da educação, mas os resultados do processo de ensino-aprendizagem se dão em termos de competição generalizada entre agentes e instituições, orientadas pela busca da produtividade.

Desse modo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³ figura mais como um instrumento regulatório do que um defini-

¹² Diz a página de créditos do *Panorama da Educação – Indicadores OCDE 2005*: “A OCDE é um fórum único, onde os governos de 30 democracias trabalham juntos para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização”. In OCDE. *Panorama da Educação – Indicadores OCDE 2005*. São Paulo, Editora Moderna, 2005. O Brasil não figura entre essas 30 nações.

¹³ IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação básica foi criado pelo INEP em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como forma de acompanhar o rendimento escolar (aprovação e evasão), calculado com base nas taxas mencionadas e no desempenho dos alunos no SAEB e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desis-

dor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais: “O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados [...]”(ARAÚJO, 2007, apud FREITAS, 2007, 967).

Assim, fortalece-se o discurso de responsabilidade individual ou social do fracasso escolar, ao invés de estes resultados avaliativos apontarem para a origem dessas dificuldades: as opções governamentais de base ideológica neoliberal.

Atribuídos os insucessos a alunos, professores, escola e comunidade, estes são chamados a resolver problemas para os quais não dispõem de instrumentos nem recursos, de maneira que esses setores, à luz de semelhante lógica, terminam por amargar dois fracassos: o dos maus resultados avaliativos e o da impossibilidade de reversão deles.

Esse cenário de frustrações previsíveis e aparentemente insolúveis orienta parcelas da população mais assistida por recursos econômicos a se voltarem para a educação privada não por opção, mas por não enxergar na escola pública a concretização das promessas feitas na Constituição Federal e na LDB.

Movimento semelhante se dá em relação aos profissionais da educação pública, com ênfase para os professores que, quanto mais qualificados, mais se distanciam dela em direção a rede privada de ensino, em busca de melhores salários e condições de trabalho.

Com isso, acentuam-se as diferenças e hierarquias sociais na educação: de um lado, na escola pública, população carente, alunos com de-

tências essa instituição registrar, melhor será sua classificação, numa escala de zero a dez.

fasagem de aprendizagem, más condições de trabalho, profissionais de formação precária; de outro, a escola privada, que atende setores da população economicamente melhor situados, alunos com maior bagagem cultural e profissionais melhor qualificados.

Como afirma FREITAS (2007), enquanto a avaliação se colocar a serviço da ideologia meritocrática liberal, “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”:

O chamado “fracasso escolar” não tem uma causa única e nem uma forma unilateral de identificação, avaliação e superação. Tanto os fatores pedagógicos como os sociais têm grande relevância neste processo. Existe uma dialética no que tange à dinâmica do mundo da educação e, como em toda e qualquer esfera da vida social, ela não se dá de forma fragmentada. Antes, é movimento complexo, amplo e contínuo:

Assim, para a transformação desta realidade e efetivação do sucesso escolar ou qualificação do ensino público, as políticas de equidade de acesso, devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, dentro e fora da escola. O que significa que é extremamente necessária a continuidade de produção crítica do sistema social do entorno escolar, além considerar a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises e resultados de avaliação do desempenho do aluno e da escola. (FREITAS, 2007, p.971)

Porém, algumas perguntas são pertinentes: É de conhecimento geral que os mais prestigiosos exames vigentes possuem ferramentas de análise de resultados das avaliações nacionais e vêm fazendo uso destas para considerar os fatores socioeconômicos no sucesso ou fracasso escolar? São adequadas essas ferramentas para mensurar peremptoriamente o sucesso ou fracasso escolar? O que se tem feito com esses resultados que apontam para desigualdades flagrantes?

O que se apresenta com maior frequência, são os questionários socioeconômicos que acompanham as avaliações, nos quais podem

ser tabulados resultados associando-se a eles as realidades educacionais e sociais.

A questão é que isso é parte do processo e as fases, que começam na própria agenda governamental são descartadas, não há um acompanhamento avaliativo das propostas, das implementações e da avaliação em si. Assim, os resultados finais são considerados importantes, porém, ficam “soltos”, desconectados do conjunto do processo, e os diagnósticos aferidos com a demonstração dos resultados servem apenas de indicadores de enquadramento a um currículo pré-determinado e padronizado, que não se ajusta aos dados de desigualdades sabidas.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP¹⁴, sob o gerenciamento da Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, abrange obrigatoriamente todas as escolas da rede estadual do estado de São Paulo e todos os alunos do ensino regular, matriculados na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM, além dos alunos das escolas municipais e particulares que se manifestem pela adesão a referida avaliação.

Tem por objetivos principais:

- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação do Estado na tomada de decisões quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes téc-

¹⁴ Resolução SE 30/2009 alterada pela Resolução SE 58/2009; Decreto nº 54.253, de 17/04/09; Del CEE nº 84/2009 e Del. CEE nº 89/2009.

nico-pedagógicas das Diretorias de Ensino e às escolas, informações que subsidiem: a capacitação de recursos humanos;

- a reorientação e o aprimoramento da proposta pedagógica; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial, a correção do fluxo escolar. ¹⁵

A avaliação é aplicada em dois dias, normalmente no final do ano letivo, e as provas são constituídas diferentemente a cada ano, em 2009, por exemplo, para a 2ª série do EF, questões predominantemente abertas de Língua Portuguesa e Matemática; para a 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM, questões de múltipla escolha para cada disciplina avaliada e uma proposta de redação para Língua Portuguesa. Antes do dia da prova são entregues nominalmente questionários socioeconômicos a serem devolvidos aos gestores da escola.

Atrelado a seus resultados está o bônus atribuído aos funcionários das escolas que alcançarem as metas estabelecidas pelo governo do estado, fundamentadas em estatísticas gerais dos resultados do estado, e nos números anteriores da escola avaliada.

Seguindo os parâmetros da Lei Complementar nº1078, de 17 de dezembro de 2008, que Institui a Bonificação por Resultados (BR), no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas, estabelece diversos critérios de resultados para a escola e para os professores para ser recebido o bônus, sendo este proporcional a resultados, bem como fica claro na lei a não integração nem incorporação aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito. ¹⁶

¹⁵ Resolução SE - 30, de 30-4-2009.

¹⁶ Disponível em:
http://www.dersv.com/lei_complementar_1078_bonificacao_resultados.htm. Acesso dia 24 de março de 2011.

Sob esse aspecto, algumas indagações são pertinentes e entre estas como são usados os resultados presentes nos relatórios do SARESP; como são considerados os aspectos sociais e econômicos enquanto variantes no processo educacional; e a pertinência de se reiterar a noção mercadológica na educação pela associação de bonificação a metas educacionais.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO

Esclareço que a escolha da política e a forma ou modo de decidir representam militâncias e estilos políticos, em suma, representam a escolha de um rumo. (AGUILAR, 2009, p.13)

Para falar sobre as políticas educacionais no Estado de São Paulo definidas a partir da Reforma do Ensino iniciada em 1995, é necessário situar o tempo, o espaço e o contexto no qual estas se desenvolveram e para isso entendemos que cabe descrever o cenário e os personagens nelas envolvidos.

Tais políticas são parte de um contrato de empréstimo acordado com o Banco Mundial em 1987 sob o contrato nº 3375 BR, renovado em 1991 e em 1995, segundo o qual as verbas oriundas dessa fonte de financiamento nessa última renovação deveriam ter por objetivo a realização da Reforma do Ensino promovida pelo governo estadual na gestão Mario Covas (RIBEIRO, 2008, p.106). Ainda, segundo a autora o aporte do montante do empréstimo financiado pelo banco ao Estado de São Paulo foi de 245 milhões de dólares, um valor considerável. Reforma que foi implementada rapidamente devido à convergência existente à época entre os governos federal e estadual.

A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram num contexto de forte hegemonia política e de capacidade de alianças, que outorgaram ao Executivo poder e força para impor estas escolhas com apoio e sustentação majoritários no Poder Legislativo. A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram, também, sob influência das idéias e lógicas impostas pelos organismos de financiamento internacional que já, naquele momento, nossos governantes seguiam ao pé da letra e que nos permitiriam ver com clareza como estas políticas se articulavam (AGUILAR, 2009, p. 13).

Segundo Aguilar, (2009), seria prudente para este grupo de políticos que orientam os rumos da educação paulista cumprir o ciclo da política, ou seja, fixar a agenda de governo, analisar as variáveis, implementar e

avaliar a política para conhecer seus resultados, aferir o grau de eficácia e, após isso, manter ou mudar a política.

Tal não ocorrendo, a manutenção da política sem devida análise e avaliação suscitou questionamentos legítimos que, em sim, seriam excelentes sinalizadores para gestores atentos aos impactos de suas ações. Todavia, é conhecida também a postura refratária desses mesmos gestores às “críticas dos envolvidos nas políticas”, do que se pode deduzir ser “este seria um estilo de fazer política”, uma particularidade que representa “um obstáculo sério para a compreensão do processo da política em São Paulo” (AGUILAR, 2009, p.14).

Nesse contexto e concomitantemente ao desenvolvimento dessas políticas, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir dos anos de 1990, começa a participar das primeiras avaliações nacionais do SAEB¹⁷, parte integrante das reformas introduzidas pelo Ministério da Educação, por meio de amostragem nos estados, que ocorre a cada dois anos.

Após sua participação até então nas três últimas aferições do SAEB, em 1992, no Estado de São Paulo, é instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual que assim como o próprio SAEB tem o propósito de contribuir para a formulação de políticas educacionais e de informar as esco-

¹⁷ SAEB O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, criado em 1988, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino público e privado nos estados e no Distrito Federal, o exame é feito em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), o Saeb é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

las sobre as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, esse programa foi desenvolvido em 306 escolas-padrão¹⁸ da rede estadual e, no ano de 1994, para uma amostra de 818 escolas.

A reforma do ensino público implementada no governo do Estado de São Paulo, em 1995, pela Secretaria de Estado da Educação, foi dirigida pela então, secretária prof^a Tereza Roserley Neubauer da Silva, “pessoa responsável pela reorganização e reestruturação da rede de ensino público, principalmente, sob o aspecto econômico, realizando um enxugamento da máquina estatal” (RIBEIRO, 2008, p.106).

Assim que chega ao governo, a Secretária, Rose Neubauer, torna públicas as diretrizes da educação para o período, de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, por meio do Comunicado SEE nº1 de 22 de março de 1995, destacando a necessidade de mudanças substanciais no sistema educacional público paulista, que, segundo este apresenta um quadro educacional extremamente centralizado e ineficiente, o que, por sua vez, impossibilitaria uma política de educação consistente.

Destaca como “grande diretriz” na área educacional “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância”, iria “culminar na melhoria da qualidade do ensino”, melhora, segundo o comunicado, atrelada à “eficiência na prestação dos serviços educacionais”.

¹⁸ Projeto Escola-Padrão - Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nos anos 91-94, O projeto revelou esforços na tentativa de se garantir a recuperação da escola pública provendo-a de melhores condições de funcionamento, sobretudo, em relação à coordenação pedagógica, oferecendo aos professores, gestores e funcionários, dentro do espaço das próprias escolas, formação continuada em serviço, inclusive com aporte financeiro para subsidiar contratação de profissionais, além do regime de dedicação plena para professores dispostos a ter seu vínculo em apenas uma unidade escolar da rede estadual, assim como a ampliação da hora de trabalho coletiva, de duas (2) horas, para seis (6) horas. À época o projeto fornecia as condições essenciais para sua viabilização por meio de estudo e reflexão, sobre o trabalho. As circunstâncias que envolveram a implementação das escolas-padrão demonstraram a sua fragilidade e falta de vontade política para sua ampliação e manutenção se considerarmos sua extinção ainda no governo que a idealizou.

Obviamente, a “melhora”, a que a política encaminhada pela Secretaria sob a gestão da Prof.^a Rose Neubauer se refere deve ser compreendida à luz da hegemonia do pensamento neoliberal vigente, como se viu no Capítulo I desta tese, e dos empréstimos internacionais aos quais essas políticas respondem direta e rigorosamente, sob pena de dificuldades para liberação de verbas, todas elas atreladas a relatórios minuciosos.

Nesse sentido o documento apresenta “as principais medidas implementadas”, fixando entre as quais a descentralização e a desconcentração da gestão, acompanhadas pela racionalização dos recursos públicos, e tendo como objetivos “a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino” (NEUBAUER, 1999).

Nessa perspectiva ao observar mais detalhadamente “A mudança nos padrões de gestão” do referido comunicado, nos defrontamos com a “instituição de mecanismos de avaliação dos resultados”, que por suas características poderiam ser considerados parte de um projeto mais amplo, vinculado às políticas nacionais, nas quais se incluem controle, regulação, certo nivelamento, quantificação da educação e definição de um rumo fortemente questionado por amplos setores da educação e mesmo exterior a ela.

Esse rumo elege como eixo da política educacional a descentralização nos padrões de gestão, o que, portanto, pressupõe um processo de distribuição, redistribuição e ordenamento de poder.

Nesse sentido é forçoso reconhecer a consonância dessa diretriz com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, que traz em seu bojo a mesma lógica de distribuição, redistribuição e ordenamento de poder, ligada aos padrões de gestão e racionalização dos recursos.

Uma curiosidade em relação às Diretrizes Estaduais para a Educação é que o Comunicado SEE nº 1, de 20 de março de 1995, antecede a

LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada quase dois anos depois, mas contemplando os mesmos princípios e diretrizes expressas no documento da Secretaria aqui destacado.

É relevante considerar que a simples implementação das medidas de descentralização não garante a viabilidade, continuidade e sucesso da política, pois para que isso aconteça é necessário:

Promover a democratização do sistema conferindo de fato, maior participação aos diversos segmentos da sociedade, sob o risco de possibilitar uma centralização local de poder, podendo em casos específicos levar a gestões locais mais autoritárias que as inerentes ao poder centralizado anterior (CASASSUS, 1995, apud SILVA, 2006, p. 33).

Outro dos argumentos apresentados para a mudança de rumo da política de educação é a ausência de “qualidade”¹⁹, vicissitude que estaria associada à excessiva centralização da gestão.

Em uma equação simples, se o déficit de qualidade residiria na centralização, um movimento contrário iniciaria um ciclo vicioso de gestão e de resultados. Dessa equação simples, alguns dirão simplórios, derivam as ações de governo, cujo eixo de execução é deslocado para esferas locais, e quem diz “eixo de execução” não diz “eixo de decisão”, uma vez que este sofre ainda mais centralização, característica marcante de toda a gestão da prof^a Rose Neubauer.

¹⁹ O conceito de qualidade é extremamente complexo e pode ter diversos significados, para inúmeras pessoas, pois o que é qualidade para uns pode não o ser para outros. (Lalande, 1999, in Silva, 2006), ressalta que a expressão “qualidade de ensino” tem um caráter político ideológico, uma vez que está diretamente relacionada à concepção de cada segmento social, isso em associação ao caráter abstrato e subjetivo do conceito desse termo polissêmico, o qual é definido a partir daquilo que um determinado grupo considera relevante no processo de formação do indivíduo, bem como dos seus interesses e posturas ideológicas.

O panorama da educação paulista ao fim dessa gestão não permite afirmar que a desconcentração e a descentralização, nos moldes das concretamente levadas a cabo, trouxeram ao sistema a qualidade proclamada em discursos e documentos oficiais, tanto mais se se leva em consideração o enfraquecimento do poder local nas decisões acerca dos rumos a serem percorridos para uma efetiva superação dos problemas crônicos da educação pública.

A descentralização dos currículos, por exemplo, várias gestões depois, sob o mesmo comando político, aqui já no governo José Serra, foi objeto de forte crítica e revisão, encaminhada pela prof.^a Maria Helena Guimarães de Castro, então secretária da Educação, do que resultou a centralização curricular expressa nas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, que são amplas e flexíveis, mas que visam ordenar o verdadeiro caos instaurado no sistema pela miríade de currículos elaborados em cada uma das milhares de escolas do estado, o que na prática inviabilizou uma avaliação do sistema, tal a proliferação de matrizes incompatíveis ou simplesmente incoerentes.

A partir da publicação do comunicado da prof.^a Rose Neubauer, se inicia uma nova proposta de gestão da educação para o estado de São Paulo, proposta que busca articular descentralização curricular e de alguns elementos de gestão com uma política de avaliação do sistema e dos alunos, movimento que, como se assinalou anteriormente, será revisto anos depois.

Na primeira edição do SARESP, de 1996, no entanto, essa busca de articulação não é tão patente. Ela só se explicita posteriormente, no documento do SARESP/1997, no qual se vislumbra a preocupação com a utilização dos dados coletados na avaliação, encarados como ferramentas importantes para reelaboração das práticas pedagógicas e como forma de orientar as políticas públicas, no sentido de quebrar as fortes resistências de setores do professorado francamente descontente com uma gestão que, ao descentralizar a execução de políticas, não descentralizou com igual

prontidão os mecanismos de sua viabilização, quer em termos de infraestrutura (a reordenação da rede superlotou salas de aula em busca de maximização de resultado e minimização de custos), quer em termos financeiros (o grosso dos empréstimos voltou-se para atividades-meio, não para atividades-fim), quer em termos pedagógicos (os cursos de capacitação, pela pequena carga horária, pouco acrescentaram à formação do professor e muito os tiraram da sala de aula, com prejuízo para o rendimento de alunos):

As Políticas de Reorganização do Sistema estavam atreladas às Políticas Curriculares (entendidas como Diretrizes) e estas, por sua vez, às Políticas de Avaliação e perfariam o círculo atrelando-as às Políticas de Financiamento. A partir daí, a criação de Índices que medissem a relação entre aprendizagem e currículo até responsabilizar aos professores por sua evolução havia um passo. (AGUILAR, 2009).

Nesse sentido, em 1996, no uso de suas atribuições legais, a secretária instituiu por intermédio da Resolução SE, n.27²⁰, de 29 de março de 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, sob responsabilidade da Assessoria técnica de Planejamento Educacional - ATPCE, a coordenação geral do Sistema, e aos cuidados da Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE o gerenciamento do mesmo, ainda deixando com a Assessoria de Planejamento e Controle Educacional – ATPCE, a responsabilidade, por baixar as instruções que se fizessem necessárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, parte dessas reformas das quais derivam as políticas de reorganização e estruturação do sistema educacional brasileiro, aponta a responsabilidade e mesmo o caminho, quando as discrimina, a exemplo do inciso VI do art. 9º, atribuições da União, a quem cabe em

²⁰ Documento de implantação do SARESP, onde estão delineadas as diretrizes para a política

colaboração com os sistemas de ensino, assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar.

A nova LDB, no que tange à organização da educação, atribui à União competências sobre autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, no inciso IV, art. 10º, dos estabelecimentos de ensino de seu sistema e ao fazer isso, discrimina também as atribuições de estados e municípios.

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), alinhada com a legislação vigente, manifesta entender a necessidade de estabelecer uma política de avaliação, a política de avaliação do rendimento escolar no estado, articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com o objetivo de criar uma cultura avaliativa que abranja todas as escolas da rede, em face do que opta por realizar, a avaliação, além de diagnóstica, de forma censitária, porque nesse caso o exame seria aplicado aos mesmos alunos de 1995 a 1998, o que propiciaria dados comparáveis ano após ano.

Seus objetivos destacam preocupação na recuperação da qualidade do ensino oferecido, em fornecer subsídios para a tomada de decisões da SEE-SP quanto às políticas educacionais, e em informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o sistema de ensino.

Em relação às Delegacias de Ensino e às unidades escolares, esse instrumento voltar-se-ia para subsidiá-las com informações para a orientação das propostas pedagógicas, para avaliação do impacto de programas específicos e eventuais melhorias no sistema educacional.

Dentre as primeiras declarações da Secretaria “O SARESP é uma das ações prioritárias adotadas pela administração da Secretaria da Educação – SEE, tendo em vista o processo de autonomia das escolas da Rede Pública, com esse propósito, demos em abril de 1996, o primeiro grande passo para consolidar no Estado uma cultura avaliativa: realizamos a primeira coleta de dados do rendimento escolar envolvendo 1 091

329 alunos da 3ª a 7ª série do ensino fundamental, matriculados em 5891 escolas” (Rose Neubauer, 1997).

Nos anos de 1996, 1997 e 1998, o SARESP foi aplicado a todos os alunos que cursavam as séries avaliadas na rede estadual e aos das escolas da rede particular e municipal que aderiram ao sistema e que haviam feito a prova no ano de 1996.

No ano de 1997, a prova foi aplicada aos alunos da 4ª e 8ª séries e foram avaliados 981 011 alunos, das 5750 unidades escolares; já em 1998, a prova foi aplicada aos alunos que cursavam a 5ª série do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, sendo avaliados 949 202 alunos de 3898 escolas da rede estadual.

Segundo Conholato (1998), este modelo permitiu “o acompanhamento longitudinal dos progressos dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, envolvendo os componentes curriculares considerados fundamentais...” Os resultados destas avaliações foram divulgados em revista criada pela Secretaria de Estado da Educação²¹. Nessas revistas se encontram também, declarações da senhora Secretária, de representantes da equipe da secretaria, depoimentos de diretores, de coordenadores das escolas estaduais e estudiosos do assunto, todos mobilizados para reverter os resultados considerados negativos.

Em 25 de fevereiro de 1998 a Srª Secretaria encaminha Ofício do gabinete nº 84/ 98 para apreciação final do Conselho Estadual de Educação (CEE), o documento "Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais" Parecer CEE nº 67/98, traz em seu corpo orientações para a

²¹ Revista SARESP/ FDE, publicada em 1997 e 1999, traz destaques sobre as escolas, o trabalho realizado na formação de professores e equipes tanto das escolas como das delegacias de ensino, além de depoimentos da secretaria de educação e sua equipe do SARESP.

construção coletiva do Regimento Escolar pela própria comunidade, tendo seus efeitos normativos retroativos ao ano de 1998. Vale mencionar que o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e de 2º Grau em vigor, foi aprovado por colegiado, nos Pareceres CEE n.º 31/77 e 1136/77 e alterados pelo Parecer CEE n.º 390/78:

Com as Normas Regimentais Básicas, além de implementar os dispositivos da nova LDB, pretende-se instituir um mecanismo legal e necessário para promover a gestão democrática da escola e elevar o padrão de qualidade do ensino; fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira; valorizar a comunidade escolar através da participação nos colegiados; favorecer o desenvolvimento e profissionalização do magistério e demais servidores da educação e transformar os processos de avaliação institucional do desempenho das escolas e dos alunos." (PARECER CEE N. 67, 1998).

Podemos inferir que as Normas Regimentais Básicas, segundo seu capítulo II - Do processo de avaliação, título III - Da avaliação institucional, se encontram perfeitamente alinhadas com a avaliação institucional das escolas e dos alunos e com o fortalecimento e credibilidade do SARESP, parte integrante das reformas implementadas em 1995 por meio do comunicado, anteriormente citado, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e segundo a Secretária, a aprovação das "Normas Regimentais Básicas assegurou uma gestão democrática da escola, inclusive com a promoção de projetos que proporcionavam maior participação comunitária nas decisões" (Rose Neubauer, 1999, p. 3).

À época, a autonomia anunciada e delegada às escolas com a instituição das Normas Regimentais Básicas se configurou em um processo que, no comportamento demonstrado, apresentou um misto de desinteresse e descrédito, pela falta do exercício da prática democrática, professores, funcionários e equipes não sabiam por onde começar, apesar de muitos demonstrarem ainda ter esperança. Nesse clima, iniciaram-se os primeiros passos e abriram-se as discussões nas unidades escolares sobre a elaboração dos documentos principais da escola: o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, franqueada a participação da comunidade, que se mobilizou mais, ou menos, a depender da atitude do dirigente escolar.

O que se percebeu durante o processo de discussão sobre a construção do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica das escolas estaduais foi o despreparo dos principais agentes, no caso diretores e professores, a quem caberia mobilizar o conjunto da comunidade escolar. Em razão disso, tornou-se comum o desinteresse geral e a prática infeliz de se copiar Regimentos Escolares e Propostas Pedagógicas para fins puramente burocráticos de prestação de contas junto às instâncias superiores, as Delegacias de Ensino, depois denominadas Diretorias de Ensino.

Sob esse ponto de vista, a autonomia conferida à escola para decidir seus rumos ao invés de coroar um processo democrático de descentralização de decisões, o que, como vimos, não ocorreu, converteu-se em um formalismo cujo objetivo principal era atender às demandas burocráticas.

Uma grande quantidade de projetos entre os quais o da municipalização do ensino, o do Registro do Aluno (RA), o do Amigo da Escola fez parecer à comunidade educacional que mudanças profundas seriam enfim concretizadas, tanto mais quando isso ocorria no contexto de possibilidade de mobilização da comunidade escolar.

Para uma parcela mais consciente do professorado, a mobilização de grupos para discutir os caminhos da unidade escolar era uma oportunidade ímpar de, a partir do chão da escola vivenciar as mudanças, participar ativamente destas por meio da elaboração coletiva e da socialização de novas ideias e soluções. No entanto, pelo próprio viés empreendido pela Secretaria da Educação, todo esse espírito colaborativo foi-se perdendo, uma vez que a Reforma do Ensino em São Paulo ocorreu na forma de pacote, de cima para baixo e de mão única.

O cenário estadual dessas mudanças no estado de São Paulo converge para o mesmo estabelecido nacionalmente: “a orientação e o itinerário” destas políticas educacionais, traçadas e parte da agenda, as políticas de reorganização e estruturação do sistema educacional brasileiro;

as políticas curriculares; as políticas de avaliação e as políticas de financiamento (AGUILAR, 2009).

A implementação dessas políticas ocorrem no período de 1995 a 1998, e entre elas vale destacar, além da nova LDB, a Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, que modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a Lei nº 9424, de setembro de 1996, Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e as Resoluções CNE/CEB, que criam as Diretrizes Curriculares Nacionais os Referenciais de Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil, para o ensino fundamental e Médio, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os Exames Nacionais (ENEM) e PROVÃO, políticas que foram ampliando o controle e a regulação dos sistemas de ensino.

Se por um lado ampliavam-se as ações autônomas da escola, inclusive na produção de seus documentos de regulamentação e projetos, por outro lado, para garantir um nivelamento da educação, bem como índices estatísticos que atendessem às demandas de mercado e aos ideais neoliberais, havia a necessidade de avaliar este processo para medir resultados e garantir o sucesso ou fracasso das políticas públicas e seus possíveis financiamentos internacionais.

Em paralelo ao que acontece no cenário federal com as avaliações nacionais, no cenário estadual, no mesmo período mencionado acima, o SARESP, está a todo vapor, sendo de 1995 a 1998 utilizado como avaliação de entrada, no início do ano letivo, quando afere os conteúdos desenvolvidos no ano anterior, em caráter diagnóstico e censitário. Nessa avaliação, cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular, a metodologia inclui outros instrumentos além da prova, a exemplo de questionários socioeconômicos voltados a pais, alunos e diretores, com a

finalidade de obter e cruzar informações e avaliações dos diferentes segmentos em relação à escola, destinados a fornecer diagnóstico mais preciso da rede.

Os documentos-base da presente pesquisa constataam que ao término do período de 1995 a 1998, para o qual as diretrizes já estavam traçadas, a aplicação do SARESP em 1999 não ocorreu. As razões que explicam a lacuna podem ser muitas, entre as quais se elencam a hipótese da necessidade de implementação de mudanças no modelo, a de o diagnóstico detectado ter fornecido para a rede informações relevantes que justificassem a solução de continuidade e ainda a de que a primeira fase da aplicação da avaliação encontrar-se-ia concluída, o que implicaria em início de fases seguintes, já definidas.

No ano seguinte, em 2000, as séries avaliadas foram a 5^a e 7^a série do Ensino Fundamental e o 3^o ano do Ensino Médio, desde então a avaliação é considerada de saída, aplicada ao final do ano letivo. Há uma continuidade da metodologia e dos objetivos e as questões da prova continuam a serem elaboradas por professores da rede estadual. No entanto, é grande entre os professores o desconhecimento acerca do processo de elaboração dos itens:

Quando ocorreu, não chegou a atingir 0,5% dos professores, nem tampouco se constituiu em uma participação representativa da categoria, uma vez que os professores participantes não foram nem escolhidos por seus pares, nem informados quanto ao seu posicionamento em relação à avaliação (SILVA, 2006, p. 55).

Assim, a representatividade em relação à participação de professores na elaboração da prova é pequena e frágil, tanto quanto é limitado seu papel no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem avaliados e no que tange aos objetivos a serem alcançados. De modo que, também aqui, a gestão democrática assume feições de formalismo legitimador de decisões tomadas antes mesmo do início do processo de elaboração das provas.

Igualmente, na prática, ainda que sob o discurso de autonomia escolar, os conteúdos, competências e habilidades objetos de avaliação são deliberados externamente, em níveis da hierarquia do sistema situados acima da escola. O professor, o gestor escolar, a equipe pedagógica, até podem resolver assuntos internos da escola, o que desobriga os níveis superiores do Estado em muito de suas antigas atribuições, todavia no que concerne ao processo avaliativo sistêmico da rede de ensino, o recorte, o processo, a elaboração do instrumento, a interpretação dos dados ocorre com grande centralização nos níveis mais elevados da hierarquia do sistema de ensino e é externa à unidade escolar e, no caso, por atenderem a uma política de recorte neoliberal, afina-se com ela em toda linha.

A “autonomia” e a “qualidade” da educação, nesse cenário, são conceitos disputados por polos e agentes opostos, num dos quais se encontra o mercado neoliberal com seus indisfarçáveis interesses na política educacional “de resultados” e, noutro, os profissionais da educação mobilizados por anseios de mudança sociais, sentidos como possíveis a partir da escola.

Aqui, há de se refletir sobre o que cada um desses pólos entende por estes termos representativos de conceitos.

Encaminhada pelo governo, a “política de resultados” implica que estes, os resultados, não a política, serão mensurados e debitados quando negativos, porém raramente creditados, uma vez que o sucesso seria expressão do acerto da unidade escolar em implementar as diretrizes estabelecidas e que o insucesso seria expressão de suas incapacidade enquanto lugar de reprodução do saber.

Sob esse aspecto, a “política de resultados” realiza um prodígio: o de a escola e seus respectivos agentes “descentralizados” gozarem de autonomia para assumir insuficiências, porém não para exigir mudanças em políticas homogeneizantes com aparência de diversificadoras.

Perseverando na lógica de responsabilização da unidade escolar e seus agentes pela qualidade insatisfatória da educação pública paulista, durante o ano de 2000, o questionário de gestão escolar, antes destinado apenas ao diretor, foi ampliado para o professor coordenador. O objetivo, segundo documentos oficiais era aprofundar as análises das variáveis que influenciam nos resultados de desempenho dos alunos. Isso ocorre por entender-se que, melhor coordenada a prática docente, obtêm-se melhores resultados discentes, e para melhor controlar tal prática, as avaliações são ferramentas fundamentais, nas quais devem ser investidos, tempo, espaço e dinheiro.

O SARESP tem sido subsidiado tecnicamente por órgãos especializados em avaliação educacional. Estes vêm fornecendo assessoria técnica na elaboração e no processamento das provas, além de serviços de produção e distribuição das mesmas. Além dos subsídios apontados acima, vale mencionar a avaliação do próprio SARESP feita pelos seguintes órgãos: a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), a empresa de Seleção de Recursos Humanos S/C Ltda (SELECT) e a CESGRANRIO.

No SARESP de 2001 foram avaliados os alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. O processo se inicia em novembro de 2001, com o propósito de a avaliação embasar as decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para a continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclo. A avaliação só se conclui após janeiro de 2002, quando a secretária Rose Neubauer, ainda à frente da secretaria, resolve encaminhar para recuperação de férias os alunos que não conseguiram apresentar rendimento satisfatório em avaliação de competências e habilidades para promoção, como demonstra a avaliação do SARESP. Após este diagnóstico, o procedimento é reavaliar esses alunos de final de ciclo²², por meio de

²² CICLOS - modelo de organização do ensino proposto no art. 23º da LDBEN 9394/1996. No modelo citado não há necessidade da supressão da organização por séries ou anos, mas a possibilidade de uma organização onde o foco é a aprendizagem, nes-

“atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação de competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos.” (Res. SE n ° 14 de 2002):

Constata-se que em 2001 a Secretaria se volta para sua própria rede e neste ano não há aplicação do SARESP nas redes de ensino municipal e estadual, voltando-se para a “certificação, ou seja, aprovação e retenção de estudantes” (SILVA, 2006, p. 80), diferentemente do que encontramos nos anos anteriores e posteriores. Além dessas, outras alterações foram introduzidas no SARESP, como a participação dos alunos que não compareceram na primeira avaliação... Deve ser um desafio enorme para os intelectuais e estudiosos que assessoram os grupos políticos no poder com relação à tomada de decisões, pois os problemas que vieram se acumulando, ao longo de décadas, têm criado impasses muito graves (AGUILAR, 2009, p.14).

Sob esse particular, impasses ligados a problemas públicos não resolvidos há décadas tais como, por exemplo, a repetência e a evasão escolar , que podem, dependendo da escolha de rumo tomado pelos governantes, comprometer a própria política e penalizar aqueles que mais necessitam da escola pública, convertem-se em responsabilidade quase exclusiva da escola e seus agentes, os próprios alunos entre eles.

Obviamente, a unidade escolar é o lugar privilegiado para a superação desses dois problemas anteriormente assinalados, todavia, por sua magnitude e extensão na sociedade brasileira e no tempo, eles devem ser encarados como sistêmicos e tratados como tal. Disso deriva que soluções isoladas não resolvem problemas generalizados Prova disso são as unidades escolares bem sucedidas no período, porém, cujos resultados não se refletiram no cômputo geral, que pela própria inércia de uma situação crônica, continua sendo desfavorável em ampla escala à escola pública do estado.

Para Lindblon, 1959 apud Aguilar 2009:

sa organização a retenção só ocorre ao final do ciclo. Podemos dizer que a organização por ciclos é parte do Projeto de Correção de Fluxo Escolar.

dois enfoques ou duas saídas para questões complexas como essa, escolher uma saída racional (de análise exaustiva), que significa ir e resolver o assunto pela raiz, o que supõe elaborar uma política mais abrangente, de ciclo longo, não deturpando outros valores e um outro enfoque ou uma outra saída, chamada de comparações sucessivas, ir pelas ramas, *galhos* e não pela raiz), onde de fato, não importam as possíveis consequências da política, não se presta atenção aos valores afetados pela política.

Pode-se constatar que as escolhas encontradas pela Secretaria para corrigir o fluxo ao término do ciclo, tais como as classes de aceleração, a progressão continuada, a progressão parcial e outros tantos programas implementados, sob o argumento de não penalizar o aluno com déficit de aprendizagem, penalizou-o ao não oferecer condições efetivas para a unidade escolar empreender um esforço contínuo de recuperação de conteúdos do saber e de desenvolvimento de competências e habilidades não suficientemente desenvolvidas na carga horária regular.

Embora anunciadas e implementadas como medidas compensatórias²³, essas medidas na realidade atenderam à lógicas administrativas de racionalização de recursos financeiros. Portanto, não se configuraram como iniciativas de melhoria da qualidade da educação, mas como dire-

²³ Medidas compensatórias... Os programas de educação compensatória surgem nos Estados Unidos no contexto de suas políticas voltadas para os grupos pré-escolares. Diante da constatação de que muitas crianças, ao chegarem à escola, revelavam deficiências das mais diversas naturezas, defendia-se a idéia de que os problemas sociais poderiam ser resolvidos (compensados) por meio do atendimento à criança pequena. A educação compensatória veicula o discurso da necessidade de compensar as deficiências resultantes do ambiente pobre em que vivem as crianças da classe trabalhadora, fundando-se na ideologia da deficiência cultural. A adoção dos programas de educação compensatória no Brasil acontece de forma diferenciada dos Estados Unidos, onde estes foram enfatizados em relação às crianças pobres e negras que não alcançavam um bom desempenho na escola. No Brasil os programas de educação compensatória foram implementados de forma generalizada, para um grande número de alunos que não conseguiam um bom desempenho na vida escolar e tiveram grande receptividade tanto no meio acadêmico quanto nas políticas públicas, apoiando-se na idéia de que era necessário promover a igualdade de oportunidades e de direitos para todos os indivíduos.

trizes de enxugamento da máquina pública. Convenhamos acelerar a saída de uma massa considerável de alunos do sistema, alunos que tenderiam a permanecer mais tempo nele em razão do mau desempenho escolar, forjado pelo próprio sistema, é um enxugamento considerável para uma rede pública verdadeiramente gigantesca.

Como se vê, só as políticas de resultado aqui destacadas em sua essência tem recorte neoliberal como sua forma de implementação segue um roteiro rígido em que a avaliação ocupa um papel significativo: o de aferir o impacto das medidas em face dos objetivos de maximização de recursos e minimização de custos, em que o trabalho de ensino-aprendizagem comparece como elemento secundário, quiçá terciário, uma vez que nas sucessivas gestões de perfil neoliberal a máquina pública na área educacional cumpriu razoavelmente metas administrativas, mas piorou relativamente seus resultados em termos de rendimento escolar.

Desde sua implementação em 1996 o SARESP, vem avaliando as escolas de São Paulo, e de forma voluntária, como já se afirmaram as da rede municipal e as escolas particulares que aderiram a ele. Em abril de 2002, assume a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo o professor Gabriel Chalita, no mandato do governador Geraldo Alkmin. Neste ano o SARESP “envolveu 5110 escolas da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, com uma amostra estimada de aproximadamente, 300 700 alunos que frequentam a 4ª e 8ª séries” (SÃO PAULO, 2005), em classes destinadas ao ensino regular, recuperação e aceleração:

Uma das preocupações desta avaliação... É servir como instrumento de monitoramento de políticas públicas no campo da educação. Nesse sentido, os resultados da avaliação passam a se constituir, dentre outros indicadores, em importantes instrumentos a serem considerados na tomada de decisão quanto às medidas pedagógicas a serem empreendidas pelos gestores do ensino e responsáveis pela elaboração e implementação das políticas educacionais. As avaliações externas dos “sistemas” de ensino, entretanto, têm sido objeto de inúmeras críticas, muitas vezes contundentes, de especialistas em educação de variadas matizes ideológicas. Essas críticas não são totalmente

improcedentes, pois não há garantias de que essas avaliações conseguem, de fato, desvelar a “realidade” dos sistemas de ensino (SÃO PAULO, 2005, p.5).

Interessante constatar em documentos de 2002 a concordância da Secretaria com críticas de especialistas e setores do professorado. Para ela, essas manifestações não são totalmente improcedentes. Na mesma oportunidade, também cita a crítica do educador norte-americano Michael Apple, que se coloca contra o Estado-Avaliador²⁴, porque este exportaria a crise da educação para além de si e desvia a culpa do insucesso para as escolas e seus atores.

Outra, no entanto, é a referência da Secretaria, que se utiliza ainda em seu discurso das idéias de outro educador, Charles Hadji, para o qual ao se avaliar os sistemas de ensino não se pode deixar de investigar questões ligadas ao aluno, como a sua “bagagem”, o que foi ensinado a ele, o trabalho desenvolvido pelo professor, além de saber se os alunos frequentam as escolas, como é a formação desses professores, as metodologias utilizadas, entre outros.

No documento do SARESP de 2002, observa-se um discurso preocupado com a aprendizagem dos alunos, diferentemente do que se encon-

²⁴ Afonso (2001, p. 26), corroborando com o que afirma o educador norte-americano, declara que no Estado-Avaliador há uma lógica intervencionista e uma maior presença da administração central nas instituições. Sua presença começa a ser mais explícita quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino fundamental e médio, através da avaliação externa, nos exames nacionais, e através do predomínio de uma racionalidade que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis, sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Esta articulação, tensa e contraditória impressa por meio da avaliação, demonstra aumento de poder, do controle central do Estado, em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, além da inclusão de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, em função das pressões de alguns setores sociais mais competitivos e das próprias famílias.

trou em documentos anteriores, quando se fazia menção à melhoria da qualidade do ensino de forma mais genérica e menos pontual e crítica. Há aqui uma maior preocupação com as escolas e sua realidade, haja vista a utilização de ponto de vista crítico na fundamentação das razões de ser do SARESP, ainda que de forma limitada e no contexto da mesma perspectiva neoliberal:

Como se depreende, as avaliações dos sistemas de ensino revelam, mas também encobrem certos problemas importantes que envolvem o processo de ensinar e aprender e, dessa maneira, os resultados obtidos jamais conseguem captar plenamente os conhecimentos, habilidades e competências que a escola acrescentou (ou não) ao aluno. Daí o reconhecimento da necessidade da contextualização e de estudos qualitativos rigorosos concomitantes, sem os quais qualquer avaliação fica comprometida, ou melhor, não pode ser considerada como instrumento com pretensões a reinar soberanamente sobre a real situação do sistema de ensino (SÃO PAULO, 2002).

O ponto de vista crítico não deixa de ser uma avaliação e uma autocrítica da dos encaminhamentos anteriores. Ao afirmar que a avaliação “não pode ser considerada como instrumento com pretensões a reinar soberanamente sobre a real situação do sistema de ensino”, o texto sugere que era exatamente isso que vinha sendo feito no período imediatamente anterior.

Nesse sentido as argumentações registradas nesse documento, os ajustes assinalados e as justificativas apresentadas, a secretaria sob nova direção corrobora, ainda que em certa medida, com críticas e formulações de estudiosos do assunto que se situaram no polo de resistência a essa “política de resultados”. Por que então não ouvi-las e reelaborar a política à luz de sua incorporação crítica e encaminhar eventuais alterações, dados os créditos a quem de direito, uma vez que no Estado democrático a democracia funciona à base de pressões e contrapressões legítimas?

Nos anos de 2003, 2004 e 2005 praticamente não há alterações significativas no modelo do SARESP quanto à metodologia. Permanece a aplicação das provas em todas as séries e os mesmos objetivos. O SA-

RESP/2003 acontece em dezembro, é a 7ª edição, e avaliou todos os alunos de todas as séries tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio – edição da qual participaram mais de quatro (4) milhões de estudantes, que fizeram provas de leitura e de escrita.

Segundo relatório o SARESP/2003 apresenta “... Algumas especificidades. A mais importante, a ampliação do universo avaliado: diferentemente das avaliações realizadas até então centradas em algumas séries, a edição de 2003 abrangeu todas as séries” (SÃO PAULO, 2005, p. 16).

No Ensino Médio foram incluídos além dos alunos do ensino regular também os alunos da Habilitação Específica para o Magistério²⁵ e alunos de classes de flexibilização.²⁶ Também a partir de 2003, o SARESP “passou a fornecer o resultado individualizado de seus alunos” (Relatório SARESP, 2005, p.18).

O SARESP/2004, 8ª edição, realizou-se em novembro com a participação de mais de 5 milhões de alunos, sendo 4 700 000 da rede estadual, 390 000 da rede municipal e 32 000 da rede particular. Foi realizada também uma aplicação em uma amostra de alunos do EF e EM da rede estadual que, segundo o relatório, oportuniza a comparação estatística dos resultados obtidos nos diversos períodos e permite a introdução de

²⁵ Habilitação Específica para o Magistério - Curso de Formação de Professores em nível de Ensino Médio; prepara profissionais para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

²⁶ Flexibilização Curricular – Flexibiliza a organização curricular do Ensino Médio, em termos de componente curricular e carga semanal, art. 23º, da LDBEN nº 9394 de 1996. A flexibilização citada refere-se a uma nova organização para o ensino no país, oportunizando aos alunos ter, por exemplo, no primeiro semestre, componentes curriculares diferentes daqueles do segundo semestre no ano letivo, para isso é necessário que a carga anual dos componentes curriculares seja duplicada no semestre. Como a organização é semestral, alguns componentes são oferecidos no 1º semestre e outros no 2º, assim o número de componentes curriculares é menor do que aquele conhecido nos moldes da organização anual e a carga horária semanal por componente curricular é duplicada aos alunos.

uma nova medida²⁷ no exame. Em documento²⁸ para as redes municipal e estadual de ensino sobre o instrumento e a divulgação dos resultados, lê-se:

A devolução dos resultados a cada estabelecimento de ensino ocorre em caráter confidencial e tem cunho formativo, já que o SARESP adota um enfoque centrado no uso da informação como instrumento de aprendizagem profissional para os gestores e educadores. Os resultados globais do SARESP, por sua vez, são divulgados através da imprensa, para que a população possa conhecer os resultados da avaliação do ensino oferecido, por meio de um relatório final da avaliação. (SÃO PAULO, 2005).

Em documento anterior com função semelhante, lê-se sobre o exame:

Espécie de “bússola” para a reorientação do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças na educação do Estado de São Paulo. (SEE, SARESP, 2004).

O SARESP/2004 parece apresentar outros contornos ao reafirmar seu compromisso em orientar o trabalho das escolas com o objetivo de fazer as intervenções necessárias para a formação de seus alunos. Nesse sentido, comparece agora uma preocupação em ressaltar intenções formativas na avaliação do SARESP, além da verificação da aprendizagem.

Em 2005 o governador Geraldo Alckmin, renuncia ao cargo para concorrer a cargo de eletivo. Com sua renuncia Claudio Lembo, assume o governo e nomeia como Secretária de Estado da Educação para o cargo a professora Maria Lúcia Vasconcelos, como titular da pasta em lugar do

²⁷ Nova medida no SARESP 2004.

²⁸ Conheça o SARESP – Condições de adesão para as redes municipal e particular- é um documento de divulgação produzido pela FDE, que tem o intuito de trazer esclarecimentos. Apresenta os principais objetivos, procedimentos, compromissos e responsabilidades da SEE e dos municípios, como também as orientações para sua adesão

professor Gabriel Chalita. Durante sua gestão acontece a 9ª edição do SARESP. Nele participaram “mais de 7 mil escolas e mais de 4,7 milhões de alunos (...). Esta edição abrangeu todos os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio” (SARESP - Relatório, 2005).

Nesse ano, diferentemente dos anos de 2003 e 2004, os alunos não foram avaliados apenas em Leitura e Escrita, mas também em Matemática. No ano de 2006, a exemplo de 1999, o exame não é aplicado.

O ano de 2007 marca o início de uma nova gestão no governo do Estado de São Paulo. Eleito governador, José Serra nomeia para a pasta da educação a professora Maria Helena Guimarães de Castro, diretora do INEP, quando do governo Fernando Henrique Cardoso.

Tendo em vista a experiência acumulada pela nova Secretária da Educação de São Paulo no governo federal em relação à implantação e implementação de políticas de avaliação, gera-se a expectativa de significativo impulso de melhoria do SARESP, já em sua 10ª edição, no ano de 2007:

Em 2007, muitas mudanças foram introduzidas no Saresp, de maneira a torná-lo cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala, que permita acompanhar a evolução da qualidade do sistema estadual de ensino ao longo dos anos (FINI, 2009, p.9)

Entre as mudanças apresentadas, a equipe gestora da secretaria declara que “a rede pública do estado de São Paulo, em 2007, não tinha currículo claramente definido, para a educação básica”, pois os diversos sistemas e escolas ao elaborarem sua proposta pedagógica o fizeram a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirado nos livros didáticos, como também as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais, ambas, parte das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990. Em razão desta multiplicidade de currículos, a secretaria faz a opção por estabelecer “um currículo comum a todas as escolas” de forma que “deveriam estar configuradas e indicadas as bases do conhecimento e das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nas escolas, e, com elas, a indicação das expectativas de aprendi-

zagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles” (SÃO PAULO, 2009, p.9).

A partir dessas informações o SARESP/ 2007, passa a avaliar a: 2^a, 4^a, 6^a e 8^a série do Ensino Fundamental e no final do Ensino Médio – EM (3^a série)... Abrangeu as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e realizou-se em dois dias consecutivos, 28 e 29 de novembro... Neste ano foi aplicada uma avaliação diagnóstica aos alunos da 1^a série com o apoio do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008).

O instrumento aplicado novembro de 2007, segundo documento oficial contou com uma prova constituída de 30 questões, inviabilizando a possibilidade de contemplar os conteúdos dos componentes curriculares da matriz curricular, com a promessa de que em 2008 o problema seria resolvido com a adoção da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI)²⁹ e do planejamento em blocos balanceados³⁰. Em seu documento, Relatório Pedagógico do SARESP/2007, destaca a introdução de alterações: “... que se referem aos procedimentos de aplicação das provas, ao tratamento dos dados e ao uso dos resultados, visando garantir

²⁹A Teoria da Resposta ao Item, mais conhecida por TRI, é um modelo estatístico utilizado em medidas psicométricas, principalmente na área de avaliação de competências e habilidades. Ainda, Segundo Andrade (2000) é um conjunto de modelos matemáticos construídos para representar a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item em determinado teste. Para isto, leva em consideração parâmetros do item e a habilidade do respondente. Tem sido utilizada também em avaliações, mais precisamente em programas de avaliação. No Brasil, o programa de avaliação que utiliza a TRI desde a sua criação é o SAEB, para estimar as habilidades e conhecimentos dos alunos das escolas públicas brasileiras, por meio de amostragem.

³⁰Klein, R., Fontanive, N.S. 1995, apud SÃO PAULO, SEE, 2007, p. 8 Planejamento em blocos incompletos balanceados é uma das técnicas empregadas na avaliação em larga escala, onde se trabalha uma amostra representativa da população de alunos considerada, e com uma amostragem matricial dos itens, de maneira que cada aluno responda somente a uma parte dos itens: “... esses itens são agrupados em blocos para compor cadernos de teste, de tal modo que cada bloco apareça o mesmo número de vezes em cada posição dos cadernos, e cada par de blocos apareça uma vez somente em um dos cadernos. Distribuídos em espiral, os cadernos garantem que a aplicação seja aleatória e que alunos da mesma turma respondam, em geral, a cadernos diferentes, ainda que cada caderno de teste seja aplicado aproximadamente no mesmo número de alunos”.

maior credibilidade à avaliação, em relação aos anos anteriores” (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

Entre as alterações citadas, vale mencionar que até então as provas eram aplicadas nas escolas por seus próprios professores e, nesta edição, a aplicação das provas passa a ser realizada por professores da rede estadual de outras escolas e de disciplinas que não fizeram parte da avaliação e não nas escolas em que lecionam; a presença de observadores externos na escola quando da aplicação do exame e o uso de resultados como critério de acompanhamento das metas a ser atingidas pelas escolas passam a ter espaço no processo.

No ano de 2008 é nomeado o professor Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, para a pasta da Educação em São Paulo, em substituição a Maria Helena Guimarães de Castro. A 11ª edição do SARESP/2008 acontece durante a gestão do ex-ministro, em novembro de 2008.

Em sua 11ª edição, o SARESP foi aplicado às mesmas séries avaliadas em 2007, nos dias 27 e 28 de novembro. Foram avaliadas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as áreas de Ciências Humanas e da Natureza, com seus respectivos componentes curriculares. Envolveram-se na avaliação 1 589 119 alunos de 5 168 escolas estaduais; 201 151 alunos de 1 109 escolas municipais e 46 165 alunos de 204 escolas particulares. Ainda, no dia 1º de dezembro desse mesmo ano foi aplicada uma prova de Matemática, com questões abertas, a uma amostra de alunos da 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, para “avaliar as diferentes estruturas do pensamento matemático” (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

O SARESP, a partir de 2008, possui matrizes de avaliação que procuram retratar os conhecimentos ensinados e aprendidos no currículo da rede estadual. O documento Relatório Pedagógico - SARESP 2008 contempla características do instrumento aplicado no ano. Entre estas,

vale destacar as seguintes: a possibilidade de comparação dos resultados do SARESP ano a ano com as avaliações nacionais (Prova Brasil e SA-EB); sua correspondência em relação à nova base curricular comum as escolas estaduais; e a possibilidade de seus resultados serem utilizados como instrumento do plano de metas das escolas vinculados à gestão e à política de incentivos da SEE/SP.

Em especial, as provas da 2ª série do Ensino Fundamental, voltadas para o processo de alfabetização, foram elaboradas com características diferentes das demais, que possuem questões de múltipla escolha. Nesta série, as questões foram abertas. Ainda, foram aplicadas provas em braile a alunos totalmente privados de visão e para aqueles com deficiências visuais severas, além de a redação por série facultar aos avaliandos a escolha do gênero ou tipo textual em que situariam sua produção escrita.

No ano de 2009 foram sancionadas medidas e legislações que ampararam as alterações introduzidas no SARESP, entre elas: a Deliberação CEE nº 84 de 18 de março de 2009, que Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Estado de São Paulo; o Decreto nº 54.253, de 17/04/09, que celebra convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas para a realização das provas do SARESP; a Resolução SE 30/2009, alterada pela Resolução SE 58/2009, que dispõe sobre a realização das provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP 2009; a Resolução SE – 75 de 29/10/2009, que dispõe sobre a participação de docentes na aplicação das provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP 2009, nas escolas da rede estadual de ensino; a Resolução SE - 78, de 30/10/2009, que dispõe sobre a concessão de gratificação pela prestação de serviço extraordinário, para a correção de provas realizadas pelos Alunos, em 2009, no SARESP; a Resolução SE – 85, de 10/11/2009, que altera os incisos I e II do artigo 4º da Resolução SE nº

30, de 30/04/ 2009, e o § 2º do artigo 1º da Resolução SE nº 75, de 29/10/2009; e ainda a Deliberação CEE nº 89/ 2009, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Estado de São Paulo.

Abrangência é a mesma dos anos anteriores. Além das séries anteriormente avaliadas, foram incluídas provas dos componentes curriculares de História e Geografia, nas 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, além da inclusão das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) que se manifestem pela adesão à referida avaliação. O SARESP/2009 é a 12ª edição, e manteve as características básicas da estrutura implementada no SARESP/2007. Uma de suas características básicas é a sua utilização no cálculo atualizado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)³¹, permitindo, assim, que se observe o desempenho das escolas da Rede estadual de São Paulo em relação às metas que lhes foram estabelecidas pela secretaria da educação” (SÃO PAULO, 2010).

Atrelado a seus resultados está o bônus, atribuído aos funcionários das escolas que alcançarem as metas estabelecidas pelo governo do estado, fundamentadas em estatísticas gerais dos resultados do estado elabo-

³¹ IDESP é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo foi lançado em 2008, segundo discurso, com o intuito de melhorar a qualidade da educação no estado. É um indicador de qualidade e na avaliação de qualidade das escolas que ele realiza são considerados dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. Um dos papéis do IDESP é fornecer um diagnóstico da qualidade da escola, apontando os pontos onde é necessário melhorar. O índice estipula metas anuais que devem ser alcançadas pelas escolas estaduais paulistas. São índices de 0 a 10. O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), é calculado com base nas notas da prova, número que une o desempenho dos estudantes em matemática e língua portuguesa e ainda reflete dados de aprovação, reprovação ou abandono escolar. Ele permite comparar as notas das séries entre os anos e também possibilita a percepção das diferenças de desempenho entre as escolas da rede. O Idesp também serve para calcular o bônus dos professores das escolas com melhor desempenho.

radas a partir do IDESP, e nos números anteriores da escola avaliada, em questão.

O atrelamento do desempenho da unidade escolar no SARESP ao bônus tem sido objeto de fortes críticas de setores do professorado e de educadores renomados, que veem nisso um mecanismo de possível agravamento de desequilíbrios crônicos na rede.

Essas críticas baseiam-se no fato de as escolas com maiores dificuldades, localizadas em regiões desassistidas pelo poder público e cujos alunos situam-se na faixa chamada de risco social, serem invariavelmente as de menor rendimento nessa avaliação. Porém, não seriam essas unidades exatamente as mais necessitadas de aportes de recursos?

Outro aspecto dessas mesmas críticas relaciona-se aos professores. Nas escolas mais afastadas dos grandes centros estão os professores com formação acadêmica mais precária e com bagagem cultural mais limitada. Não deveriam ser eles os principais alvos de ações governamentais de elevação da qualidade de ensino?

Dentre seus principais objetivos, do SARESP/2009, nessa gestão estão: desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação do Estado na tomada de decisões quanto à política educacional; verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino e às escolas, informações que subsidiem: a capacitação de recursos humanos; a reorientação e o aprimoramento da proposta pedagógica; a articulação dos resultados da

avaliação com o planejamento; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial, a correção do fluxo escolar ³².

O SARESP/2010, 13ª edição, regulamentado por meio do Decreto nº 55.864, de 26 de maio de 2010, sofre alterações, entre as quais: dá nova redação à clausula terceira da minuta padrão de convênio constante do anexo que integra o Decreto nº 54 253, de 17 de abril de 2009; a Resolução SE nº 48 de 02 de junho de 2010, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2010; a Resolução SE 54, de 30 de junho de 2010, que altera os dispositivo e anexos da Resolução SE 48, de 2/6/2010, que por sua vez dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2010; o Comunicado CENP de 29/07/2010 - Comunicado aos Dirigentes Regionais de Ensino e Diretores das Escolas Estaduais, que comunica o dia do SARESP e dá outras orientações; o Comunicado SE de 12/11/2010 aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

O Secretário da Educação, tendo em vista a aplicação de provas do SARESP comunica aos responsáveis pela aplicação do instrumento, os dias de aplicação, as orientações constantes nas respectivas resoluções, e a observância quanto a possíveis irregularidades no “transcurso do processo de avaliação” quanto à lisura, e que possam “conduzir à suspensão e/ou anulação dos resultados, até mesmo, implicações que levem a des-

³² Programa de Correção de Fluxo Escolar – A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1996 inicia com a participação de algumas escolas da rede estadual, o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração. O objetivo do projeto era corrigir o fluxo escolar eliminando a defasagem entre idade e série regular, uma tentativa de minimizar o problema do quadro de repetência e evasão escolar fazendo com que os alunos avançassem na sua escolaridade. Este foi apenas um dos projetos implementados pela Secretaria de Educação do Estado, além deles podemos citar também a Progressão Continuada, e a implantação dos Ciclos, dentro do Ensino Fundamental.

classificação de elegibilidade à bonificação por desempenho dos integrantes da equipe escolar”.

Decorridos quase 15 anos do início da implementação do SARESP estruturado para ser um instrumento de subsídio a melhoria da qualidade da educação paulista, como justificar a piora dos índices, amplamente registrada pela imprensa?:

Pelo segundo ano consecutivo, o ensino médio paulista registrou uma queda de desempenho no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), prova que avalia todas as escolas da rede estadual nos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º anos do ensino médio. Os dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação são referentes ao Saresp de 2010. Em relação a 2009, o desempenho dos alunos do ensino médio caiu, na prova do Saresp, de 274,6 pontos para 265 em língua portuguesa e de 269,4 para 269,2 pontos em matemática. Por “causa dessa queda, o IDESP da série recuou de 1,98 para 1,81.” O mesmo aconteceu com a nota do 9º ano do ensino fundamental, que apresenta os piores resultados. Ainda, a Secretaria de Estado da Educação declara que a razão da queda se deve a “... à necessidade de mais professores efetivos na rede estadual. Segundo a mesma, a rotatividade de docentes prejudica o aprendizado dos estudantes da rede” (O Estado de São Paulo, 18 de março de 2011).

Os resultados colhidos, em face das metas estabelecidas, têm-se mostrado insistente e repetidamente negativos, longe dos objetivos que nortearam a implementação do SARESP. Semelhante constatação justificaria mudanças de rumo, no entanto, a estrutura do exame permanece sem significativas alterações.

Sob esse aspecto, é forçoso constatar que o SARESP, por si só, enquanto processo de avaliação, no que tange a alterações de fundo nas políticas educacionais do estado, ou não tem fornecido subsídios efetivos para a melhoria da qualidade de ensino, ou tem os subsídios que oferece desprezado, ou os tem mal aproveitados.

CAPÍTULO III – A PESQUISA E O PROCESSO

3. 1. O referencial da pesquisa

Neste capítulo, dedico-me a descrever e analisar criticamente o processo de construção da pesquisa, os caminhos e as escolhas envolvidos nos procedimentos teórico-metodológicos que definiram as análises e resultados a que cheguei. Tendo cada capítulo, objetivos e necessidades específicas, é oportuno abordá-los para uma melhor compreensão do trabalho como um todo.

Primeiramente, há que se considerar que a pesquisa se dá de forma qualitativa, ainda que com alguns aportes quantitativos de levantamento de dados, cuja função foi a de fundamentar as análises. Entendendo por “qualitativa” uma possibilidade exploratória, analítica e crítica, que abre espaço para uma interpretação acerca de percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão.

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa supõe um recorte espaço-temporal de um fenômeno eleito pelo pesquisador e que guiará o processo de pesquisa, análise e produção de tese. Assim, mapear um território a caminhar para se proceder ao contato investigativo e descritivo de dados, mais do que uma opção, constituiu-se um imperativo:

O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Do cenário amplo das diversas análises do SARESP existentes, houve a necessidade de um foco, um recorte para maior aprofundamento e descrição da realidade das avaliações da educação do período destacado, portanto, um recorte temporal e espacial. No caso, a problemática apontou para uma análise do SARESP como política de avaliação com foco no rendimento escolar.

Dentro das diversas possibilidades de métodos qualitativos de investigação, a pesquisa documental, ou de fonte primária, foi a opção eleita para o desenvolvimento da recolha de dados, da qual derivou a leitura e a análise de documentos e relatórios do SARESP dos anos destacados. Decorrente de semelhante opção, no que tange ao embasamento teórico, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundária, correspondente.

Isso propiciou um *corpus* representativo do estado da arte³³, constituído de: teses e dissertações, coletadas na base de dados da CAPES, sobre o SARESP; produções acadêmicas do período compreendido entre os anos de 1998 e de 2009, período significativo para a análise pretendida; documentos oficiais que formularam, implementaram e promoveram ajustes e alterações no Sistema, entre os quais os Relatórios do SARESP, publicações da FDE, publicações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo sobre o SARESP, decretos, leis, resoluções e comunicados e autores que fundamentarão teoricamente nossos estudos, proposições e argumentações.

3.2. Os procedimentos

³³ Almeida, M. C. (2003) - O Estado da Arte, também conhecido como Estado do Conhecimento “é um tipo de estudo que busca a compreensão do conhecimento acumulado a respeito de determinado tema, num intervalo de tempo delimitado. Esse estado do conhecimento é necessário para inventariar produções, mediante um ordenamento periódico do conjunto de informações e resultados já obtidos. Esse tipo de estudo é recente no Brasil... E várias pesquisas foram realizadas a partir dos anos de 1980 pelo INEP”.

3.2.1 Dados e materiais coletados

As fontes consultadas para o estudo foram a Base de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, a Plataforma LATTES, do CNPq, produções acadêmicas, de 1998 a 2009, período em que já estão disponíveis os estudos realizados das produções referentes a política implementada em 1995 e objeto deste estudo. Apesar de a pesquisa ocorrer entre 1995 e 2010, em relação às produções acadêmicas a coleta se encerra em dezembro de 2009, último período em que foi acessado a Base de Dados de Dissertações e Teses da CAPES (74 produções sobre o sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

O início dos estudos em 1995 se deve a dois fatores: a chegada de Fernando Henrique à presidência da República, que implementa em sua gestão as avaliações nacionais na educação como marca de governo; a gestão de Mario Covas, também em 1995, ambos responsáveis pela formulação e implementação, em seus governos, das avaliações externas – no caso do governo federal, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), ambos os governos empenhados na implementação de uma legislação que subsidiará os respectivos programas e projetos, a exemplo da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

O segundo capítulo retoma a questão da avaliação como política no Brasil no período Fernando Henrique Cardoso (FHC), em dimensão Nacional, e no Estado de São Paulo, em dimensão estadual – que na gestão do governador Mário Covas conta com a liderança de Rose Neubauer e na de Geraldo Alkmin, com Gabriel Chalita. Nas gestões estaduais posteriores, lideram a Secretaria da Educação: Maria Lúcia de Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza, todos no governo José Serra. Esse capítulo analisa o SARESP como instrumento da política, sua pretensão, intencionalidade e origem como política imple-

mentada e os resultados obtidos. A partir do levantamento do estado do conhecimento, ou estado da arte, procedeu-se a uma reflexão sobre a produção acadêmica existente sobre esta política de avaliação estadual, com atenção às especificidades dos grupos de liderança política que a elaboraram e a implementaram.

Reconhecido que o SARESP, enquanto política de avaliação do Estado de São Paulo converteu-se em objeto de estudo das universidades, este estudo voltou-se à sistematização da informação existente, de modo a oferecer um diretório qualitativo e quantitativo sobre as políticas de avaliação paulista.

3.2.2 Critérios de seleção e análise

Os critérios de seleção, escolha e análise da produção intelectual levam em conta os dados temporais: quando este material foi produzido, o que ocorre em determinado período, como essa produção enxerga o que acontece de acordo com a linha de tempo traçada.

O universo que compreende o estudo é de setenta e quatro trabalhos (74), universo rico e diversificado onde está disponibilizada uma infinidade de questões para serem abordadas. Para tanto, os primeiros estudos começaram pela leitura e seleção do material, resumos da produção que foram organizados. Assim inicialmente se deu a seleção dos trabalhos por categorias definidas de acordo com os estudos realizados, com o objetivo de refinar a pesquisa, dando significado a seleção. O corpus da base acadêmica é composto de 74 trabalhos selecionados, e se pode considerar que 27 (A) e os 15 (D) dos 74 trabalhos, ou seja, 42 trabalhos apresentam genuinamente estudos sobre o SARESP. Estes 42 trabalhos representam os 100% do universo específico de análise do SARESP.

As teses que compõem as duas tabelas foram coletadas de 1998 a 2009, compreendendo 12 anos de produção. Estas foram classificadas e organizadas por ano de produção em dois grupos, para cada um dos quais se elaborou uma tabela. Na tabela 1 estão agrupados os trabalhos em que o objeto de estudo não é o SARESP, mas nos quais os autores o utilizaram para realizar sua pesquisa. Na tabela 2 estão agrupados os trabalhos cujo objeto de estudo é efetivamente o SARESP. O ano empregado como referência desses trabalhos é o da defesa em nível de mestrado ou doutorado.

* * *

Tabela 1- Teses que compõem o grupo 1

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
A (27)				73	9	62	66	12		5	25	43	
						18		39		11	33	46	
									1	14	47	51	
									6	2	54		
									13	64	60		
									19	65	63		
									68				
B (15)	26			4			7		21	35		56	
									23				
									30				
									71				
									74		16		
											49		
											52		
											53		
											69		
C (7)				41					70		31		
											45		
											48		
											55		
											67		

Legenda

- A- 27 Trabalhos que utilizaram o SARESP como forma de identificar avanços e retrocessos na política, além de contribuir no redirecionamento da mesma.
- B- 15 Trabalhos que utilizaram o SARESP como forma de comprovar a hipótese levantada na pesquisa do autor e sua contribuição na prática pedagógica dos professores e/ou da escola como um todo

C- 7 trabalhos que utilizaram o SARESP como forma de comprovar a hipótese de sua própria pesquisa.

* * *

Os trabalhos foram categorizados segundo nosso ponto de vista e foram distribuídos como apresentados a seguir: A) 27 trabalhos **utilizam o SARESP como forma de identificar avanços e retrocessos na política, além de contribuir no redirecionamento da mesma**; B) 15 trabalhos **utilizaram o SARESP como forma de comprovar a hipótese levantada na pesquisa do autor e sua contribuição na prática pedagógica dos professores e/ou da escola como um todo** (descartados por entendermos que estes não trazem relevância para a pesquisa); C) 7 trabalhos **utilizaram o SARESP como forma de comprovar a hipótese de sua própria pesquisa** (descartados por entendermos que não são relevantes para esse estudo em particular).

* * *

A Tabela 2, a seguir, apresenta uma configuração diferenciada, e propicia outra leitura:

Tabela 2 – Teses que compõem o grupo 2

Ano/Q	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
D(10)		59		24		3		34			17		
						58		37			44		
											72		
E(15)	38	29		42	36	40		28	22	20	50		
	10					8			15	27			
									61	32			
(1)												57	

Legenda:

D -10 trabalhos apenas mencionam o SARESP sem utilizá-lo.

E -15 trabalhos realizam estudos analíticos sobre a política.

F – 1 trabalho não disponibiliza informações suficientes para classificá-lo.

* * *

No grupo II estão os trabalhos sobre o SARESP ou que durante a pesquisa foram assim entendidos, categorizamos da seguinte forma: D) 10 trabalhos *apenas mencionam o SARESP sem utilizá-lo* (descartados por entendermos que estes não são relevantes para esse estudo em particular); E) *15 trabalhos realizam estudos analíticos sobre a política* e F) 1 trabalho que *não disponibiliza informações suficientes para classificá-lo*.

A escolha do material para a pesquisa recaiu sobre os **27 trabalhos do grupo I**, que **utilizaram o SARESP como forma de identificar avanços e retrocessos na política, além de contribuir no redirecionamento da mesma** e dos **15 trabalhos do grupo II**, que **contribuem com estudos analíticos sobre a política**; material que pode ser identificado como pesquisas sobre o SARESP. Esta organização inicial permitiu-nos inicialmente eleger uma amostra de seis (6) trabalhos que genuinamente serão a massa crítica da pesquisa, correlacionando: gestões da Educação, periodização e produção intelectual.

Essa amostra de (6) trabalhos ficou assim organizada: (3) dos 27 trabalhos que utilizaram o SARESP como forma de identificar avanços e

retrocessos da política e contribuir para o direcionamento da mesma, enfim, o SARESP como instrumento utilizado para avaliar o sistema, por entender que estas produções trouxeram contribuições efetivas a partir da fala dos professores, de alunos, de pais e da comunidade escolar e (3) dos 15 trabalhos que podem oferecer contribuições em relação a análises sobre a política; o SARESP como política a partir da análise fruto de pesquisas realizadas sobre esse assunto.

Posteriormente a seleção dos 6 trabalhos aconteceu a partir dos seguintes critérios: a primeira seleção foi a realizada no grupo de onde foram retirados como amostra (3) trabalhos, onde se procurou contemplar a periodização, segundo a gestão dos secretários que estiveram a frente da Secretaria de Estado da Educação, com foco maior nas gestões iniciais, por constatar que estes secretários foram os que permaneceram um período maior à frente da secretaria da educação, iniciando com a gestão da prof^a Rose Neubauer, Gabriel Chalita, M^a Lúcia de Vasconcelos e Maria Helena Guimarães de Castro.

Infelizmente durante a busca pelo corpo completo dos trabalhos para iniciar a análise, muitos dos trabalhos selecionados não estão disponíveis nas bibliotecas virtuais, obrigando-nos a diminuir o *corpus* deste grupo, para (2) dois trabalhos. Portanto em lugar de (6) trabalhos analisou-se (5): sendo (2) no grupo I e (3) no grupo II. Os trabalhos selecionados no grupo I consideraram a utilização do instrumento e sua contribuição ou não na política, sendo relacionados a seguir. Os dois primeiros são aqueles que utilizaram o SARESP como forma de identificar avanços e retrocessos da política e contribuir para o direcionamento da mesma:

1-HERNANDES, E. D. K. “A formação de professores alfabetizadores. – efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis”, tese de Doutorado, defesa em 01/03/2008, UNESP/MARÍLIA, São Paulo, 2008. Período estudado 2005 e 2007; 2 - CAMARGO, E. A. P. “Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista: A função social do ensino médio” dissertação de Mestrado, defesa em 2007, Universidade

Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2007, Período estudado, 2005.

Ainda analisamos mais (3) trabalhos, do segundo grupo, aquele dos 15 trabalhos onde os autores contribuem com estudos analíticos sobre a política e podem ser identificados como pesquisas sobre o SARESP, esta seleção levou em conta a periodização, a gestão dos secretários, e o período em que os autores fizeram suas pesquisas sobre o SARESP, e retratam também outras questões que são relevantes para o estudo, como a análise da política.

Os trabalhos selecionados foram os seguintes:

3- OLIVEIRA, D, A. F. de, UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO SARESP, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS, SP, 1998 Período estudado: 1996 e 1997; 4- RIBEIRO, D. da S. “ Avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo”, tese de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2008. Período estudado: de 1990 a 2007; 5- SILVA, H. M. G. GESTÃO EDUCACIONAL E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP – Araraquara, São Paulo, 2006. Período estudado 1996 a 2005.

Além das categorias anunciadas se procurou contemplar uma diversidade em relação às universidades onde foram realizadas as pesquisas. Vale anunciar que outros trabalhos haviam sido selecionados anteriormente, mas em virtude da dificuldade em localizá-los nas bibliotecas virtuais, ou de conseguir seu texto completo elaborou-se uma segunda seleção e é com essa massa crítica que será construído nosso capítulo III e será elaborada a análise da nossa pesquisa.

Para estudar a produção acadêmica no período acima citado definiu-se a divisão desta mesma produção em períodos de governo, a partir da gestão de seus secretários estaduais de educação e não de seus governantes, por entender que a política pode seguir as orientações de seus gestores mais próximos.

Acredito que este seja um primeiro ponto de partida das análises: o tempo histórico da formação da agenda. É neste sentido que gostaria de dizer que uma abordagem temporal da construção de uma agenda política e uma agenda de governo requer uma leitura do Processo da Política no Brasil (AGUILAR, 2008, p.36).

A tabela 3 procura especificar os governos estaduais, tanto nas gestões de seus governantes como de seus secretários e os períodos em que estes estiveram à frente da pasta da educação de 1995 a 2010, período em que se dará a análise do referido estudo. Tabela 3 – Gestão dos Governadores e Secretários de Estado da Educação

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Tereza Roserley Neubauer da Silva							Gabriel Benedito Isaac Chalita				Maria Lúcia Vasconcelos	Maria Helena Guimarães de Castro	Paulo Renato de Souza		
1º Governo Mário Covas Junior			2º Governo Mário Covas Junior		1º Governo Geraldo José Rodrigues Alckmin		2º Governo Geraldo José Rodrigues Alckmin		Governo Claudio Salvador Lembo	Governo José Chirico Serra			Governo Alberto Goldman		
Presidência de Fernando Henrique Cardoso									Presidência de Luis Inácio Lula da Silva						

Conforme se pode observar na tabela acima o período em que estes secretários estiveram à frente da pasta da educação pode ser considerado um período significativo para a implementação de políticas públicas, devido ao tempo de permanência de seus secretários no cargo, possível de imprimir mudanças consistentes ou não, de fazer ajustes e intervenções ou não.

A primeira secretária Rose Neubauer permaneceu no cargo por sete (7) anos e quatro (4) meses de 01/1995 a 04/2002; O segundo secretário com maior tempo no cargo foi Gabriel Chalita, quatro (4) anos e onze (11) meses, de 04/2002 a 04 /2006, os demais Maria Lúcia Vasconcelos, de 04/2006 a 07/2007, Maria Helena Guimarães de Castro, de 07/2007 a 04/2009 e Paulo Renato de Souza de, 04/2009 a 12/2010. Os três últimos secretários permaneceram em média um (1) ano e seis (6) meses no cargo³⁴.

3.3. Análise crítica dos documentos

Depois de selecionado o recorte temático, a metodologia a ser utilizada, bem como a realização de coleta de dados, conforme critérios pré-definidos, a leitura e análise crítica dos documentos passa a ser um momento ímpar desta produção acadêmica, já que é justamente nesse contexto que se encontra um dos papéis fundamentais do pesquisador na produção acadêmica.

Referida importância dessa etapa se dá principalmente por dois aspectos: primeiro, a questão da necessidade de controle da credibilidade e valor dos documentos recolhidos ou a recolher, os quais devem ser avaliados; segundo, o processo de adequação às finalidades dos projetos, tendo em vista que os dados não “falam por si”, mas justamente por ser uma pesquisa qualitativa, a representação e análise complexa e contextualizada de uma realidade é base fundamental para sua efetivação.

. No que tange o método científico utilizado para a realização do desenvolvimento do trabalho, fez-se uso do referencial crítico-

³⁴ Fonte: PRODESP.

dialógico, tendo em vista a natureza da problemática de pesquisa e a condução da análise. Ou seja, com base nos preceitos do materialismo histórico, dialético, apoia-se na concepção da dinâmica da realidade, das relações entre teoria e prática, entre sujeitos e objetos, suas contradições e processos históricos. Com enfoque não no conflito de representações, mas no conflito de interesses, buscando sempre uma relação do todo e parte, e da parte com o todo, negando assim uma visão fragmentada e sintética do real, mas algo mais fiel a complexidade humana e suas relações.

Segundo, Martins, 1994, por ser dialético, não existem procedimentos estanques de pesquisa, mas a contradição e rupturas fazem parte do processo de construção e revisão de “verdades”, sempre relativas, considerando a contextualidade e historicidade da concepção eminentemente humana de verdade. No entanto, Frigotto, no livro *Metodologia da Pesquisa Educacional*, (1989), aponta algumas estratégias e momentos a ser observado no decorrer de um trabalho científico crítico-dialético: a problemática parte de condições dadas, de uma prática anterior já existente; existe um resgate crítico da produção teórica ou conhecimento produzido acerca da problemática em questão; com o material compilado, o pesquisador discute conceitos, elencando questões prioritárias; a análise dos dados é um esforço para estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos, superando as questões empiristas em uma análise mais crítica e aprofundada; por fim, a síntese da investigação, resultado da elaboração de múltiplas determinações que explicam diferentes nuances da problemática.

Assim, no âmbito de um universo de dados e informações, podemos nos mover de uma forma organizada e refletida, por meio de procedimentos que auxiliem no processo de compreensão e representação não ingênua ou superficial da realidade.

A análise crítica permite, então, uma exploração e reconhecimento dos dados coletados. Para que isso ocorra, no entanto, há que se olhar de

forma questionadora para os documentos que se apresentam não como verdades absolutas, mas como partes de um todo, determinado por um contexto histórico, social, cultural, etc. Assim, questões como: De que tipo de documento se trata? O que diz de fato o documento? Quem o produziu? Qual foi a finalidade? Quando e em que circunstâncias foi produzido? Será completo? A essas indagações devem ser somadas ainda questões acerca do próprio autor do documento, seu contexto, supostos interesses, suas práticas (Bell, 1993 apud Calado & Ferreira, 2004/2005, p. 2) dentre outras questões que resultem em uma visão mais completa e menos superficial do que se tem como referência de dados.

Neste processo realiza-se também a análise de conteúdo, partindo do pressuposto de que existe uma produção de um texto com parecer aprofundado do conteúdo da pesquisa, já transformado pelo autor, com a intencionalidade da proposta temática estudada.

Dessa maneira, ao analisar os documentos históricos do governo FHC, bem como os que revelam as transformações da educação no período pesquisado, ou ainda a leitura dos relatórios do SARESP, de forma alguma, é possível entendê-los como reflexo mediado da realidade, como uma captura “válida”, porque busca o real e, tanto quanto permitem os meios simbólicos, o verdadeiro – com o reconhecimento de que toda verdade deve ser relativizada e contextualizada, uma vez que é construção temporal, humana e individualizada.

Os dados coletados revelam números, relatórios de resultados, mudanças e ações históricas que influenciaram diretamente nos sistemas de avaliação da educação brasileira, bem como no seu desenvolvimento e no estabelecimento de critérios de busca por qualidade.

Porém, tais dados e documentos revelam também ideologias, interesses, interpretações, sujeitos que relatam supostamente de forma objetiva as subjetividades que se revelam na escrita, nas escolhas de critérios de produção textual e de informação a ser divulgada. Isso vale igual-

mente para o primeiro capítulo, em que se fez um levantamento do conceito e práticas de avaliação e suas transformações, tendo-se como referência a pesquisa bibliográfica, mas levantando-se diversas questões sobre várias perspectivas acerca de uma mesma temática, que pode ser reconstruída diversamente em momentos e leituras também diversos.

Assim, a análise crítica dos conteúdos e documentos deu-se de forma progressiva e contínua, tendo em vista a necessidade de escolhas e leituras de diferentes materiais para eleição daqueles que contribuiriam para a pesquisa, sendo realizada a apreensão e o desmembramento de cada vertente observada. Mas, também se deu na etapa final, de produção da tese, de reflexão mais minuciosa das referências utilizadas e de como estas convergiram para os resultados tais como eles se apresentaram ao final da pesquisa.

3.4. Análise das teses e dissertações pesquisadas

Esta parte da tese é dedicada à análise dos trabalhos destacados anteriormente, segundo critérios explicitados.

Em primeiro lugar, apresento o Quadro Sinóptico dos Trabalhos Acadêmicos e Científicos. Após esse Quadro, discuto aquelas que constituíram o foco de meu trabalho.

Segue, pois, nesta parte da tese, o Quadro Sinóptico dos Trabalhos Acadêmicos e Científicos:

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
1-Adriana Bauer Mestr.	“Usos dos resultados do SA-RESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente.” 01/12/2006	A metodologia utilizada foi a qualitativa, enfatizando o uso da enquete com caráter exploratório. Foi realizado um estudo em algumas diretorias regionais, a fim de observar o trabalho de formação realizado nessas instâncias.	Objetivo : Em que medida os resultados da avaliação sistêmica, no caso o SARESP, subsidiaram a formulação de políticas de formação docente	Utilização do instrumento como forma de demonstrar em que medida estes resultados da avaliação sistêmica subsidiaram a formulação de políticas de formação docente			No entanto, as informações coletadas, em seu conjunto, permitem inferir que a articulação entre os resultados do SARESP e a política de formação docente, da forma prevista nos documentos deste sistema, ainda está por ser consolidada
2- Eliana Aparecida Piedade Camargo. Mestr.	Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista: A função social do Ensino Médio. 01/10/2007	A metodologia qualitativa norteou este trabalho, para cuja base buscamos referenciais teóricos, documentais e legais	Conhecer a concepção de função social do Ensino Médio, presente nas Políticas Públicas de Educação nacionais e paulistas, e identificar possíveis fatores que interferem no cumprimento dessa função social.	Utilização do SARESP para a obtenção de dados sobre a estrutura e recursos humanos das escolas em estudo, tendo em vista levantar os indicadores que apontam para o cumprimento ou não da função social do Ensino Médio.			Concluiu-se que analisar criteriosamente o resultado das avaliações externas pode servir de parâmetro para a elaboração de Políticas Públicas Educacionais, desde que reconhecidas as limitações destas e, principalmente, asseguradas às escolas condições de superação das dificuldades diagnosticadas.

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
3-ALCIR RO-JAS, VALERA Mestr.	“Uso social e escolar dos números racionais: representação fracionária e decimal”. 06/2003	Pesquisa bibliográfica e de estudo documental.	Caracterizar, a dicotomização existente entre o uso e o ensino da Matemática, que acabam sendo responsáveis por prejuízos na aprendizagem dos alunos.		Cita o SARESP		
4-Alessandro Jacques Ribeiro Mestr.	“Analisando o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em Álgebra, com base em dados do SARESP.” 01/10/2001	A pesquisa aplica a uma amostra de 20 alunos da rede estadual pública de São Paulo, as mesmas questões de Álgebra, que este exame trazia, para alunos de 8ª série da mesma rede, com a intenção verificar como esses alunos resolvem as questões de álgebra.		utilização do SARESP para identificação e análise dos procedimentos e estratégias que os alunos das 8as séries do Ensino Fundamental utilizam para resolver questões de Álgebra Elementar			
5-Anaid Bertezlian Sazdjian Mestr.	As redações do SARESP: o texto argumentativo e a análise das três pontas. 01/10/2007	Metodologia pautada na pesquisa qualitativa, por se tratar de um estudo de textos argumentativo.	A pesquisa teve como objetivo examinar textos argumentativos do SARESP 2005 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), produzi-	Utilizou-se o <u>saresp para demonstrar que</u> o uso da proposta das “Três Pontas” não foram usados nas redações adequadamente para a coerência e coe-			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
			dos por alunos de 3ª. Série do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, período noturno, zona Leste.	são global do texto,			
6-CARLA HELENA MANZINI GENARI Mestr.	“Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico”. 11/2006	Administrada a todos os participantes uma escala de avaliação da motivação escolar intrínseca e extrínseca para estudantes do ensino fundamental.	Verificar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais.	Utiliza-se do SARESP/ 2004, como instrumento para avaliar.			
7-CÍCERA RODRIGUES YOSHIMOTO Mestr.	“Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto "escola nas férias" 03/2004	Pesquisa exploratória fundamentada na teoria da atribuição, principalmente nos pressupostos de Bernard Weiner	Análise do baixo desempenho acadêmico em alunos da quarta série do ensino fundamental, em escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo.	Utilização dos resultados apresentados pelo SARESP e de seu público alvo para a pesquisa (alunos retidos pelo SARESP frequentando o projeto? Escola nas Férias)			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
8-Cristiane Machado Dout.	“Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000.” 01/10/2003	Esta tese analisa a utilização dos resultados do Rendimento escolar do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo - SARESP, do ano de 2000, como instrumento para direcionar as ações no nível das Diretorias de Ensino, visando à melhoria da qualidade do ensino público				Estudo do SA-RESP. Avaliação da política (utilizar o resumo ou a tese)	
9-DULCINÉIA MEIRELLES ALVES Mestr.	“Ensino de geometria nas séries iniciais: que conhecimentos possuem os alunos ao concluírem a 4ª série?” 09/2002	A investigação se deu com alunos de uma quinta série de escola pública estadual do interior do estado de São Paulo Utiliza-se de um questionário pessoal para traçar o perfil desses alunos	Detectar com quais habilidades e conhecimentos geométricos as crianças concluem a quarta série do Ensino Fundamental, a partir do que a Proposta Curricular Estadual Paulista e os PCNs de Matemática	Utiliza-se de questões do SA-RESP/ 1996, 1997 e 1998			
10-Duzolina Alfredo Felipe De Oliveira Mestr.	UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO SARESP. 01/03/1998		Avaliar a política- Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de			Estudo do SA-RESP Sua análise demonstrou que é uma política educacional;	

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
			São Paulo.			qualidade de ensino. Considerou-se também os pontos positivos , os entraves e os princípios desse projeto.	
11- ELAINE CRISTINA DE ABREU SANTOS Mestr.	“Produção textual escrita: uma abordagem sociocognitiva interacional”. 01/05/2007	Trabalho realizado com alunos do último ano do ensino médio de uma escola estadual de Lorena, durante dois meses	Desenvolver habilidades de escrita por meio de um ensino por etapas e contribuir para uma metodologia do ensino de redação	Utiliza-se de observações avaliativas divulgadas nos resultados de sistemas de avaliação tais como o saresp			
12-Elaine Ewert De Oliveira Mestr.	O currículo de matemática no ensino fundamental e a estatística: relações e possibilidades.. 01/10/2005		A metodologia utilizada é de cunho documental, que possibilitou a análise crítica dos fatos da História da Educação, em específico, relacionados com a Educação Matemática	Utilização do SARESP			
13-Elayne Batista Siqueira Brancalion Mestr. Harilson Mestriner Mestr.	O ensino de História e o desafio da aprendizagem dos alunos nas classes de aceleração. 01/03/2006			Utilização do SARESP			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
14-Elza de Lima Ferrari. Dout.	Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do ciclo II do ensino fundamental. 01/06/2007	.A investigação deu-se sob o viés do discurso dos educadores de três escolas públicas de São Paulo – uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola de aplicação. Os sujeitos são educadores que responderam a questionário escrito e participaram das reuniões coletivas durante o ano de 2005. Também responderam ao questionário alunos do CicloII e estes foram somados aos resultados do SARESP e SAEB		Utilização complementar dos resultados do SARESP e SAEB 2006			
15-ERICA RELVAS PRUDENCIO. Mestr.	. Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o		A presente pesquisa é de grande relevância prática para permitir descobrir o que está por trás da prova do Saresp 2002.			Estudo do SA-RESP. “Mesmo tendo controlado os efeitos da série escolar e da idade como covariante, o escore total na Prova de Consciência Fonoló-	

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	desempenho na prova de Português do Saesp-2002 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). 01/03/2006					gica por escolha de Figura (PCFF) avaliado pela Ancova falhou em revelar diferença significativa entre o escore das meninas e dos meninos.	
16- Harilson Mestriner Mestr.	Diretrizes para o ensino da matemática no Brasil sob a lei 5.692/71: indícios de suas contribuições político-pedagógicas para a crença na ideologia da certeza matemática. 01/03/2008	A metodologia da pesquisa se apoiou nos princípios da investigação qualitativa e no paradigma indiciário de Ginzburg. Os resultados da análise reafirmaram ser predominante neste período uma visão formalista do ensino da Matemática Moderna privilegiando os aspectos dedutivos da Matemática em detrimento da perspectiva heurística e histórica	O objetivo da pesquisa é investigar as características do modelo de ensino da Matemática Moderna, a formação do professor e das proposições de resolução de problemas em livros didáticos de Matemática, após o período da LDB 5.692/71.	Utilização do SARESP, SAEB, ENEM e PISA, Para comprovar hipótese do estudo.			Ainda, os indícios sugerem que as orientações das diretrizes para a Matemática contribuíram para o fortalecimento da crença na ideologia da certeza matemática no decorrer das últimas décadas do século XX e início do século XXI na educação brasileira

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
17- Jacira Veríssimo de Souza. Mestr.	Leitura no Ensino Médio: Uma Experiência Interdisciplinar no Contexto da Escola Pública. 01/09/2008	abordagem da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TA-SHC); com ênfase nos conceitos vygotskianos ; nos conceitos cotidianos e conceitos científicos, ZPD, na Teoria da Atividade de Leontiev ;e de Engeström sobre os conceitos de comunidade, regras, divisão de trabalho e historicidade; e na concepção de linguagem de Bakhtin.	O objetivo desta dissertação é examinar os sentidos sobre leitura no Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química, durante o desenvolvimento da pesquisa realizada em uma escola estadual do ABC paulista		Cita o SARESP (analisa os aspectos políticos que organizam o sistema educacional e como se dá a formação do professor e seu trabalho em sala de aula.)		
18- Elianeth Dias Kanthack Hernandez Mestr.	Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SA-RESP. 01/05/2003	Na pesquisa, trabalhamos com alunos do último ano do ensino médio de uma escola estadual de Lorena, durante aproximadamente dois meses	O trabalho em questão pretende contribuir para uma metodologia do ensino de redação, visto que segundo observações avaliativas divulgadas nos resultados de sistemas de avaliação tais como	Utilização do SARESP			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
			Saresp, ENEM, vestibular, os alunos apresentam dificuldades para escrever.				
19-Fabiana de Fátima Augusto. Mestr.	“A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: A estrutura Problema-Solução nas redações do SARESP. “ 01/10/2006		objetivo examinar textos dissertativo-argumentativos solicitados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) para verificar de que maneira esse texto é bem sucedido ou não na sinalização para o leitor dos estágios da estrutura Problema-Solução, de Hoey (1994)	Utilização do SARESP como instrumento para demonstrar a hipótese da pesquisa.			
20-Fátima Aparecida De Souza Maruci Mestr.	LEITURA E ESCRITA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.. 01/10/2007	A pesquisa é de cunho documental e bibliográfico,	Este trabalho pretende contribuir com a problematização de práticas avaliativas que têm como base a formação por competências e habilidades, enquanto forma de adequação da			ESTUDO DA PROVA DE SA-RESP Na última parte é apresentada uma análise da prova objetiva de Leitura e Escrita do SA-RESP, demonstrando que a matriz de habili-	

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
			educação escolar às demandas do CAPITAL			dades com base na qual a prova é elaborada, não condiz com as questões apresentadas.	
21-Flaviana dos Santos Silva. Mestr.	A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SERVIÇO NO CONTEXTO ESCOLAR: MÍDIAS DIGITAIS E PROJETOS DE TRABALHO. 01/09/2006	a abordagem metodológica adotada foi baseada no estudo de caso do tipo observacional e no ciclo da dialética definido por ação-problema-reflexão-ação,	provocar mudanças na prática pedagógica dos educadores, procurando criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS) para favorecer a construção do conhecimento dos alunos	utilização do instrumento para verificar melhoria NO desempenho escolar dos alunos considerados inicialmente analfabetos funcionais,			
22-Hilda Maria Gonçalves Da Silva. Mestr.	Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005. 01/09/2006		O objetivo central deste trabalho é apreender as principais características das avaliações aplicadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implementado pela Secretaria de Estado da Educação, em 1996.			Estudo do SA-RESP A análise desenvolvida por este estudo permitiu apreender que embora o SA-RESP tenha potencial para caracterizar-se como um sistema de avaliação complexo – para além da verificação do rendimento escolar – a centralização das decisões acerca	

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
						dos enfoques e efeitos desta avaliação, bem como o predomínio de instrumentos de avaliação constituídos por questões fechadas, restringem consideravelmente a complexidade desse Sistema. Acredita-se que a ausência de negociação com os atores envolvidos nas avaliações é um dos maiores entraves para que o SA-RESP se caracterize como objeto de reflexão acerca da qualidade da educação paulista	
23- Iraci José Francisco Mestr.	“A Atuação do Diretor de Escola Pública: determinações administrativas e pedagógicas no cotidiano escolar.” 01/12/2006	à pesquisa consistiu de estudos e pesquisas sobre direção de escola. A metodologia utilizada iniciou-se com estudo de caráter exploratório, com base em	O objetivo da pesquisa foi compreender e explicar a atuação do diretor face às inúmeras necessidades que são apresentadas e analisar as exigências admi-	Utilização parcial do SARESP a partir dos índices de rendimento escolar levantados.			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
		questionário e observação em três escolas; seguiu-se o estudo de documentos oficiais disponíveis; observação mais longa de uma escola e entrevista com a sua diretora.	nistrativas que chegam para o diretor resolver diariamente, dificultando o seu olhar para outros campos da escola.				
24- Edaguimar Orquizaz Viriato. Dout.	“Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998) Desconstrução da Escola Pública”. 01/02/2001		objetivo de averiguar as implicações que as medidas e os projetos da SE-ESP, no período de 1995 - 1998, causaram para a organização das Escolas Estaduais Públicas. A nossa	Outros objetivos: analisar as medidas e os projetos da SE-ESP no período se 1995 a 1998, articulando-as/os aos termos descentralização, autonomia e participação; 2) refletir a respeito da política educacional paulista diante do processo de redefinição do papel do Estado; 3) articular as medidas e os projetos da SE-ESP com a organização administrativa, financeira e pedagógica da Escola Públi-	APENAS MENCIONA O SA-RESP como um dos projetos implementados		HIPÓTESE”a Política Educacional da SEESP contribui para a desconstrução da Escola Pública, contribui para a sua privatização.”

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
				ca. Dentre as medidas e projetos implantados e implementados pela SEESP			
25- Dione Mari- bel Lissone Fi- gueiredo Dout.	Gestão Municip- al, qualidade de ensino e a avalia- ção do rendimen- to escolar em um município de São Paulo. 01/02/2008		objetivo o Sis- tema de Avalia- ção de um Muni- cípio de São Paulo. A análise leva em conta o contexto históri- co latino- americano no cenário do mun- do globalizado	UTILIZA-SE DO SARESP,; Quantitativos para a análise de um corpus consti- tuído de dados estatísticos com- pilados que se referem aos re- sultados de tes- tes do SARESP- Sistema			
26-Filomena Aparecida Tei- xeira Gouvêa Mestr.	“Aprendendo e Ensinando Geo- metria com a Demonstração: uma contribuição para a prática pedagógica do Professor de Matemática do Ensino Funda- mental.”. 01/09/1998	A pesquisa é de cunho documen- tal e bibliográfi- co	Objetivo foi contribuir para a prática pedagó- gica do professor de Matemática, abrangendo es- pecificamente conteúdos estu- dados em Geo- metria no ensino fundamental.	Utilização dos resultados do SARESP para realização da pesquisa			
27- Iranéia Loio- la de Souza Mestr.	“A competência leitora na pers- pectiva do SA- RESP: A habili- dade de inferir informação im- plícita em texto escrito.”		a dissertação busca verificar o que a abordagem conferida pelo SARESP às questões infe- renciais indica acerca da compe-			ESTUDO DO SARESP O corpus subme- tido à análise compõe-se de textos e questões que incidem sobre a habilida-	O RESULTADO DA PESQUISA REVELOU que as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compe- tência leitora

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	01/04/2007		tência leitora e analisar de que forma essa avaliação aborda os textos e trabalha as questões que verificam a compreensão de inferências			de de inferir uma informação implícita em um texto em provas do SARESP, referentes aos anos de 2003 e 2004.	não são exclusivamente responsabilidade do aluno, mas a forma como a prova se estrutura, como são propostos os textos trabalhados e como são elaboradas as questões, também dificulta a compreensão
28- Geraldo Carlos Barbosa Mestr.	“A ATIVIDADE DE AVALIAR NO SARESP”. 01/05/2005	Metodologia: Apóia-se teoricamente na concepção sociohistórica do desenvolvimento (Vygotsky, 1930, 1934), na compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin, 1929) e no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997) para a abordagem dos gêneros. O SA-RESP foi relacionado à Teoria da Atividade, conforme o proposto por Leon-	O objetivo da pesquisa é analisar a atividade de avaliar do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – nas escolas públicas paulistas. É também parte de um projeto de formação de professores da rede pública, coordenado pela PUC, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de			ESTUDO DO SARESP Os dados foram coletados dos seguintes instrumentos utilizados no SA-RESP: (a) prova objetiva aplicada em 2003 para a 3ª série do Ensino Médio; (b) Questionários socioeconômicos, componentes das provas de 2003 e de 2005; (c) Relatório dos professores aplicadores do ano de 2000; (d) Manual de instruções da Dire-	OS RESULTADOS demonstram que, por se tratar de uma atividade voltada à obtenção de dados “qualitativos” do desempenho dos alunos em sala de aula, o SA-RESP adota uma perspectiva reducionista da linguagem na relação com os sujeitos nela envolvidos

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SARESP	Hipótese e /ou resultados
		tienv (1904/1979), Engeström (1999, 2001), como forma de caracterização dos constituintes da Teoria da Atividade: sujeitos, objeto, instrumentos, regras, comunidade, divisão de trabalho	leitura e escrita dos alunos, a partir do ensino dos gêneros de textos.			toria de Ensino de Carapicufba. Pesquisa documental voltada à utilização dos gêneros, habilidades e conteúdos mobilizados.	
29- JESSE PEREIRA FELIPE Mestr.	“UMA ANÁLISE CRÍTICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP”. 1/10/1999	A pesquisa se desenvolveu a partir de leituras de documentos oficiais, entrevistas gravadas e questionários com os sujeitos envolvidos na aplicação do SARESP: Dirigentes Regional, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, professores, alunos e pais	O objetivo foi investigar o impacto causado pelos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo na rede pública estadual e constatar as possíveis mudanças ocorridas nas escolas.			ESTUDO DO SARESP de 1998	OS RESULTADOS quanto a política destaca que as Autoridades Educacionais maximizam os resultados do SARESP em seus discursos, relatórios e estatísticas, numa tentativa de justificar o gasto do dinheiro público e o trabalho de aplicação, correção e de elaboração dos extensos relatórios, realizados por toda a Rede Estadual de Ensino. Em nossa

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
							pesquisa, apontou-se que o SARESP não atingiu os objetivos delineados pela SEE e que a única justificativa para a sua continuidade seja talvez a necessidade da SEE em atender às recomendações das Agências internacionais de Financiamento, que exigem, como contrapartida aos empréstimos concebidos, que os governos submetam as redes públicas a um processo de avaliação externa.
30- Julia Rita Franco Pereira da Silva Mestr.	Gestão Da Informação: A Produção Do Conhecimento Na Escola E A Prática Docente. 01/10/2006	um estudo de caso sobre as práticas docentes desenvolvidas em uma unidade escolar da rede estadual de ensino, no ciclo II do ensino fundamental	Tem como objetivo conhecer concepção do conhecimento e os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes ao processo ensino-aprendizagem,	Utilização do SARESP 2005, como instrumento para a pesquisa como base nos dados do perfil socioeconômico e cultural dos alunos / Questionário do aluno.			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SARESP	Hipótese e /ou resultados
			bem como a apropriação dos recursos disponibilizados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação no planejamento e incrementação do currículo escolar, para a gestão da informação e elaboração do conhecimento pelos alunos.				
31- Lia Raquel Pereira De Souza Carvalho Dout.	“Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso de um município paulista”. 01/07/2008	A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso sobre um sistema educacional do ensino fundamental ciclo I. O objeto de estudo são as escolas públicas estaduais do ciclo I do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no ano de 2005.	objetivo geral avaliar como a política de educação inclusiva instituída pelo Governo do Estado, na Res. SE nº 95/00 se manifesta em um sistema educacional, através da comparação de como era antes e como foi o período posterior à implantação desta política	Utilização do SARESP 2005, como um dos instrumentos pesquisados, por meio de seu questionário socioeconômico.			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
32- Marcelo Carlos Da Silva Mestr.	“Avaliação da Competência Aritmética em Crianças de 1ª e 2ª Série do ensino Fundamental”. 01/03/2007	Metodologia de análise comparativa entre comparando as séries na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SA-RESP) e na Prova de Aritmética, verificando a existência de correlações entre as duas provas	O objetivo do estudo foi avaliar a competência aritmética dos alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental,			Estudo do SA-RESP na prova de matemática	Os resultados demonstraram que as duas séries foram iguais quando o critério de correção adotado. Na prova SARESP foi a de categorias de respostas propostas pelos seus criadores. Foram observadas correlações positivas significativas entre os dois critérios de correção da SA-RESP, bem como o de contagem absoluta da Prova de Aritmética
33- Elianeth Dias Kanthack Hernandes Dout.	“Formação de professores alfabetizadores. – efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis”. 01/03/2008	A metodologia utilizada foi a pesquisa ação, por pressupor, em seu referencial teórico o caráter formativo-emancipatório do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os dados obtidos foram discutidos, refle-	identificar quais os efeitos do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida - em salas de aula da região de Assis; como esses impactos se traduziram em revisão dos procedimentos didáticos das professoras; e quais os	Utilizou-se da análise dos resultados do SA-RESP como parâmetro para identificar possíveis avanços e lacunas existentes nas práticas das docentes alfabetizadoras			Os resultados evidenciaram a necessidade de garantir um espaço de formação mais pleno e contínuo para as professoras alfabetizadoras, quando o objetivo é a mudança na concepção de como se dá a aprendizagem da base alfabética

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
		tidos, apropriados e ressignificados pelos envolvidos transformando-se em novos conhecimentos, durante o processo reflexivo da pesquisa-ação.	resultados significativos detectados no processo de aprendizagem dos alunos.				da escrita
34- Marcelo Dias Pereira Mestr.	“Um estudo sobre equações: identificando conhecimentos de alunos de um curso de formação de professores de Matemática”. 01/10/2005	Estudo de Caso qualitativo desenvolvido através de testes diagnósticos elaborados a partir de pesquisas documentais e bibliográficas.	O objetivo é identificar conhecimentos sobre Equações, de alunos que ingressaram em 2005 num Curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo		APENAS MENCIONA O SA-RESP pelos dados apresentados em 1997		
35- Maria Da Penha Brandim De Lima Mestr.	“O Texto no Contexto Escolar: Limites e Possibilidades para a Produção de Texto no Ensino Médio”. 01/05/2007	Pesquisa-piloto com seis professores e sessenta alunos, em seis escolas de ensino médio da rede pública estadual, situadas na região de Jundiaí, São Paulo, considerando os resultados obtidos na avaliação	O objetivo do estudo pretende conhecer os limites da produção textual escrita no contexto escolar, com o intuito de sugerir alguns procedimentos didáticos para o tratamento da produção de textos	Utilização dos resultados do SARESP 2004			Os resultados obtidos na pesquisa-piloto apontam para a necessidade de se considerar procedimentos que propiciem a produção de textos em situações efetivas de comunicação.

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
		SARESP, edição 2004	dissertativos que podem auxiliar o professor a melhorar sua prática pedagógica.				
36- Maria Carolina Bonna Bosquetti Mestr.	"SARESP/2000 e a questão da visualização em geometria espacial". 01/04/2002	Utilizou-se como referencial a teoria de BISHOP sobre as habilidades de visualização.	O estudo pretende contribuir para a análise das avaliações oficiais brasileiras sobre conhecimentos de Matemática, a partir da análise de questões propostas na prova do SARESP para o 3º ano do ensino médio em 2000.			ESTUDO DO SARESP NA PROVA DE MATEMÁTICA do 3º ANO DO EM de 2000	Dentre as conclusões, ficou evidente que a forma pela qual foi proposta a questão na prova oficial não permite avaliar a habilidade e competência designada pelos documentos oficiais, tanto pelo enunciado da mesma como pelas alternativas propostas.
37 Maria do Carmo Squilasse Dout.	"O processo de tomada de decisão na escola: as políticas públicas em educação e as demandas e expectativas da comunidade". 01/03/2005	A metodologia envolveu o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. Os dados empíricos foram coletados durante 18 meses, em duas unidades escolares, através da observação não participante e da análise documental	O Objetivo consistiu em investigar como as escolas, com diferentes estilos de gestão e culturas organizacionais, percebem, interpretam e implementam as políticas e diretrizes emanadas dos órgãos superiores, bem como os efeitos		APENAS MENCIONA O SA-RESP		Os resultados indicaram haver uma distância entre a concepção e a implementação das políticas, pois enquanto a concepção está centralizada nas altas esferas governamentais, sem participação dos atores responsáveis pela

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SARESP	Hipótese e /ou resultados
			dessas políticas no estabelecimento de uma gestão democrática e de espaços de participação no interior da escola pública				sua implementação, cada organização escolar pode interpretar e implementar, e de fato interpreta e implementa, de maneira distinta as orientações e normatizações legais, em função de seu estilo de gestão predominante e da cultura organizacional que construiu historicamente.
38- Maria Eunice De Paiva Pinto E Esteves Mestr.	“SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - SARESP: UMA AÇÃO PLANEJADA”. 01/09/1998	A metodologia utilizada foi Descritivo-exploratória, por meio de visitas as escolas, onde se trabalhou com entrevistas e aplicação de questionários	Investigar o impacto causado pelos resultados do saresp nas unidades escolares, bem como identificar modificações na prática pedagógica dos docentes dessas escolas, a partir desses dados,			ESTUDO DO SARESP	Os resultados mostram que as equipes escolares receberam o SARESP com reservas por desconhecem ou não terem compreendido os seus objetivos. Na primeira aplicação em 1996, o impacto foi maior. Nas aplicações seguintes, em 1997 e 1998, os educadores já se sentiram mais à

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
							vontade. Mesmo assim, a maioria deles permanece resistente, embora o saresp, indiscutivelmente, tenha despertado, nessas equipes, a necessidade de refletir e de ampliar conhecimentos sobre avaliação
39- Maria Luiza De Sousa Teixeira. Mestr.	“A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA AVALIAÇÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA DO SA-RESP”. 01/09/2005			Utilização do SARESP 2001.			Os resultados da análise do desempenho dos alunos conduzidos à análise da própria avaliação e evidenciou uma série de problemas, desde a inadequação de questões até a constatação de que a concepção de leitura do SARESP/2001 contradiz os principais documentos oficiais que tratam do assunto: a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa e o PCN

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SARESP	Hipótese e /ou resultados
							de Língua Portuguesa. Nosso objetivo, portanto, é apontar para uma releitura dos resultados da avaliação e da própria elaboração do SARESP.
40- Maria Madalena Borges Gu-tierre Mestr.	“Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP”. 01/02/2003	A pesquisa fundamenta-se nas reflexões de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e gêneros discursivos.	O Objetivo e propor uma reflexão sobre os eventos de produção e avaliação de textos escritos desenvolvidos na rede estadual de ensino e promovidos pelo SARESP -			ESTUDO DO SARESP para avaliação dos textos escritos	. Os resultados da pesquisa revelam uma postura escolar que trata a linguagem em sua materialidade lingüística, ou seja, o texto é apenas o objeto da avaliação, em detrimento do sentido que se constrói, muitas vezes, nos desvios.
41- Maria Teresa De Moura Ribeiro. Dout.	“A DIFICIL TAREFA DE MANTER UMA ESCOLA DE SUCESSO”. 01/05/2001	Estudo de tipo etnográfico que permiti compreender a forma como a escola se articula em seu cotidiano. Uma vez coletados os dados, foi elaborado um "retrato da escola" sob o ponto de vista de	Objetivo demonstrar quais os fatores interferem no sucesso da escola as escolas de sucesso	Utilização do SARESP (foi selecionada uma escola que obteve bons resultados nas provas apenas para realização da pesquisa)			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SARESP	Hipótese e /ou resultados
		seus atores - diretora, professores, alunos.					
42- Mary Kawachi Mestr.	SARESP e ensino de História: algumas questões.. 01/09/2001	O tratamento dado às entrevistas teve como referência os pressupostos da pesquisa qualitativa, cujo encaminhamento também está descrito neste texto.	O trabalho tem POR Objetivo discutir algumas das implicações de uma avaliação externa, com o SARESP, especialmente, no ensino de História, sob o ponto de vista de professores dessa disciplina do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual.			ESTUDO DO SARESP no ensino de História, sob o ponto de vista de professores	Os resultados apresentam indícios de que o SARESP não é uma iniciativa isolada da Rede Estadual de São Paulo, estando inserida em um contexto mais amplo, de caráter internacional, em que a avaliação vem assumindo papel importante frente às questões das políticas públicas para a qualidade no ensino.
43- Adriana de Castro Mestr.	“A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista”. 01/02/2009	Pesquisa empírica que utilizou como instrumentos roteiros de entrevistas e questionários estruturados para a coleta de dados junto aos pais, alunos, professores e gestores da escola.	O objetivo deste trabalho é conhecer e analisar a experiência de uma Escola de Tempo Integral, da DRES da Região de Pirassununga, enfocando as possibilidades, os limites e os desafios encontrados pela	Utilização do SARESP para elucidar questões relativas à suposta melhor qualidade educacional atribuída às Escolas de Tempo Integral, em detrimento das escolas de jornada parcial, foram analisadas			Concluimos que a proposta de melhoria da qualidade escolar precisa, obrigatoriamente, vir acompanhada de recursos de qualidade e em quantidade suficientes para que o discurso não caia no vazio

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
			equipe, no cumprimento dos objetivos propostos pelo projeto.	as médias obtidas pelos alunos das 6ª e 8ª séries.			com a ausência de infraestrutura das escolas.
44- Ana Paula Nogueira da Silva Mestr.	A "sinfonia" da educação: novas perspectivas para atuação do profissional de Serviço Social na escola. 01/06/2008		objetivo investigar o reatamento dos problemas sociais presentes na sociedade, refletidos sobre o cenário escolar e suas consequências para o aprendizado do estudante, compreendendo tais problemas como objeto de trabalho do profissional de Serviço Social		APENAS MENCIONA O SA-RESP		Este estudo possibilitou a compreensão da realidade social dos sujeitos pesquisados, auxiliando no estabelecimento de estratégias de intervenção operacionalizadas pelo profissional de Serviço Social, frente aos problemas sociais que interferem neste contexto
45- Carlos Gomes de Oliveira Mestr.	"Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações em textos de alunos da escola básica?" 01/03/2008	O corpus inicial foi de mil quinhentas e cinco redações. Ative-me apenas às redações produzidas por alunos do terceiro ano do ensino médio, um total de duzentas e doze redações.		Utilização Do SARESP como objeto de análise, as redações produzidas por adolescentes no dia 10 de novembro de 2005.			A conclusão a que cheguei é a de que: ao invés dos alunos aproveitarem a oportunidade de passar um texto a limpo para emprender as alterações necessárias para sustentar um discurso próprio, estes preferiram rees-

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
							crever o texto conformando-o aos parâmetros do que pensam ser o discurso do outro.
46-Daniela Miranda Fernandes Santos Mestr.	“Ensino de Equação de 1º Grau: concepções de professores de Matemática e formação docente.” 01/08/2009	A pesquisa, de natureza quantitativa. A coleta dos dados foi realizada pelo método survey. O programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) orientou o tratamento do material coligido.	O objetivo foi identificar e analisar o conceito de equação do 1º grau advindo das concepções desses professores, investigar ainda as relações entre essas concepções e a prática docente em relação à equação do 1º grau e identificar e analisar as relações apontadas pelos professores entre sua formação e sua prática pedagógica, no que se refere ao ensino de equação de 1º grau.	Utilização Do SARESP dos anos de 2005 e 2007, como instrumento que confirma que a 7ª série está no centro do problema da aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental dos anos de 2005 e 2007			
47- Denise da Silva Ribeiro Mestr.	“Avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SA-RESP): A educação a serviço do		O objetivo foi explicitar a relação normativa da regulação estatal pela via da avaliação, no período	Utilização Do SARESP como base (SARESP) Considerando as medidas políticas e administra-			. Conclui-se que a regulação avaliativa vinculasse a projetos hegemônicos na sociedade com

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	capitalismo". 01/02/2008		do de 1990 a 2007.	tivas na implementação de tal sistema, através das estratégias discursivas e legais de negociação e de aproximações de agentes estatais, de organismos internacionais e nacionais			vistas à perpetuação do capitalismo
48- Jose Carmo Lattari Junior. Mestr.	"O raciocínio espacial no desenvolvimento do ensino de química: o conceito de zona de desenvolvimento proximal." 01/09/2008	A metodologia desta pesquisa, procurou desenvolver mecanismos de avaliação diagnóstica que permitissem aplicar a teoria Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo Vygotsky, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.	O objetivo, a investigação das dificuldades de aprendizagem no Ensino de Química, particularmente, as habilidades de raciocínio espacial, que estão envolvidas no processo de desenvolvimento do ensino em Química Orgânica	Utilização Do SARESP, um dos instrumentos, nas questões de matemática, do conteúdo espaço e forma, pertinente ao ensino fundamental, geometria e medidas do ensino médio, extraídos da avaliação do Saesp 2005			
49- Laura Maria Corrêa. Mestr.	As concepções de professores de Matemática de 5ª série do Ensino Fundamental sobre sua prática e os re-	"estudo causal comparativo" denominado, também, "ex-post-facto" - pois buscou as causas do de-	analisa que concepções os professores de 5ª série do Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino da Regi-	Utilização dos resultados obtidos por seus alunos no SA-RESP do ano de 2005, buscando relacionar a es-			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	sultados do SA-RESP 2005. 01/12/2008	sempenho dos alunos em Matemática, identificando professores que relatam práticas diferenciadas e carregadas de significados próprios.	ão de Presidente Prudente (DERPP) têm sobre sua prática pedagógica,	ses indícios, características e motivações de uma prática diferenciada. Os dados foram coletados junto a 64 (sessenta e quatro) prof. de Matemática das 5as séries do .E.F.nas 41 (escolas da DERPP. cujas turmas realizaram as provas do SA-RESP.			
50- Lilian Rose da Silva Carvalho Freire Mestr.	“Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual”. 01/03/2008	Estudo de caso				ESTUDO DO SARESP Ênfase na atuação do Estado no âmbito das políticas públicas; dinâmica da cidadania e os direitos humanos; relação entre educação e trabalho;	NÃO HÁ RESUMO DISPONÍVEL
51- MARCELO DE ABREU CÉSAR. Mestr.	“Ensino de leitura: uma proposta para aperfeiçoar o desempenho de alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, com uso de software educa-		O presente estudo tem como objetivo enfocando o comportamento de leitura como rede de relações, além de Elaborar uma programação de	Utilização Do SARESP como Indicador externos de avaliação para a pesquisa pois estes apontam que uma boa parte das crianças que frequen-			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	tivo". 01/04/2009		ensino, Aplicar e avaliar tal programação de ensino,	tam os bancos escolares, principalmente as crianças de classes menos favorecidas, tem chegado nas 5ª e 6ª séries sem saber ler e escrever.			
52- Dilza Martins Ferreira. Mestr.	Atividades Mediadoras nas aulas de linguagem escrita.. 01/12/2008		O objetivo geral desta pesquisa é explicitar as relações existentes entre as atividades mediadoras implementadas pelo professor em sala de aula — consolidadas por meio da organização das atividades de produção de texto e pela interação desenvolvida com os alunos — e a capacidade dos alunos para produzir textos escritos	Utilização Do SARESP pelo cruzamento dos resultados da redação dos alunos no SARESP (2007), com os registros reflexivos da professora.			Os resultados obtidos por esta pesquisa possibilitam concluir que um processo de mediação que considere interações adequadas entre professores e alunos, seleção de conteúdo para produção escrita com base em diferentes gêneros textuais e organização do trabalho em atividades, promove a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento lingüístico nos textos e nas atividades de comunicação.

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudo	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
53- Maria Aparecida dos Santos Moutinho Mestr.	“Competência leitora e ensino de Geografia”. 01/09/2008	A pesquisa de abordagem qualitativa, identificada com o Estudo de Caso. (triangulação de dados coletados-entrevista, a observação e a análise de documentos)	Objetivou a identificação das práticas de leitura usadas nas aulas de Geografia e das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, além de verificar como os docentes desta disciplina vêm incorporando as habilidades de leitura avaliadas pelo (SARESP) em suas práticas na sala de aula	Utilização Do SARESP a partir das habilidades de leitura avaliadas pelo Sistema em suas práticas na sala de aula.			
54- Maria Celia da Silva Orlando Mestr.	“A Coerência e a Coesão nas Redações dos Alunos do Ensino Médio Sob a Perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional”. 01/08/2008	A mostra é composta de 70 redações das quais foram selecionadas duas para análise. Assim, as redações são analisadas em relação à coerência e, em relação à coesão.	O objetivo do estudo é examinar textos dissertativo-argumentativos, produzidos por alunos da 1ª série do E. M. da Rede Pública, do período noturno, motivada pela proposta da Secretaria Estadual da Educação sobre a necessidade de elevação dos índices nos resultados dos	Utilização Do SARESP, motivada por seu discurso que declara a necessidade de elevação dos índices em relação a leitura apresentados pelos alunos.			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
			SARESP				
55- Maria Silvia Mendes de Carvalho. Mestr.	“O gênero discursivo tira em atividades de leitura em sala de aula”. 01/04/2008		O objetivo da pesquisa é o estudo do gênero discursivo presente em livros didáticos e avaliações da rede pública estadual, como o SARESP e o ENEM	Utilização Do SARESP, (o uso do gênero discursivo “tira”, presente nos livros didáticos e nas avaliações do SARESP)			
56- MÍRIAM DA SILVA ARRUDA Mestr.	“Produção textual e conhecimentos prévios do professor”. 01/10/2009		O objetivo geral – contribuir para que as instituições escolares possam cooperar com os movimentos de recontextualização da sociedade brasileira pela revisão crítica de suas práticas discursivas, principalmente aquela referente às práticas de docência do professor de língua materna.	Utilização dos resultados da avaliação do SARESP (referente ao ensino proficiente das práticas de produção escrita registradas em dados divulgados pelo SARESP)			
57- Paulo Henrique Arcas Dout.	“Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências”.						NÃO HÁ RESUMO DISPONÍVEL

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	01/05/2009						
58- Paulo Henrique Arcas Mestr.	“Avaliação da Aprendizagem no Regime de Progressão Continuada: o que dizem os alunos”.. 01/06/2003	. Para investigar o que dizem os alunos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, entre os anos de 2001 e 2002, em uma escola que oferece ensino fundamental (1ª a 8ª série), localizada na cidade de São Paulo.	O objetivo da pesquisa foi investigar que significados a avaliação tem assumido para os alunos uma vez que, após a implantação do regime de progressão continuada, no estado de S P, ela não tem a função de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos.		APENAS MENCIONA O SA-RESP, como um instrumento que mantém a reprovação.		
59- Raquel da Cunha Valle Mestr.	“Teoria da Resposta ao Item”. 01/12/1999				(APENAS MENCIONA O SA-RESP como a teoria utilizada na análise dos dados do SA-RESP) nos anos de 1996 e 1997.		
60- Regiane Vieira dos Santos Mestr.	“Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental”. 01/12/2008			Utilização dos resultados da avaliação do SARESP			
61- Ricardo Ceneviva. Mestr.	“Democracia, accountability e avaliação: a avaliação de		Discutir o papel que a institucionalização de sistemas de ava-			ESTUDO DO SARESP Ao analisar o SARESP tenta	

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SARESP	Hipótese e /ou resultados
	políticas públicas como instrumento de controle democrático”. 01/01/2006		liação de programas e políticas públicas podem desempenhar na criação ou aperfeiçoamento de mecanismos de accountability na gestão pública			demonstrar os diferentes graus de accountability proporcionados por tais mecanismos de avaliação; os diferentes níveis de transparência e responsabilização proporcionados pelos sistemas e mecanismos de avaliação	
62- Rosana Túbero Mestr.	“O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba”. 01/03/2003	Análise dos resultados das doze escolas nessa avaliação externa e também através de relatórios, planos de ações, documentos oficiais e entrevistas com as pessoas envolvidas na aplicação das provas:	Investigar o impacto causado pelos resultados dos rendimentos dos alunos negros nas provas do (SARESP) na região de Piracicaba - SP e possíveis mudanças ocorridas em relação à metodologia de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações ou reformulações de currículo	Utilização do SARESP 2000, para conhecer o rendimento dos alunos negros			. A análise da interpretação do SARESP permitiu identificar um projeto governamental muito bem articulado e baseado em avaliações técnicas e discussões educacionais atuais, mostrou que houve expectativas positivas e negativas por parte da comunidade escolar e por parte da sociedade em geral. Também foram identificadas ações pon-

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
							tuais e fragmentadas que não atingiram todos os objetivos propostos pela Secretaria.
63- Rosângela Garcia Maldonado Mestr.	“Saresp e Diversidade textual: perspectivas na formação do leitor”. 01/09/2008	Utilizou-se uma abordagem qualitativa por ser a metodologia que apresenta as características necessárias para atingir os objetivos propostos. O estudo das provas incluiu uma análise documental e quantitativa dos tipos de textos presentes nas avaliações e uma análise qualitativa desses textos e das questões de interpretação que os acompanham.	O objetivo foi analisar o SA-RESP, mais especificamente as provas referentes ao triênio 2003-2005 aplicadas à 5ª série do Ensino	Utilização do SARESP 2003, 2004 e 2005, para analisar suas provas, mais especificamente os textos que compõem essa avaliação.			Concluída a análise, ressalta-se a urgência de algumas reformulações nesse instrumento oficial de avaliação tendo em vista o impacto de seus resultados no interior das escolas e, mais especificamente, na conformação de seus currículos
64- Roseli Aparecida Franco Dorta Mestr.	“A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental no Saresp “ 01/08/2007	A metodologia utilizada é uma análise comparativa para apurar se ao fim de dois ciclos marcantes – Ciclo I e Ciclo II – houve con-	O objetivo foi analisar as produções de textos dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental do Saresp, 2005, e	Utilização do SARESP 2005, para conhecer a metodologia de produção de texto utilizada na escola e na própria avalia-			Os dados colhidos durante a análise das produções dos alunos e das propostas realizadas no evento indicam que se faz

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
		siderável ganho na qualidade dos textos deste último em relação ao primeiro quanto ao domínio da narrativa em gêneros ordem do narrar	também analisar as propostas de produção de texto para estas séries do Ensino Fundamental.	ção			necessário repensar a metodologia do ensino-aprendizagem de produção de texto na escola, como também a forma de se abordar a produção textual neste evento avaliativo.
65- Roseli Helena Ferreira Mestr.	“O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (saresp): uma análise das provas de leitura e escrita da quarta série do ensino fundamental”. 01/12/2007	. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de análise documental, sendo os documentos de fonte primária e secundária	objetivo analisar as provas de leitura e escrita do SARESP da 4a. série do Ensino Fundamental	Utilização do SARESP, das provas selecionadas 1997, 2002 e 2005, para conhecer os limites e possibilidades das referidas provas em relação ao objetivo que se propõem: avaliar os objetivos do SARSP, com habilidade leitora e a qualidade do ensino			. Esta investigação poderá contribuir com a rediscussão do sistema de avaliação vigente no Estado de São Paulo e com a produção no campo das pesquisas sobre avaliação educacional e leitura.
66- Sandra Sueli de Castro Lacerda Mestr.	“A Progressão Continuada em exame: Estudos sobre a Primeira Avaliação de Ciclos no Sistema de Ensino do Estado de São	Pesquisa bibliográfica e documental, e estudo de caso de dois alunos que realizaram as provas de avaliação de Ciclo.	O objetivo foi analisar o impacto causado pela Avaliação de Ciclos, para examinar os resultados obtidos pela imple-	Utilização do SARESP, como instrumento de comparação com a avaliação de ciclo.			.O estudo permitiu concluir que a forma como foi realizada a Primeira Avaliação de Ciclos do Estado de São Paulo, acabou

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	Paulo”. 01/02/2004		mentação do regime de Progressão Continuada				contradizendo o que preconizam a LD.Ben 9394/96 e a Deliberação CEE N° 09/97 que instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental e até mesmo os objetivos do SARESP
67- Silvana Canhalhe Garcia Dout.	“Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos”. 01/02/2008	O caráter da pesquisa é descritivo e exploratório na busca de correlações entre fatores de risco	O objetivo é identificar a ampliação do conhecimento dos fatores de risco e de resiliência envolvidos no desenvolvimento da criança proveniente de famílias menos favorecidas economicamente	Utilização do SARESP quanto ao desempenho acadêmico Dados do SARESP mostraram que 28,57% das crianças apresentaram baixo desempenho acadêmico.			
68- Silvia Cristina Rossito Baggio. Mestr.	“Política Educacional, Saresp e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade		O objetivo de pesquisa a análise do discurso do senso comum do mau desempenho de alunos concluintes do Ciclo I do nível	Utilização do quadro de habilidades requeridas pelo SA-RESP do ano de 2003.			Conclui-se que as políticas institucionais são constitutivamente heterêneas, abrigando um discurso político e um fazer peda-

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
	dos professores”. 01/04/2006		de ensino fundamental no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP).				gógico incongruentes.
69- SIMONE SANTORO ROMANO. Mestr.	“Formação continuada: um plano para o ensino de matemática desenvolvido com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental”. 01/09/2008	Pesquisa de intervenção	O objetivo a realização de um projeto de intervenção por meio da aplicação de um plano de ensino desenvolvido junto aos professores que atuavam na 4ª série do Ensino Fundamental I em uma Escola Estadual de São Paulo, tendo como foco a disciplina de Matemática	Utilização dos resultados do SARESP de 2005, para levantamento das principais dificuldades dos alunos em Matemática.			
70- SOLANGE ANA DE MACEDO GREGIO Mestr.	“Motivação da leitura por meio de atividade com textos humorísticos”. 01/10/2006			Utiliza o SA-RESP como instrumento DE AVALIAÇÃO que por meio de sua APLICAÇÃO MOSTRA que a capacidade de interpretação e produção de textos de nossos alunos é cada vez mais desa-			

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
				nimadora			
71- Sonia Maria Nolasco. Mestr.	“Projeto Hora da Leitura: Os sentidos/Significados sobre Leitura de Professores do Ensino Fundamental II”. 01/12/2006	A pesquisa realizou-se com a participação de seis professoras de leitura do projeto hora de leitura e analisou os significados dos textos prescritos sobre o ensino de Leitura e os sentidos atribuídos pelos professores à leitura e ao trabalho no Projeto Hora da Leitura.		Utilização dos resultados do SARESP que revelam a grande dificuldade dos alunos em leitura e produção de textos, apontando a necessidade de transformações no trabalho que, em geral, vem sendo conduzido nas escolas.			
72- TATIANA RODRIGUES FREIRE BARRETO. Mestr.	“O gênero textual tira em vestibular: uma análise de questões de leitura e compreensão”. 01/10/2008		O objetivo foi analisar questões de compreensão de leitura do gênero textual tira em contexto de vestibular, tendo por base princípios da Lingüística Textual e estudos referentes a gêneros textuais.		APENAS MENCIONA O SA-RESP		

Autor do estudo	Nome e data	Tipo de pesquisa	Objetivo dos estudos	Utilização do instrumento	Citação do instrumento	Estudo do SA-RESP	Hipótese e /ou resultados
73- Vicente Manuel Cristofoletti Calvo Mestr.	“Um olhar sobre a Escola Pública Estadual do Município de São Carlos (SP) no período de 1995 a 1998”. 01/12/2001			Utilização dos dados do SA-RESP			Este estudo aponta para a necessidade estudos complementares nos quais as séries históricas podem indicar caminhos dentro do trabalho pedagógico e administrativo dentro das escolas.
74- YONE PAEZANI SANCHES Mestr.	“Um estudo de redações no Ensino Médio: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa”. 01/10/2006		Nosso objetivo é verificar problemas relacionados ao uso dos princípios de textualidade: coesão e coerência e ao emprego da superestrutura, à luz dos pressupostos teóricos de estudiosos da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional.	Utilização das redações do SA-RESP DE 2004 DOS ALUNOS DO 1º ANO DO E. MEDIO DE UMA ESCOLA DE PIRACICABA			

A seguir, os trabalhos acadêmicos e científicos que constituíram o foco principal de minha tese.

3.4.1. RIBEIRO, D. S. A educação a serviço do capitalismo

RIBEIRO, D. S. AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP): A educação a serviço do capitalismo. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2008.

A autora inicia a discussão pelo conceito de **qualidade**, e declara que como esta não pode ser definida em si mesma, para que seja utilizada como parâmetro é necessário que se criem mecanismos que sirvam de referencial. Afirma que em educação, o principal mecanismo utilizado como parâmetro de qualidade é a avaliação. E, portanto é com a constituição de sistemas de avaliação externas que as políticas governamentais pretendem melhorar a qualidade da educação, segundo anunciado em seus documentos.

Traça um pequeno mapa da política de educação no Brasil, passando por diversos governos e suas contribuições em relação aos programas e projetos implementados de 1984 em diante, anuncia que o fará descrevendo nas primeiras páginas a política educacional a partir da visão oficial da mesma, iniciando no governo Franco Montoro (1983-1987),

acesso à escola para todas as crianças em idade escolarizável, visando melhorar a qualidade do ensino, diminuir o número de alunos reprovados ou evadidos e garantir uma maior participação da sociedade nas decisões no interior da escola. Assim, dá-se a criação do Ciclo Básico (CB), por meio do Decreto Estadual n°. 21.833/198318, de 28/12/1983, um projeto político que se propunha alterar as relações excludentes do ensino fundamental. (RIBEIRO, 2008, p. 98)

Segundo a autora, a preocupação já era a avaliação, pois “a proposta inicial do Ciclo Básico buscava romper com o modelo de seriação presente nas duas séries iniciais do 1º grau”.

A implantação do ciclo básico (CB), no início dos anos 80, foi uma medida de impacto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau em um *continuum* durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, eliminando-se as reprovações no primeiro ano de escolaridade. A medida procurava combater um dos mais graves problemas do ensino fundamental em todo o país: inacreditáveis índices de reprovação e evasão de alunos já em seu primeiro ano de escola. (Resolução SE 13/84 citado por RIBEIRO, 2008, p. 99).

Segundo os documentos oficiais utilizados pela autora, “A sistemática de avaliação, existente tornou-se inadequada para o CB, dando origem às “fichas cumulativas para o registro da avaliação” cuja *“forma de registrar o aproveitamento do aluno deu suporte à adoção de uma nova sistemática de avaliação: a avaliação por critério”* (São Paulo, 1986, citado por RIBEIRO, 2008, p.99), mas segundo esta representou o início de uma avaliação formativa. Destaca o conflito que se mantém em relação a uma prática avaliativa inovadora e a legislação que regula a avaliação do CB. Na legislação permanece inalterada a forma de expressar esta avaliação inovadora em menções de “A” a “E”, ou seja, embora houvesse alteração radical na avaliação do CB, esta não se fez acompanhar por mudanças na parte legal, que somente ocorrerá em 1985, quando se altera o dispositivo legal para registrar o aproveitamento dos alunos eliminando, a atribuição de conceito ou menção (Resolução SE nº 241/85), p. 100).

Destaca a continuidade da política anterior CB, no governo Quéricia (1987-1991), com a introdução da jornada única (JU), que veio para consolidar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Em relação à avaliação, a autora anuncia, em nível nacional, a introdução do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), criado em 1988; uma ação do Governo Brasileiro desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, cuja metodologia é o sistema de amostra aleatória, a fim de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

No governo Fleury (1991-1994), a autora enfatiza a instituição da Escola- Padrão através do Decreto 34.035 de 22 de outubro de 1991, como fator marcante deste governo, parecendo, segundo esta, trazer um avanço na política educacional. Paralelo a isso se institui o Programa de Avaliação Educacional nas Escolas-Padrão que “*pretendia criar um sistema de indicadores que permitisse acompanhar e avaliar a evolução da qualidade do ensino (...) indicadores de gestão e indicadores de avaliação de desempenho*” (Mandel e Maluf, 1994, citado por RIBEIRO, 2008, p. 105). Em relação às políticas implementadas no período a autora destaca a solicitação de educadores quanto à ampliação para toda rede estadual das escolas padrão no Estado de São Paulo o que não ocorreu até o término do governo Fleury.

A discussão sobre o governo Mario Covas, a autora, o faz a partir de alguns documentos, documentos esses anteriores à sua gestão como governador; planos do candidato a governador do Estado de São Paulo: O programa setorial para a educação proposto no documento Compromissos de Programa do candidato Mário Covas de 1994a; O Programa de Educação para o Estado de São Paulo do candidato Mário Covas - Documento Preliminar - de setembro de 1994b, Comissão Coordenadora: Rose Neubauer da Silva, Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres - Proposta do PSDS e do candidato Mário Covas e As Diretrizes da Política (pp. 106 a 113).

Sousa (1999) e Cortina (2000) fundamentam suas argumentações sobre os projetos e programas implementados por este governo. Ao iniciar a sua argumentação sobre a gestão de Mario Covas a autora se reporta a inter-

ferência do Banco Mundial na definição de políticas educacionais no estado de São Paulo, cita o empréstimo que o Banco faz à Secretaria de Educação e que para isso faz exigências em relação à implementação dessas reformas. Sousa (p.90) declara que o primeiro governo de Mario Covas (1995 – 1998) se diferencia substancialmente do padrão implementado pelos governos anteriores, os quais privilegiavam programas e projetos educacionais que interferiam no modelo pedagógico de parte das escolas.

Cortina (2000), afirma: “(...) é um projeto de intervenção no ensino público, na área educacional que se insere num programa político, num projeto político para o estado e para o país”. Ou seja, as diretrizes educacionais estão assentadas em pressupostos políticos que delineiam a revisão do papel do Estado e atingem diretamente as políticas sociais. (p.46)

Dando continuidade a sua discussão afirma que no Governo Covas a educação faz parte de um plano de governo: “o que é pensado como projeto para o governo também o é para a área educacional” (p. 5). Ainda segundo ela o plano de governo tecido na campanha e apresentado na área educação à sociedade como um Documento Preliminar, datado de 1994, e intitulado "Programa de educação para o Estado de São Paulo", “é o mesmo contido no Comunicado ‘Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo’, no período de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 1998”, publicado no Diário Oficial do Estado de 23/03/95”.

Discorre um pouco sobre o comunicado e sobre as declarações de Covas ainda como candidato, que à época anunciava que, se eleito, iria governar São Paulo baseando sua gestão nos princípios de revolução moral, de revolução administrativa e de revolução na produtividade, princípios, na educação que se traduziram na diretriz da política educacional a ser implantada: revolucionar os recursos públicos o que culminaria na melhoria da qualidade do ensino. Destaca o ineditismo presente no Comunicado, quanto

ao grau de planejamento e coesão, até então, ausentes na política educacional paulista, a partir dos documentos que explicita todas diretrizes da política a serem adotadas para os próximos quatro anos.

Ao se debruçar sobre essa política educacional, declara como se deu a mudança do papel do estado, de executor para coordenador a partir da reformulação da estrutura administrativa e dos padrões de gestão, que deveria significar o melhor aproveitamento “dos recursos humanos e materiais, des-concentrar e descentralizar decisões, tarefas e responsabilidades, com a intenção de abrir o sistema à participação da sociedade. A descentralização anunciada não deveria significar a privatização do ensino, mas a democratização do setor educacional” (p. 110).

Entre seus pontos fortes se encontra a avaliação de desempenho que “deveria cumprir dupla finalidade, permitir à escola e aos pais o conhecimento dos sucessos e problemas da escola, indispensável para a diminuição dos índices de evasão e repetência, considerados inadmissíveis sob todos os aspectos” e, por isso, “eleita como a prioridade da nova política educacional”.

A política salarial também se atrelaria à avaliação de desempenho, condicionando aumentos salariais a ganhos de desempenho, embora fosse declarada a intenção de elevar o piso inicial da carreira a cinco salários mínimos. O resgate da profissão de educador deveria ser o ponto culminante da revolução educacional, "mediante melhores salários, estímulos ao aperfeiçoamento e apropriadas condições de trabalho", sem o que nenhuma política de qualidade de ensino daria algum resultado.

Ainda falando de políticas públicas vai a Saviani (2007) para fundamentar os estudos da autora, em relação ao fracasso das políticas educacionais, que segundo ele se deve ao tratamento dado aos professores no país, com relação à falta de uma política salarial, de investimento em formação,

além de outras questões também significativas, e que somadas levariam ao fracasso:

Inegavelmente, esse é o ponto nodal. Sem encarar frontalmente o problema do magistério nenhuma reforma educacional terá chances de êxito. Trata-se de criar a carreira do magistério da educação básica tendo como itens básicos um piso salarial substantivamente elevado em relação ao atual e jornada em tempo integral numa única escola, com 50% do tempo dedicado à docência e a outra metade distribuída pelas demais atividades. Quanto à formação, deve ser provida por meio de cursos presenciais regulares e de longa duração, ministrados por universidades que encarem a pesquisa sobre o magistério e a formação docente como prioridade. (p. 6)

RIBEIRO (2008) afirma que todas as ações desenvolvidas neste período vão de ao encontro das ordenanças do Banco Mundial, lembrando que este financiava quase metade deste projeto de “modernização” e, portanto, interferia diretamente nas diretrizes desse governo, na medida em que o Banco prioriza investimentos em materiais a despeito da realização de investimentos em profissionais. Ficaria claro, segundo a autora, que o governo não pretendeu investir efetivamente no professor, sendo isso apenas uma promessa restrita à esfera do discurso (p.113).

Dá ênfase aos mecanismos utilizados pela administração para convencimento de que a política implementada estava no caminho certo, por meio de *slogans* que propagavam a melhoria nos serviços oferecidos: "(O estado) fará melhor o que lhe compete", além de outros em publicações específicas sobre a educação, a exemplo de "gastar menos e melhor" (p. 120).

A autora destaca o seguinte em sua análise em relação aos documentos da SEE:

no decorrer da gestão, um terceiro eixo norteador apareceu, *a melhoria da qualidade de ensino* o que pode sugerir uma contradição. Isso porque, nos documentos iniciais, tanto a proposta para a educação no Plano de Governo do candidato Covas, como nas diretrizes publicadas no início da gestão, a qualidade de ensino (ou a melhoria dela), enquanto fim último da política educacional foi

associada à produtividade. Os eixos da política estavam determinados a este objetivo central. Já em documentos posteriores, a qualidade tornou-se um dos eixos, ao lado da racionalização organizacional e padrões de gestão. Uma explicação possível foi a necessidade de aproximar a descrição do desenho da política educacional ao Projeto de Inovações do Ensino Básico, tendo em vista que muitas das medidas implementadas foram financiadas pelo BIRD, a partir do Contrato de Empréstimo BR 3.375 (RIBEIRO, 2008, p. 120).

Comenta o texto acima declarando que a esse terceiro eixo, “melhoria da qualidade de ensino”, foram associadas algumas medidas como a reorganização das escolas; a mudança de salas de aula para salas-ambiente; o livro didático; e o “sistema de avaliação enquanto medida que envolveu a participação da escola/DE como a correção e tabulação das questões realizadas pelos professores, conscientização dos resultados, retorno dos resultados, revisão de práticas pedagógicas e novos critérios de capacitação; classes de aceleração; reforço permanente; recuperação nas férias; Capacitação” entre outras (p. 118).

Ainda falando sobre o comunicado e suas diretrizes a autora aborda a 2ª diretriz, a **instituição de mecanismos de avaliação de resultados**, dando origem à formulação do SARESP. Para isso vai ao conceito de qualidade que a atual gestão adota:

Através das medidas referenciadas para este governo, e pela reflexão que desenvolvemos até o presente momento, podemos concluir que a idéia de qualidade desta gestão se pauta *numa articulação dos princípios de redução dos gastos públicos com a implementação de ações que visam extinguir a repetência e diminuir os índices de evasão, a chamada correção de fluxo, juntamente com a formulação de mecanismos de prestação de contas a sociedade (p. 123).*

Para ela, esse conceito de qualidade educacional é atrelado ao universo do trabalho e ao que deve ser avaliado na educação, não admitindo uma “sociedade igualitariamente beneficiada, induzindo a competição em seu bojo onde cabe apenas uma pequena parcela da população” (p. 123).

Para descrever a função da avaliação, centro da política educacional, e analisar as reformas educacionais a autora fundamenta seus estudos em Afonso (1998) ao falar sobre os países que adotaram políticas de descentralização, a avaliação apareceu como forma de restabelecer algum controle central por parte do Estado. Em outras situações, como aconteceu com a explosão das ideologias neoliberais, a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado (p.76).

Cassassus (1995) contribui com autora em relação às principais características do processo modernizador proposto em nível internacional para justificar as diretrizes apresentadas neste governo, por conter temas polêmicos e contemplar a agenda de inovações preconizadas pelo pensamento neoliberal, como a “utilização do critério de qualidade identificando responsabilidades e implementando inovações para produzir melhorias e reduzir o desperdício; desconcentração e descentralização; informatização ampla na gestão do sistema; medidas de redistribuição de gastos entre os níveis educacionais; tendência à privatização e abertura institucional para atender demanda dos usuários” (p. 125).

Em sua crítica à política descentralizadora do governo Covas, traz para reflexão a contribuição de Tomaz Tadeu, sobre o que a autora chama de “desmantelamento da educação” e segundo ela “a política descentralizadora do governo Covas, realizada através de uma reforma gerencial – administrativa e cultural que em suma nega o direito a educação pública, implementando ações políticas mercantilizantes pelo consenso da população que é ludibriada com a mais antiga das estratégias: o uso da retórica” (p. 127). E segundo SILVA, (1994):

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (que é), nem como uma luta entre visões a alternativa da sociedade (que também é), mas sobretudo como uma luta pra criar

as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode definir a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata somente de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda que válida necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra. (Silva, 1994, p.9)

A seguir apresenta o SARESP e as peculiaridades que fazem parte de sua implementação; descreve, então, as características desse sistema no que diz respeito à sua fundamentação teórica (base de justificativa), objetivos, ações, público-alvo, produtos, resultados esperados, atividades envolvidas, metodologia, cronograma de trabalho, estrutura institucional e, por fim, a dinâmica que envolve seu desenvolvimento. Extrai alguns trechos do comunicado, onde há uma avaliação da situação da Educação no Estado de São Paulo.

Elabora suas críticas em relação ao instrumento e as medidas implementadas, como quando destaca o discurso a “importância da criação de um Sistema de Avaliação Estadual sendo a “avaliação”, condição *sine qua non* para que o Estado possa cumprir com seu papel equalizador, na medida em que este lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas” e mais, um discurso centralizado na qualidade da educação que justifica a implementação de um sistema como mecanismo de controle e constatação do objetivo almejado.

Vianna (1998) colabora com a autora justificando seu formato censitário, e segundo ele, apesar de o modelo de avaliação envolver altos custos, tem como vantagem conseguir uma maior repercussão entre as escolas, já que envolve todos os alunos e todas as escolas.

Destaca ainda que a análise dos documentos sob a implementação e divulgação do SARESP permite reconhecer o cuidado da Secretaria em desenvolver estratégias para divulgar e informar esse sistema de avaliação

para todos os segmentos envolvidos no processo, direta ou indiretamente, destinando a cada um desses segmentos um material apropriado para ser consultado, e que embora apresentando ligeiras “modificações em suas edições, não há incoerência ou contradição nas justificativas e objetivos expressos em todos os documentos, o que evidencia uma clareza teórica e metodológica na elaboração desta política”.

Discute o significado atribuído às palavras **qualidade** e **equidade** no contexto do discurso nos quais estão sendo utilizadas. Segundo a autora, este advém do sentido ideológico no qual estão inseridas, consistindo e um “projeto liberal hegemônico, que reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização”. Para a autora antes de ser uma etapa em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico. Fundamenta-se em Alavarse (2007), para o qual os liberais admitem a *igualdade de acesso* baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, já que estes não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição.

A autora fundamenta em Habermas (1983) o conceito de racionalidade, que embora ligado aos critérios da ciência e da técnica, dissemina "em seu nome uma determinada forma inconfessada de dominação política".

A responsabilização, parte integrante do documento de implantação do SARESP, também é discutida pela autora e embora a Secretaria da Educação não deixe claro, o documento ordenador da implantação do sistema de avaliação considera que a tomada de conhecimento por parte da população a respeito do desempenho das escolas é uma influência positiva.

Assim, a idéia implícita é utilizar o sistema de avaliação para *prestar contas à sociedade*, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral na busca de melhoria da qualidade de ensino.

A autora declara ainda que há no instrumento uma responsabilização pelos resultados, cobrados primeiro dos profissionais envolvidos, conforme ressalta o comunicado da SE de 22/03/1995, logo depois das famílias, dos alunos e das escolas, conforme publicação nos anos de 1998 e 2000. Neste ponto a autora cita as listas das 20 melhores escolas do estado, mencionada pela autora, sob o título “Veja aqui as boas escolas”.

Ainda Ribeiro (2008) procura esclarecer que o interessante se deve ao fato de que as listas se baseavam exclusivamente no “desempenho dos alunos nos testes de rendimento, não levando em consideração as variáveis de contexto – que asseguradamente influenciam o desempenho do alunado –, tais como, perfil socioeconômico dos alunos, escolaridade dos pais, renda da família, etc.” (p.171).

A esta política de resultados, adotada pelo governo e que desconsidera a seleção social dos alunos na rede escolar é fundamentada a partir de Freitas (2007). Afirma:

Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma “naturalmente” desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de “acumulação primitiva” (Marx) ou um *ethos* (Bourdieu) cultural sequer *interfira* com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. Como a progressão continuada já demonstrou, *ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade* (p.972. grifos no original)

Aponta que com o falecimento de Covas, Alckmin assume o governo e dá continuidade ao SARESP, mas isso ocorre com algumas alterações nos procedimentos avaliativos, agora com “caráter voltado para a avaliação de final de ciclo”, com o “foco da avaliação na aprendizagem no aluno e não mais na escola”. Além dessa medida, destaca outra ainda na gestão de Neu-

bauer: a construção de um sistema de classificação para as escolas da rede pública estadual “organizada em cinco categorias: azul, verde, laranja, amarelo e vermelho; onde a azul correspondia à melhor posição, e vermelho, à pior”.

O sistema combinava indicadores ligados ao rendimento do corpo discente, absenteísmo do corpo docente das escolas e outras variáveis de contexto. Estas mudanças causaram manifestações de descontentamento em diversos segmentos.

Destaca ainda que essa classificação serviu também para a concessão do bônus mérito aos professores e bônus gestão a equipe gestora das escolas, supervisores e dirigentes regionais, e mais, causou um ranqueamento das escolas, pela premiação que foi instituída às escolas consideradas “destaque”.

Anuncia a chegada de Gabriel Chalita à Secretaria da Educação do estado na gestão do qual o SARESP apresenta novo desenho. A partir do ano de **2003** o exame não foi mais utilizado como um instrumento de reprovação. A “mais importante das medidas implementadas (segundo o governo), diz respeito à ampliação do universo avaliado: diferentemente das aferições realizadas até então, centradas em algumas séries, a edição de 2003 abrangeu todos os alunos e todas as séries do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM)”. Afere-se, assim, o rendimento escolar dos alunos de todas as escolas da Rede Pública.

Martins (1997) e Sawaia (2002) oferecem bases para a autora quanto às questões ligadas às políticas e projetos de correção de fluxo, que “geram a exclusão escolar dentro da inclusão”. Segundo o primeiro: “os índices de fracasso não podem aparecer nas estatísticas. O aluno é excluído dentro da inclusão, remetido ao abandono dentro do processo perverso de escolariza-

ção, o qual permite e exige sua presença na instituição enquanto ele se encaixe nas estatísticas de reprovação” (MARTINS, 1997).

Denuncia o ocorrido em 2005 em relação à demora na divulgação dos resultados do SARESP. Segundo a autora, houve sumiço dos resultados do SARESP de 2005 e cancelamento deliberado do SARESP no ano de 2006. A autora, com fundamento ou não, declara terem ocorrido esses episódios de modo a que fosse omitido os piores resultados do SARESP até então. Apresenta ainda outras justificativas para a suspensão do SARESP 2006.

Anunciam novas mudanças no SARESP/2007, segundo a autora, devidas a confusão e os desacertos causados desde 2004, mudanças agora com a interferência do MEC, mediante diretrizes governamentais necessárias para a sua comparação com avaliações nacionais, cuja finalidade era verificar metas e resultados propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Outra seria aplicação da prova por uma profissional sem ligação com a turma avaliada.

Segundo a autora o Estado de São Paulo não atingiu as expectativas do governo na condução da educação pública e, por este motivo, deve se adequar as diretrizes nacionais.

Ao iniciar suas conclusões a autora afirma que a crise da educação é uma crise de “qualidade”, que pode ser resolvida pela implementação de um gerenciamento eficiente das políticas educacionais. Fundamentada por Gentili, (1998b), em quem se apoia para explicar que “os sistemas educacionais dos diferentes países, em especial os países em desenvolvimento, enfrentam na atualidade uma crise que não foi acompanhada de políticas eficientes de repartição dos recursos destinados ao setor educacional, nem de políticas eficazes”. Afirma ainda que essa crise existe porque não se institucionalizaram na escola os critérios competitivos, que se fundamentam no mérito e

esforço individual dos usuários do sistema, mas que garantem uma distribuição diferencial do serviço.

Destaca que as instituições financeiras como o banco mundial “ofereceram empréstimos ao governo brasileiro com a condição de realizar alguns ajustes estruturais no Estado, onde (sic) o pretexto apresentado foi que é preciso modernizar o Estado brasileiro, por meio da Reforma do Estado com seu desdobramento na Reforma da Educação e desde então se pode observar a interferência na definição de políticas públicas”.

Discorre sobre as lógicas de centralização e descentralização: onde o controle pedagógico é **centralizado** através do desenvolvimento de programas nacionais e estaduais **de avaliação do sistema educacional**, concebidos e implementados de forma concentrada pelo Estado e pela definição também centralizada de reformas curriculares e delimitação dos conteúdos básicos em um currículo nacional – enquanto que os mecanismos de financiamento e gestão do sistema são descentralizados.

Declara que as normatizações promulgadas de 1995 a 2002, como a LDBEN, a criação do FUNDEF e PNE, são políticas de ajuste para implementação do modelo capitalista.

Ao falar sobre a avaliação declara que esta se tornou uma prática que propiciou centralização da “informação”, num contexto de descentralização do financiamento e da gestão educacional, baseia-se aqui em OLIVEIRA, R. (2000). Afirmo que a avaliação externa se firmou nos anos de 1990 “enquanto prática resultante da ação política e administrativa do Estado brasileiro” como componente importante de monitoramento da educação básica. Sua proposta não é só a aferição da qualidade dos resultados, mas a indução do tipo de qualificação pretendida para os sistemas e instituições de ensino.

Afirma que no Estado de São Paulo, a partir de 1995, a reforma do ensino público foi implementada pela Secretária de Educação Tereza Roserley Neubauer da Silva, pessoa responsável pela reorganização e reestruturação do ensino público, principalmente sob o aspecto econômico, realizando um “enxugamento” da máquina estatal. Denuncia as alterações ocorridas durante a reforma educacional, com o objetivo de “enxugar” os recursos financeiros utilizados pela Secretaria de Educação e dentre elas anuncia a reestruturação da infraestrutura até mudanças no modelo pedagógico. Entre estas, cita a desestruturação da CENP, terceirização de projetos pedagógicos por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), descentralização da formação continuada e reorganização da rede física de ensino público. Declara ainda que é nesse contexto que ocorre a implementação do Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A autora constata que “apesar da Secretaria de Educação atribuir a essa reorganização do ensino público um caráter pedagógico, tudo indica, durante a investigação, que os aspectos econômicos foram preponderantes” (p. 195).

Afirma que Geraldo Alckmin ao assumir o governo em substituição a Covas “mantém um ajuste fiscal rígido para o pagamento da dívida pública, reduz investimentos estatais em políticas sociais e mantém programa de desestatização criado em 1996, dando continuidade a política de avaliação do estado” (p. 195).

Conclui que o “SARESP é reflexo da execução de reformas neoliberais no Estado de São Paulo, para a convergência da educação entre a lógica do mercado e está diretamente relacionado às diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo com base nos aspectos político-econômicos, principal

motivo da reforma educacional implementada pela secretária de educação Rose Neubauer, no ano de 1995” (195).

A autora conclui ainda que “o resultado esperado, deste sistema de avaliação, será a institucionalização de uma escola para ricos e outra para pobres, onde as primeiras apresentarão os melhores desempenhos, e as últimas ficarão com os piores”.

Bourdieu, Champagne (2001) e Freitas (1991) servem de fundamento para a **exclusão** apontada pela autora: “a concretização da política de responsabilização pessoal que exclui os pobres de qualquer oportunidade, concedida, de ascensão” (p. 196) e a justifica diante das ações de um governo que depende de financiamentos externos para diminuir os índices de reprovação e evasão, “adiando” segundo Freitas (2002) a “eliminação” das camadas populares por medidas compensatórias. Medidas “que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica, por reprovação ou evasão”.

Aponta, que essa exclusão, a exclusão, propriamente dita, “fica a cargo dos sistemas de avaliação externos gerando seu fortalecimento e validação como no caso do SARESP”. Afirma que o modelo de sistema de avaliação constituído nos moldes do SARESP dá destaque ao “desempenho individual, mascarado nas estatísticas”, “acarretando uma pressão autoritária e verticalizada gerando nas escolas e em seus profissionais”, a assunção “de uma responsabilidade que no mínimo deveria ser dividida com o governo... Já que é de sua alçada a formulação das políticas educacionais, bem como, o estabelecimento de suas metas”.

Afirma que o SARESP pode e vem ocultando a realidade e que a pobreza só se torna alvo de reflexão quando as médias de desempenho começam a cair.

Finalizando a autora conclui que os objetivos do SARESP e o seu desenvolvimento vêm favorecendo uma política educacional voltada para a escola Estatal, a serviço do capitalismo.

3.4.2. HERNANDES, E. D. K. Formação de professores alfabetizadores

HERNANDES, E. D. K. Formação de professores alfabetizadores – Efeitos do *Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2008, SP, Brasil.

Os dados utilizados pela autora são do SARESP 2005 e 2007, se concentram parte no governo de Mário Covas e Geraldo Alckmin, nas gestões dos secretários Gabriel Chalita e M. Lúcia Vasconcelos.

Dentre as inúmeras contribuições que a autora traz em seu trabalho destacamos para nossa análise as questões relativas ao SARESP, objeto do nosso estudo e que serviu de parâmetro para que a autora pudesse realizar sua pesquisa sobre a formação de professores alfabetizadores e os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. Mas, antes mesmo de destacar pontos relevantes e que contribuem significativamente para esse estudo, entendemos que a própria autora em seu trabalho justifica o porquê de termos ido a ele: por ter utilizado uma ou mais edições do SARESP **na pesquisa.**

A análise dos resultados do Sistema de avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP - serviu como parâmetro para identificar possíveis avanços e lacunas existentes nas práticas das docentes alfabetizadoras, bem como, na implementação do Programa de Formação de Alfabetizadores que participaram (HERNANDES, 2008).

Caminha discutindo em direção à avaliação e a alfabetização e afirma que a partir dos anos de 1990 esses temas passam a “ser vistos de maneira articulada na educação brasileira, com as contribuições dos testes pedagógicos de Isaias Alves e dos testes ABC de Lourenço Filho, mas ganham destaque na década de 1980, com a divulgação tanto de um novo referencial teórico que agrega ao ato de avaliar o caráter diagnóstico e mediador em relação à concepção construtivista da aprendizagem para a aquisição do sistema alfabético da escrita.” (p. 12).

Busca em Luckesi (1996) e Hoffmann (1993) a fundamentação teórica necessária para suas proposições em relação à avaliação (p. 13), sendo que no primeiro o embasamento vem para discutir o caráter diagnóstico da avaliação e no segundo para defender a ideia da avaliação numa perspectiva construtivista. No que tange a Luckesi:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem (Luckesi, 1996, p. 81).

E no que diz respeito a Hoffmann:

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, às hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o “ainda não pode ser”) são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra argumentação e elaboração de sínteses superadoras (Hoffmann, 1993, p. 79).

Seus estudos se debruçam sobre a formação de professores alfabetizadores, sendo que para discutir formação docente estuda as formas de se adquirir essa competência profissional docente, buscando conceituação em Perrenoud (1999, p.7), para o qual a formação docente é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Cita Perrenoud, para o qual:

Conhecer conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste de um lado, em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem. [...] Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados (PERRENOUD, 2000. p. 26 e 27).

Ao abordar o conhecimento profissional do professor, entende que este não pode ser traduzido pela somatória de conteúdos e técnicas, pois a prática docente não será revitalizada, no sentido de propiciar o sucesso do aluno em seu processo de alfabetização, adotando-se modelos de formação continuada centrados apenas em textos teóricos e informativos, sem valorizar a tematização da prática como fundamento para o desenvolvimento de competências profissionais (p. 15).

Ao se reportar sobre a formação profissional, destaca um de seus objetivos: “perceber como e qual o impacto da participação no curso de formação continuada - Letra e Vida” na formação desses docentes, no qual “as concepções sobre o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais de escolarização foram estudadas, e como estas se traduziram em revisão das práticas docentes no ensino da aquisição da base alfabética da leitura e da desses professores”.

Por estar envolvida diretamente com o seu objeto de pesquisa, opta pela pesquisa-ação como metodologia, pesquisa, que por seu caráter dialógico é fundamentado em Franco (2005):

[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p.486).

Outro aspecto que nos fez debruçar sobre seu trabalho foi a hipótese lançada pela autora sobre o SARESP, que diz respeito à identificação de possíveis impactos do Programa Letra e Vida de formação continuada na formação de professores, que poderiam ser comprovados pelos resultados alcançados pelos alunos dos mesmos nas avaliações do SARESP, destacados pelos objetivos da pesquisa e identificados pela autora.

A autora apresenta as questões que pretende responder ao final da pesquisa: “Que efeitos são possíveis de serem percebidos na prática das docentes alfabetizadoras de Assis e região, após a participação no curso Letra e Vida? E se existem alterações nas práticas de alfabetização, após a participação no curso Letra e Vida, então, em nossa opinião valeria identificar: O desempenho dos alunos no sistema de avaliação externa sofre a influência dos novos procedimentos adotados pelos professores?” (p. 17).

Em Alarcão (2007) busca fundamentação sobre a avaliação de novos procedimentos didáticos, procedimentos esses adotados pela autora como parâmetros (p.19):

Como é que o supervisor pedagógico pode ajudar a construir o conhecimento pedagógico? Em primeiro lugar, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. ou dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe (ALARCÃO, I., 2007. p. 66).

Sacristán e Gomes (1998) contribuem com suas ideias em relação à natureza da pesquisa, no caso a pesquisa qualitativa, que além de elucidar a realidade das classes de alfabetização da Diretoria de Ensino da Região de Assis, também permite intervir no sentido de repensar as práticas consolidadas:

No contexto cotidiano é muito difícil estabelecer este controle [...]. Para intervir e compreender a realidade da vida e da escola, é preciso enfrentar a complexidade, a diversidade, a singularidade e o caráter evolutivo de tal realidade social (SACRISTÁN e GOMES, 1998. p. 110).

No capítulo I a autora discute: o contexto a partir dos dados coletados pelos sistemas de avaliação; o direito à educação e a historicidade do fracasso escolar, contextualizando esse fracasso a partir da escola e da organização do Ensino Fundamental em ciclos. Em Perrenoud (1999), Cortella (2001) e Machado de Assis (1876), busca argumentos para fortalecer suas ideias:

Machado de Assis (1876) descreve a situação em que se encontra a população brasileira, à época: “A nação não sabe ler. Há só 30% de indivíduos residentes neste país que podem ler, desses 90% não lê letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância”.

Para discutir o **direito à educação e a historicidade do fracasso escolar**, vai a Perrenoud (1999, p. 71), destacando em seu discurso que: “Antes dos anos 60, a preocupação com o fracasso escolar maciço das crianças das camadas populares era pequena. Tal fracasso estava na “ordem das coisas” e, aliás, ficara por muito tempo ocultado [...]”.

Em CORTELLA (2001), vai para denunciar o processo de exclusão no qual ainda está inserida a população, em uma escala menos agressiva.

Só quem é privado da escola pode imaginar a falta que ela faz e o impacto negativo e cruel que isso tem na vida. [...] É lamentável que, em muitas circunstâncias, a escola lembre um agressivo paradoxo ao assemelhar-se a um metrô ou ônibus lotado: quem está fora quer entrar, quem está dentro quer sair. [...] somos responsáveis não só pelos nossos alunos; somos também politicamente responsáveis pelos que não puderam sê-lo e é nosso dever político alargar os muros do espaço pedagógico como um espaço de cidadania concreta. Dessa tarefa, não nos podemos cansar (CORTELLA, 2001, p. 57).

Ao utilizar os dados coletados pelos sistemas de avaliação, mais especificamente dos dados do SAEB apresentados pelo INEP, em 2004, traz um quadro sobre a situação dos alunos no Brasil em relação à alfabetização e letramento, dados que constata a seguinte situação: apenas 4,48% dos alunos da 4ª série possuíam um nível de leitura compatível para prosseguir os estudos na 5ª série do Ensino fundamental, apenas 1/3 dos alunos começou a desenvolver habilidades de leitura; 59% dos alunos apresentaram acentuadas limitações para ler o texto; 37% dos alunos liam de forma rudimentar; e 22% dos alunos são analfabetos.

Ao mencionar os resultados alcançados pelos estudantes brasileiros na edição do PISA realizado em 2006, destaca uma afirmação dos órgãos oficiais do MEC que admitem um desempenho bastante negativo nas três áreas avaliadas (matemática, ciências e leitura) e ainda destacam os índices do Estado de São Paulo como abaixo da média brasileira.

Para fundamentar suas ideias em relação a coleta de dados realizada pelos sistemas externos de avaliação a autora vai a ARENA, 2006, pois este declara que esse procedimento não garante assertividade na tomada de decisões e compreensão do que foi demonstrado. Ainda, quanto à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, objetivo dessas avaliações, segundo

ele as “decisões políticas e educacionais deveriam cumprir esta finalidade, aperfeiçoando o modo de ensinar a todos os alunos”.

Esclarece ainda que:

A mídia, alimentada por indicadores de avaliação institucional, aponta o mau desempenho dos alunos no domínio da escrita e da leitura como resultado de projetos implementados pelos governos federal, estadual ou municipal. Os problemas da educação, entretanto, não se descolam do conjunto de problemas da sociedade e da cultura brasileiras. Entre outras questões, é possível citar projetos políticos efêmeros, sem interlocução com grupos de pesquisa e outros segmentos; medidas articuladas a projetos de natureza economicista; verbas para Educação direcionadas para áreas periféricas ao processo educacional; e problemas com a formação inicial do docente [...]

Coletar dados, em processos de avaliação parece ser uma área em progressivo domínio. O problema é como compreender esses dados e que decisões tomar. Do mesmo modo que os responsáveis por políticas públicas têm dificuldades para formulá-las, orientados pelos dados, os professores têm seus limites para compreendê-los e tomar decisões metodológicas adequadas. Os dados só ganham sentido se forem compreendidos, mas para compreender é preciso ter formação teórica; do contrário, a avaliação não cumpre a sua finalidade: aperfeiçoar o modo de ensinar a todos os alunos (ARENA, 2006, p. 1).

A autora inicia o capítulo III com uma descrição da pesquisa em si: prática desenvolvida, metodologia, procedimentos utilizados, dados e materiais coletados, dados do SARESP, 2005 e 2007, e a análise do material coletado. Além dos dados do SARESP, fazem parte do material analisado entrevistas de professores alfabetizadores que cursaram o “Letra e Vida” e que falam sobre os efeitos dessa participação na sua prática docente, além de questões elaboradas por eles no início deste programa de formação.

Hernandes (2008) declara que iniciou a coleta de dados da pesquisa no início de 2006 pela análise do desempenho dos alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental das escolas da Diretoria de Ensino da Região de Assis utilizando os resultados do SARESP/2005. Para isso, foram analisadas

todas as respostas dadas pelos alunos nas 582 provas (número total de alunos das 1ª e 2ª séries, participantes dessa edição do SARESP, dessa Diretoria de Ensino).

Segundo a autora este primeiro procedimento, “representou a coleta e análise dos dados do SARESP/2005, visando estabelecer uma relação entre a participação no Curso Letra e Vida e o resultado obtido pelos alunos, nessa avaliação”.

Pode-se constatar ainda que nas 1ª e 2ª séries “a prova do SARESP é organizada dentro dos princípios norteadores do Programa Letra e Vida, e tem como base o mesmo referencial teórico que norteia o trabalho com leitura e escrita na fase inicial da aquisição da base alfabética da escrita, dessa forma, pode-se afirmar que as atividades constantes da prova atendem às concepções veiculadas por esse curso de formação”. (HERNANDES, 2008, p. 70)

Constata que os alunos que apresentam desempenho bom, muito bom, ótimo e excelente são alunos das professoras que fizeram e concluíram o curso Letra e Vida, um percentual de 75, 8%.

Declara não poder desconsiderar os dados coletados, apesar de saber que “muitos fatores podem influir no desempenho de alunos durante uma avaliação externa e que seria muito simplista deduzir, com base apenas nesses dados, que os 25% de alunos que não atingiram um padrão considerado aceitável pelos coordenadores pedagógicos do curso Letra e Vida, tenha como única causa a não participação do professor neste programa de formação continuada”.

Em relação a forma de utilização dos dados coletados, Rudio (2004), e Barros (2000), auxiliam a autora a fundamentar sua análise.

O pesquisador utilizará uma série de técnicas para analisar o material que foi obtido. A interpretação vai consistir em expressar o verdadeiro significado do material, que se apresenta em termos dos propósitos do estudo a que se dedicou. O pesquisador fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar, procederá às comparações pertinentes e, na base dos resultados alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas (RUDIO, 2004. citado por HERNANDES, 2008, p.76).

A constatação do cotidiano não é o ponto final da pesquisa. Os dados coletados serão organizados para serem devolvidos ao grupo e trabalhados de novo, objetivando, através do estabelecimento de um processo de educação política, diminuir a defasagem entre a realidade vivida e o nível de percepção constatado sobre a mesma. (BARROS, 2000. p.57).

Volta a Luckesi (1990) e Hoffmann (2005), para conceituar a avaliação da aprendizagem, sendo que para Luckesi o ato de avaliar,

Importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade, atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição ao seu favor ou contra ele. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCESI, 1990, p. 76).

E para Hoffman o mesmo ato somente:

Se constitui no processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem. Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção da tarefa [...] porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos. (HOFFMANN, 2005, p. 14).

A autora segue esse caminho para conhecer o desempenho dos alunos, além de buscar detectar se a diversidade textual utilizada por alguns profes-

sores fazem diferença no rendimento destes e nos resultados apresentados pelo SARESP.

Segundo a autora, os resultados obtidos por sua turma no SARESP/2007 reforçam a ideia de que a diversidade textual na sala de aula faz diferença para a aprendizagem dos alunos, pois, 5% desses alunos obtiveram resultado considerado muito bom, 37% deles alcançaram conceito ótimo e 58% dos alunos alcançaram o nível indicado para a excelência. Nenhum dos alunos desta turma teve resultado abaixo do que foi considerado desempenho muito bom.

As conclusões a que a autora chega após o término de sua pesquisa em relação aos aspectos analisados dizem respeito à identificação de possíveis impactos desse programa de formação continuada nos resultados alcançados pelos alunos desses professores, nas avaliações do SARESP de 2007 (p. 210).

Ao final do trabalho procura responder as questões propostas no início da pesquisa e diz: "... uma vez identificadas alterações nas práticas de alfabetização – após participação no curso Letra e Vida – então, seria preciso observar se o desempenho dos alunos no sistema de avaliação externa – SARESP - refletia a influência dos novos procedimentos adotados pelos professores" (p. 212).

A autora esclarece que os dados coletados na análise dos resultados do SARESP de 2007 apontam para uma diferença significativa entre o desempenho dos alunos de professoras que cursaram o Programa Letra e Vida e professoras que não cursaram o programa.

Ainda, segundo ela, é possível "inferir que se a melhoria de desempenho dos alunos é desejável e necessária e se a formação continuada de professores facilita a realização deste objetivo, então, é preciso garantir a con-

tinuidade desses espaços de reflexão e aprendizagem no âmbito das políticas educacionais” (p. 212). Sugere também que o programa de formação de professores deve ocorrer de forma contínua, sem rupturas, rupturas essas tão comuns nos “jogos políticos partidários”. A esse respeito fundamenta sua argumentação com Freire, (1991).

[...] a Administração tem que fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem, é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente se funde, sobretudo na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vem emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades (FREIRE, 1991, P. 25).

[...]

Uma das preocupações centrais [...] não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. [...] juntaremos, por exemplo, professoras que trabalhem em alfabetização de crianças com especialistas competentes. O dialogo se fará em torno da prática das professoras. (FREIRE, 1991, P. 39).

Critica a formação inicial dos docentes declarando que esta não tem oferecido condições para que os docentes tenham uma prática de alfabetização consistente e em relação aos cursos de formação oferecidos diz que os mesmos “não atendem a ideia de revisão contínua das ações docentes”. Mas em contrapartida a sua critica, elogia o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida por contemplar ações de acompanhamento e aprofundamento e destaca que estas têm sido “oferecidas de forma a ampliar os espaços de reflexão sobre a prática de alfabetização e sobre as teorias que têm sustentado essas práticas”.

Quanto aos resultados do SARESP de 2007 obtidos pelos alunos de uma das professoras que participaram da pesquisa a autora esclarece que

estes foram muito superiores aos do restante das classes de alfabetização da Diretoria de Ensino, uma diferença bastante significativa, e que isto se deveu à construção de novos conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática da alfabetização oferecida no Programa de Formação. A autora afirma ainda que as professoras cujos alunos obtiveram os melhores desempenhos no SARESP 2007 são aquelas que ofereceram as seus alunos muitas e variadas formas de trabalho com textos de diferentes gêneros. Busca explicitação para isso em Kaufman (1998):

[...] o trabalho com portadores de texto proporcionou a descoberta de diferentes funções da língua escrita, das diferentes modalidades de mensagem próprias de cada portador (conto, texto de jornais, receita, carta, etc.), bem como o tipo de informação que provê de cada um deles (Kaufman, 1998, p. 83).

Conclui registrando considerações em relação à necessidade de mudanças, que devem envolver investimentos tanto dos professores, em relação a suas práticas e à importância de novos estudos; quanto dos “órgãos intermediários das redes de ensino, que devem acompanhar e orientar o trabalho desses professores”, e ainda dos “responsáveis pela implementação de políticas públicas em educação”, quando se fala da “elaboração de projetos de valorização do professor e de formação continuada do docente”; da “captação e destinação dos recursos financeiros para esse fim”.

Ao discutir as ideias acima, declara que as necessidades “muitas vezes, entram em contradição com a forma de conduzir as políticas públicas, quando existe a descontinuidade dos projetos de formação continuada”, sendo segundo ela “uma tentativa de desvalorizar as propostas de formação implantadas em governos anteriores”.

Constata que o Programa de Formação trouxe “benefícios visíveis e identificáveis” em favor da aprendizagem dos alunos e que “o SARESP/2007 foi um dos indicadores desse benefício”.

Finalizando seu trabalho, declara que “transformações maiores e mais efetivas dependem, no entanto, de mudanças correspondentes na política de formação continuada dos professores, dos formadores de formadores e nas condições objetivas de trabalho”. Para esclarecer isso recupera a formulação de Dubet (2003): “sobre a escola contemporânea, que se diz democrática porque atende as massas, e que ao mesmo tempo em que anuncia a condição e o direito de todos de aprenderem, confere ao desempenho desigual as causas do fracasso e da exclusão”:

a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p. 44).

Seu trabalho, assim, articula elementos de macro e micropolítica, buscando apresentar explicações coerentes para fenômenos contraditórios, relativos a uma escola que “integra mais e exclui mais”.

3.4.3. CAMARGO, E. A. P. Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista

CAMARGO, E. A. P. Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista: A função social do ensino médio. Dissertação de Mestrado, UNIVERSIDADE DA CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID), SÃO PAULO, 2007.

A autora destaca como fator relevante da pesquisa o descompasso “observado entre o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o currículo que vem sendo praticado em boa parte das escolas estaduais de São Paulo, no Ensino Médio” (p. 1).

Busca em Silva e Menezes (2001) a fundamentação teórica que embasa a metodologia utilizada na abordagem qualitativa. Segundo eles, “a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o ambiente como fonte para reunir dados com que o pesquisador interage”. Ainda vai a Chizzotti, que declara ser de “extrema relevância, na pesquisa qualitativa, a relação entre “o mundo real, o sujeito e o objeto de estudo” para interpretar dados e construir significados na produção de novos conhecimentos” (2006, p. 79).

Discute no capítulo a relação *entre currículo, qualidade de ensino e função social do Ensino Médio* e apresenta as concepções de diversos autores sobre o tema em estudo e a que adota na pesquisa.

Assim, para tratar de **currículo**, se fundamenta em Cunha (2000), Veiga-Neto (1997), Sacristan (2000), Apple (2005), Silva (2003), Moreira e Silva (2005), Mate (2002), Freire (1993), Moreira (1998). Para abordar a qualidade de ensino, se fundamenta em Macedo (1997), Albuquerque (1997), Dourado (2007), DRUGG, (1994), Barreiros (2002).

Macedo (1997) fundamenta a questão **da qualidade de ensino**. Este parte de Projeto Político Pedagógico (PPP), enfatizando a importância do mesmo e destacando que ele é um “importante fator para o cumprimento da função social do Ensino Médio” (p.16). Para a elaboração do PPP a autora afirma que “deve-se considerar os resultados alcançados e o currículo desenvolvido em anos anteriores, buscando estabelecer temas, projetos, tratamentos metodológicos, organização de espaços, materiais e formas de avaliação para atingir as metas e os objetivos estabelecidos pela comunidade escolar e pelos sistemas de ensino” (p. 17).

Albuquerque (1997) auxilia a autora a fortalecer a ideia de que o PPP é um instrumento democrático para “as escolas que cumprem com sua função social, são aquelas que “discutem sua identidade, razão de existir e melhor forma de ação para atingir seus objetivos: a aprendizagem do aluno”,

ou seja, as que buscam num trabalho coletivo analisar sua realidade, sem perder a identidade” (p.18).

Elabora uma análise das avaliações externas e ao fazer isso se utiliza de autores que defendem que estas servem a dois propósitos: “O cumprimento da função social do Ensino Médio pelas escolas e sistemas de ensino que pode ser verificado pelo seu reflexo na sociedade e através de instrumentos de avaliações externas, cujos resultados — quando analisados com critério — contribuem para redirecionar os Projetos Pedagógicos das escolas e formular as políticas públicas que buscam atingir qualidade educacional e equidade social” (p. 18).

Para Dourado (2007), uma educação de qualidade é aquela que contribui com a busca da equidade social, a partir da construção de experiências educativas na vida das pessoas e desde que ela contribua para a promoção da igualdade de oportunidades.

A autora afirma que ao entrar em cena as avaliações externas no caso aqui o SARESP “entra em cena, e é incorporada na educação a filosofia da *qualidade total*”, que, segundo Drugg (1994), discute a importância das relações humanas e de um ambiente de trabalho propício como forma de sensibilizar e co-responsabilizar os educadores e gestores pela qualidade de ensino ofertada.

Declara que “as avaliações externas assumem importante papel no controle da qualidade educacional e seus parâmetros passam a ser internacionais, vinculando os resultados das avaliações externas à elaboração de novas políticas públicas, em consonância com tratados de que o país tornou-se signatário” (p. 18).

Barreiros (2002), Castro (1999) e Weber (2000) oferecem fundamentos teóricos à autora sobre as avaliações externas, sendo que o primeiro defende que o Estado, ao estabelecer as matrizes e padrões mínimos de quali-

dade e utilizar as avaliações como sistema regulador do currículo escolar nacional, contrapõe-se aos princípios de autonomia da escola e de seus profissionais, garantidos pela LDBN nº. 9394/96, e acaba desconsiderando a heterogeneidade sociocultural nacional. Ressalta também o autor que os resultados podem assumir conotação classificatória e não diagnóstica.

Por sua vez, Castro (1999) defende que os “Standards ou padrões na educação”, estabelecidos por avaliações externas, são polêmicos em relação “à questão da equidade e do impacto sobre a aprendizagem”, podendo levar a dois tipos de entendimentos: um, diz respeito às diferenças socioeconômicas e culturais existentes no País, cujas condições de ofertas educacionais são desiguais. Quando aplicadas, avaliações unificadas podem levar a uma interpretação dos dados que apontem apenas os insucessos em relação ao padrão cultural estabelecido como padrão, contribuindo para o aumento da discriminação social e para a diminuição da diversidade cultural. O segundo que defende a utilização de padrões educacionais nacionais, afirmando que os resultados apontariam os principais problemas educacionais, inclusive aqueles relacionados às diferenças socioeconômicas e culturais, servindo como fonte de dados para que as políticas públicas educacionais proponham intervenções no processo, em busca da equidade social por meio da busca de qualidade educacional.

Já para Weber (2000) a educação requer acompanhamento contínuo e avaliação periódica, tanto interna como externa, para identificar obstáculos, localizar avanços, reorientar prioridades e formas de atuação favoráveis à democratização e à qualidade do processo educativo.

A partir dos estudos realizados, a autora afirma que ao analisar os dados das avaliações externas deslocados do ponto de partida de cada comunidade escolar, provavelmente serão cometidas injustiças ao afirmar que esta ou aquela escola não tem cumprido sua função, mas acredita também

que não é possível implementar políticas públicas curriculares sem avaliar seu impacto social. Acrescenta a autora que ao verificar os parâmetros da qualidade educacional, determinados na LDBN nº. 9394/96 e no atual Plano Nacional de Educação, percebe-se que estes instrumentos não consideram o ponto de partida de cada comunidade escolar, porém unificam o ponto de chegada para comunidades mergulhadas em diferentes contextos sociais.

Ao elaborar sua análise, reflete sobre as posições divergentes expostas por Moreira, Weber, Barreiros e Castro, e considera que todo instrumento de avaliação traduz uma intencionalidade e a utilização dos seus resultados pode servir ou para redirecionar as políticas educacionais para a equidade e qualidade educacional, como também para funcionar como instrumento regulador do currículo desenvolvido nas escolas.

Identifica ainda na pesquisa que a função social do Ensino Médio, o currículo e a qualidade de ensino estão interligados e que sofrem alterações de acordo com os contextos socioeconômicos, culturais e políticos nacionais.

A partir disso, elabora um percurso sobre a história da educação brasileira enfocando o ensino secundário que corresponde, atualmente, ao ciclo II do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação Profissionalizante de grau médio, com destaque para o *Manifesto dos Pioneiros*, considerado um marco na educação brasileira. Segundo a autora, ele abre possibilidades para a educação intervir na organização de sua sociedade, pois tem como foco a formação integral do cidadão.

O manifesto “defende a descentralização da educação a fim de atender à proposta pedagógica específica de cada região e otimizar a aplicação de recursos”. Este “propõe que as escolas construam suas propostas pedagógicas, respeitando as especificidades da sua comunidade, apontando para a necessidade de adaptação dos prédios escolares e à seleção de professores

com ampla cultura geral e que venham contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos” (p.29).

Seguindo seu roteiro, a autora demonstra que a ideia do manifesto é compartilhada pela Constituição Federal, de 1946, concebida dentro dos princípios de liberdade e solidariedade humana. Nela se restabelece a educação como direito de todos e se resgatam os ideais presentes no *Manifesto dos Pioneiros de uma educação democrática e descentralizada*.

A autora empresta de Saviani (2005) explicações sobre a Lei nº. 5692/71, que, segundo ele, se desloca do “aprender a aprender”, proposto pela Lei nº. 4024/61, para o “aprender a fazer”, buscando a racionalização, a centralização e a formação profissional, por meio do desenvolvimento das habilidades técnicas.

Segundo a autora o modelo implícito é de um ensino centralizador, que facilita ao Estado o controle das massas populares, mantém o País dependente da importação de tecnologia, atende aos interesses das políticas internacionais. Nesse modelo, os parâmetros da qualidade educacional passam a ser, os internacionais e vincula a elaboração de novas políticas públicas aos tratados de que o País se tornou signatário, desaparecendo a relação entre o currículo e os problemas sociais brasileiros (p. 42).

No capítulo III, a autora trata da retomada da democracia da educação brasileira a partir de 1984. Nele, ela elabora o percurso da educação até a publicação do LDBEN nº9394 de 1996. A partir dessa discussão, descreve, no seu entender, a nova função social para o Ensino Médio.

A autora acrescenta que após os anos de 1984, apoiada em Minto (2005), no Brasil ocorre a predominância da lógica de mercado em todos os setores sociais, com prevalência da lógica de individualismo, eficiência, eficácia e produtividade com o menor custo, o que o obriga a rever suas po-

líticas públicas educacionais. Grupos de defensores de uma escola pública democrática e de qualidade para todos, voltam a se organizar e passam a contar com a contribuição e apoio de Sindicatos e Associações, o que impulsiona o protagonismo de diversas entidades e instituições, entre as quais destaca a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Lopes e Macedo (2002) fundamentam a concepção curricular dos anos de 1980, um dos pontos centrais das discussões. Segundo eles, essa concepção apresenta um “viés funcionalista”, que conta com o apoio financeiro do governo norte-americano para o desenvolvimento de projetos educacionais. É neste momento que os educadores passam então a defender teorias curriculares críticas para a educação.

Cita o encontro de 1986 em Goiânia, a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema “Educação e a Constituinte” gera um documento com as propostas dos educadores para subsidiar a elaboração da nova Constituição Federal em debate.

A seguir, no ano de 1987, ocorre em Brasília o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que conta com a participação de quinze entidades – ANDES, ANPED, ANDE, ANPAE, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE. Esse Fórum também resulta em contribuições para a Constituição Federal de 1988.

Afirma ainda que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 muda o conceito de escola racional e burocrática para autônoma e democrática, estabelecendo uma organização entre a União, Estados, Municípios e o setor privado, num sistema de cooperação e suplementação, funcionando de forma integrada e articulada; e determina que todos os entes fede-

rativos elaborem suas constituições e que os Municípios suas Leis Orgânicas, contemplando a Educação, de acordo com as características regionais.

Declara que o Projeto de Lei das novas Diretrizes e Bases Nacionais tramitaram no congresso Nacional por oito anos e diversas emendas foram propostas, inclusive um novo Projeto de Lei, resultado de ampla discussão com inúmeras entidades de ensino e sindicatos, advindas principalmente no Fórum em Defesa da Escola Pública e de audiências públicas ocorridas em 1989 e em 1990.

Enfatiza os anos de 1990, devido à crises econômicas enfrentadas pelo país, que “assume compromissos com o capitalismo internacional” (p.48), pelos quais credores estrangeiros, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), passam a fiscalizar e a participar da formulação de políticas públicas, buscando controlar o pagamento das dívidas do País. Destaca ainda a principal diretriz traçada por esse Estado: a redução de gastos públicos, com efeito direto nas políticas sociais, e as quais a educação é uma das primeiras a sentir as consequências.

É especificamente a partir de 1990 que o Governo Federal implanta um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que correspondia ao Ensino Fundamental, com enfoque na “qualidade, eficiência e equidade” fundamentado por CASTRO (1999, p. 7). Segundo ela, a implementação do sistema busca subsidiar a formulação de políticas educacionais nacionais e verificar se o ensino oferecido nas escolas brasileiras estava dentro dos padrões mínimos de qualidade.

Elabora uma trajetória da avaliação, iniciando com a abordagem de Sousa (1995), em quem a autora busca fundamento de suas explicações em relação às contribuições da psicologia, que “se incorporaram à educação e ao processo avaliativo passando a ter como foco a verificação do desempenho individual dos alunos, sendo que as diferenças observadas nos resulta-

dos se explicam pelo nível de desenvolvimento biológico e psicológico do educando. A autora afirma também que nesse período, a avaliação externa tem espaço”.

Cunha (2002) oferece fundamentos para as reflexões da autora em relação a implantação, no Estado de São Paulo, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como política de avaliação externa da rede de ensino, ao declarar que para realizar a reforma educacional o Brasil buscou financiamentos com base numa relação de custo-benefício e produtividade. O autor citado pela autora destaca:

[...] em questão de política educacional, num país do tamanho e da complexidade do Brasil, as decisões raramente correspondem com a exatidão ao que pretendem os protagonistas nela envolvidos. É preciso evitar a suposição de que toda e qualquer política provém tal e qual do projeto de um grupo de interesse, que se beneficia dele, na medida esperada (CUNHA, 2002, p.133)

Ao abordar a educação a partir da LDBN nº. 9394/96 discorre que a referida lei apresenta características neoliberais em relação à organização dos sistemas de ensino, cursos, modalidades e diretrizes curriculares. Porém, segundo a autora, norteada por princípios descentralizadores, essa lei impulsiona o desenvolvimento da autonomia escolar visando à racionalização e transparência na aplicação dos recursos financeiros, a eficácia e a eficiência do ensino oferecido aos educandos.

A autora elabora um histórico do SARESP a partir dos documentos legais, declarando que este foi implantado em substituição ao Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual de São Paulo, que ocorria de forma pontual, e ao Projeto de Inovações no Ensino Básico. Explicita seu como objetivo desse Sistema “verificar o rendimento escolar dos educandos no Ensino Fundamental e Médio em diferentes componentes curriculares como forma de subsidiar as políticas públicas educacionais do Estado de

São Paulo, bem como fornecer aos educadores e gestores, material de reflexão sobre a qualidade do ensino oferecido” (p.71).

Demonstra como as avaliações foram aplicadas, apresenta ainda tabelas de sua aplicação nos anos de 2004 e 2005 no Ensino Médio. A seguir apresenta os resultados das Escolas Estaduais do Município de Caieiras – 2005 (p. 97).

A autora declara que diante da constatação dos resultados a equipe de supervisores e da oficina pedagógica da Diretoria de Ensino (DE) de Caieiras desencadeou uma série de reuniões para reflexão sobre os resultados, buscando levantar as dificuldades e contribuir na construção de caminhos que levem à melhoria da qualidade de ensino. A autora declara que se percebeu intervenções em relação a melhoria da qualidade.

Apresenta ainda, dados complementares relativos ao SARESP 2005-Caieiras (p. 101) e declara que os dados apontam a alta concentração de estudantes na faixa intermediária, ou seja, muitos jovens concluem o Ensino Médio sem o pleno desenvolvimento das competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs).

Afirma que os resultados não expressam apenas o desenvolvimento curricular, mas a interação dele com as condições socioeconômicas dos alunos e seus familiares, com a estrutura física do prédio escolar, com recursos pedagógicos e tecnológicos, e com a formação dos professores e gestores. Afirma ainda que as escolas com resultados mais baixos nas avaliações externas têm ambientes com menos recursos de infraestrutura e pedagógicos.

Reconhece que a implementação de novas políticas públicas educacionais somente se concretiza com o apoio da sociedade, da estrutura econômica e com investimentos nos recursos humanos, o que permitiria a cons-

trução de novos paradigmas educacionais e proporcionaria a melhoria na qualidade de ensino.

Busca em Santomé (1998), fundamentação em relação ao currículo escolar que, para o qual, para atingir as finalidades da educação, devem-se buscar conteúdos significativos para a comunidade local, desenvolvidos de forma interdisciplinar, com metodologias, recursos tecnológicos e humanos que promovam a construção do conhecimento, que torne possível “desenvolver e fomentar a formação de cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar” (p. 111).

Vai também a Wertheim (1999), para justificar que os cidadãos hoje enfrentam uma nova configuração do mundo e por isso, a partir da década de 1990, se privilegiou o trabalho em equipe, valorizaram-se as habilidades e competências de cada trabalhador, incentivou-se criatividade, flexibilidade, liderança, domínio de novas tecnologias e cultura geral.

A autora afirma que os dados e reflexões apresentados não apontam culpados ou festejam paladinos da educação, mas permitem reconhecer que há dificuldades a serem superadas, em níveis regional e nacional, sendo dever dos educadores investir em sua própria formação e em investigações, para que se conquiste uma educação de qualidade tal como proposto na LDBN nº. 9394/96 e no atual Plano Nacional de Educação.

No capítulo V, a autora declara que a pesquisa permitiu refletir sobre a complexidade que envolve a concepção da função social do Ensino Médio e sua efetivação nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, uma vez que aponta para a grande diversidade de fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Afirma que os referenciais teóricos e as legislações estudadas para embasar as discussões a fez compreender que a função social do Ensino Médio está intrinsecamente ligada ao currículo e à qualidade de ensino.

Considera que, apesar da ambiguidade da função da avaliação externa, sua contribuição propicia aos educadores e aos Sistemas de Ensino conhecer uma parcela da realidade local e global, mesmo que esta sirva para controlar o currículo em ação ou como diagnóstico para o realinhamento de políticas públicas educacionais e de projetos escolares.

Defende que o SARESP contribuiu para as reflexões sobre o cumprimento da função social do Ensino Médio, uma vez que se concentra especificamente no Estado de São Paulo, minimizou as possíveis diferenças regionais, no estado, no que tange a mecanismos que avaliam o conhecimento desenvolvido pelo educando, bem como aprofundou a possibilidade compreensão geral do sistema público de ensino a partir de informações coletadas na escola e a partir do questionário sociocultural do educando (p. 116).

Ao analisar os resultados das avaliações externas do Estado de São Paulo, mais especificamente do município de Caieiras, constata o baixo aproveitamento dos educandos do Ensino Médio e procura compreender as possíveis variáveis que interferiram nesse processo. Em relação aos resultados do SARESP aferidos entre 2004 e 2005, em nível estadual, no desempenho geral em Língua Portuguesa, identificou que o índice de educandos do Ensino Médio em 2005 elevou-se nas faixas ótimo e muito bom, conforme demonstra em tabela, excetuada na 2^a. série, que apresenta um decréscimo no nível bom. Constata, entretanto, que ainda é alto o índice de educandos nos níveis insuficiente e abaixo do insuficiente.

A autora destaca que os dados apresentados levam-nos a considerar que as avaliações externas desempenham importante papel ao propor questões que aferem o nível de desenvolvimento de habilidades e competências

dos educandos, o que possibilita aos sistemas de ensino e educadores reflexões sobre o currículo em ação nas escolas e sobre propostas de intervenção, de modo que as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelas políticas públicas sejam realmente implementadas nas escolas estaduais (p. 121).

Aponta, em relação aos meios de comunicação, que estes sinalizam acompanhamento da sociedade em relação à divulgação dos resultados educacionais das avaliações externas, o que implica em maior consciência social da importância de se avaliar o sistema educacional como um todo, como forma de garantia de direitos (121).

Declara ainda que as instituições escolares bem como os órgãos centrais vêm tomando ciência da contribuição que as avaliações externas oferecem, utilizando-as como indicadores das dificuldades de cada unidade escolar e do próprio sistema de ensino para deliberação de novos rumos a seguir (p. 122).

Ao iniciar suas considerações finais a autora declara que a legislação educacional brasileira e, mais especificamente a LDB nº. 9394/96 abarcam uma amplidão de conceitos e temas que podem dar margem a diferentes interpretações. Para a autora um dos fatores que interferem no cumprimento dessa função social é a leitura que dela se faz e a quem tal leitura interessa.

Afirma que a pesquisa mostrou com nitidez que as políticas públicas, após promulgadas, demoram a chegar a quem se destinam, os educandos, e importa criar condições para que as escolas estimulem o compromisso dos educadores com a sua formação continuada.

A autora detecta também a necessidade de uma autonomia administrativa, pedagógica e financeira, exercida de forma democrática, com recursos suficientes para desenvolver o projeto pedagógico da escola garantido pelo poder público.

Finalizando suas considerações, a autora aponta que os dados em relação ao Ensino Médio apresentados confirmam que o maior índice de aproveitamento dos educandos das escolas de Caieiras concentram-se na faixa intermediária, resultados esses, segundo ela, que não destoam dos dados do Estado de São Paulo ou do País, o que nos leva a refletir sobre a urgência de aprofundar as discussões.

3.4.4. SILVA, H. M. G. Gestão educacional e sistemas de avaliação

SILVA, H. M. G. GESTÃO EDUCACIONAL E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”- UNESP- ARARAQUARA, São Paulo, 2006.

Ao abordar o panorama global das políticas sociais, a autora inicia a sua discussão a partir da conceituação do termo globalização, pois acredita que este conceito é imprescindível para se compreender as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, no período abrangido por sua pesquisa.

Para desenvolver suas ideias, fundamenta-se nos teóricos Giddens (1991), Sennet (2004), Castel (1998), Bresser Pereira (1996), Sevcenko (2001), Draibe (1993), Oliveira (2005).

Apresenta as políticas sociais no Brasil, afirmando que nos anos de 1930 ocorre uma preocupação em inseri-las na agenda política dos Gover-

nos e, logo a seguir, nos anos de 1940, essas mesmas políticas sociais estiveram associadas às ideias de incorporação e integração social.

Melo, (1998) fundamenta essa concepção, segundo a qual o Estado legitima alguns grupos como tutores dos direitos sociais dos cidadãos, política baseada na crença da incapacidade das massas urbanas de inserir-se na sociedade oligárquica e, por essa razão, pretendia-se efetuar uma inserção tutelada dessas massas no conjunto mais amplo da sociedade.

Fausto (2002) defende que dos anos 1945 a 1964 as políticas sociais adquiriram um caráter mais clientelístico e corporativista, característico do populismo, e que buscaram viabilizar a industrialização e subsidiar amplos setores da economia por meio de uma forte intervenção do Estado no mercado, inclusive com a criação de empresas estatais.

Traça um histórico dos anos de 1970 e 1980 para descrever o cenário político, período de início dos empréstimos dos bancos internacionais. Aborda os anos de 1980 e a redemocratização, marcada pela elaboração da Constituição de 1988, período onde se iniciam os movimentos pró-descentralização.

Busca em Arretche (1999), fundamentação da ideia de descentralização fiscal quando a discute a descentralização, presente no texto da Constituição, que garantiu aos estados e aos municípios a retomada da autonomia em bases federativas. Constata que as diretrizes constitucionais encontram-se também orientadas para a direção da descentralização fiscal.

Arretche (1999), também reforça a ideia de que as mudanças direcionadas a descentralização das políticas sociais centraram-se na redefinição e redistribuição dos recursos, destinando pouca atenção a reorganização da gestão.

Aponta a autora que na segunda metade dos anos 1990, os processos de descentralização, focalização e privatização passam a fazer parte da agenda dos governos, em todas as suas esferas: federal, estadual e municipal. Mas somente a partir do ano de 1994 o governo federal adota mecanismos de incentivo para a adesão aos processos descentralizadores por parte de estados e municípios.

Para tratar da descentralização das políticas educacionais no Brasil, a autora passa pelas diversas etapas da educação no Brasil, fundamentando-se em Azevedo (1963) e Aranha (1996).

A autora afirma que nos anos de 1990 “o desafio das políticas educacionais esteve centrado na melhoria da qualidade do ensino público” e, nesse sentido, faz um recorte o recorte espacial, delimitado especificamente pelas mudanças de orientação das políticas educacionais ocorridas no estado de São Paulo e vai ao SARESP, objeto de estudo da pesquisa e “inserido no contexto dessas mudanças” (p. 31).

Afirma que as mudanças da educação pública do estado de São Paulo dos anos de 1990 foram influenciadas pelo contexto nacional de redirecionamento das políticas sociais pelas orientações, em especial, do Banco Mundial.

Apple (2003), é citado para fundamentar as questões ligadas à políticas educacionais. Segundo ele, estas se encontram centradas em proposições caracterizadas, principalmente, pela racionalização dos investimentos, pela descentralização, pela priorização da educação básica, bem como pelo incentivo à competitividade.

Defende que entre as medidas implementadas nos sistemas educativos nos anos de 1990 no país destacam-se as das Secretarias de Educação do

estado de São Paulo e do estado de Minas Gerais. Nesse sentido, Tomasi (1996) afirma:

[...] é necessário realizar uma análise crítica sobre o modelo de reforma que está se impondo no país, centrado na prioridade para a educação básica, na busca da maior produtividade do sistema através da definição de prioridades de investimento que respondem a análise de custo/benefício, na descentralização, no fortalecimento da autonomia da escola, na ênfase em insumos pedagógicos e em tecnologias educativas, na introdução dos valores do mercado através de formas de competição entre escolas e entre os professores. (p. 32).

Destaca as principais medidas implementadas no sistema educacional no estado de São Paulo: a racionalização dos recursos, a descentralização e desconcentração da gestão e as discute. Para falar dos programas e projetos, em suma, das políticas implementadas pela Secretaria de Estado da Educação São Paulo, busca fundamentação teórica em Casassus, (1995), que esclarece a definição dos conceitos de desconcentração e descentralização. Para o autor:

(...) descentralização implica processos de distribuição, redistribuição e ordenamento de poder na sociedade e ao implementar medidas de descentralização, faz-se necessário promover a democratização do sistema conferindo, de fato, maior participação aos diversos segmentos da sociedade sob o risco de possibilitar uma centralização local de poder, podendo em casos específicos levar a gestões locais mais autoritárias que as inerentes ao poder centralizado anterior. (CASASSUS, 1995, p.96).

A autora afirma ainda, que o processo de descentralização por si só não é capaz de garantir participação. Enquanto “desconcentração” abarca um caráter mais operacional, ou seja, na desconcentração a operacionalização das ações passa para esferas locais sem se garantir, necessariamente, uma maior participação do poder local nas decisões.

Ao abordar a educação no Estado de São Paulo, destaca que as medidas de desconcentração e descentralização podem ser divididas em duas dimensões: a implementação de um projeto de municipalização do ensino fundamental pela rede estadual; e a adoção pela Secretaria de medidas de desconcentração e desconcentração da gestão da sua própria rede.

Assim discute uma a uma as medidas implementadas pela secretaria e fundamenta-as uma a uma pelos teóricos citados: MARTINS (2002), FERNANDES (2004), CEDRAN, (2004), MAINARDES (2001), HADJI (2001), BONNIOL (2001).

Utiliza-se ainda das publicações e discussões teóricas acerca da ideia de progressão continuada, que no Brasil adquiriu relevância na década de 1950, especialmente com os estudos de Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959).

Souza (1997), Apple (2003); Costa (1996) e Bruno (1997) são mencionados para fundamentar as questões relativas à implementação do SA-RESP. Segundo a autora a atribuição de autonomia às escolas levou à necessidade da criação de uma forma de monitoramento dos resultados da dinâmica pedagógica por elas adotada, bem como da qualidade do ensino oferecido pela rede pública estadual (p. 40).

Reforça a autora que os sistemas de avaliação adotados pelos governos nas últimas décadas, tanto no âmbito nacional, como no internacional, têm sido objeto de muitas críticas. Uma delas traçada por Souza (1997) e mencionada pela autora na pesquisa:

Ao desvelar limites e implicações de uma perspectiva individualizada de análise do sucesso ou fracasso dos alunos em testes de rendimento escolar, enquanto mecanismo de gestão cabe observar que tal procedimento pode significar, no limite, um descompromisso do poder público com suas responsabilidades na área educacional. Ou seja, iniciativas que pretendam incidir sobre a dimensão pedagógica do trabalho escolar, tendo, na concorrência, o

mecanismo de promoção de sua melhoria, tendem a secundarizar o papel e a importância das decisões e ações de natureza política que dão suporte a determinados processos e produtos escolares, deixando de ter centralidades as condições estruturais relativas a formulação e a gestão da educação, responsáveis pela ineficiência e ineficácia do sistema de centralidade. (p. 281)

Apple (2003), ao abordar o sistema de avaliação inglês, afirma que essas provas obrigatórias são redutoras e enfatizam a memória e a abstração descontextualizadas, empurrando o currículo para uma “camisa de força”, comprometendo-o com as pedagogias tradicionais e com a lógica seletiva. Essa avaliação, segundo Apple, produziu uma lógica de mercado no âmbito da educação, estabelecendo o controle do consumidor (aluno), privilegiado – aquele que pode optar – sobre o fornecedor (escola).

A autora, ao mencionar o SARESP, declara que este “surgiu como um instrumento centralizador de verificação e controle do conhecimento transmitido pelas escolas públicas do estado de São Paulo e afirma que segundo os gestores do referido sistema sua principal função é de monitorar a melhoria da qualidade de ensino e orientar as políticas públicas para a Educação” (p.41).

A autora busca em Dupas (2005) explicitações sobre as políticas sociais implementadas no Brasil e declara que a implantação de sistemas de avaliação de rendimento tem origem no bojo das medidas governamentais o ajuste das despesas realizadas com essas políticas, especialmente a partir da década de 1990. Destaca ainda que essas medidas deram ênfase à redução da participação do Estado, à focalização dos serviços prestados e à privatização desses serviços.

Afirma que esses sistemas teriam como objetivo principal orientar a racionalização do financiamento da educação por parte do Estado.

A autora afirma que a utilização de instrumentos de avaliação no Brasil, voltados para a verificação do rendimento escolar e para a orienta-

ção do direcionamento dos recursos destinados a educação, acompanhou uma tendência mundial dos governos em promover avaliações de políticas sociais em geral e educacionais mais especificamente (p.43).

Menciona as experiências de organização desses sistemas de avaliação educacional em âmbito internacional em países como a Inglaterra e os Estados Unidos e, na América Latina, Argentina, Chile e Brasil.

A autora utiliza-se das referências de Gipps (1997; 1998) e Whitty (1998), que servem de fundamento a suas argumentações sobre os sistemas de avaliação do modelo acima citado.

Sobre esse particular, Marta Elena Costa (1996) acredita – embora essas avaliações constituam-se em um instrumento útil ao conhecimento da realidade educacional Argentina – ser necessário investir no aprimoramento desse sistema por meio da aplicação de estratégias de avaliação mais vinculadas às atividades de sala de aula, buscando uma maior aproximação em relação à produção e utilização dos conhecimentos avaliados.

No Brasil, teóricos como Tommasi (1996), Franco (2001), Freire (1979), Hadji (2001), Dias Sobrinho (2003) e Souza (1997) formam a base das críticas da autora.

Tommasi (1996) afirma que essas reformas visaram, principalmente, à descentralização da gestão da educação pública estadual, à racionalização da utilização dos recursos, à capacitação dos profissionais da educação e ao monitoramento do desempenho dos alunos.

Descreve o SAEB, sua implementação, objetivos, organização e funcionamento, enquanto Franco (2001) destaca que os instrumentos de avaliação são constituídos por questões objetivas organizadas sob a forma de testes padronizados.

Souza (1997) critica o modelo do instrumento de avaliação utilizado pelo SAEB, por ser constituído basicamente por testes padronizados. Argumenta ainda, que esse modelo concentra-se na verificação de conhecimentos objetivos, passíveis de serem quantificados. Freire (1979), por sua vez, diz que isso desconsidera a dimensão social inerente à produção do conhecimento, a qual é caracterizada por uma razão plural e dialógica.

Constata que a aplicação de testes padronizados como forma de avaliar a educação não tem levado em conta todos os estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre a temática da avaliação educacional.

Afirma que os sistemas de avaliação da educação implementados tanto em nível nacional como internacional, coincidem com propostas dos governos de redução da intervenção do Estado na gestão, de busca da melhoria da qualidade de ensino por meio do monitoramento do rendimento dos alunos, da responsabilização das escolas e dos professores pelo desempenho do corpo discente, bem como da racionalização dos recursos destinados à educação (p. 48).

Destaca as argumentações de Hadji (2001) e Dias sobrinho (2003) ao criticar o seu caráter reducionista em relação à formação educacional do indivíduo, uma vez que se restringe à verificação de conhecimentos passíveis de serem medidos de modo objetivo, ao desconsiderar toda a subjetividade inerente à avaliação e à construção do conhecimento.

Acredita que a adoção desses sistemas de avaliação, por parte dos governos, poderia orientar a construção de um ensino público de maior qualidade e uma melhor utilização de recursos, bem como informar e envolver a sociedade nas questões educacionais. Porém, segundo a autora, tais modelos necessitam de uma discussão aprofundada sobre suas bases epistemológicas que propiciassem uma participação mais ampla na construção de instrumentos de avaliação mais próximos das expectativas de todos os envolvidos no

processo, bem como de uma maior explicitação acerca de seus reais objetivos e das metas traçadas para alcançá-los (Franco, 2001; Dias Sobrinho, 2003).

As argumentações em relação ao perfil do SARESP se apoiam em Bitar (1998), Souza (1997), Neubauer (1997) e Lalande (1999).

A autora busca na Resolução nº27 de 29/03/96 da Secretaria de Estado da Educação, que institui o SARESP, as informações necessárias:

A Secretaria da Educação considerando: a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC; a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; a importância de subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para a tomada de decisões, em seus níveis de atuação.

Sinaliza a preocupação da Secretaria de Estado da Educação em demonstrar um esforço no sentido de criar mecanismos que auxiliem a melhoria da qualidade de ensino nas escolas sob sua responsabilidade. Afirma que “a expressão ‘qualidade de ensino’ tem um caráter político ideológico, uma vez que está diretamente relacionada à concepção de cada segmento sobre o que seja uma formação de qualidade” (p. 51).

Lalande (1999) fundamenta para ela a questão quanto à qualidade. Parece ele, o que é considerado qualidade de ensino para um determinado grupo pode não ser para outro, devido ao caráter abstrato e subjetivo do conceito de qualidade, o qual é definido a partir daquilo que um determinado grupo considera relevante no processo de formação do indivíduo, e dos seus interesses e posturas ideológicas.

Apesar de a Resolução nº 27 apontar a existência de uma articulação entre os resultados das avaliações do SARESP e do SAEB, a autora defende ser isso improvável, devido à inexistência de referências a essa articulação, ou mesmo de menção a qualquer tipo de informação nesse sentido.

Aponta que os gestores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo buscam demonstrar, por meio do SARESP, uma oposição à concepção de avaliação como instrumento de certificação (aprovação ou reprovação), ao mesmo tempo em que procuram declarar uma visão de avaliação formativa, articulada com a otimização do processo de aplicação do currículo efetivo na escola, no sentido de torná-lo instrumento de promoção de uma aprendizagem significativa.

Aponta ainda uma contradição entre a visão de avaliação declarada pelos gestores desse Sistema e a prática avaliativa efetiva, uma vez que se pode notar uma tendência ao “ranqueamento” das escolas por meio da classificação de desempenhos de seus alunos, bem como à utilização dos resultados das avaliações como objeto de tomada de decisão em relação à aprovação ou reprovação de alunos em final de ciclo (4ª e 8ª séries), ocorrida no ano de 2001, conforme registro no artigo 2º da resolução nº 124 da Secretaria de Estado da Educação³⁵.

Discute o conceito de avaliação, apoiando-se em Dias Sobrinho (2003), Vianna (1997), Aranha (1998) e Demo (1999). Em relação às concepções de avaliação da aprendizagem fundamenta-se em Romão (1998), Dias Sobrinho (2003), Hadji (2001), Bonniol (2001), Scriven (1967), Mendez (2002), Luckesi (1998) e Vial (2001).

³⁵ Resolução n 124, art. 2º.

Debruça-se sobre a avaliação da educação em um conceito mais amplo, afirmando que os instrumentos de avaliação não podem concentrar-se apenas nos alunos, fazendo-se necessário avaliar o sistema educacional como um todo: professores, instituição, currículo, investimentos, políticas, pois avaliar a educação vai muito além da avaliação do desempenho do aluno, inclui refletir sobre a qualidade profissional dos educadores, o índice de participação da comunidade na gestão da escola, a forma de organização do trabalho escolar, a variedade de oportunidades de aprendizagem que a instituição escolar oferece, enfim, todos os aspectos que envolvem direta ou indiretamente o processo de construção da aprendizagem, fazendo-se necessário, então, produzir instrumentos de avaliação capazes de possibilitar a construção de um quadro revelador de todo o contexto educacional.

Destaca a implementação dos sistemas de avaliação da educação pública, no Brasil pelos governos federal e estadual e afirma que esta se deu sob a alegação da necessidade da construção de uma forma de monitoramento da qualidade de ensino, acompanhada de uma série de reformulações no âmbito das políticas educacionais.

Afonso (2000) oferece fundamentos à autora quanto à preocupação do Estado em avaliar as políticas sociais, e dentre elas as educacionais, que deu origem à expressão “Estado avaliador”, a qual procura designar à adoção pelo Estado de um caráter estimulador da competição, que importa para a esfera pública a lógica da gestão privada.

Afirma que a avaliação da aprendizagem e a avaliação da instituição escolar, no processo de avaliação da educação, são questões complexas e somente a apreensão da complexidade desta instituição pode revelar os diversos aspectos que se articulam em seu interior contribuindo, ou não, para promoção de uma educação de qualidade. Gadotti (2006) contribui com a fundamentação necessária declarando (p. 71):

A avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela se refere mais especificamente ao rendimento escolar aluno. São distintas, mas inseparáveis [...]. Em ambos os casos a avaliação numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão.

A autora afirma ainda que para que os sistemas de avaliação se configurem em indicadores úteis à análise da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas, faz-se necessário que estes sistemas avaliem as instituições escolares em toda a sua complexidade.

No capítulo III a autora analisa a trajetória do SARESP de 1996-2005, afirmando que sua caracterização não é tarefa fácil, porque, segundo ela, a centralidade, tanto dos instrumentos de avaliação, quanto das análises desenvolvidas pelo SARESP, consiste na **verificação do desempenho dos alunos em testes padronizados**, mas por outro lado, o sistema tem procurado **coletar e analisar dados que revelem as características das escolas e dos alunos** com o objetivo de apreender as influências dessas variáveis no rendimento escolar.

Declara que ao longo do trabalho procura apreender os diferentes contornos assumidos pelas avaliações do SARESP no período mencionado acima desde sua origem, em 1996 até o ano de 2005.

Defende que a Secretaria de Estado da Educação, por intermédio de suas declarações, procura demonstrar o caráter fundamentalmente formativo do SARESP, sendo que no ano de 1997 a então Secretária da Educação Rose Neubauer “afirmou a intencionalidade da Secretaria em ultrapassar a mera verificação da aprendizagem, utilizando o SARESP, também, como objeto de identificação dos fatores que exercem influência sobre o sucesso, ou fracasso, do processo formativo”, posteriormente essa mesma postura pode ser verificada, durante o ano de 2004, na gestão do Secretário da Educação Ga-

briel Chalita, que por intermédio de documento “reafirma o compromisso em orientar o trabalho das escolas rumo à formação de seus estudantes”.

Constata a recorrente preocupação da Secretaria em demonstrar que o SARESP tem pretendido configurar-se como um instrumento orientador do processo de formação do aluno, por apresentar características de uma avaliação formativa muito além da verificação da aprendizagem.

Observa que nos anos de 2001, 2002 e 2003 as avaliações foram direcionadas somente para alunos da rede estadual de ensino, ficando excluídas, as redes municipais e particulares, coincidindo no ano de 2001 com a utilização do SARESP como instrumento de aprovação/reprovação dos alunos em final de ciclo (quartas e oitavas séries do ensino fundamental). Registra no ano de 2001 uma atitude contraditória da Secretaria quanto à visão de avaliação, presente nos documentos oficiais e contra o caráter punitivo das avaliações tradicionais, mas uma ferramenta de “implantação e consolidação” da política.

Lançamos, assim, as bases para a construção de uma cultura avaliativa, em que a tradicional idéia de que a avaliação serve apenas como um instrumento de punição cai por terra. Em seu lugar, estamos vendo surgir uma visão mais ampla e produtiva, onde os dados da avaliação se colocam, antes de mais nada, como ferramentas importantes para se repensar a prática pedagógica e orientar as políticas públicas na área educacional. (SEE/SARESP, 1996, citado por Silva, 2006, p. 81).

Menciona o SARESP como primeiro sistema de avaliação, no âmbito do estado de São Paulo a fornecer uma análise da educação escolar dessa magnitude, devido a sua abrangência, fato que não pode ser desprezado quando se busca apreender os seus contornos.

A autora declara que busca mensurar em que medida o SARESP capta a dinâmica da instituição escolar, o perfil de seus profissionais, as características pessoais dos estudantes, a organização da instituição, as concepções

de educação que orientam a prática pedagógica. Para ela, a importância dessa análise está relacionada à opção teórica de seu trabalho pela concepção da avaliação enquanto ação dinâmica e fundamentalmente dialética, tendo em vista que esse Sistema ao longo de sua trajetória o buscou ir além da simples verificação do desempenho dos alunos (p. 86).

Ao levantar as características socioeconômicas e culturais dos estudantes da rede pública estadual, analisadas no trabalho, destaca que nos anos de 1999, 2001 e 2002 não foi possível realizar a análise porque no ano de 1999 não houve aplicação e nos anos de 2001 e 2002 não foram coletados dados acerca dessas variáveis.

Apoiada por Apple (2003), a autora afirma que a escolha metodológica empregada nos levantamentos efetuados pelo SARESP encontra-se, em consonância com as opções políticas assumidas pelos implementadores desse sistema de avaliação. Essa escolha vai ao encontro de uma visão política de educação pautada pela lógica do mercado, uma metodologia centrada no poder de consumo. Essa visão política teria levado ao tratamento da educação como “uma mercadoria mercantilizável, como pão e carros, onde predominam os valores, procedimentos e metáforas do mundo dos negócios [...]” (APPLE, 2003, p. 93).

Mesmo considerando as divergências teóricas e opções políticas acerca da metodologia empregada nesse levantamento, declara que a análise desenvolvida pelo SARESP ao longo de sua trajetória tem permitido a esse Sistema de avaliação estabelecer algumas associações entre o perfil socioeconômico e cultural das famílias e o desempenho escolar dos estudantes.

Salienta que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo possivelmente não tenha o objetivo de fornecer elementos à reflexão dos atores sociais – professores, coordenadores, diretores – no âmbito das instituições escolares.

Constata que, embora esse Sistema tenha procurado ir além da simples verificação do desempenho dos alunos, tanto os instrumentos quanto as metodologias utilizadas nas análises de caráter institucional têm um perfil marcadamente reducionista.

Ao elaborar estudos sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a sua abrangência, destaca a opção da Secretaria pela construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem orientados por modelos que permitem uma descrição objetiva, apoiados em técnicas científicas, constituídos basicamente por testes padronizados e uma redação, com exceção às provas aplicadas aos alunos das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, constituídas basicamente por questões abertas e semiabertas. Essa opção metodológica é amplamente criticada por estudiosos do tema, por apresentar um caráter eminentemente reducionista, ao deixar de lado toda a subjetividade inerente ao processo educativo.

Apoiada em Cedran (2004), a autora destaca o privilégio em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na matriz curricular, a partir do ano de 1996, em detrimento das disciplinas humanistas. Afirma que isto não significou melhoria do rendimento dos alunos da rede pública estadual paulista, conforme apontaram as avaliações do SARESP realizadas em 2001.

Saviani (1999) é citado a título de fundamentação das argumentações da autora, assim como Cedran (2004). Para o primeiro, as diferentes disciplinas componentes do currículo têm uma contribuição específica a oferecer, “em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 89).

A autora afirma ainda que a negociação entre os diversos atores envolvidos nos processos avaliativos é indispensável para investir a avaliação

de um caráter essencialmente educativo e formador, com potencialidade para a otimização do processo de construção do conhecimento.

Ao concluir seus estudos, a autora defende a necessidade de uma construção democrática da avaliação da educação, que deve se efetivar por meio da negociação com os atores envolvidos no processo avaliativo, concebida por meio da comunicação, da discussão e da negociação com relação aos seus objetivos, enfoques e efeitos.

Observa a recorrente preocupação da Secretaria em ressaltar o SA-RESP como instrumento de melhoria da qualidade da educação. Por este motivo, é levada a refletir sobre o assunto e declara que a expressão “qualidade de ensino”, tem caráter profundamente subjetivo, ou seja, aquilo que é qualidade de ensino para um determinado grupo pode não ser para outro, devido ao caráter político ideológico inerente ao conceito de qualidade.

Assim o conceito de qualidade no âmbito da educação é definido a partir daquilo que um determinado grupo considera relevante no processo de formação do indivíduo, bem como dos interesses e das posturas ideológicas assumidas por este grupo.

Finalizando, afirma que é necessário admitir que o quadro atual da educação reivindica a construção de um sistema de avaliação que seja capaz de orientar uma profunda reflexão sobre o trabalho pedagógico, no sentido de reverter as desigualdades na escolarização dos jovens das diferentes camadas sociais. Tal sistema deve ser capaz, ainda, de demonstrar à sociedade o tipo de formação oferecido pelo sistema de ensino público estadual.

3.4.5. OLIVEIRA, D, A. F. de. Uma nova avaliação política do projeto SARESP

OLIVEIRA, D, A. F. DE, UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO SARESP, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS, SP, 1998.

A autora inicia sua discussão apresentando o Comunicado da Secretaria de 22 de março de 1995, no qual se encontram as Diretrizes da Secretaria da Educação para o período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. Sinaliza, que dentre os vários projetos da secretaria, opta por estudar o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), por considerar essa escolha mais expressiva tendo em vista a prioridade de implantação do mesmo feito pela secretaria.

A autora apresenta a estrutura institucional do sistema por meio de um organograma extraído do documento de implantação apresentado pela equipe de treinamento da SEE em abril de 1996. A seguir, trata da abrangência do SARESP, a elaboração das provas realizadas por empresa contratada e assessorada pela CENP, segundo a autora, validadas por um grupo de professores da rede estadual.

Afirma que posteriormente e por reivindicação de professores, que solicitavam maior participação no processo, a Secretaria adotou uma nova estratégia a partir da segunda aplicação. Formou-se um grupo de trabalho no qual cada uma das 146 delegacias esteve representada. Um total de 150 professores passou por treinamento para realização das tarefas de elaboração, revisão e pré-testagem dos itens das provas de abril de 1997.

A autora elabora um histórico de implantação do SARESP de 1996 até 1997 e avança discorrendo sobre o SAREP na delegacia de Botucatu.

Declara que o objetivo de seu trabalho é apresentar uma análise política dos princípios que fundamentam a implantação do projeto SARESP e subsidiar a análise dos dois argumentos contidos no discurso da SEE: o primeiro, fornecer subsídios a autonomia na construção do projeto pedagógico das escolas por meio dos resultados do SARESP; o segundo; subsidiar o estabelecimento de uma cultura da avaliação incorporada à prática pedagógica cotidiana.

Descreve os procedimentos das duas aplicações e os resultados obtidos nos anos de 1996 e 1997 na então denominada Delegacia de Ensino de Botucatu, que compreendia doze (12) cidades, por meio de gráficos representativos. Após esta apresentação, propõe questões para reflexão e afirma que foi somente na segunda aplicação que as escolas apresentaram um tímido avanço em face de uma análise interpretada dos dados obtidos, a partir de um questionário elaborado pela delegacia.

Constata a partir da confrontação dos resultados obtidos pelas escolas que escolas grandes com módulos incompletos de funcionários e ausência de professores habilitados, com professores desmotivados e muitos alunos por classe, com clientela desinteressada podem apresentar resultados satisfatórios, mas jamais na plenitude possível.

Por outro lado, uma escola pequena com módulo de funcionários completo, professores habilitados, com um número de alunos por classe, considerado adequado, com clientela mais interessada, também apresenta resultados satisfatórios, porém melhores.

Elabora algumas considerações em relação à qualidade dos relatórios de avaliação apresentados pelas escolas e sistematizados pela DE.

Aponta que se quisermos analisar os propósitos da implantação do SARESP pela SEE, não se pode perder de vista que os relatórios foram ela-

borados a partir de roteiro e treinamento dados pela equipe da SEE, pois os modelos sugeridos não estabelecem critérios para a análise e não oferecem suporte para a interpretação dos resultados obtidos, somente subsidiam a organização dos dados. Afirma que a DE e Botucatu ousou fazer uma análise dos dados, mas sem critérios claros.

Destaca que na segunda aplicação a DE avança timidamente, os relatórios apresentados pelas escolas esboçam uma análise apontando alternativas de superação das dificuldades detectadas e apresentando um tímido passo em direção à interpretação dos resultados obtidos.

Fundamentada em Figueiredo & Figueiredo, (1986), a autora anuncia o desenvolvimento de uma avaliação política do projeto, discutindo os propósitos do SARESP. Afirma que o discurso da SEE fornece informações para realizar uma análise conceitual dos princípios e acredita reunir elementos para questionar a viabilidade funcional de efetividade do projeto.

Apresenta o discurso oficial da SEE sobre o SARESP, uma das estratégias adotadas pela SEE para melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas estaduais. Com sua implantação, a SEE objetiva subsidiar suas ações na tomada de decisões quanto à política educacional na redefinição da proposta pedagógica e no estabelecimento de metas para a construção do projeto pedagógico. Afirma que a obtenção de informações sobre desempenho dos alunos proporcionará maior autonomia pedagógica. Pressupõe ainda o estabelecimento de uma cultura avaliativa.

A partir de então, a autora inicia sua análise conceitual dos eixos destacados no comunicado da SEE, sendo o primeiro a qualidade ensino, da qual a autora diz não poder separar de democratização no Brasil, ao destacar a expressão “ensino democrático”. Declara que o conceito, dependendo do momento histórico, comporta variações. Declara que o ensino democráti-

co implica em qualidade de ensino e em pleno cumprimento do papel da Escola Pública, como entendida como uma boa escola para todos.

Segundo Oliveira (1998) é necessário reforçar que o conceito de “uma boa escola para todos” é a que possui dois elementos essenciais: **a universalização do ensino e o exercício da cidadania**, declarando que restringirá a esses aspectos sua análise da “qualidade de ensino” inserido no discurso da Secretaria. A esse respeito declara que “o que se impõe no discurso da SEE é a melhoria da educação oferecida. Em termos quantitativos, a oferta não foi problematizada”, pois é repetitivo o discurso oficial quando menciona enfaticamente as expressões repetência e evasão. Nesse ponto, cita um trecho do comunicado em relação ao assunto destacado:

Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançavam 1 476 000 alunos o que representa 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média, US\$220, para o Estado, o número acima representa um desperdício da ordem de US\$ 324 720 000 (COMUNICADO SEEE 22/03/1995).

Questiona a secretaria em relação aos 20% de alunos que estão fora da escola, pois esta declara que as três redes juntas atendem a 80% da população. Questiona o descaso nas diretrizes da SEE em relação a este fato, o não atendimento a população escolarizável, um número maior que os evadidos e repetentes.

Azanha (1995), fundamenta a autora apoia sua crítica protesto em relação à indiferença a que ficam destinados os excluídos da escola fundamental, pois o fio condutor da política educacional manifesta no comunicado foi o desperdício material de recursos do Estado em relação à evasão e a repetência e não em relação aos alunos excluídos da escola.

Afirma também que no comunicado a educação se apresenta com caráter diretivo como instrumento do desenvolvimento econômico, com ênfase na dimensão econômica da educação, em relação à formação do cidadão, e o

faz por meio de critérios de eficiência e eficácia. Cunha (1995) e Freire (1994) fundamentam as questões ligadas a essa “diretividade”.

Cunha (1995) declara que “A diretividade é um atributo do Estado, do qual ele não pode abrir mão, a não ser que os detentores do poder sejam incapazes de exercê-lo, isto é em situação de crise de hegemonia.” Freire (1994) em relação a essa questão declara que “Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela será sempre diretiva.”

A autora declara que apesar da diretividade existente na prática educativa, é possível o ensino democrático acontecer dentro da educação diretiva, a partir de dois princípios: a experiência do educando e o saber socialmente produzido, que induz à formação de um cidadão atuante na sociedade.

A esse respeito, a autora demonstra preocupação em relação à omissão nas Diretrizes Curriculares em relação às experiências advindas de crianças e jovens que frequentam a escola pública.

Questiona nas diretrizes a ausência do saber popular que, segundo a autora, seria um impulso para que as escolas públicas adotassem critérios de escolha de conteúdos e metodologias que propiciassem aos educandos maior acesso ao saber elaborado socialmente.

Destaca a contradição dos anos de 1990 entre as idéias com enfoque econômico da educação e o discurso de autonomia da escola, presentes nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais. Afirma que o grau de autonomia se relaciona proporcionalmente com a capacidade de atuar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, e que as dimensões financeira e administrativa são limitadas, dependentes da “vontade política de

nossos governantes” e da luta social. Nesse sentido, a efetivação da autonomia da escola dependeria de providências da ordem governamental.

Considera desalentador que a luta da comunidade se restrinja à busca de vagas para seus filhos nas escolas e que as reivindicações do magistério e de suas entidades polarizam-se nas questões salariais. Declara que a dimensão pedagógica é a que apresenta maior possibilidade de autonomia. Nesse sentido, a escola teria capacidade para definir o seu currículo e elaborar o seu regimento a partir da sua proposta pedagógica, mas nossa história evidencia uma participação praticamente nula dela na definição de seu currículo.

Afirma que a realidade pedagógica se alicerça na autonomia e nesse sentido a construção do projeto pedagógico pressupõe reflexão e trabalho coletivo.

Realiza um exercício hipotético do uso dos resultados obtidos nas duas primeiras aplicações do SARESP de 1996 e 1997 na DE-Botucatu e constata que a aprendizagem nas escolas é insatisfatória, chegando a algumas conclusões: a primeira, de que mesmo em se tratando de uma avaliação externa, ao abranger a totalidade das escolas da rede estadual de ensino, fornece, a cada uma delas, informações que permitem uma reflexão sobre sua própria realidade pedagógica; a segunda, que os resultados do desempenho dos alunos e da escola poderão subsidiar uma discussão na equipe escolar, fornecendo informações para a construção do Projeto Político Pedagógico. Entretanto a simples implantação de um sistema encerra em si uma série de perigos e pode truncar a realização de seus objetivos.

Enfatiza o objetivo do SARESP, que orienta a melhoria da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de uma cultura avaliativa incorporada à prática pedagógica cotidiana, segundo a autora, articulada com as práticas do professor em sala de aula pretensão. Afirma ainda, que essa cultura

avaliativa que o SARESP pretende estabelecer se fundamenta na avaliação formativa.

Declara que o Sistema possui entraves e que estes precisam ser superados, entre eles, a competitividade entre as escolas, inclusive objeto de uma série de reportagens do jornal “Folha de São Paulo” cita, na qual os próprios títulos pautam-se por comparações, como que os professores sentiram-se diminuídos e desencorajados.

Outro entrave seria a indução a um currículo oficial por pressão das provas, observando-se nos professores uma preocupação em “treinar” os alunos. A participação da comunidade escolar em face na aplicação do instrumento avaliativo do Sistema, segundo a autora, foi irrisória. Somente teriam participado aqueles os membros da equipe do SARESP nas escolas. Quanto aos pais, estes teriam participado apenas como fiscais.

Outro obstáculo teria sido a postura do professor diante da avaliação, segundo a autora, ainda utilizada por muitos como forma de pressão quanto à frequência nas aulas e à disciplina em sala de aula e em relação aos estudos, determinante quando da aprovação ou retenção do aluno.

Enfatiza que foi oportunizada aos professores a possibilidade de novas posturas diante da avaliação nos treinamentos a que se submeteram os professores da equipe do SARESP.

Lamenta o baixo índice de professores que tiveram acesso a esse treinamento, como também o fato de que estes se tiveram sua participação restrita ao momento de implantação do SARESP.

Em relação aos relatórios do SARESP, destaca que a cultura avaliativa que se pretende estabelecer deve ser pautada por uma avaliação formativa que, como tal possui três momentos: organização, análise e interpretação dos dados.

Essas etapas, quando sistematicamente observadas, indicariam as providências necessárias para se sanar ou amenizar as dificuldades de desempenho dos alunos identificadas pelo processo avaliativo.

Avalia que as unidades escolares apresentaram satisfatoriamente somente a organização dos dados. A análise se teria apresentado incompleta e a interpretação, não teria ocorrido. Esses procedimentos teriam sido orientados por modelo fornecido pela Secretaria

A autora tece críticas à equipe central da SEE no que tange uma mais franca defesa pela implantação de uma cultura avaliativa embasada na avaliação formativa, em favor de técnicas e instrumentos cuja prevalência ainda se apoia em uma cultura avaliativa de natureza classificatória, voltada para a mensuração de desempenho escolar individual que, no limite, deposita em apenas um dos polos do sistema o ônus dos maus resultados.

Constata que, devido à falta de análise e interpretação criteriosa dos dados, as aplicações de 1996 e 1997 caracterizaram-se como avaliações pressas a conteúdos, que desconsideram elementos de uma avaliação mais ampla. Outra consequência teria sido que os critérios de análise e interpretação teriam ficado aos cuidados da SEE, a mercê, portanto, de interveniência de interesses políticos e de interpretações mediadas por pressões hierárquicas tendentes a enfatizar favoráveis, ainda que de bases frágeis.

Finalizando, declara que os esforços pela melhoria da qualidade de ensino estão muito aquém do desejado e que precisa ser incrementados.

Constata que é deficiente a participação da cidadania, seja da perspectiva dos segmentos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, seja do ponto de vista mais alargado.

Reconhece o salto qualitativo da SEE em relação a implantação do SARESP, a abrangência do Sistema, o esforço, ainda que insuficiente, de

implementação de uma cultura avaliativa fundamentada na avaliação formativa que se pretende estabelecer na rede estadual com a implantação do SARESP.

Conclui afirmando que o SARESP comporta princípios e objetivos que respondem a uma necessidade emergencial: a melhoria da qualidade de ensino oferecida pelas escolas públicas. Entretanto afirma que, diante de tantos obstáculos a sua viabilização, nos encontramos frente a um projeto educacional insatisfatório, principalmente no que tange à participação democrática em todo seu processo de implantação, da concepção à execução.

Propõe à SEE refletir sobre o papel do professor e sua formação, que deveria, no seu entender, abrigar princípios e procedimentos da avaliação formativa, a qual muito teria a contribuir para a superação dos problemas crônicos da educação do estado.

3.4.6. Convergências encontradas nas teses analisadas

A análise de convergência realizada sobre as teses publicadas se refere ao período de 1995 a 2009 e contempla a gestão de quatro (4) dos cinco (5) secretários de educação do estado de São Paulo, mencionados na “Tabela 3 – Gestão dos Governadores e secretários de Estado da Educação”, dentro do período estudado por esta pesquisa, se organizando da seguinte forma: 1-A gestão da prof^a Rose Neubauer é contemplada pelos estudos de RIBEIRO (2008), SILVA (2006) e OLIVEIRA (1998); 2-A gestão de Gabriel Chalita foi a mais pesquisada e está contemplada nos estudos de RIBEIRO (2008), SILVA (2006), CAMARGO (2007) e HERNANDES (2008); 3-A

gestão de Maria Lucia Vasconcelos é abordada apenas por RIBEIRO (2008) e 4-A gestão de Maria Helena Guimarães de Castro é contemplada nos estudos de RIBEIRO (2008) e (HERNANDES (2008).

Estas permitem extrair conclusões sobre avaliação, política e avaliação; qualidade; qualidade e ideologia; educação pública e políticas sociais vinculadas à influência dos organismos internacionais de crédito. Referimo-nos a elas detalhadamente quando apresentam pontos comuns, não sendo mencionadas aqui outras considerações já apontadas na análise das teses realizadas anteriormente:

Hernandes (2008), Ribeiro (2008), tratam do tema avaliação da aprendizagem em suas pesquisas e utilizam para isso argumentações de estudiosos do assunto para fundamentar suas pesquisas. O primeiro afirma que a partir dos anos de 1990, o tema avaliação, passa a “ser visto de maneira articulada na educação brasileira”, enquanto o segundo descreve a função da avaliação como centro da política educacional.

Ribeiro (2008), Silva (2006), afirmam que as mudanças da educação pública do estado de São Paulo foram nos anos de 1990, influenciadas pelo contexto nacional de redirecionamento das políticas sociais pelas orientações, do Banco Mundial e FMI, fazendo menção aos empréstimos concedidos ao governo brasileiro com a condição de realizar ajustes estruturais no Estado, com o pretexto de modernizar o Estado brasileiro, por meio da Reforma do Estado e conseqüente Reformas da Educação.

Ribeiro (2008), Silva (2006), mencionam o conceito de qualidade presente no documento e afirmam que a expressão é utilizada por meio de um discurso ideológico, sendo que para o primeiro a palavra qualidade se reduz ao acesso e para o segundo, o caráter político ideológico, está diretamente relacionado à concepção de cada grupo sobre o que seja uma formação de

qualidade, mas ambos concordam com os conceitos ligados a universalização do acesso.

Ribeiro (2008), Silva (2006) apontam o discurso da secretaria presente nos documentos sobre as medidas de desconcentração e descentralização, se alongam para discutir e fundamentar esses conceitos com a ajuda de estudiosos do assunto e concordam quanto a necessidade de maior participação da sociedade para que essas medidas tenham efetividade, mas declaram também que por si só esses processos não garantem a participação seja da sociedade ou do poder local.

Ribeiro (2008), Silva (2006), Oliveira (1998), destacam que segundo os gestores do referido sistema, a principal função desse sistema, anunciada no documento diz respeito ao monitoramento da melhoria da qualidade de ensino e orientação das políticas públicas para a Educação, por meio do fornecimento de informações.

Silva (2006) e Ribeiro (2008) anunciam a lógica na qual se inserem os sistemas de avaliação da educação, entre eles o SARESP, na busca de alcançar os melhores resultados com menores custos, como mecanismo de controle do desempenho dos alunos, e da eficácia das instituições escolares, e ainda segundo Silva, (2006), incompatível com as necessidades reivindicadas pela democratização da educação, a qual deve ser traduzida pela redução das desigualdades em relação ao acesso e a qualidade da escolarização.

Ribeiro (2008), Silva (2006) alegam que o documento de implantação do SARESP, apresenta uma contradição entre a visão oficial de avaliação, expressa por seus gestores e a prática avaliativa desse sistema, quando são

propostas alterações no procedimento avaliativo³⁶, como a utilização dos resultados das avaliações como objeto de tomada de decisão em relação à aprovação ou reprovação dos alunos em final de ciclo, avaliação no momento com foco na aprendizagem.

Camargo (2007), Ribeiro (2008) se utilizam da história da educação brasileira para situar seus estudos sendo que Camargo (2007) elabora um percurso sobre a história da educação brasileira com destaque para o *Manifesto dos Pioneiros*, considerando-o um marco. Já, Ribeiro, (2008) organiza um pequeno mapa da educação no Brasil passando por diversos governos, a partir do governo Montoro e suas contribuições em relação aos programas e projetos.

Ribeiro (2008), Silva (2006), Oliveira, (1998), afirmam a tendência ao ranqueamento das escolas, por meio da “construção de um sistema de classificação”, pelo fortalecimento da ideia de exposição, dos resultados, dessas avaliações de larga escala, como o SARESP. A esse respeito Oliveira, (1998) afirma que existe, sim, competitividade entre as escolas, fazendo alusão a série de reportagens do jornal “Folha de São Paulo”, mencionado na análise de sua tese, onde os próprios títulos pautam-se por comparações. Segundo argumenta o autor, esse entrave, entre outros precisa ser superado.

Oliveira (1998) e Camargo (2007) apontam o discurso contraditório dos anos de 1990 entre as idéias com enfoque econômico da educação e o discurso da autonomia da escola, enfatizando que os resultados do SARESP podem ser o subsídio para a construção do projeto pedagógico das escolas

³⁶ Silva (2006) declara em sua tese que em 2001 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo toma a decisão de utilizar o resultado do SARESP para intervir na a aprendizagem, contra o caráter punitivo das avaliações tradicionais, de acordo com artigo 2º da Resolução nº124 da SEE.

de forma autônoma, exercida democraticamente, mas apesar da autonomia pedagógica ser a que apresenta maiores condições de ser viabilizada e com possibilidades de definir o currículo, nossa história evidencia uma participação praticamente nula a esse respeito, e as avaliações externas tem sido utilizadas mais como instrumentos indutores e reguladores do currículo do que de sua construção.

Ambos concordam que o grau de autonomia se relaciona com a capacidade de atuar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, e a atuação de forma democrática, necessita de recursos suficientes para desenvolver o projeto pedagógico da escola, pois as dimensões financeira e administrativa são limitadas dependendo de recursos garantidos pelo poder público, e dependentes da “vontade política de nossos governantes” e da luta social. Camargo (2007) considera ainda que todo instrumento de avaliação traduz uma intencionalidade e a utilização dos seus resultados pode servir tanto para redirecionar as políticas educacionais para a equidade e qualidade educacional como também para funcionar como instrumento regulador do currículo que vem sendo desenvolvido nas escolas. A esse respeito, Ribeiro (2008), aponta que o controle pedagógico é centralizado, definindo reformas curriculares e delimitando conteúdos básicos em um currículo nacional.

Hernandes (2008), Silva (2006) e Ribeiro (2008), abordam, o mecanismo de responsabilização de escolas e professores pelos baixos desempenhos, uma tendência³⁷ que chega às escolas, pelos sistemas de avaliação,

³⁷ Essa responsabilização pode ser explicada pela institucionalização do Bônus Mérito ou Bônus Gestão, implementado no sistema estadual de ensino de São Paulo para premiar ou punir escolas, equipes, professores e funcionários, além dos alunos que carregam o ônus da classificação de suas escolas, se, piores. Uma lógica perversa que transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo insucesso causado por uma avaliação, realizada

implementados, como o SARESP, que priorizam a produção de instrumentos voltados para a verificação do desempenho dos alunos, responsabilização e prestação de contas, essa lógica é traduzida pela ênfase nos resultados. A esse respeito Ribeiro (2008) declara que o modelo de sistema de avaliação constituído nos moldes do SARESP, dá destaque ao desempenho individual, que é mascarado nas estatísticas, que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, *a partir da proficiência média dos alunos*.

Um dos objetivos deste trabalho foi analisar a política, o SARESP a partir das pesquisas da produção acadêmica que os autores pensam sobre a política, além de conhecer as argumentações, o possibilitou conhecer as opiniões de estudiosos sobre o assunto.

3.4.7. O SARESP: A formação da política

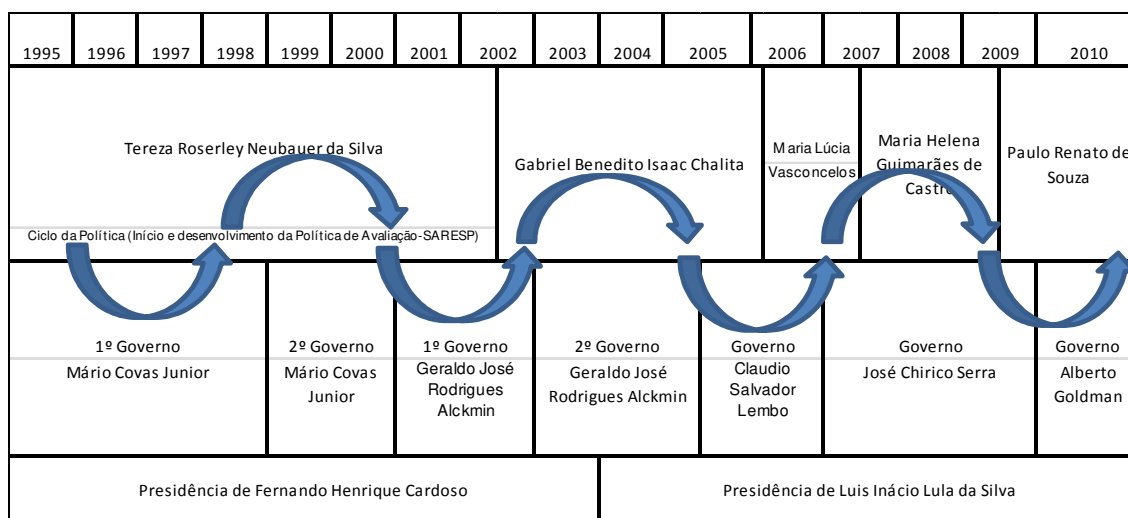
A linha do tempo traçada para o estudo, as periodizações que procuram demarcá-lo no âmbito das gestões dos governadores do estado de São Paulo, a gestão de seus secretários de estado, mais especificamente os da Educação, nomeados de 1995 a 2010, os dispositivos legais que normatizam a política, os documentos oficiais e acadêmicos sobre o SARESP, são materiais relevantes para a elaboração da análise da política, à luz das reflexões de estudiosos que se debruçaram sobre o assunto e o fundamentam.

com critérios subjetivos, apenas a partir do desempenho dos alunos, quando se dever-se-ia avaliar também as condições em que esse ensino acontece e como acontece.

Nesse sentido, Aguilar Villanueva (1996), já mencionado na página 21 deste trabalho, ao discorrer sobre o assunto, dá destaque ao processo da política, e segundo o mesmo é um processo que se desenvolve por etapas e cada uma possui características próprias referentes as restrições, decisões, desenvolvimentos, e resultados, influenciando as demais políticas e sendo afetada por elas.

O quadro abaixo tem o objetivo de delimitar o período e os atores que participaram do processo de formulação e implementação da política em estudo.

Formação e Formulação da Política



Nesse sentido o SARESP é a política em estudo e se constitui por etapas, etapas que “En la práctica, pueden sobreponerse y suponerse unas a las otras condensarse alrededor de una de ellas, anticiparse o atrasarse, re-

petirse³⁸” (AGUILAR VILLANUEVA, 1996, p.15), etapas que justapostas podem não ser visíveis dificultando sua percepção, mas não desmerecendo a política.

Ressalta ainda que a noção do processo da política é apenas um dispositivo analítico para fins de modelação, ordenamento, explicação e prescrição de uma política, não significando que a sequência analítica deva ser uma sequência temporal, real. As etapas mencionadas fazem parte dos estudos de (LASSWELL, 1971/MAY & WIDALVSKY, 1977 in AGUILAR VILLANUEVA, L.F.op.cit).

Entretanto, os estudiosos, concordam que:

los integrantes necesarios e interrelacionados de toda política son: La existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación em el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos diferentes de los deseados y, em consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido ³⁹(AGUILAR VILLANUEVA, 1996, p. 16).

Se todos os autores concordam que um dos fatores para se constituir uma política é a existência de uma situação problema, por que não iniciar nossa discussão, pela situação problema para a formação da agenda, tendo em vista que a identificação “de um problema público ou de vários problemas” pode apontar a necessidade de inclusão da política na agenda, ou não,

³⁸ Aguilar Villanueva, 1996, “Na prática as “etapas” podem sobrepor-se ou superpor-se umas as outras, condensar-se ao redor de uma delas, antecipar-se ou atrasar-se, repetir-se”.

³⁹ “Os integrantes necessários e inter-relacionados de todas as políticas são: a existência de uma determinada situação problema para cuja modificação, no sentido desejado, se elege e efetua um determinado curso de ação, que produzem resultados, as vezes diferentes dos desejados, obrigando a revisar o curso de ação eleito”.

dependendo dos problemas? Problemas que podem ser de interesse geral ou de interesse particular, problemas que podem não chamar a atenção governamental e despertar sua iniciativa, ainda, algumas questões podem ser prioridade para uns, mas pode não o ser para outros e, portanto são descartadas antes mesmo de entrar na agenda. Segundo Aguilar Villanueva, 1996, No todas las cuestiones se vuelven públicas ni todas las cuestiones públicas se vuelven cuestiones que deben ser objeto de la acción gubernamental , agenda de gobierno⁴⁰. Como então poderíamos dizer que esta ou aquela é questão pública? E se ela é do interesse da sociedade? Como e por que esta questão e não outra deve fazer parte da agenda desse governo?

Antes mesmo do SARESP, a educação, no estado de São Paulo já era considerada de baixa qualidade, tendo em vista os projetos e programas implementados, mencionados aqui como a Jornada Única (JU), no Ciclo Básico, governo Quéricia (1987 a 1991), programa implementado para minimizar as dificuldades encontradas na implementação do CB, auxiliaria no melhor acompanhamento ao aluno com dificuldades, programa que introduziu uma avaliação formativa, com o objetivo de diminuir a retenção e evasão tão marcantes nas 2^{as} séries do 1^o grau, já que com a introdução do CB no governo Montoro (1983 a 1987), as crianças não reprovavam mais na 1^a série e sim na 2^a.

Outro projeto significativo que vale a pena mencionar é o projeto Escola Padrão, implementada no Governo Fleury (1991 a 1994), que buscava a melhoria da qualidade do ensino público. Porém, para poucos, não atingiu à época nem um terço das escolas do estado; além de outros programas.

⁴⁰ “Nem todas as questões são públicas, nem todas as questões públicas são questões que devem ser objeto da ação governamental, agenda de governo”.

A partir dessa reflexão, eleito um problema, surge o momento de se optar por um novo modelo de ação, por novas políticas ou pela necessidade de se avaliar as políticas em curso.

A Escola Padrão teve seu instrumento próprio de avaliação e ao, ser avaliada, apontou que os alunos que frequentavam essas escolas, apesar dos investimentos, das intervenções, apresentaram os mesmos resultados que os demais alunos da rede pública estadual, alunos que não frequentavam a Escola Padrão.

Os resultados dessas primeiras avaliações mostraram que os alunos das Escolas-Padrão e os alunos das outras escolas tinham um mesmo desempenho e ambos de má qualidade. Esses resultados se constituíram em evidência de que, apesar de todas as tentativas para se melhorar a qualidade de ensino, objetivo principal da Escola-Padrão, isso não havia ocorrido (RIBEIRO, 2008, p. 104).

Diante disso se questiona: O que ocorreu então? Será que os investimentos não foram suficientes, sejam eles, em recursos humanos, financeiros, pedagógicos? Será que este é mesmo o problema a ser apontado ou o problema é outro em relação às políticas no Brasil? Um dos fatores, não seria a descontinuidade das políticas, já apontado anteriormente neste trabalho?

Aguilar, 2008, se pronuncia criticamente em relação à descontinuidade das políticas mencionadas, afirmando que:

Em três décadas é possível afirmar – a priori – sem nos aprofundarmos nas agendas dos últimos 30 anos, ainda, que há descontinuidade das políticas, improvisação, ineficiência de políticos e implementadores, assim também como escolha inadequada de abordagens e propostas de solução para os problemas da educação em São Paulo. (AGUILAR, 2008, p. 37)

Nesse sentido, De Leon (1988 apud Aguilar Villanueva, L. F. op.cit) corrobora declarando que os anos de 1960, dos governos reformistas de

Kennedy e Johnson, são considerados como o período da “policy initiation”, no qual, devido aos problemas sociais existentes à época, a recomendação para a elaboração da política era centrar-se nos estudos sobre a fase de identificação dos problemas e na formulação dos programas.

Seria esse um dos problemas? A descontinuidade das políticas? Mas afinal o que foi feito nesse sentido?

Assim como apontam os autores acima em relação à descontinuidade das políticas, vemos que na história das políticas de educação no Brasil, observa-se, a mesma descontinuidade na política, tendo em vista que a cada governo eleito as políticas anteriores implementadas, e que faziam parte da agenda de governo, não são (re) direcionadas, ou por não haver avaliação destas, ou por não haver interesse em sua manutenção, mesmo quando a sociedade as quer (re) conduzidas.

Nova gestão, novas políticas: tudo começa do zero, como se não tivéssemos políticas públicas de educação nos governos anteriores, como se partíssemos de “um papel em branco” para “uma nova agenda”. Pensar no sucesso ou insucesso das políticas significaria dar a elas além da respectiva avaliação, a possibilidade de orientação e reorientação de seu curso e do tempo necessário para conclusão de seu ciclo.

É possível em um curto espaço de tempo, o tempo da duração ou mandato de um governo, quatro (4) anos, enxergar resultados positivos, sem a avaliação da política em curso, sem a (re) orientação da mesma e dizer que a política deve ter seu ciclo finalizado? A área da Educação necessita de políticas a médio e longo prazo, sendo assim, o período mencionado é curto para a finalização das muitas políticas implementadas e interrompidas nas últimas décadas no estado de São Paulo.

A avaliação de políticas, por seus resultados é essencial, como também os modos de elas serem desenhadas que, sob esse aspecto, devem ser considerados para a construção da agenda. Aguilar, 2008, se manifesta em relação a isso declarando que:

Nos anos de 1970, surge o interesse em estudar “**os modos**” de **desenhar** e **os modos** de **implementar a política**, trazendo com isto uma longa reflexão sobre as questões organizacionais e administrativas, geralmente esquecidas ou deixadas de lado, quando a política vem descendo até a escola.(AGUILAR VILLANUEVA, 1996 apud AGUILAR, 2008, p. 37).

No Brasil após o período da ditadura militar, muitos governos se sucederam no estado de São Paulo e todos elaboraram suas agendas políticas e de governo a partir de modelos conhecidos. A forma como construíram suas agendas tem muito a ver com a forma de fazer a política e da formação da agenda.

Os sindicatos, os movimentos sociais, os partidos políticos e a própria sociedade lutaram pela reivindicação de seus direitos como cidadãos na luta pela democracia e obtiveram inúmeras conquistas nas políticas sociais. Os partidos políticos canalizaram estas demandas no formato de propostas políticas e quando assumiram o poder as converteram em políticas de governo e as integraram à agenda de governo. (Aguilar, 2008, p.38).

O que não se pode deixar de afirmar é que as políticas públicas de educação no estado de São Paulo, e suas conquistas, posteriores a ditadura militar, não sejam resultado dessas lutas políticas dos sindicatos, movimentos sociais, intelectuais, partidos políticos e da sociedade.

O contexto histórico-político-educacional, onde se inserem as políticas implementadas no governo Covas, como o SARESP, antecede este governo e se situa no período de 1980 a 1994, período das crises econômicas para as quais:

Três questões parecem-me centrais para compor a arguição, duas delas referem-se às transformações no Estado e na nova agenda para enfrentar velhos problemas educacionais, que se manifestaram como persistentes até a entrada do século XIX e que enfrentá-los com novas estratégias definiria uma nova percepção do papel do Estado e dos governos em relação a antigos problemas (Aguilar, 2000, apud, Aguilar, 2008, p. 38).

Nesse sentido verifica-se uma mudança no discurso político, saindo-se do discurso da democratização do acesso, a igualdade quantitativa, e indo-se para o da melhoria da qualidade do ensino, a equidade; do gasto, para a eficiência no gasto, precisamente o que aconteceu com o discurso político-ideológico presente nos documentos oficiais do SARESP.

A inclusão do SARESP, na agenda política e na agenda governamental se deu nos anos de 1990, quando o ainda candidato a governador Mário Covas inicia sua campanha para eleição ao governo do estado de São Paulo e organiza seu programa de governo, de acordo com o novo formato da política. Após sua eleição se inicia a reforma do ensino público, em 1995, onde se verifica a interferência do Banco Mundial, como principal patrocinador na definição das políticas educacionais no Estado de São Paulo, a partir de um contrato renovado em 1995. A reforma foi implementada pela secretaria de educação do estado, dirigida pela então, secretária Tereza Roserly Neubauer da Silva, responsável pela reorganização e reestruturação do ensino público, principalmente, sob o aspecto econômico, o qual realizou um enxugamento da máquina estatal, eixo do novo modelo de política.

Sua formulação e implementação se deu, logo após o início do governo, de forma incisiva e prescritiva, ou seja, as aplicações das avaliações estavam previstas para ocorrer até 1998. Os dispositivos legais foram publicados em março de 1995, e no ano seguinte, 1996, a primeira versão já ocorreu no início do ano letivo. Entre as medidas previstas na reforma educacional estavam, a descentralização, desconcentração, o financiamento e os

sistemas de avaliação, é a política sendo implementada de “cima para baixo”, e a partir de determinados interesses e de interessados, e não a partir do diagnóstico dos problemas públicos detectados em suas bases, ou selecionados a partir destes. Uma decisão que pode ou não comprometer a ação do governo e a política.

A formulação, antes da implementação, é o momento em que se estabelece uma ‘fórmula’; onde se ordenam alternativas; onde se prescreve ‘o como’, ‘o quando’, ‘o porquê’; e se exprime os resultados que se espera da política. Em outras palavras, é o momento no qual se estabelece como o ‘assunto’ escolhido será abordado e como será solucionado. É o momento da ‘formulação’ de alternativas para a solução do ‘problema público’ (CAVALACANTI, 2007, p. 178).

Nossa hipótese, com relação a implementação do SARESP, é de que esta foi conduzida por intelectuais, implementadores, políticos, e segundo Aguilar, L. E. op cit, “descendo verticalmente”, e as explicações e justificativas para os usuários, foram sendo encontradas durante sua implementação. Durante a formulação e legitimação da política, a política produziu ou deveria produzir fins, metas e meios de sua efetivação e deveria ser conduzida após esta etapa para a implementação, que novamente produziria ações contribuindo com resultados e efeitos, levando necessariamente a avaliação da política para uma posterior decisão sobre o futuro dessa política. Um processo lógico do ciclo da política demonstrado por, PATTERSON, DAVISON E RIPLEY, 1985 APUD AGUILAR VILLANUEVA, 1996, p. 22.

Para sua implementação e legalidade na nova agenda, em âmbito estadual foi necessário a utilização de dispositivos de regulação, promoção e reconfiguração dos sistemas educacionais, como Resoluções do Secretário, Deliberações, Indicações e Pareceres do conselho Estadual da Educação,

além de comunicados e portarias da secretaria que foram introduzidos ao longo do processo de implementação.

Que a implementação desta política em especial veio acompanhada de inúmeras outras, parte das reformas educacionais em ação, além da organização do sistema e a separação das escolas em equipamentos distintos, para crianças, adolescentes e jovens, programas de formação continuada para professores e gestores, informatização da rede por meio da criação do registro dos alunos, o (RA), a organização da escola em salas ambiente, a municipalização; grandes ações que foram pouco a pouco sendo implementadas durante a gestão da prof^a Rose Neubauer.

Paralelo a implementação destes programas, o SARESP, nas Delegacias de Ensino, ia se estruturando e formando gestores, para organizar aplicações e coletar dados e posteriormente encaminhá-los à secretaria.

No período da prof^a Rose Neubauer, à frente da secretaria nas duas gestões do governador, Mario Covas, o SARESP, passou por ajustes e alterações na política, deixando de ser em 2001, uma avaliação, que fornecia subsídios ao sistema para orientar e (re) orientar a política e melhorar a qualidade de ensino, para servir como avaliação formativa, para grupos de alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Durante sua gestão foram organizados muitos encontros de formação continuada, para funcionários, docentes e gestores, formações descentralizadas e centralizadas, que pouco repercutiram na formação desses profissionais, levando-nos a descreditar da formação continuada como ela ocorreu.

O processo da política em curso, quando já ocorreu a formulação e implementação desta, nos levaria a arriscar, que após pelo menos cinco ou seis anos de uma política há neste momento a necessidade da avaliação da política, para posterior decisão sobre o futuro da política.

Gabriel Chalita, em 2002, sucede a prof^a Rose Neubauer à frente da secretaria de estado da educação, após sete anos de sua gestão. Com sua chegada, alguns ajustes são realizados principalmente em relação à sua formatação, que deixa de ser censitário e passa a ser aplicado a todos os alunos e em toda a rede. Neste governo foram encomendadas avaliações externas para avaliar a política que indicou a necessidade de ajustes. Nas gestões posteriores poucas foram as alterações em relação ao SARESP, mas na gestão da prof^a Maria Helena Guimarães de Castro foi apontada a necessidade de um currículo mínimo, para uma uniformidade em relação aos conteúdos a serem ensinados na rede estadual e o que é cobrado nas avaliações.

Em relação a melhoria da qualidade de ensino proclamada em verso e prosa, nos documentos de implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, nada mudou, pois, as avaliações apontam que a mencionada qualidade de ensino no Estado de São Paulo não melhorou, mesmo diante de investimentos realizados nos últimos dezesseis (16) anos, oriundos de financiamentos com organismos internacionais, apesar da consolidação da política, parte integrante das agendas de governo deste anos.

Segundo Aguilar, 2008, Olhar para os determinantes é olhar a causa em política e isto não vem sendo feito, pelo contrário, se vem escolhendo um modo errático e improvisado de conduzir a política.

CONCLUSÃO

O trabalho buscou desenvolver uma análise da política de avaliação no estado de São Paulo, mais precisamente do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado, o SARESP, no período de 1995 a 2010, implementado pela Secretaria de Estado da Educação, em 1995, em conexão com o nacional. Os estudos foram situados nos diferentes contextos e governos, mais especificamente nas gestões dos Secretários de Educação no período mencionado, além de contemplar a temporalidade da política.

Tal recorte exigiu a abordagem dessa política no contexto histórico, político e ideológico vivido no Brasil desde o movimento para a abertura de mercado e influência das instituições financeiras internacionais de crédito no desenvolvimento do país, inclusive no âmbito da educação, que remonta ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1990.

Para efeito de constatação, quanto às reformas que iniciavam seu ciclo em 1995, destacamos o ineditismo presente no Comunicado publicado à época, quanto ao grau de planejamento e coesão, algo até então ausente na política de educação paulista, disponível nos documentos que explicitam todas as diretrizes da política a serem adotadas para os próximos quatro anos, mas com pouca ou nenhuma margem de intervenção, questão discutida amplamente neste estudo e apontado nas teses estudadas.

Essa reforma do ensino é decorrente de pressões de organismos internacionais de crédito e por este motivo não deixa margem para negociação, discussões ou proposições na organização da agenda e formulação da política, pois esses organismos, os bancos internacionais de financiamento, de-

terminam os objetivos e metas, tendo como fim o atendimento de seus interesses e adequações ao mercado.

Dessa forma na reforma sugerida, os países candidatos a aportes de verbas se adéquam a regras políticas e traduzem as orientações recebidas em currículos escolares, metodologias e formas de avaliação aos moldes dos bancos, em condições de mensurar desempenhos, cujos resultados, por sua vez, orientarão intervenções na área da educação de modo a satisfazer as metas acordadas com os órgãos financiadores.

Portanto, vale reforçar em nossas conclusões a relação direta existente entre os interesses econômico-financeiros e a política de avaliação, SA-RESP. Nesse contexto surgem as políticas nacionais e estaduais brasileiras de avaliação sistêmica, para controle de qualidade e equidade nas escolas, que devem servir como diagnóstico, mas também como parâmetro para possíveis mudanças no desenvolvimento educacional, atendendo as necessidades do país e do mercado.

Por isso as propostas avaliativas realizadas no Brasil, e intensificadas nos anos de 1990, apresentaram uma adequação aos interesses do mercado, posto que o mérito dos resultados é de caráter classificatório hierarquizante, propiciando o ranqueamento de instituições e alunos.

Adicione-se a isso a pressão de organismos econômicos internacionais, exercida por meio de avaliações estrangeiras, às quais o Brasil passou a se submeter voluntariamente, como condição de desfrutar de vantagens futuras a partir da obtenção de resultados satisfatórios apresentados nessas mesmas avaliações, como o PISA (Programme for International Student Assessment).

O Estado neoliberal elaborou uma política educacional pautada numa racionalidade econômica, por meio da otimização e redução de custos de

operacionalização do sistema, que por sua vez, implicou também em uma racionalidade política, de controle dos movimentos pró-democratização da escola e do próprio Estado, característico dos anos de 1980, concluindo-se que esse projeto de educação estava atrelado ao projeto da sociedade liberal, uma sociedade que exclui multidões e que continua privilegiando apenas uma minoria.

É interessante constatar que o Estado, convertido ao ideário neoliberal, não protege o mais fraco, o mais desguarnecido econômica, social e simbolicamente, e que necessita da escola pública, como se acredita e dessa forma esse estado deveria dar a estes a atenção e o suporte necessário, mas não o faz desta forma, oferece uma ilusória atenção, pois quando convida pais para participarem da avaliação e declara que é para dar clareza e transparência do processo, faz com que estes acreditem sim, que seus filhos, por não alcançarem bons resultados nestas avaliações, são os responsáveis por seus insucessos. Cobra o que não dá e acaba por operar no sentido contrário ao de sua natureza inclusiva.

Nesse contexto, a ineficiência da e na avaliação do SARESP, enquanto momento da análise da política, apresenta-se na falta de intervenção, no sentido de sua orientação e (re) orientação durante o processo de implementação ocorrido nestes últimos quinze anos (15) anos, fazendo com que a sociedade civil e a própria rede de ensino, incorpore um sentimento de desvalorização do ensino público, diante dos resultados divulgados, no mesmo momento em que se divulga nos documentos oficiais, a busca da melhoria na qualidade do ensino oferecido em São Paulo, por meio do sistema de avaliação.

Seus objetivos demonstram preocupação com respeito a recuperação da qualidade do ensino oferecida na rede pública de ensino e fornecer subsídios para a tomada de decisões da SEE quanto às políticas educacionais,

pois, anuncia em seus documentos a necessidade de por meio de esse instrumento poder informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o sistema de ensino, e quanto ao papel das Delegacias hoje Diretorias de ensino e unidades escolares estas tem como atribuição subsidiar, fornecendo informações para a orientação da proposta pedagógica, além de avaliar o impacto de programas específicos e eventuais na melhoria no sistema educacional.

No Comunicado SEE nº 1 de 1995, havia uma clara relação entre avaliação e gestão educacional como mencionado acima, mas só posteriormente no documento do SARESP/1997, há uma preocupação em se declarar que os dados coletados na avaliação podem servir como ferramentas importantes para repensar a prática pedagógica, e orientar as políticas públicas, uma tentativa de substituir a concepção inicial ou mesmo redirecionar a política implementada que poderia estar sofrendo resistências devido a forma como se deu sua implantação.

Ao abordarmos o objetivo “A mudança nos padrões de gestão” do referido comunicado, nos defrontamos com a “instituição de mecanismos de avaliação dos resultados”, que por suas características poderia ser considerada parte de um projeto mais amplo atrelado às políticas nacionais, onde se inclui o controle, a regulação, enfim um rumo a seguir, talvez não o melhor. Vale dizer que a partir daí a secretaria, por meio desse comunicado, ia apresentando suas diretrizes e eixos norteadores de uma nova proposta de educação para o estado de São Paulo.

Entre elas, podemos inferir que as Normas Regimentais Básicas se encontravam perfeitamente alinhadas com a avaliação institucional das escolas e dos alunos e o fortalecimento e credibilidade do SARESP, parte integrante das reformas implementadas em 1995 por meio do comunicado nº1, e ainda que as Normas Regimentais Básicas por si só assegurariam uma ges-

tão democrática da escola, inclusive com a promoção de projetos que proporcionavam maior participação comunitária nas decisões.

Diante dos estudos realizados constata-se que foram dados alguns passos, mas não se pode dizer que essa democracia proferida nos discursos oficiais tenha conseguido se materializar, levando-nos a apontar que a democracia do discurso presente nos documentos oficiais tinha como finalidade dizer que a escola tem autonomia, mas quando são cobrados os resultados e estes são negativos, a escola, os alunos e seus profissionais são levados a assumir a culpa.

Os usuários da política de educação, por sua vez, os alunos e professores passam a ser responsabilizados por seu sucesso ou fracasso e no caso dos professores pela sua (in) competência, justificada nos discursos, prós cursos de formação continuada, (quando o problema é na formação inicial), cursos descentralizados, à distância e presenciais organizados pela secretaria da educação do Estado, que além de não ter resolvido o problema da formação dos professores, como também não resolveu o problema da qualidade do ensino, mesmo com os ajustes e alterações realizadas no decorrer do processo da política, como anunciado no decorrer do trabalho.

Impasses ligados a problemas públicos, não resolvidos há décadas, como por exemplo, a repetência e evasão que podem, dependendo da escola, do caminho a seguir, do rumo a ser tomado, pelos governantes, comprometer a própria política e penalizar aqueles que mais necessitam da escola pública, os alunos, que, por não aprenderem, se evadem ou ficam dentro do sistema sem condições de continuar, são responsabilidade da escola, uma sua função social não cumprida, pela escola, pela política, por seus governantes que buscam caminhos curtos e baratos.

Neste aspecto, há que se compreender que não só o projeto da política pública deve ser o de acompanhar seu processo de implantação e continui-

dade, mas também o projeto dos políticos no poder, já que determinados interesses e ideologias conduzirão a prática e aproveitamento dos resultados advindos da realidade. Quando não há esse acompanhamento, a política acaba por não ser direcionada para seus reais fins de qualidade, mas usada como mera contemplação de uma pseudo-realidade ou ainda como discurso de campanha partidária.

Além do acompanhamento da política formulada e implementada é necessário pontuar que quando falamos em acompanhamento este pressupõe avaliações, avaliações com o propósito de conhecer e intervir, fazer ajustes, mas não ajustes que tem interesses mercadológicos, como vimos inúmeras vezes em relação a formação contínua, mas ajustes a partir de diagnósticos realizados, com o intuito de corrigir seu rumo, o rumo da política implementada.

Nesse sentido vale mencionar, os questionários sócios econômicos aplicados desde a primeira versão do SARESP e que forneceram informações relevantes sobre a situação econômica e social de nossos (as) alunos e alunas. Freitas, 2007, nos alerta em relação à transformação dessa realidade escolar e efetivação do sucesso escolar ou qualificação do ensino público, para ele as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, dentro e fora da escola. O nível sócio econômico é, portanto uma variável relevante nas análises e resultados de avaliação do desempenho do aluno e da escola. No entanto a política, em questão continuou a ter a mesma condução, apesar dos ajustes tímidos, na divulgação de seus resultados e na responsabilização de alunos, professores e escolas quanto ao desempenho alcançado.

Não se quer aqui apenas abordar o SARESP, mas incluir nessa nossa conclusão também os exames nacionais, pois todos possuem questionário sócio econômico e por este motivo tem conhecimento da realidade brasilei-

ra, e apesar dos governos que se alternam no poder, sejam eles estaduais ou nacionais, ambos continuam a utilizar a ferramenta, diagnosticando o problema, e mantendo o ranqueamento em todos os exames nacionais, priorizando com isso as melhores escolas, aquelas, que podem na entrada, selecionar seu aluno. Nesse sentido, Ribeiro, 2008, nos ajuda a concluir nosso raciocínio ao declarar que o resultado do SARESP será a institucionalização de uma escola para ricos e outra para pobres, onde as primeiras apresentarão os melhores resultados, os melhores desempenhos, e as últimas fracassarão. Mas afinal, não é isso que vemos em âmbito nacional hoje, principalmente em relação ao ENEM?

Ainda em relação a política e como forma de reforçar o que já foi discutido, o relato e posicionamento da autora americana Diane Ravith, uma das principais defensoras da reforma educacional americana, responsável pelo instituto, National Assessment Governing Board, (instituto responsável pelos testes federais) pode nos fazer refletir um pouco mais sobre essa política de avaliação. A autora após quase 20 anos, vem a público para relatar que a educação americana continua no caminho errado, o modelo serviu de inspiração para muitos países, inclusive o Brasil. É precisamente desse modelo que falamos e discutimos nesse estudo.

Em seu depoimento ao Estadão em 02 de agosto de 2010, confirma as conclusões apresentadas neste estudo e nas demais pesquisas que compõe o presente trabalho, no que diz respeito ao sistema de responsabilização de professores e gestores, em relação ao desempenho dos estudantes e os efeitos da política no ensino. Comenta também que as avaliações são úteis desde que seja usada como informação, não como recompensa ou punição, que quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito para aumentar artificialmente as pontuações e muitos vão passar horas preparando seus alunos para responder aos testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos necessários, mas vão apenas aprender a responder a fazer essas avaliações.

Nesse sentido a produção acadêmica existente e os profissionais envolvidos com a avaliação no Brasil já haviam apontado as constatações apresentadas pela autora em relação aos exames nacionais e estaduais.

Em relação à produção acadêmica coletada no período de 1996 a 2009, bastante representativa, ao nos distanciarmos para olhar a política, o SARESP, a partir das publicações acadêmicas produzidas, é possível verificar e constatar nas tabelas 1 e 2, de forma temporal, que essas produções, seja a respeito de estudos sobre o SARESP, ou de sua utilização como forma de identificar avanços e retrocessos na política, para fundamentar sua pesquisa, ou mesmo apenas sua citação dentro dos estudos, teve sua máxima na produção, nos anos de 2006, 2007 e 2008, totalizando 44 produções de um total de 74, trabalhos pesquisados em 13 anos, sendo que nos anos anteriores a 2006 e posteriores a 2008, as produções são esparsas, e que em alguns anos ela nem chegou a acontecer. Isso nos leva a considerar que o instrumento instalou-se de forma permanente, e que a política se consolidou, passando pelas etapas de formação de agenda, formulação, implementação em busca de avaliação, ou seja, cumprindo seu ciclo, o que não deixa de ser uma novidade alvissareira em nossa cultura tão afeita cronicamente a descon- tinuidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Teoria

ABICALIL, C.A. **Sistema Nacional da Educação Básica: nó da avaliação?**

In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.255-276, Especial-set. 2002.

AGUIAR, M.A.S. **O conselho nacional de secretários de educação na re-**

forma educacional do governo FHC. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.73-90, Especial-set. 2002.

AGUILAR, L. E. **O Estado Desertor: Brasil E Argentina nos anos de**

1982-1992, LaPPlanE/FE/R.Vieira Ltda, Campinas, SP. 2000.

----- **Agenda para a Educação Pública Paulista.** In: **Re-**
vista APASE, São Paulo, n.9, p. 36-43, maio. 2008.

----- **A educação Paulista: perspectivas de ação e respon-**
sabilidade socioeducacional. In *Revista Apase*, São Paulo, n.10, p.
12-21, maio 2009.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **El estudio de las Políticas Públicas – An-**

talogias de Política Pública, Editorial Porrúa, México, 1996.

----- **La Hechura de las políticas.** Mexico: Miguel
Ángel Porrúa, 1996.

----- **La implementación de las políticas.** Mexico:
Miguel Ángel Porrúa, 1996.

- ALMEIDA, M. C. **As Políticas Públicas de Avaliação: Análise da produção científica em periódicos nacionais (1995- 2001)**, Dissertação de mestrado, PUC/SP, 2003.
- ARRETCHE, M.T. da S. **Estado Federativo e Políticas Sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan: São Paulo, FAPESP, 2000.
- . Tendências no Estudo Sobre Avaliação. In RICO, E.M. (Org.) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. 3.ed.- São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.
- AFONSO A. J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional**, Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.
- BONNIOL, J. J. & VIAL, M. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentários**; trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Avaliação e Informação como Instrumento de Política. In: **Política e Resultados (1995 – 2002)**, Ministério da Educação, Brasília, DF, DEZ/2002.
- BRASIL. **A Educação no Brasil: Relatório de Gestão (1995 – 2002)**, Ministério da Educação, Brasília, DF, DEZ/2002.
- CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Metodologia da Investigação I. DEFCUL. 2004/2005

CAMARGO, E. A. P. **“Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista: A função social do ensino médio”**, Dissertação de Mestrado, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2007.

CONHOLATO, M. C e outros. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade**, Série Idéias, nº30, FDE, São Paulo, 1998.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: Uma contribuição para a área educacional**, Tese de doutorado, UNICAMP, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: vozes, 2000.

----- . **Campo e caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: Freitas. L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. P. 13-62.

FIGUEIREDO, M. F. & FIGUEIREDO, A. M. C. **A Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. In: *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, v.1, n.3, set/dez, 1986.

FREITAS, L. C. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**, Organizador. Florianópolis: Insular, 2002.

----- . **Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.965 – 987, Especial – out. 2007.

----- . **Ciclos ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espços da escola?** Caxambu, MG, ANPED/2004.

http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf

FREITAS, H. C. L. **A (nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada.** In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, Especial - out.2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

HERNANDES, E. D. K. **“A formação de professores alfabetizadores. – efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis”**, tese de Doutorado, UNESP/MARÍLIA, São Paulo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986 (6ª. Reimpressão, 2003) – Cap. 2 (Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso), p.11-24

MARTINIC, Sergio. **Diseño y evaluacion de projetos sociais: herramientas para el aprendizaje.** México: Comexani-Cejuv,1997.

MARTINS, Gilberto de A. **Metodologias Convencionais e não Convencionais e a Pesquisa em Administração.** Cadernos de Pesquisa e Administração. São Paulo: FEA/USP, julho/ dez. 1994, p. 2-6.

MURRIE, Z. F. Caderno do Gestor. **Gestão do currículo na escola /** Volume 1, Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo: SEE, 2008.

OLIVEIRA, D, A. F. de, **Uma Avaliação Política do Projeto SARESP**,
Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP,
CAMPINAS, SP, 1998

OLIVEIRA, S. R. F. **Formulação de Políticas Educacionais: Um Estudo
Sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-
1998)**, Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, São Paulo,
2007.

PINTO, J.M.R. **Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do
governo FHC**, In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80,
p.109-136, Especial-set. 2002.

RIBEIRO, D. da S. **“Avaliação do rendimento escolar do estado de São
Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo”**, tese de
Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo,
2008.

RISTOFF, Dilvo (org). **Universidade desconstruída: avaliação Institucio-
nal e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000

RUS PEREZ, J.R. **Avaliação do Processo de implementação: algumas
questões metodológicas**. In RICO, E.M. (Org.) **As políticas sociais:
uma questão em debate**. 3.ed.-São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos
Especiais,2001.

SABATIER, P. A. e MAZMANIAN, D. A. **La implementación de la políti-
ca pública: um marco de análisis**. In: AGUILAR VILLANUEVA, L.
F. **La implementación de las políticas**. Mexico: Miguel Ángel Porrúa,
1996.

- SANTACANA, M. F., GÓMEZ BENITO, J. **Evaluación de programas en educación.** In: BALLESTEROS, R. F. et.al. **Evaluación de programas: una guía práctica em ámbitos sociales, educativos y de salud.** Espanha: Ed.Rocio Fernández-Ballesteros, 1996.
- SANTOS, W.G.dos. **Cidadania e Justiça: A política social na Ordem brasileira,** Rio de Janeiro, Campus, 1979, in biblio
- SÃO PAULO, **Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem,** Anais 2002, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo: FDE, 2002.
- SÃO PAULO, Relatório pedagógico do SARESP 2007: Secretaria da Educação; coordenação, Maria Inês Fini; equipe, Maria Conceição Conholato, Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie .- São Paulo: SEE, 2008. 144p.
- SÃO PAULO, Caderno do professor. gestão do currículo na escola / Secretaria da Educação; coordenação, Maria Inês Fini; elaboração Lino de Macedo, Maria Inês Fini, Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo: SEE, 2008. v. 3, il.
- SÃO PAULO, Caderno do gestor. gestão do currículo na escola / volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo: SEE, 2009. v. 1, il.
- SARESP 96: O Efeito Transformador da Avaliação Paulista, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo/ Secretaria de Estado da Educação-nº1 (abr. 1997) – São Paulo: FDE, 1997.
- SARESP: Os avanços na construção de uma cultura avaliativa na Rede de Ensino Paulista, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Esta-

- do de São Paulo/ Secretaria de Estado da Educação-nº2 (ago. 1999) – São Paulo: FDE, 1997.
- SARESP-2002: O Município de São Paulo: Contextos Distritais de Desempenho dos Alunos no SARESP-2002, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, São Paulo, 2005.
- SARESP: Conhecendo os Resultados do SARESP 2003, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, São Paulo, 2005.
- SARESP: Conheça o SARESP: condições de adesão das redes municipal e particular, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, (abr. 2005) - São Paulo, 2005.
- SARESP: Relatório Saesp 2005, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, São Paulo, 2005.
- SARESP: Relatório Saesp 2005, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, São Paulo, 2005.
- SARESP 2008: Relatório Pedagógico: Língua Portuguesa/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.
- SILVA, H. M. G. **Gestão Educacional e Sistemas de Avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP – Araraquara, São Paulo, 2006.
- SOUZA, E. R. **Accountability de Professores: um estudo de caso sobre o efeito da prova Brasil em escolas de Brasília**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/SP, 2009.

- SOUZA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.** Tese de Doutorado, FE – UNICAMP, 1999.
- SULBRANDT, J. **A avaliação dos programas sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais.** In: KLIKSBURG, B. (org.) **Pobreza uma questão inadiável.** Brasília: ENAP, 1994.
- TAVARES, E. S. **A Proposta de Descentralização no Sistema Educativo do Estado de São Paulo: um modelo de gestão para as diretorias de ensino: do discurso as práticas.** Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2003.
- VIANNA, H. M. Questões de avaliação Educacional. In **AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica** IN FREITAS, L. C. (ORG.) Florianópolis: Insular, 2002
- VAN METER, D. S. e VAN HORN, C. E. **El proceso de implementación de las políticas: un marco conceptual.** In: AGUILAR ILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas.** Mexico: Miguel Ángel Porrúa, 1996.

Legislação

- BRASIL. **Decreto - Lei nº 8.529** de 02 de fevereiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.**
- BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

SÃO PAULO, **Constituição do Estado de São Paulo**, 05 de outubro de 1989.

SÃO PAULO, **Decreto nº. 54 253 de 17 de abril de 2009**. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a aplicação do Sistema da Avaliação do Rendimento escolar do Estado de São Paulo – **SARESP**, nas escolas das redes públicas municipais de forma integrada à rede pública estadual de ensino. São Paulo, Palácio dos Bandeirantes, 17 de abril de 2009.

SÃO PAULO, **Decreto nº. 55 864 de 26 de maio de 2010**. Dá nova redação à clausula terceira da minuta – padrão de convênio constante do anexo que integra o Decreto nº 54 253, de 17 de abril da 2009.. São Paulo, Palácio dos Bandeirantes, 26 de maio de 2010.

SÃO PAULO, **Decreto nº. 55 864 de 26 de maio de 2010**. Dá nova redação à clausula terceira da minuta – padrão de convênio constante do anexo que integra o Decreto nº 54 253, de 17 de abril da 2009.. São Paulo, Palácio dos Bandeirantes, 26 de maio de 2010.

SÃO PAULO, **Deliberação CE nº. 84/ 2009**. Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições privadas da Educação Básica no estado de São Paulo. São Paulo, CEE, 18 de março de 2009.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 27 de 29 de março de 1996**. Institui o Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (**SARESP**), São Paulo, SEESP, março/1996.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 30 de 30 de abril de 2009**. Dispõe sobre a realização das provas relativas ao Sistema de avaliação do rendimento

escolar do estado de são Paulo - **SARESP**, São Paulo, SEESP, abril /2009.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 48 de 02 de junho de 2010. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de são Paulo - **SARESP**, São Paulo, SEESP, junho /2010.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 54 de 30 de junho de 2010. Altera dispositivo da Resolução SE 48, de 2.6.2010, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de são Paulo - **SARESP**, São Paulo, SEESP, junho/2010.