

DUZOLINA ALFREDO FELIPE DE OLIVEIRA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida
por Duzolina Alfredo F. de Oliveira
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10/03/1998

Ass.: [Assinatura]

UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO SARESP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1998**

DUZOLINA ALFREDO FELIPE DE OLIVEIRA

UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO SARESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1998

UNIDADE	BC
N.º CH	UNICAMP
V.	ca.
T.º	30/35.809
P.º	395/98
	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/11/98
N.º CPD	

CM-00118526-6

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Oliveira, Duzolina Alfredo Felipe de.
O14a Uma avaliação política do Projeto SARESP / Duzolina
Alfredo Felipe de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Lúcia Avelar
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Política educacional – Avaliação. 2. Escolas –
Organização e administração. 3. Melhorias do ensino*. I.
Avelar, Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título

DUZOLINA ALFREDO FELIPE DE OLIVEIRA

UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA DO PROJETO SARESP

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Avelar.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1998

COMISSÃO JULGADORA

Ertiling

Lucia Aular

Denise Quibila

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que me ensinaram a amar:

Meu esposo: Benedito

Meus filhos: Giovani, Carolina, Cecília e Marília

Minha neta: Laila

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, agradeço:

a Deus, pela vida;

aos meus pais, Zeca e Zota, pelas raízes;

aos meus irmãos: Júlia, Antonio, Segefredo, João, Adalfredo, Rita, Ernestino, Ernestina, Petrônio, Marco, Laraine, Vinícius, Valentino e Anselmo, pelo convívio;

à Profa. Dra. Lucia Avelar, pela orientação;

aos amigos: Cezar, Rosângela, Cezinha e Gerusa, pela hospitalidade e incentivo;

ao CNPq, pela ajuda financeira.

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo I - A Construção da Política de Avaliação na Secretaria de Estado da Educação	11
1.1. Histórico	11
1.2. O Discurso da SEE	12
1.2.1. Diretrizes Principais	13
1.2.2. O Discurso da SEE nos Documentos do SARESP	19
1.3. Síntese do Discurso da SEE	22
Capítulo II - O Projeto Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	24
2.1. Estrutura Institucional do Sistema	24
2.2. Abrangência do Projeto SARESP	26
2.3. A Elaboração das Provas.....	26
2.4. Material Utilizado na Aplicação da Avaliação e no Processamento de Dados	27
2.5. Implantação do Projeto SARESP	28
Capítulo III- O SARESP na Delegacia de Ensino de Botucatu	31
3.1. Esclarecimentos.....	31
3.2. Procedimento	32
3.3. Resultados Obtidos na D. E. de Botucatu	32
3.3.1. Recursos Humanos	32
3.3.2. Representação Gráfica do Desempenho por Questão disciplina, Série e Período na D. E. de Botucatu	33
3.3.3. Representação Gráfica Percentual do Desempenho por Disciplina, Série e Período na D. E. de Botucatu	46
3.3.4. Questões para Reflexão	48
3.3.5. Algumas Considerações.....	53
Capítulo IV - Os Propósitos do Projeto SARESP	55
4.1. Qualidade de Ensino	55
4.2. Autonomia da Escola	60
4.3. Projeto Pedagógico	62
4.4. Cultura Avaliativa	67
Conclusão	72
Bibliografia	77

INTRODUÇÃO

Repetência, evasão, salários baixos, despreparo de professores e currículos inadequados, entre outros. Problemas que denunciam e, num círculo vicioso, determinam o processo de deteriorização e mesmo de retrocesso por que passa o ensino. As tentativas de superação desses entraves históricos sempre foram frustradas. Quando muito, os projetos bem sucedidos com essa finalidade ficavam restritos a grupos experimentais. Na busca de torná-los mais abrangentes, porém, já se mostravam inviáveis, fosse na aplicação a toda a rede de ensino, fosse na expansão de uma modesta experiência desenvolvida numa classe para a totalidade de sua unidade escolar. Diante desse conflito, sentimos a necessidade de compreender porque projetos e programas integrantes das políticas educacionais foram malogrados.

Esse breve panorama, característico da educação brasileira, aplica-se de maneira categórica à rede pública de ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo. Foi a partir das observações deste universo - nosso cotidiano profissional - que se desenhou o horizonte da presente pesquisa.

Decorre daí a escolha, para nosso objeto de análise, de um dos projetos da Secretaria de Estado da Educação (SEE), contidos nas principais diretrizes educacionais para o período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998, baixados no comunicado governamental de 22 de Março de 1995.

Dentre os vários projetos oficiais propostos - Reorganização das Escolas de 1º e 2º Graus, Municipalização do Ensino Fundamental, Classes de Aceleração, Educação Continuada e outros - escolhemos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹. Pretendemos examiná-lo de forma a responder se o mesmo tem possibilidades de ser bem sucedido ou se, como tantos outros está destinado ao fracasso.

Consideramos esta escolha a mais expressiva, uma vez que a SEE, dentre suas diretrizes educacionais, definiu como prioridade a implantação de um sistema de avaliação de rendimento escolar:

"...A Administração buscando a integração das ações escolares, deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criar condições para que as escolas respondam por elas.

O estabelecimento de projetos tipo "escola padrão", se implantados com seriedade, exigiria da Secretaria da Educação

¹ Observamos que no comunicado SEE de 22.03.95, já citado, publicado no Diário Oficial do Estado, o SARESP ainda não estava definido. Nesse momento importava apenas o princípio da necessidade de uma avaliação de rendimento escolar.

uma avaliação prévia do desempenho das escolas para se alcançar parâmetros que permitissem identificar quais delas mais se beneficiaram ao serem incluídas neste projeto. A avaliação é condição “sine qua nom” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador na medida que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, o resultado do desempenho das escolas deverão ser divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará a busca de formas diversificadas de atuação com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares.”²

Interessa, nesta introdução, esclarecer que este trabalho não pretende esgotar a análise que demanda uma avaliação externa. Trata-se de uma análise dos princípios, das pretensões que nortearam a SEE na implantação do projeto SARESP, bem como a sua viabilidade funcional e seu potencial de efetividade. Delimitou-se o estudo de maneira a abranger os anos de 1995 a 1997, recaindo nossa análise sobre os documentos de divulgação e implantação do projeto e sobre os resultados da primeira e segunda aplicações da avaliação do rendimento escolar dos alunos da rede pública paulista.

A opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi, fundamentalmente, decorrente do enfoque dado à “Avaliação Política” no texto de Marcus Faria Figueiredo e Argelina Maria C. Figueiredo - “Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica.”³

Tradicionalmente os cientistas políticos procuram responder, em suas análises de políticas públicas, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custos e quais os processos ou efeitos colaterais foram ativados indicando novos caminhos de ação mais eficazes. Os autores acima citados, diante dessa tradição, apontam para a necessidade de uma etapa preliminar e preparatória a essa avaliação. Trata-se, segundo eles, da avaliação política propriamente dita, que consiste em atribuir valor às políticas através da elucidação do critério ou dos critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra.

² Excerto do Comunicado SEE de 22-03-95 citado na nota 1.

³ Este artigo não se restringe a uma citação. Deve-se a ele também o fio condutor do presente trabalho.

Entendendo-se que estas razões se referem a princípios cuja realização irá presumivelmente contribuir para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar. Em síntese, esta avaliação consiste na análise política dos princípios que fundamentam a “política implantada” e, conseqüentemente, o seu próprio conteúdo substantivo.

Assim sendo, aponta-se a necessidade de uma análise conceitual dos princípios, implícitos ou explícitos, que fundamentam a política em estudo e, posteriormente, a da viabilidade funcional da estratégias adotadas.

É por este viés que nos propomos a desenvolver uma análise do projeto SARESP. Análise que, certamente impõe o compromisso de responder as seguintes indagações:

- Quais são os propósitos do projeto SARESP?
- Quais mecanismos e estratégias foram acionados?
- Qual a viabilidade funcional e o potencial de efetividade do projeto?

Com este compromisso, estruturamos o presente trabalho na forma que se segue. O capítulo I, através de fontes primárias⁴, procurará explicitar os princípios que fundamentam o projeto SARESP. O capítulo II cuidará da estrutura, da implantação desse projeto, bem como da descrição do material utilizado para a avaliação de rendimento escolar. O capítulo III se ocupará da descrição do procedimento, aplicação e análise preliminar dos resultados obtidos pelo SARESP na Delegacia de Ensino de Botucatu.⁵ No capítulo IV

⁴ As fontes primárias constituem-se fundamentalmente de textos legais, de ordem governamental e de documentos elaborados pela equipe central de gerenciamento do SARESP, utilizados na divulgação, treinamento e implantação do projeto. São eles:

- a) Comunicado SEE de 22.03.95, D.O.E. de 23.03.95;
- b) Deliberação CEE9/97;
- c) Indicação CEE8/97;
- d) Deliberação CEE10/97;
- e) Indicação CEE13/97;
- f) Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Documento de Implantação - SEE, São Paulo, 1996;
- g) Discutindo a Implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SEE, São Paulo 1996;
- h) Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Manual dos Supervisores e Diretores de Escola - SEE, São Paulo, 1996;
- i) Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Manual do Aplicador - SEE, São Paulo, 1996;
- j) sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Manual de Correção e Análise das Provas - SEE, São Paulo, 1996;
- k) Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Manual de Correção e Análise das Provas - SEE, São Paulo, 1997.

⁵ Este trabalho desenvolveu-se concomitantemente à implementação do SARESP. Fato que impediu nosso acesso aos dados universais do projeto. Optamos, portanto, pela restrição à experiência da Delegacia de Ensino de Botucatu, cujos dados já nos eram

estará a essência do nosso trabalho. A partir da descrição dos propósitos oficiais, procuraremos realizar uma análise conceitual dos princípios do SARESP (qualidade de ensino, autonomia da escola, projeto pedagógico e cultura avaliativa), além de questionarmos sua viabilidade estratégica de implantação. E, finalmente, a conclusão.

Finalizando, observamos que o enfoque dado a este trabalho será predominantemente o impacto do SARESP nas unidades escolares. Com certeza, esta opção se deve ao exercício de nossas funções na rede paulista de ensino público. E também, por acreditarmos que todo projeto de melhoria de qualidade de ensino se materializa dentro da sala de aula.

CAPÍTULO I

A Construção da Política de Avaliação Educativa na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

O propósito deste capítulo é expor os princípios políticos que levaram a Secretaria de Estado da Educação (SEE), a implantar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) enquanto estratégia, entre tantas outras, com fitos de melhorar a qualidade de ensino das escolas públicas de São Paulo.

De saída escapa à nossa preocupação atribuir juízos de valor aos princípios adotados pela SEE. O objetivo inicial é elucidar tais princípios para posteriormente se proceder uma análise valorativa.

Diante disso, apresentamos um breve histórico da trajetória da SEE, quanto à avaliação educacional. Seguidamente, utilizando fontes primárias, constituídas fundamentalmente por documentos oficiais e materiais utilizados na divulgação, treinamento e implantação do projeto, apresentamos o discurso da SEE.⁶

1.1. Histórico

Na trajetória da SEE, quanto à construção de uma política de avaliação educacional, destacam-se três programas: O Programa de Avaliação da Rede Estadual de Ensino, o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e, agora, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Em 1992 foi instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual. Pretendia-se com ele, estabelecer um programa de avaliação sistemática com vistas a uma estimativa da melhoria de desempenho dos alunos provenientes da introdução do modelo de escola proposto pelo Projeto Escola-Padrão⁷, criado em 1991, além de obter elementos para a formulação de políticas educacionais e informar as escolas com dados objetivos sobre os pontos críticos do processo ensino - aprendizagem.

Esse programa, em 1992, avaliou o rendimento escolar em 306 escolas que integravam o Projeto Escola - Padrão envolvendo 27.609 alunos

⁶ Adotamos o termo “discurso da SEE”, ou “discurso oficial”, quando nos referimos aos propósitos difundidos pelas autoridades estaduais da educação em documentos oficiais, sejam eles leis, deliberações, comunicados ou documentos de orientação.

⁷ O decreto nº 34.035, de 22.10.1991, instituiu, na rede estadual de ensino, abrangendo o ensino fundamental e médio, o Projeto Escola - Padrão.

de todas as 8^a séries do 1^o grau, em conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Já em 1994, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual não se restringiu a avaliar o rendimento escolar das Escolas - Padrão. Nesse ano a SEE compôs uma amostra de 818 escolas abrangendo 152.279 alunos das 4^{as}. e 8^{as}. séries do 1^o grau de toda a Rede Pública Estadual. Os alunos das 4^{as}. séries foram avaliados em Português e Matemática, os das 8^{as}. séries além de Português e Matemática foram avaliados em História, Geografia e Ciências.

Outra experiência da SEE em Avaliação Educacional, foi a sua participação, desde o início, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este programa proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), objetiva contribuir na formulação de políticas do ensino público no Brasil e o estabelecimento de um sistema de controle de ensino dos conteúdos mínimos previstos nos currículos e dos padrões de qualidade da escola brasileira.

A sistemática do programa estabelece uma avaliação permanente do ensino público fundamental. Nas três aferições já realizadas pelo SAEB (1990, 1994 e 1995) foram aplicados testes de rendimento escolar padronizados em amostras de todas as Unidades da Federação, nos componentes curriculares que compõem o núcleo comum do currículo e, por isto, possuírem conteúdos semelhantes em nível nacional. Foram avaliados alunos das 1^{as}. e 3^{as}. séries em Português e Matemática e alunos das 5^{as}. e 7^{as}. séries em Português, Matemática e Ciências.

Os resultados destas avaliações demonstraram que o desempenho nas séries e disciplinas avaliadas estão muito aquém do desempenho desejado.

Em vista disto, a SEE propôs em 1996, um novo sistema de Avaliação Educacional: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que se justifica por uma diferença fundamental em sua sistemática: as avaliações externas implementadas anteriormente pelo Governo Federal por meio do SAEB ou mesmo pela SEE, baseavam-se em amostragens e o SARESP, implantado em 1996, trabalhará com o universo da Rede.

1.2. O Discurso da SEE

Não pretendemos neste tópico fazer apologia do SARESP. Mas apenas explicitar a argumentação da SEE que justifica sua implantação. Argumentação esta que não pode ser desconhecida quando retomamos o fio condutor deste trabalho, ou seja, uma análise política dos princípios que fundamentam a implantação do projeto SARESP e o seu próprio conteúdo

substantivo, para posteriormente questionarmos a viabilidade funcional e o potencial de efetividade desse projeto.

Com esse propósito apresentamos o discurso da SEE em relação ao SARESP inserido nas fontes primárias, elencadas na nota 4.

1.2.1. Diretrizes Principais

Em comunicado oficial, a Secretária de Estado da Educação, Sra. Rose Neubauer, torna público suas principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Em suas considerações, avalia a atual situação do ensino público paulista como caótica e desorganizada.⁸

“Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria de Educação nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram.

Dessa forma, não há como nelas intervir, perpetuando-se um sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física. De fato, o governo nunca criou um sistema descentralizado, ágil e sistemático de repasse de recursos às escolas, de modo a lhes possibilitar autonomia em seu uso, seja para a reciclagem do corpo docente, seja para a manutenção sistemática de suas instalações.”(Comunicado SE de 22-03-95)

Ao fazer um diagnóstico da Educação Básica em São Paulo, aponta a rede estadual de ensino como o grande provedor do ensino fundamental e médio no Estado, com 80% das matrículas nesses níveis de ensino, significando em 1993, segundo dados obtidos pelo Centro de Informações Educacionais/Secretaria da Educação (CEI), um total de 5.254.237 matrículas iniciais no ensino fundamental e de 1.037.478 no ensino médio.

⁸ Todas as citações contidas neste item foram extraídas do Comunicado SEE de 22.03.95, publicado no D.O.E. em 23.03.95. Repare-se que não houve de nossa parte a preocupação de recorrer a dados mais atuais que aqueles apresentados pelo tal Comunicado. O nosso objetivo na sua utilização não é meramente estatístico, mas apreendermos os princípios que fundamentam a argumentação da SEE.

“Em 1993, a cobertura das diferentes redes de ensino paulistas totalizava oito milhões e setecentos mil alunos, ou seja, tínhamos teoricamente 80% das vagas necessárias para atender toda a população escolarizável do Estado. Desse atendimento educacional participavam as três redes de ensino: estadual, municipal e particular, com perfis bastante diferenciados.

MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL POR VINCULAÇÃO ADMINISTRATIVA (1978-1993)

MATRÍCULA

ANO	EST.	MUN.	PART.	TOTAL
1978	3.375.898	448.359	366.165	4.190.422
1980	3.473.758	453.433	416.376	4.343.567
1982	3.652.118	465.777	436.609	4.554.504
1984	3.890.022	481.751	477.144	4.848.917
1986	4.098.570	512.941	548.314	5.159.825
1988	4.367.283	511.102	644.848	5.523.233
1990	4.711.559	557.676	728.825	5.998.060
1992	5.126.570	625.706	681.430	6.433.706
1993	5.254.237	638.936	666.854	6.560.027

TAXA DE PARTICIPAÇÃO

EST.	MUN	PART	TOTAL
80,56	10,70	8,74	100,00
79,97	10,44	9,59	100,00
80,19	10,23	9,59	100,00
80,22	9,94	9,84	100,00
79,43	9,94	10,63	100,00
79,07	9,25	11,68	100,00
78,55	9,30	12,15	100,00
79,68	9,73	10,59	100,00
80,09	9,74	10,17	100,00

MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO MÉDIO POR VINCULAÇÃO ADMINISTRATIVA (1978-1993)

MATRÍCULA

ANO	EST.	MUN	PART	TOTAL
1978	411.320	17.514	268.773	697.607
1980	416.216	17.420	297.029	730.665
1982	462.916	18.975	263.102	744.993
1984	515.239	16.636	240.862	772.737
1986	552.277	16.607	277.776	846.660
1988	597.305	16.756	284.844	898.905
1990	698.868	19.875	282.654	1.001.397
1992	919.425	25.531	248.689	1.191.645
1993	1.037.478	23.551	245.407	1.306.436

TAXA DE PARTICIPAÇÃO

EST.	MUN	PART	TOTAL
59,0	2,5	38,5	100,00
57,0	2,4	40,7	100,00
62,1	2,5	35,3	100,00
66,7	2,2	31,2	100,00
65,2	2,0	32,8	100,00
66,2	1,9	31,7	100,00
69,8	2,0	28,2	100,00
77,2	2,0	20,9	100,00
79,4	1,8	18,8	100,00

Conseqüentemente, o grande provedor de ensino fundamental e médio em São Paulo é a rede estadual com 80% das matrículas. Melhor dito, tem recaído basicamente sobre o Estado os custos e encargos de proporcionar à população ensino fundamental obrigatório de 8 anos, além da responsabilidade de manter e ampliar o ensino de segundo grau.” (Comunicado SEE de 22-03-95)

Nesse comunicado oficial, a Secretária de Estado da Educação aponta como principais entraves à educação básica no Estado de São Paulo, a ineficácia e ineficiência do sistema.

A ineficácia caracterizada pelos altos índices de evasão e repetência, além da precária qualidade de ensino oferecida àqueles que na escola permanecem.

“Os índices de desempenho do sistema mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 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.

Por detrás da repetência e mais grave do que o desperdício material de recursos advindos do trabalho duro da população, está a desilusão de milhares de famílias que valorizam uma escola que expulsa seus filhos, a destruição do sentimento de competência de um sem número de crianças e adolescentes, a formação de gerações e gerações que incorporaram, com sofrimento e sem necessidade, a certeza de que são incompetentes. Este é o preço que pagamos pela ineficácia do ensino: deixamos de formar, para este Estado, uma população bem informada e apta intelectualmente a analisar criticamente sua situação de vida e buscar soluções para seus problemas.

Mas, a ineficácia do sistema não se manifesta, apenas, nas elevadas taxas de repetência e evasão. Há de se considerar, ainda, a precária qualidade do ensino recebido por aqueles que conseguem permanecer no sistema de ensino paulista.” (Comunicado SE de 22-03-95)

A ineficiência do sistema caracterizada pelo gigantismo da máquina burocrática, pela excessiva centralização e pela ausência de mecanismos de avaliação e controle dos serviços prestados.

“Em relação à Secretaria Estadual de Educação e ao aproveitamento racional de seus recursos disponíveis, podemos afirmar que prevalece uma extrema ineficiência, notadamente pelo gigantismo da máquina burocrática e pela

ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino.

Hoje, a Secretaria de Educação possui uma estrutura agastada dos problemas do ensino, mostrando-se incapaz de prestar os serviços de que a rede necessita. Revela-se, também, como uma fonte permanente de orientações contraditórias e de exigências inúteis. O modelo de atendimento emprega uma estratégia pouco eficiente, que contribui para a subutilização de recursos humanos, físicos, materiais, conduzindo ao uso inadequado das verbas-recursos financeiros, além de dificultar qualquer alternativa de parceria e cooperação entre os poderes públicos e outros setores da sociedade civil.

Em São Paulo há, no que concerne à Educação, excessiva centralização originando disfunções da máquina administrativa. Praticamente todas as decisões e orientações sobre a vida escolar emanam do órgãos centrais da Secretaria da Educação. Existe uma concentração em controles burocráticos e na transmissão das instruções, de maneira que fica, para as escolas, o papel de meras cumpridoras de tarefas, sem qualquer autonomia financeira, administrativa ou pedagógica. Assim, o modelo de atendimento emprega uma estratégia que contribui para a sub-utilização de recursos humanos, físicos e materiais. Conseqüentemente, isso conduz ao uso inadequado das verbas e dos recursos financeiros disponíveis, além de dificultar - e até mesmo inviabilizar - qualquer alternativa de parcerias profícuas com outras instâncias interessadas na melhoria da qualidade do ensino.

Além de gigantesca, morosa e centralizadora, a estrutura também é composta por compartimentos relativamente estanques e superpostos, sem uma política clara capaz de unificar ações nas suas diferentes instâncias e dimensões. A Secretaria da Educação de Estado não conta, adicionalmente, com mecanismo de avaliação e controle do serviço prestado.” (Comunicado SEE de 22-03-95)

Partindo desse diagnóstico, a Secretária da Educação, ao traçar a grande diretriz na área da educação - revolução na produtividade dos recursos públicos, culminando na melhoria-da-qualidade de-ensino, assume para o Estado o papel de planejador estratégico, de agente formulador da política educacional paulista.

“A grande diretriz da atual gestão na área da educação é a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, para que esta revolução realmente ocorra, algumas mudanças tornam-se imprescindíveis. Entre elas cabe destacar a revisão de papel do Estado na área de prestação serviços educacionais. Ou seja, o Estado deverá transformar-se no agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade sócio-econômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida. Para tanto, ele deverá articular e liderar os diferentes setores responsáveis pela prestação dos serviços estratégico e não o de simples prestador de serviços educacionais em torno de um projeto comum.” (Comunicado SE de 22-03-95)

Como norteadoras da revisão do papel do Estado na área da educação, a Secretária da Educação aponta duas diretrizes complementares, porém fundamentais: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão.

A reforma e a racionalização da estrutura administrativa consubstanciam-se na instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e na desconcentração e descentralização de recursos e competências.

“A Secretaria de Educação é um órgão dividido em compartimentos estanques e com áreas de situação superpostas, sem uma política clara capaz de unificar as suas diferentes instâncias e dimensões, além de distanciada dos problemas da escola, que tem se mostrado incapaz de atingir. Os últimos anos vêm sendo marcados por uma sucessão de Secretários com orientações discrepantes, que têm evitado a todo custo a tarefa de reorganizar a pesada máquina burocrática. Com isso, estabelecem grupos de trabalho e programas paralelos (como é o caso da Jornada Única e das Escalas Padrão), que privilegiam a solução de um ou outro dos inúmeros problemas que afetam o sistema de ensino. Além disso, a gestão da rede tende a se concentrar em controles burocráticos, distorcendo as funções essenciais das escolas, que acabam se tornando apenas o tipo de normas controladas e não instâncias atuantes do processo pedagógico. Os órgãos de supervisão e coordenação não se organizam para servir às

escolas e solucionar os seus problemas, mas para transmitir instruções e exigir o cumprimento correto de normas burocráticas.

Buscar-se-á construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional. Para tanto, dois objetivos deverão ser atingidos a instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências.” (Comunicado SEE de 22-03-95)

As estratégias estimuladas visando as mudanças nos padrões de gestão, estão explícitas nas diretrizes principais anunciadas no Comunicado da Secretária da Educação.

“A proposta de abertura institucional de parcerias com outros setores, dentro e fora do Estado; a flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas para ampliar as oportunidades de escolarização e melhorar a qualidade da aprendizagem; a capacidade de coordenar a iniciativa e a atuação de diversos parceiros em torno de prioridades estabelecidas determina um disposição do atual governo de promover uma mudança significativa nos padrões de gestão, a serem aperfeiçoados através de alguns pontos complementares e essenciais. São eles: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.” (Comunicado SEE de 22-03-95)

Para subsidiar a análise proposta, neste trabalho, torna-se imprescindível a transcrição de duas considerações da Secretária da Educação; uma em relação à repetência e evasão, outra em relação à avaliação do rendimento escolar.

“A atual administração considera a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que a cada ano freqüentam a escola estadual de primeiro e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inacreditável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico. Assim, várias estratégias serão estimuladas visando a diminuição dos índices de perda do

sistema. Estas estratégias estimularão, entre outras ações, a organização das séries em ciclos, a composição das classes basicamente por faixas etárias e a instrumentalização do professor e da escola para trabalhar com grupos heterogêneos.

Entretanto, se essas ações são necessárias, elas não são, em absoluto, suficientes. É preciso que as escolas tenham maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa que lhes possibilite iniciativa de decisão frente ao seu projeto pedagógico. Caberá às escolas definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino a serem empregados, o uso mais adequado do tempo e do espaço físico, o gerenciamento dos recursos humanos e materiais que receberem para realizar seu próprio projeto.

A avaliação, portanto, é condição sine qua non para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos” (Comunicado SEE de 22.03.95)

1.2.2. O Discurso da SEE nos documentos do Projeto SARESP.

Um argumento constante no discurso da SEE é que através da análise dos resultados obtidos pela avaliação dos alunos, as escolas poderão redirecionar o seu trabalho pedagógico em busca da melhoria da qualidade de ensino, ou seja, o SARESP fortalecerá a autonomia e a competência das escolas públicas de São Paulo. Isso devido à diferença entre a sistemática do SARESP e das outras avaliações externas, seja o SAEB e da SEE. Estas

baseavam-se em amostragens e o SARESP com o universo da Rede de Ensino.

Tal argumento é claro em matéria publicada no jornal **Escola Agora**:

O SENTIDO DA AVALIAÇÃO⁹

Ninguém duvida que, para professores e equipe técnica de uma escola, as informações obtidas por meio da avaliação dos alunos sejam essenciais. Afinal, elas possibilitam verificar até que ponto os objetivos do trabalho pedagógico estão sendo atingidos, facilitam a reflexão sobre o ensino oferecido e permitem descobrir formas de aprimorá-lo.

Para os dirigentes da Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Sistema da Avaliação de Rendimento Escolar - SARESP que se inicia neste mês de abril em todas as escolas da Rede é, também, imprescindível. Representa mais uma estratégia para fortalecer as unidades escolares e melhorar a qualidade de ensino.

Os resultados alcançados pelo conjunto dos estudantes apontarão em que medidas as políticas educacionais implementadas estão obtendo o efeito esperado: tornar as escolas capazes de fazer com que os alunos aprendam. Ao identificar as unidades escolares com dificuldades em atingir este objetivo, a SEE vai apoiá-las com recursos, serviços e a orientação técnica de que necessitam.

O sistema, que poderá abranger também as redes municipal e particular, caso houver interesse, contribuirá para a formação de uma cultura de avaliação no Estado. Seus resultados, contudo, não irão subsidiar apenas os órgãos centrais e as Delegacias de Ensino. Na escola, professores, alunos e pais terão acesso imediato a um mapa que mostrará os pontos fortes e fracos do desempenho dos estudantes. Estas informações auxiliarão a equipe a determinar com mais precisão quais aspectos do currículo merecem mais atenção. Com mais subsídios para reorientar seu projeto pedagógico, aperfeiçoar o corpo docente e reorganizar a trajetória escolar de seus alunos, a escola ganhará em autonomia e competência.

⁹ **Escola Agora** - Ano I - n° 4 - abril 1996 - Secretaria de Estado da Educação.

É preciso levar em conta uma diferença importante entre esta sistemática e a avaliação implementadas pelo Governo Federal por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou mesmo pela Secretaria. Elas se baseavam em amostragens. As escolas que não participavam do processo tendiam a considerar que a avaliação não lhe dizia respeito. Agora, não. Todas as unidades serão envolvidas e os dados obtidos irão gerar decisões não apenas em nível central, mas na base do Sistema de Ensino.

A avaliação só faz sentido assim: quando contribui para aumentar o poder que a escola tem de analisar seus problemas e descobrir como resolvê-los, com a Delegacia de Ensino e os órgãos centrais da SEE na retaguarda.

ROSE NEUBAUER
Secretária da Educação

Considerados como parte do discurso, fica bem a transcrição dos objetivos explícitos nos documentos de divulgação e implantação do SARESP elaborados pela SEE.

Estando o Projeto em fase de implantação, convém separar esses objetivos em duas categorias: a primeira dos objetivos referentes à implantação de uma política de avaliação do rendimento escolar e a segunda dos objetivos estabelecidos para a primeira aferição realizada no primeiro semestre de 1996.

a) Objetivos de implantação da política de avaliação do rendimento escolar da SEE:

- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e Médio do Estado de São Paulo que subsidie a Secretaria de Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

- 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 Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem;

- A capacitação dos recursos humanos do magistério;

- A reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino de modo a aprimorá-la;

- A viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

b) Objetivos estabelecidos para a primeira aferição, primeiro semestre de 1996:

- Coletar dados sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, em aspectos cognitivos de Português (com redação) e Matemática nas 3^{as}. séries e 7^{as}. séries, como também em Ciências e História/Geografia nas 7^{as}. séries, com conteúdos respectivamente de 2^a e 6^a séries;

- Identificar, no conjunto dos conteúdos do ensino fundamental de Português, Matemática, Ciências, História/Geografia, pontos curriculares críticos que demandem a intervenção imediata e prioritária por parte de professores, escolas e do sistema educacional como um todo;

- Fornecer dados que possibilitem a tomada de decisões futuras no que se refere ao planejamento e desenvolvimento do ensino fundamental de 2^{as}. e 6^{as}. séries e, também, das séries antecedentes e subseqüentes de cada escola;

- Obter informações sobre fatores intervenientes relativos ao desempenho escolar, como por exemplo, os relacionados às características da escola e interesses dos alunos.

1.3. Síntese do Discurso da SEE

De uma análise preliminar, foi possível identificar as seguintes proposições no discurso da SEE:

- Os programas educacionais, inclusive o SARESP, têm por finalidade a melhoria da qualidade do ensino público paulista, ponto culminante da política educacional desta administração (1995 a 1998).

- Os índices de evasão e repetência são os indicadores essenciais da qualidade de ensino.

- O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP é um dos programas prioritários da Secretaria da Educação.

- A SEE, ao instituir o SARESP, dá um salto qualitativo na construção de uma política de avaliação educacional, tendo em vista sua diferença fundamental para com os demais programas de avaliação anteriormente implantados, no tocante ao universo avaliado.

- Considerando que o SARESP abrange todas as escolas da Rede Estadual, que envolve os componentes curriculares considerados fundamentais (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia) e que se estende gradativamente para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, os seus resultados desencadearão a todas as escolas ações diversificadas no sentido de implementar medidas que promoverão a melhoria dos resultados obtidos, bem como possibilitarão maior autonomia pedagógica e iniciativa de decisão frente ao seu projeto, o que, conseqüentemente, diminuirá os índices de evasão e repetência.

- A implantação do projeto SARESP contribuirá para o estabelecimento de uma cultura de avaliação no Estado, incorporada à prática pedagógica cotidiana com conseqüente valorização dos dados obtidos para a melhoria da qualidade de ensino.

CAPÍTULO II

Projeto Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O propósito deste capítulo é a descrição da estrutura institucional do SARESP, sua abrangência, além de uma caracterização dos instrumentos utilizados nas atividades da aplicação dessa avaliação.

Justifica-se esta necessidade uma vez que há de se recorrer a esses dados quando se proceder a análise do projeto SARESP.¹⁰

2.1. Estrutura Institucional do Sistema

A estrutura institucional do SARESP foi composta em dois níveis: nível central e nível regional.

Em nível central contando com os seguintes grupos:

a. Colegiado Dirigente do SARESP; formado pelos dirigentes dos seguintes órgãos:

- Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE
- Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas - CENP
- Coordenadoria de Ensino do Interior - CEI
- Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo - COGSP
- Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional -

ATPCE

- Unidade de Gerenciamento de Projetos - UGP

b. Equipe de Gerenciamento do SARESP; formada por técnicos da Diretoria de Projetos Especiais da FDE.

c. Equipe Técnico-Operacional; composta por técnicos dos órgãos centrais da SEE: FDE, CENP, COG, SP, CEI, ATPCE e UGP.

Sob coordenação deste grupo, três outros foram formados: Equipe Pedagógica, Equipe de Apoio Administrativo e Equipe de Treinamento.

As equipes Técnico-Operacional e de Gerenciamento do SARESP contam com assessoria técnica de especialistas em Avaliação Educacional, Estatística e Processamento de Dados.

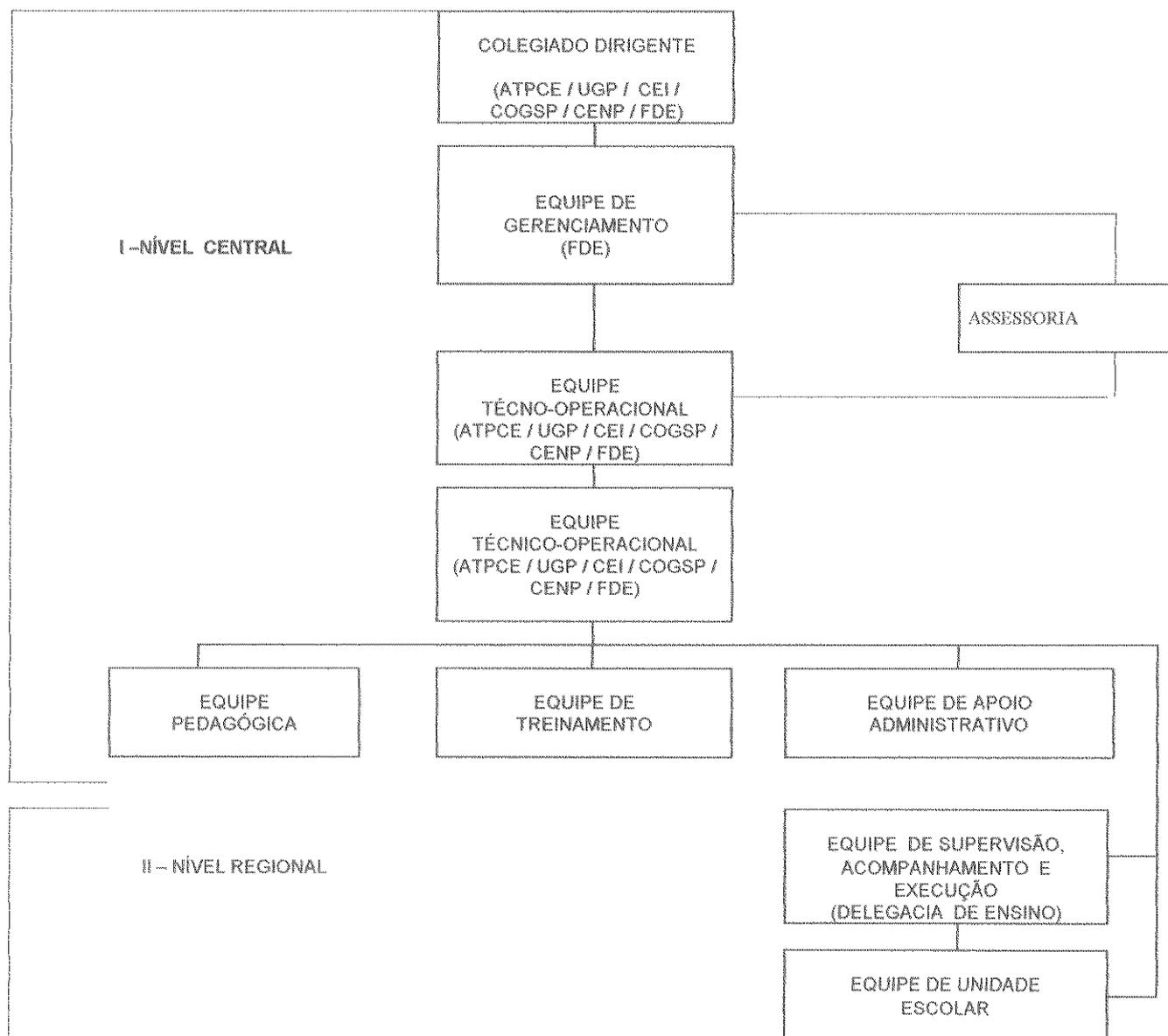
Em nível regional, contando com duas equipes:

¹⁰ Esta descrição é baseada nos documentos elencados como fontes primárias na nota 4.

a. Equipe de Supervisão, Acompanhamento e Execução (Delegacia de Ensino); integrada por representantes de todas as Delegacias de Ensino e, constituída por Supervisores de Ensino e Assistentes Técnico-Pedagógicos.

b. Equipe da Unidades Escolares; todas as unidades escolares terão uma equipe composta pelo diretor de Escola e um grupo de professores.

Estrutura Institucional do Sistema de Avaliação¹¹



¹¹ Organograma extraído do Documento de Implantação utilizado pela Equipe de Treinamento da SEE em abril/96 no treinamento de Supervisores das Delegacias de Ensino.

2.2. Abrangência do Projeto SARESP

O projeto conta com a participação de todas as escolas da Rede Estadual e as escolas das Redes Municipal e Particular que aderirem à proposta.

Serão avaliados o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No Fundamental, de 2ª a 8ª série, serão avaliados o desempenho dos alunos nos componentes curriculares de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. No Ensino Médio, em todas as séries, serão avaliados o desempenho dos alunos nos componentes curriculares de Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física e Química.

A partir de dados da matrícula inicial de 1993, a SEE teve por meta abranger em 1996, no primeiro semestre, 1.528.354 alunos de 3ªs. e 7ªs. séries do Ensino Fundamental Redes Estadual, Municipal e Particular, sendo 1.210.504 alunos da Rede Estadual. Já no segundo semestre a meta é de 2.524.097 alunos das 3ªs., 5ªs. e 7ªs. séries do Ensino Fundamental das três Redes de Ensino, sendo 2.027.598 alunos da Rede Estadual.

Para 1997, a meta de abrangência é de 1.342.729 alunos das 4ªs. e 8ªs. séries do Ensino Fundamental das Redes de Ensino Estadual, Municipal e Particular, sendo 1.058.639 alunos da Rede Estadual. Neste período, também será avaliado o Ensino Médio, tendo por meta abranger 618.519 alunos das três Redes de Ensino, sendo 516.282 alunos da Rede Estadual.

Finalmente, para 1998, a meta de abrangência é de 1.866.345 alunos das 2ªs. e 6ªs. das três Redes de Ensino, sendo 1.516.227 alunos da Rede Estadual. No Ensino Médio, a meta de abrangência é de 401.319 alunos das três Redes de Ensino, sendo 312.905 alunos da Rede Estadual.

2.3. A Elaboração das Provas

Para a primeira aplicação, abril/96, da avaliação do rendimento escolar nas 3ªs. e 7ªs. séries do Ensino Fundamental, os instrumentos de avaliação (provas), com conteúdos de 2ª e 6ª séries, respectivamente, foram elaborados por uma empresa contratada que, assessorada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), elaborou as provas com base nos conteúdos curriculares considerados nucleares em cada uma das disciplinas e séries avaliadas, as quais, posteriormente, foram validadas por um grupo de professores da Rede Estadual de Ensino.

Em decorrência de reivindicações dos educadores da Rede Estadual de Ensino, maior participação no processo de elaboração das provas a Equipe de Gerenciamento do SARESP, adotou uma nova estratégia a ser utilizada, a partir da segunda aplicação, com o propósito de proporcionar uma maior participação dos professores da rede no processo de elaboração

dos instrumentos de avaliação. Formou-se um grupo de trabalho, composto de professores da Rede Estadual de Ensino, onde cada uma das 146 Delegacias de Ensino esteve representada. Esse grupo, num total de aproximadamente 150 professores, foi treinado por especialistas da Equipe Técnico Operacional do SARESP, para a realização das tarefas de elaboração, revisão, e pré-testagem dos itens que compuseram as definitivas que foram aplicadas em abril/97 nos alunos das 4^{as}. e 8^{as}. séries do Ensino Fundamental, com conteúdos de 3^a e 7^a séries, respectivamente.

Com procedimentos específicos a cada aplicação, conforme acima elucidado, as provas de 3^{as}. e 4^{as}. séries, tanto em português quanto de matemática, foram constituídas por 30 itens de avaliação, versando sobre conteúdos de 2^a e 3^a séries respectivamente. Para as 7^{as}. e 8^{as}. séries, com conteúdos de 6^a e 7^a séries, respectivamente, foram elaborados dois conjuntos de provas equivalentes, um para o período diurno e outro para o período noturno, versando sobre as disciplinas de Português, Matemática e Ciências - estas com 30 itens - e, História/Geografia, com 30 itens, sendo 15 para cada conteúdo. Nas provas de 4^a, 7^a e 8^a séries, precedendo o conteúdo específico, constou um questionário, onde foram levantadas informações acerca da vida pessoal, familiar e escolar do aluno.

2.4. Material Utilizado na Aplicação da Avaliação e no Processamento de Dados.

Além dos cadernos de prova, já caracterizados no item anterior, as Unidades Escolares e Delegacias de Ensino receberam os seguintes instrumentos que subsidiaram a aplicação da avaliação e o processamento de dados:

- . Questionário da Escola:- questiona como a escola realiza e avalia o seu trabalho pedagógico.

- . Folhas de Respostas dos Alunos:- são folhas de leitura óptica pré identificadas por escola, prova, período e série, em número correspondente ao de alunos que serão avaliados.

- . Folhas de Respostas do Questionário da Escola:- folha específica de leitura óptica de respostas pré identificadas por escola, para transcrição, pela Equipe Escolar, das repostas ao Questionário da Escola.

- . Manual dos Supervisores e Diretores de Escola:- destina-se às equipes das Delegacias de Ensino e aos Diretores que supervisionaram o trabalho desenvolvido nas escolas. Dá uma visão de todo o processo e detalha as atribuições dos membros de cada equipe.

- . Manual do Aplicador:- contém as orientações necessárias aos professores que irão aplicar as provas. Informa sobre o projeto, seus objetivos, a função do aplicador e detalha suas atribuições.

. Manual de Correção e Análise das Provas:- orienta as escolas na correção, tabulação, elaboração de cálculos básicos e análise dos resultados das provas. Descreve os procedimentos que permitem a análise dos resultados, possibilitando um diagnóstico do rendimento de seus alunos e também a elaboração do Relatório de Avaliação da Escola. Contém o significado psico-pedagógico dos itens de tal forma que os dados possam ser interpretados em seu significado para a aprendizagem.

. Manual de Correção e Análise das Redações:- estabelece critérios e procedimentos, objetivos para a correção e análise das redações, permitindo constatar o nível de competência do aluno na produção de textos.

. Roteiro de Análise:- orienta os professores na execução dos trabalhos de correção e análise das provas. Contém tabelas de especificações e gabaritos das provas, tabela para registrar as notas dos alunos e tabelas para anotar a porcentagem de acertos em cada questão das provas.

. Relatório de Observação dos Pais:- preenchido pelos pais que acompanharam o processo de avaliação observando o trabalho da escola..

. Relatório Síntese da Aplicação:- é o resumo de todas as ocorrências observadas durante o desenrolar da avaliação.

2.5. Implantação do Projeto SARESP

A avaliação do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental terá uma atuação alternada, ao longo dos anos, nas diferentes séries. No Ensino Médio, a atuação será seqüencial, ao longo dos anos.

Quadro 1 - Série em Estudo: EVOLUÇÃO¹²

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO			
	Série	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
1996 (1 ^o sem.)		*					*					
1996 (2 ^o sem.)			*			*		*				
1997				*					*	*		
1998		*					*				*	

O pontapé inicial de implantação se deu em Março/96, com o treinamento das equipes de Supervisão das 146 Delegacias de Ensino. Foram treinados, pela equipe central do SARESP, 721 Supervisores de Ensino com o objetivo de capacitá-los para acompanhar e executar todas as etapas da avaliação e treinar as Equipes Escolares.

Em abril/96 as Equipes Escolares foram treinadas pelas Equipes de Supervisão com o objetivo de instrumentalizá-las para a aplicação e correção das provas, análise dos resultados e implementação de ações que aprimorem a prática pedagógica e a aprendizagem escolar. Foram envolvidos neste treinamento por volta de 57 mil educadores da Rede Estadual de Ensino.

Ainda em abril/96 foram aplicados os instrumentos de avaliação de rendimento escolar (provas) em 1.186.000 alunos das 3^{as}. e 7^{as}. séries de 5.800 escolas da Rede Pública do Estado e 3.400 alunos de 28 escolas da rede Particular. A Prefeitura de São Paulo, a maior rede Municipal do Estado, com 360 escolas de Ensino Fundamental, não participou dessa avaliação. Somente 105 escolas municipais, de outros municípios, participaram dessa avaliação.¹³

Após a aplicação dos instrumentos de avaliação, houve a correção, análise e elaboração dos relatórios em nível de Unidade Escolar. As

¹² Quadro extraído do Documento de Implantação SARESP, elaborado pela equipe central da SEE, 1996.

¹³ Dados divulgados pela Folha de São Paulo em 24.04.1996.

Delegacias de Ensino recolheram esses dados e elaboraram relatório sobre os resultados da avaliação na região de cada Delegacia de Ensino. Esses relatórios foram repassados à Secretaria de Estado da Educação.

A divulgação dos resultados, em nível estadual, desta primeira aplicação, ocorreu em novembro/96.

De julho a outubro/96, desenvolveram-se as atividades referentes à elaboração e revisão de itens e aplicação do pré-teste referente à segunda aplicação. Em abril/97, realizou-se novamente o treinamento das Equipes das Delegacias de Ensino e Equipes Escolares, nos mesmos moldes da primeira aplicação e realizou-se, também, a segunda aplicação, da qual, os dados, em nível estadual, ainda não foram divulgados.

CAPÍTULO III

O SARESP na Delegacia de Ensino de Botucatu

3.1 - Esclarecimentos

Os capítulos anteriores deram conta da explicitação do discurso da SEE, da descrição do projeto SARESP e da caracterização dos instrumentos utilizados no desenvolvimento das atividades da aplicação dessa avaliação de rendimento escolar.

Perseguindo o fio condutor deste trabalho - análise política dos princípios que fundamentam a implantação do projeto SARESP; este capítulo se ocupa da descrição do procedimento nas duas aplicações dessa avaliação (abril de 96 e abril de 97) e dos resultados obtidos. O propósito é subsidiar a análise de dois argumentos contidos no discurso da SEE. O primeiro refere-se aos resultados do SARESP enquanto subsídio para autonomia das escolas na construção do projeto pedagógico. Já o segundo refere-se ao estabelecimento de uma cultura de avaliação incorporada à prática pedagógica cotidiana.

Os resultados obtidos pelo SARESP, aqui descritos, restringem-se à Delegacia de Ensino de Botucatu.¹⁴ Essa restrição se fez pelo fato deste trabalho se desenvolver concomitantemente à implantação do projeto SARESP, objeto de nosso estudo. Isso não nos permite ficar à espera dos resultados em nível estadual. A nossa participação na coordenação da Equipe do SARESP da Delegacia de Ensino de Botucatu, autorizou nos a um acompanhamento exaustivo de todas atividades de implantação do projeto, bem como a um acesso imediato aos dados e resultados obtidos em nível dessa Delegacia de Ensino.

A título de contextualização, informamos que a área de abrangência da Delegacia de Ensino de Botucatu integra-se em doze municípios: Anhembi, Areiópolis, Bofete, Botucatu, Conchas, Itatinga, Laranjal Paulista, Pardinho, Pereiras, Porangaba, São Manuel e Torre de Pedra. Distribuindo-se entre esses municípios, contamos com 51 escolas estaduais, excluindo-se as rurais, sendo que, após a Reorganização das Escolas da Rede Pública

¹⁴ A restrição dos resultados obtidos pelo SARESP à Delegacia de Ensino de Botucatu não compromete uma visão dos resultados universais. Os resultados obtidos na Delegacia de Ensino de Botucatu espelham os resultados do Estado de São Paulo. Comparem-se os gráficos 13 e 14 do presente capítulo.

Estadual,¹⁵ 18 delas mantêm o ensino do Ciclo Básico à 4ª série; 12 o ensino do Ciclo Básico à 8ª série, 11 o ensino do Ciclo Básico à 8ª série e 2º grau; e, 10 delas o ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e o 2º Grau.

3.2 - Procedimento

Todos os alunos das 3ª e 7ª séries do ensino fundamental de 46 escola da Delegacia de Ensino de Botucatu participava. Da 1ª aplicação do SARESP. A segunda abordou todos os alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de 45 escolas dessa Delegacia de Ensino.

Imediatamente às duas aplicações, as unidades escolares elaboraram respectivos relatórios de avaliação de acordo com os roteiros sugeridos pela equipe central do SARESP, contidos nos documentos de treinamento das equipes das escolas.

Globalizando os dados fornecidos pelos relatórios das unidades escolares, tendo como referencia a somatória dessas escolas, a equipe da Delegacia de Ensino elaborou o seu relatório.

3.3- Resultados obtidos na D.E. de Botucatu

Observamos que nos dados aqui apresentados, alguns refem-se somente a uma ou outra aplicação. Isso se dá, em algum momento, por ser desnecessária a apresentação dos resultados das duas aplicações, tendo em vista o propósito deste trabalho. O nosso objetivo não é estatístico. Tão pouco refere-se a uma análise do procedimento adotado pela Secretária de Estado da Educação nas várias etapas de desenvolvimento do SARESP.

Em outros momentos, a apresentação dos resultados restringe-se a uma aplicação, devido a uma diferença qualitativa entre os relatórios das unidades escolares referentes à primeira e segunda aplicação.

As escolas municipais e particulares, vinculadas à Delegacia de Ensino de Botucatu, não foram consideradas. Nenhuma particular aderiu ao projeto SARESP e das municipais somente uma participou da primeira aplicação.

Passaremos o resultado:

3.3.1 - Recursos Humanos

¹⁵ O decreto n.º 40.473, de 21.11.95, institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, que em seu artigo 3º C.C. art. 5º, organiza as unidades escolares, gradativamente, com classes de: I- Ciclo Básico à 4ª série do ensino fundamental; II- 5ª a 8ª séries do ensino fundamental; III- 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e 2º Grau; e, IV- 2º Grau.

1. Número de pessoas envolvidas

D. E. Botucatu

Pessoal	1ª aplicação abril/96	2ª aplicação abril/97
Equipe da D. E.	06	06
Equipe Escolar	341	331
Número de Pais	160	147
Total	507	484

2. Número de alunos participantes por série, disciplina e período

D. E. BOTUCATU - 1ª APLICAÇÃO - ABRIL/96

Séries Discipl.	3ª	7ª		TOTAL GERAL
	Diurno	D	N	
Português	1924	610	266	2.800
Matemática	1.929	593	274	2.796
Ciências	-o-	584	269	853
Hist/Geo	-o-	590	275	865
TOTAL	3.853	2.377	1.084	7.314

D. E. BOTUCATU - 2ª APLICAÇÃO - ABRIL/97

Séries Discipl.	4ª	8ª		TOTAL GERAL
	Diurno	D	N	
Português	1.890	481	270	2.641
Matemática	1.886	478	279	2.643
Ciências	-o-	485	281	766
Hist/Geo	-o-	459	264	723
TOTAL	3.776	1.903	1.094	6.773

3.3.2. Representação Gráfica Percentual do Desempenho por Questão, Disciplina, Série e Período na D. E. de Botucatu.

Os relatórios das unidades escolares das duas aplicações, apresentaram a representação gráfica do desempenho dos alunos por questão, disciplina, série e período.

Para o propósito deste trabalho, a representação gráfica de uma das duas aplicações do SARESP é suficiente. Apresentamos a referente à 1ª aplicação.

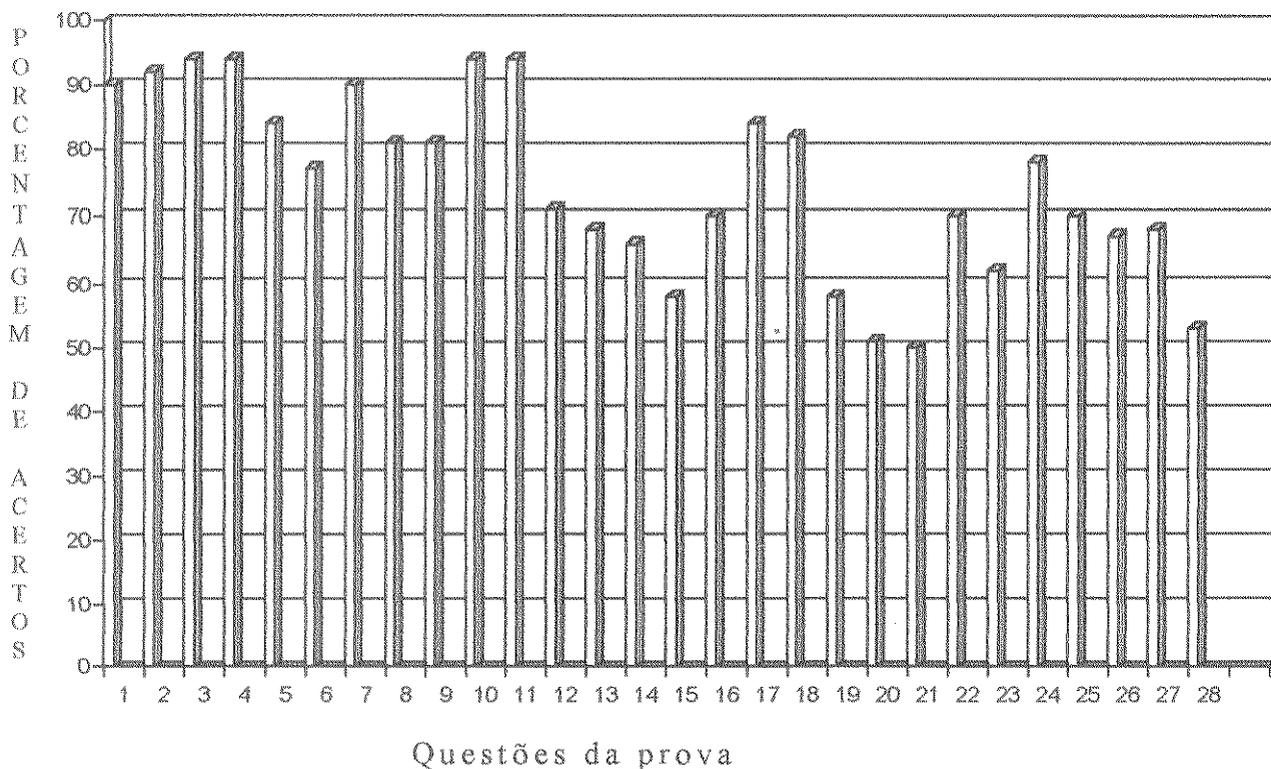
GRÁFICO 01

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Português

Série: 3ª

Período: Diurno



No desempenho em Português pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 46% da prova (13 questões) os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 70%.

Questões 13 - 14 - 15 - 16 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 26 - 27 - 28

b) Em 54% da prova (15 questões) os alunos alcançaram desempenho ótimo, com índice percentual de acertos entre 71% e 94%.

Questões 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 17 - 18 - 23

c) Questões com maior índice de erros: 20 - 21 - 28.

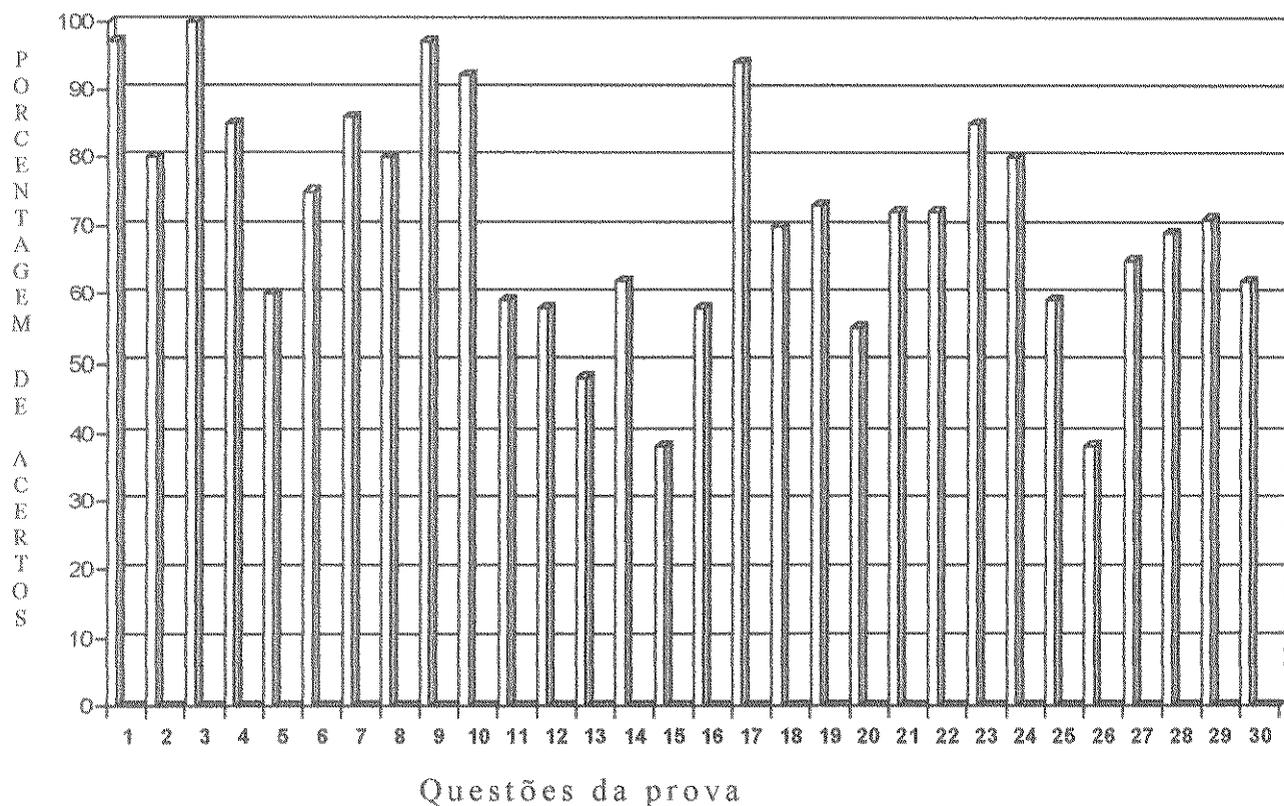
GRÁFICO 02

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Matemática

Série: 3ª

Período: Diurno



No desempenho em Matemática, pelos resultados obtidos em cada questão, temos:

a) Em 40% da prova (12 questões) os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 70%.

Questões: 5 - 11 - 12 - 14 - 16 - 18 - 19 - 20 - 25 - 27 - 28 - 30

b) Em 50% da prova (15 questões) os alunos alcançaram desempenho ótimo com índice percentual de acertos entre 71% e 100%.

Questões: 1 - 2 - 3 - 4 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 17 - 21 - 22 - 23 - 24 - 29

c) Em 10% da prova (3 questões) os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 40% e 49%.

Questões: 13 - 15 - 26

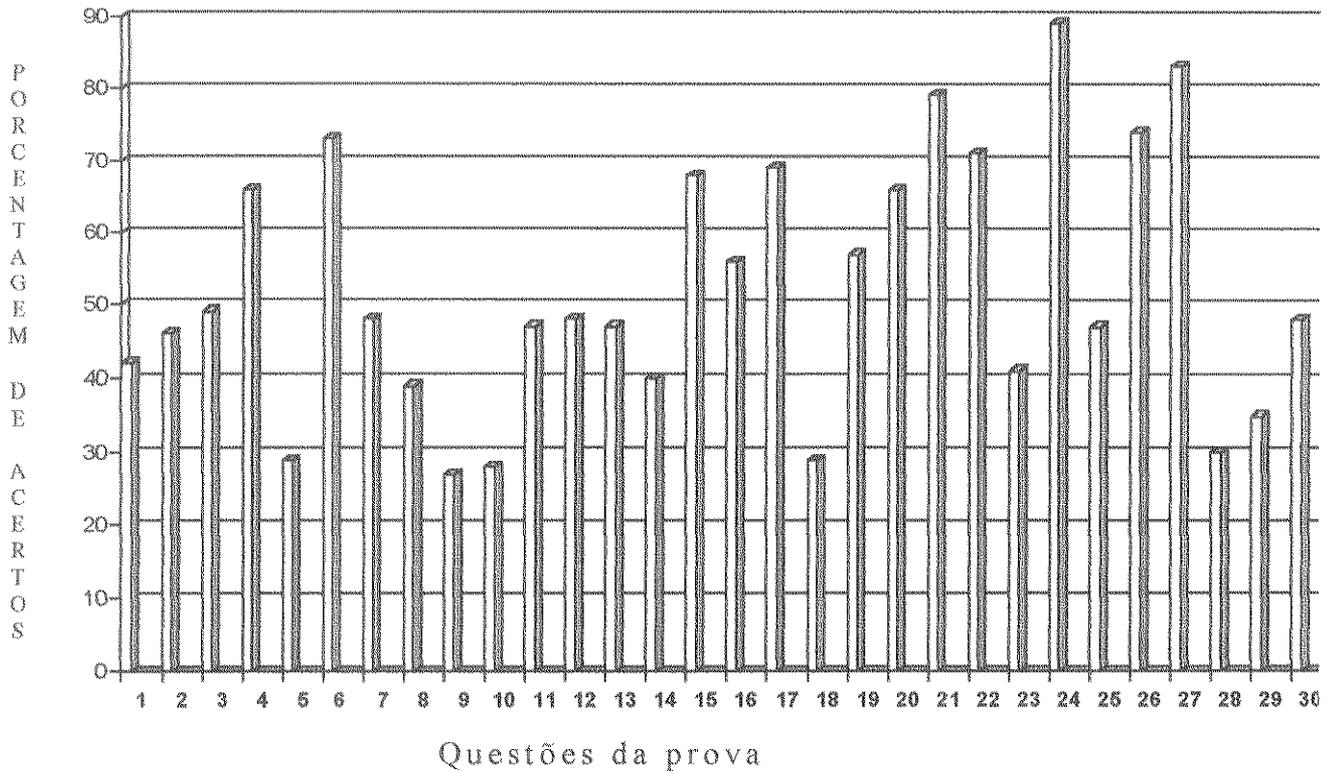
GRÁFICO 03

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Português

Série: 7ª

Período: Diurno



No desempenho em Português, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 40% da prova (12 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório com índice percentual de acertos entre 50% e 89%.
Questões: 4 - 6 - 15 - 16 - 17 - 19 - 20 - 21 - 22 - 24 - 26 - 27.

b) Em 60% da prova (18 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 27% e 49%.
Questões: 1 - 2 - 3 - 5 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 18 - 23 - 25 - 28 - 29 - 30.

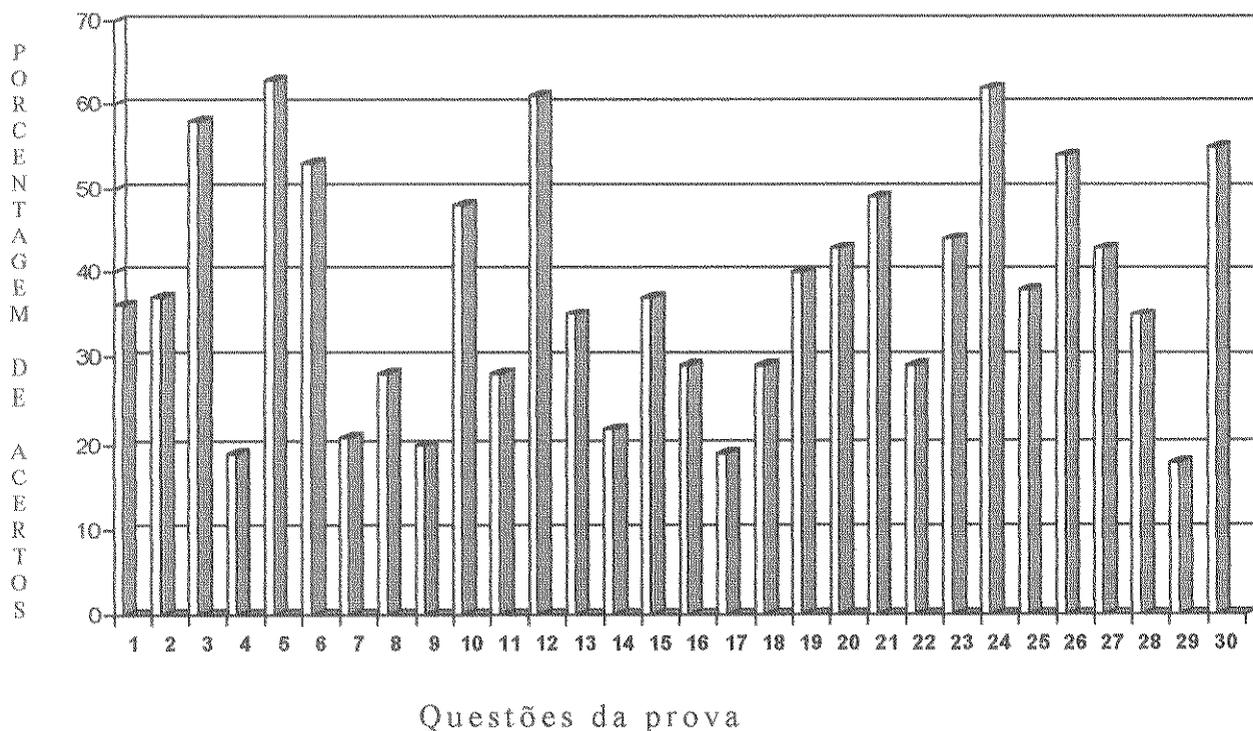
GRÁFICO 04

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Português

Série: 7ª

Período: Noturno



No desempenho em Português, no período noturno, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 23% da prova (7 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 64%.

Questões: 3 - 5 - 6 - 12 - 24 - 26 - 30.

b) Em 77% da prova (23 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 18% e 49%.

Questões: 1 - 2 - 4 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 27 - 28 - 29 .

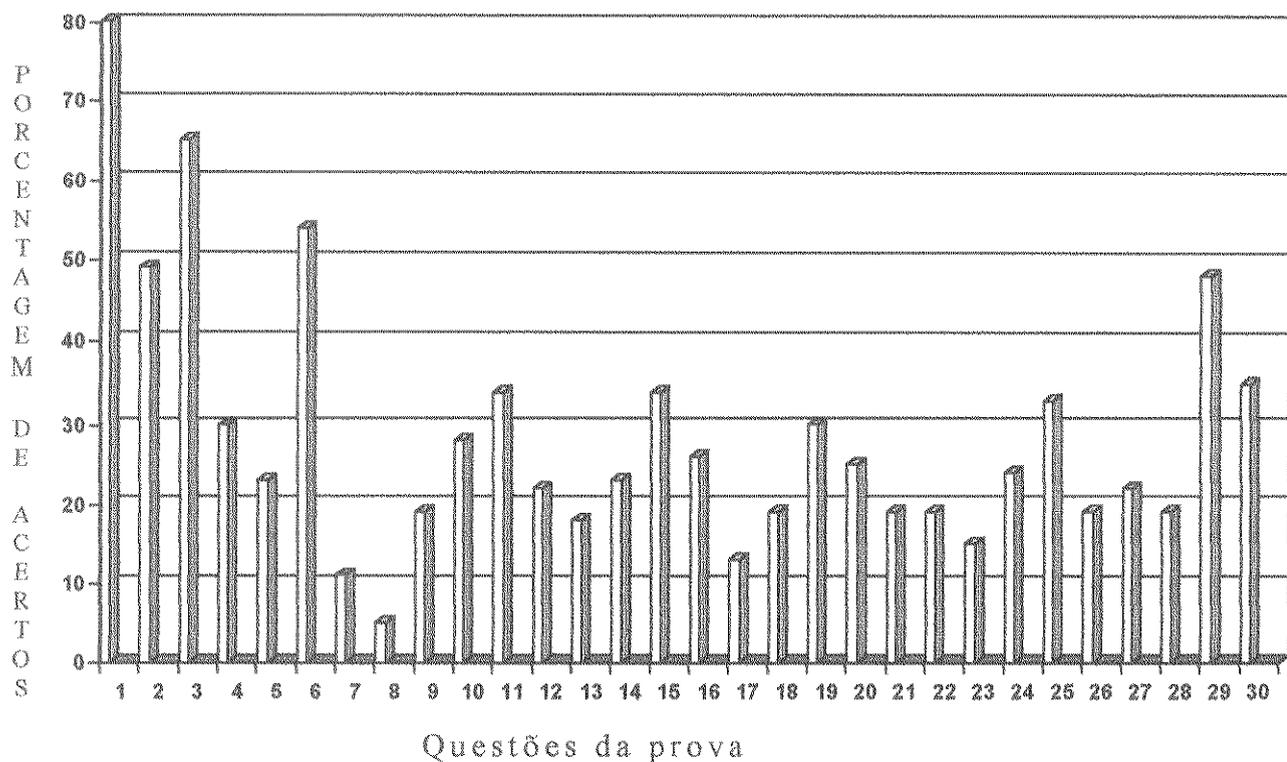
GRÁFICO 05

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Matemática

Série: 7ª

Período: Diurno



No desempenho em Matemática, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 10% da prova (3 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 80%.

Questões: 1 - 3 - 6.

b) Em 53% da prova (16 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 20% e 49%.

Questões: 2 - 4 - 5 - 10 - 11 - 12 - 14 - 15 - 16 - 19 - 20 - 24 - 25 - 27 - 29 - 30.

c) Em 37% da prova (11 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 5% e 19%.

Questões: 7 - 8 - 9 - 13 - 17 - 18 - 21 - 22 - 23 - 26 - 28.

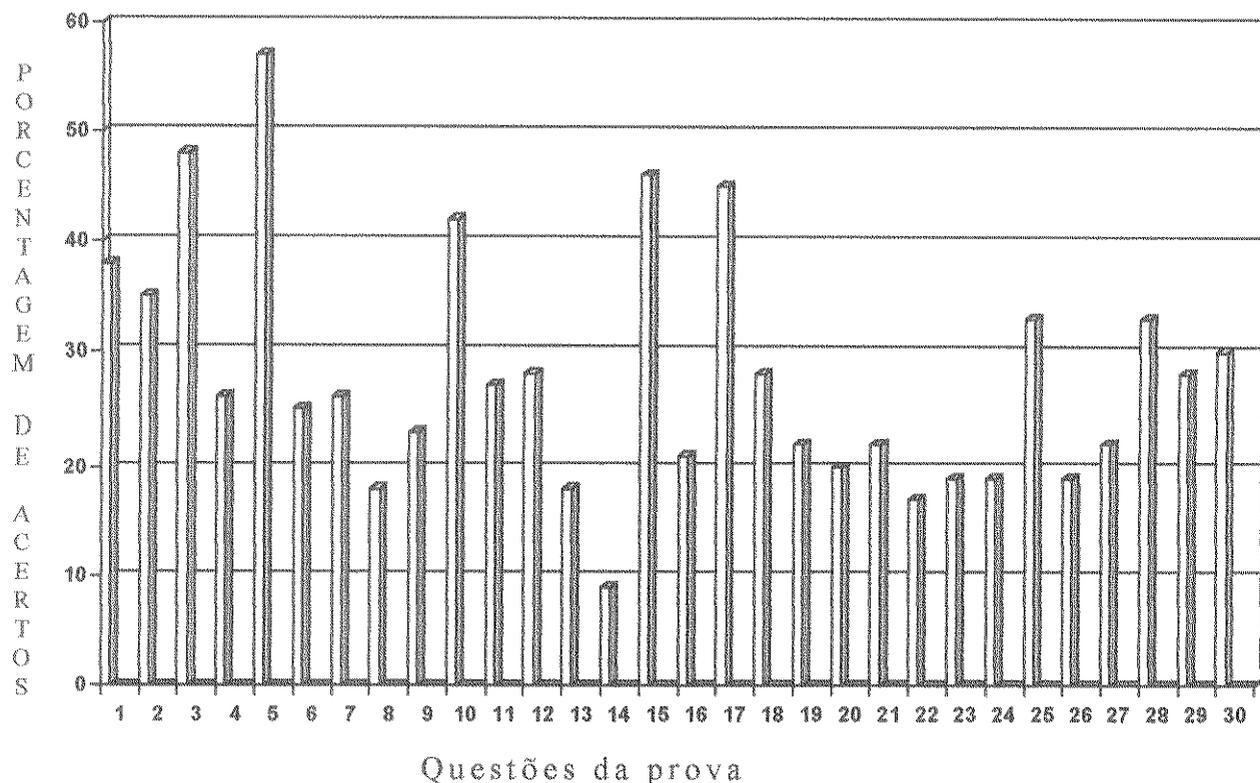
GRÁFICO 06

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Matemática

Série: 7ª

Período: Noturno



No desempenho em Matemática, no período noturno, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 77% da prova (23 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 20% e 56%.

Questões: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9 - 10 - 11 - 12 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 25 - 27 - 28 - 29 - 30.

b) Em 23% da prova (7 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 9% e 19%.

Questões: 8 - 13 - 14 - 22 - 23 - 24 - 26.

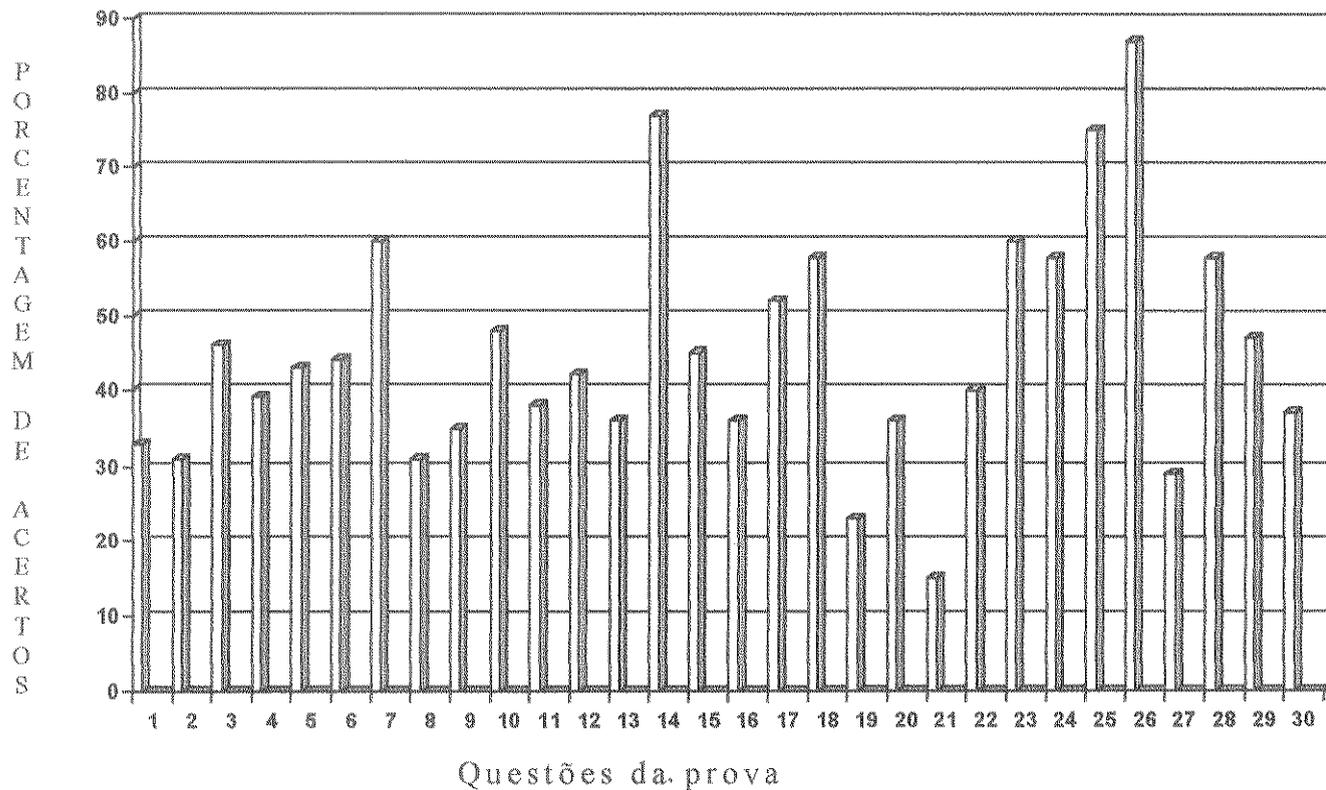
GRÁFICO 07

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Ciências

Série: 7ª

Período: Diurno



No desempenho em Ciências, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 30% da prova (9 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 87%.

Questões: 7 - 14 - 17 - 18 - 23 - 24 - 25 - 26 - 28.

b) Em 60% da prova (18 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 30% e 49%.

Questões: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 15 - 16 - 20 - 22 - 29 - 30.

c) Em 10% da prova (3 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 18% e 29%.

Questões: 19 - 21 - 27.

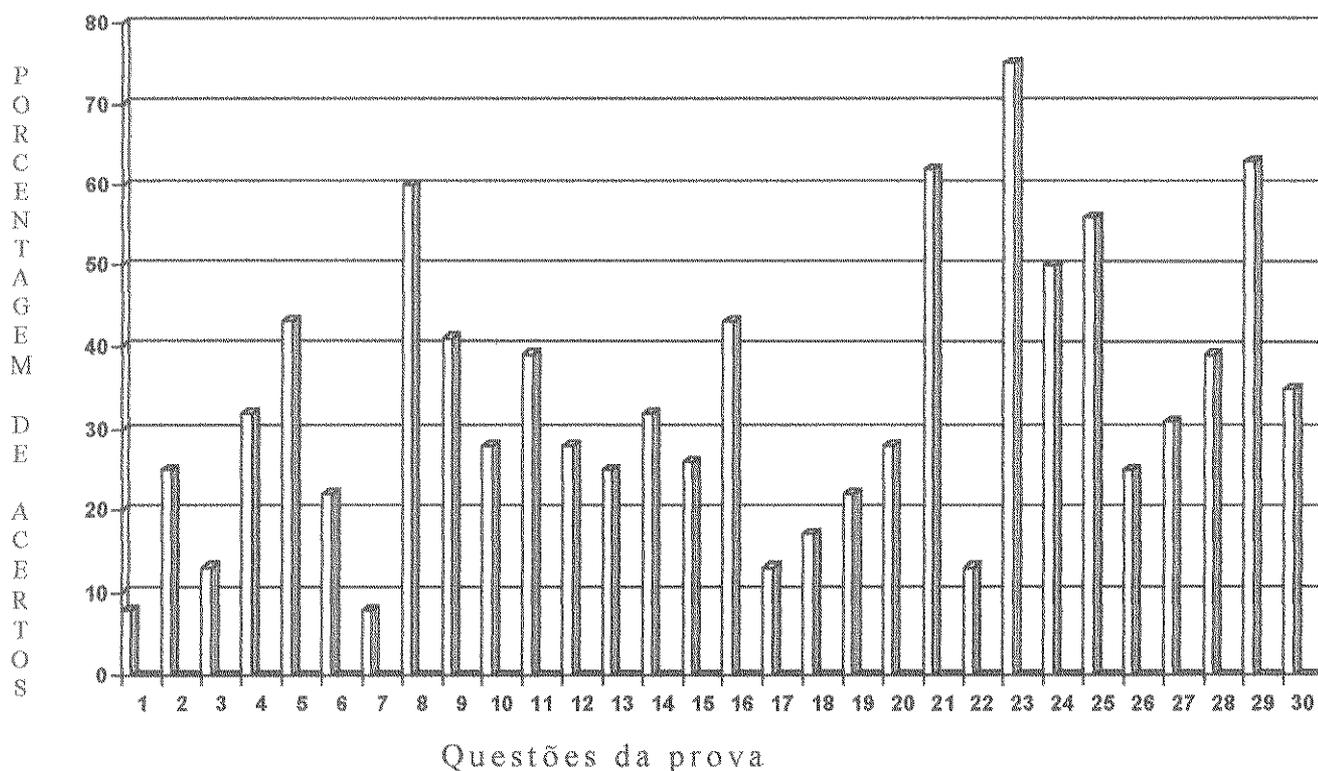
GRÁFICO 08

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Ciências

Série: 7ª

Período: Noturno



No desempenho em Ciências, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 17% da prova (5 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 75%.

Questões: 8 - 21 - 23 - 25 - 29.

b) Em 63% da prova (19 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 20% e 49%.

Questões: 2 - 4 - 5 - 6 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 19 - 20 - 24 - 26 - 27 - 28 - 30.

c) Em 20% da prova (6 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 8% e 19%.

Questões: 1 - 3 - 7 - 17 - 18 - 22.

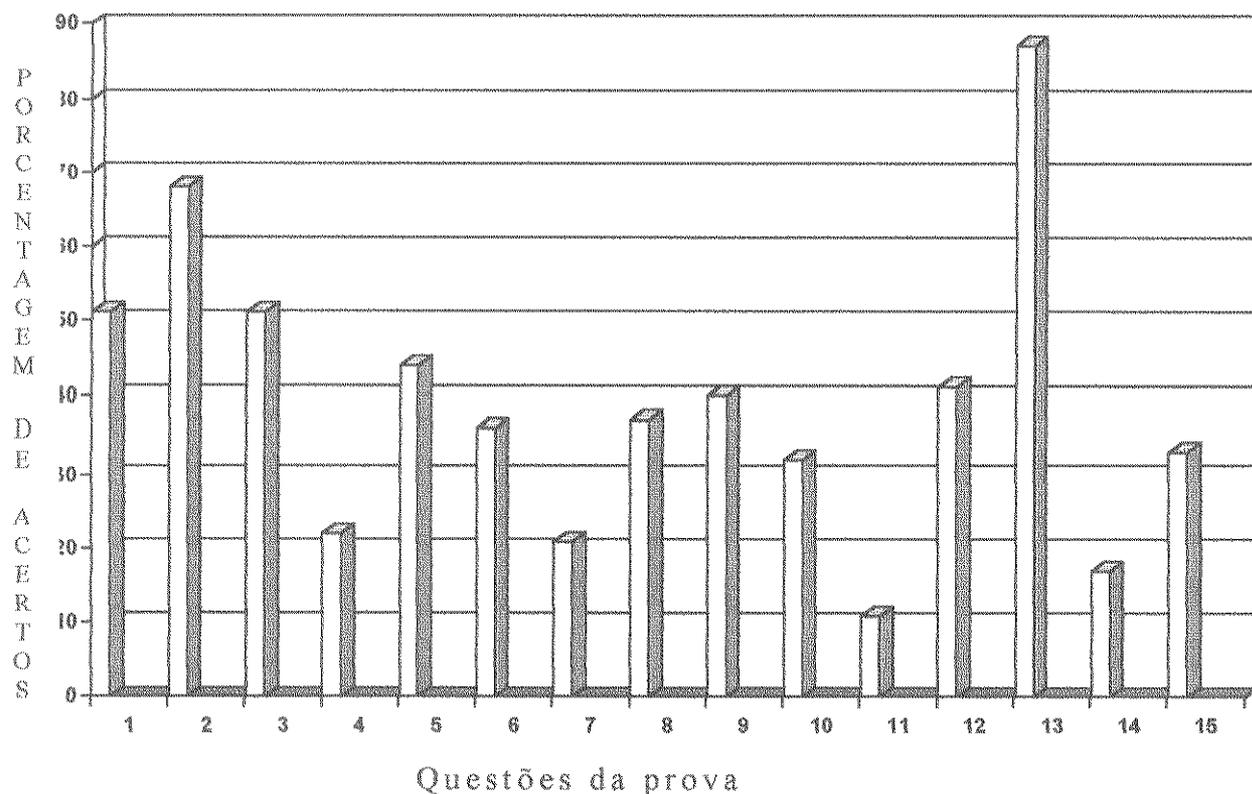
GRÁFICO 09

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: História

Série: 7ª

Período: Diurno



No desempenho em História, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 27% da prova (4 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 87%.

Questões: 1 - 2 - 3 - 13.

b) Em 53% da prova (8 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 20% e 49%.

Questões: 4 - 5 - 6 - 8 - 9 - 10 - 12 - 15.

c) Em 20% da prova (3 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 10% e 19%.

Questões: 7 - 11 - 14.

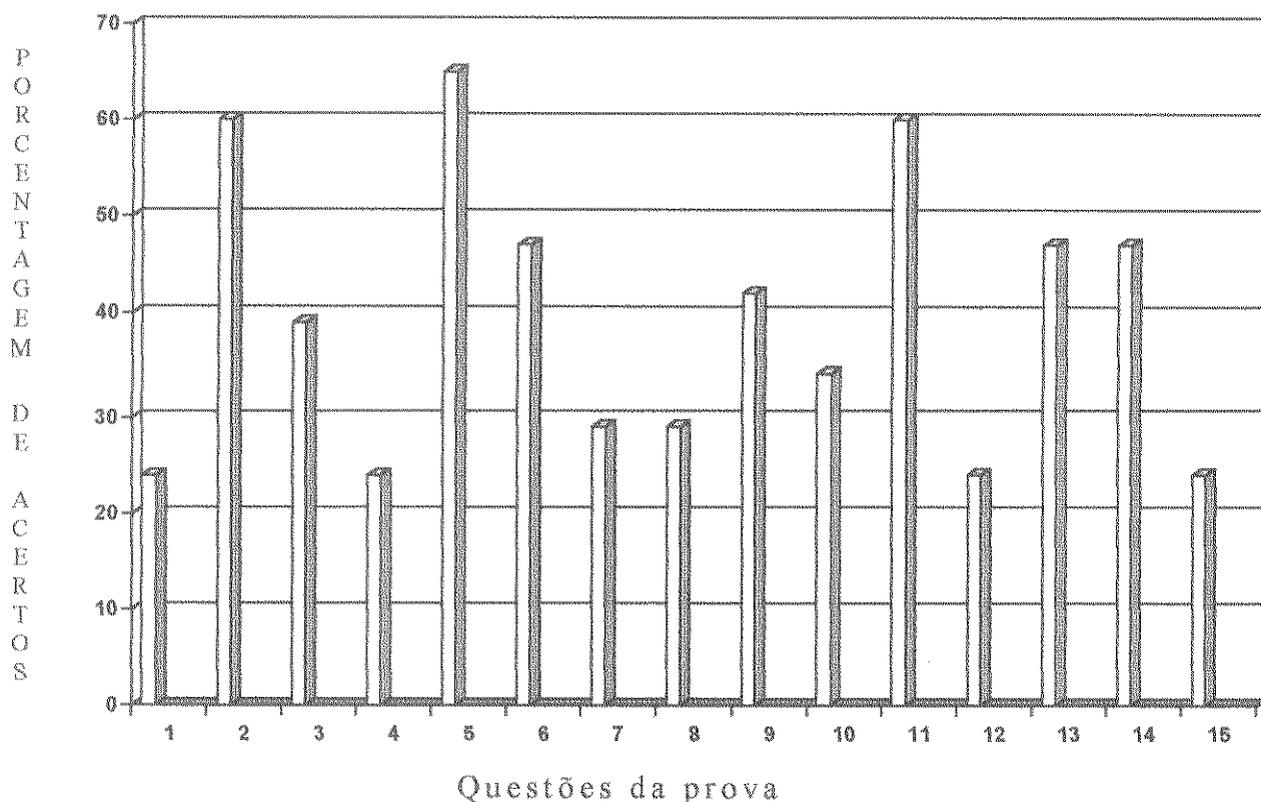
GRÁFICO 10

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: História

Série: 7ª

Período: Noturno



No desempenho em História, no período noturno, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 20% da prova (3 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 65%.

Questões: 2 - 5 - 11.

b) Em 40% da prova (6 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 30% e 49%.

Questões: 3 - 6 - 9 - 10 - 13 - 14.

c) Em 40% da prova (6 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 24% e 29%.

Questões: 1 - 4 - 7 - 8 - 12 - 15.

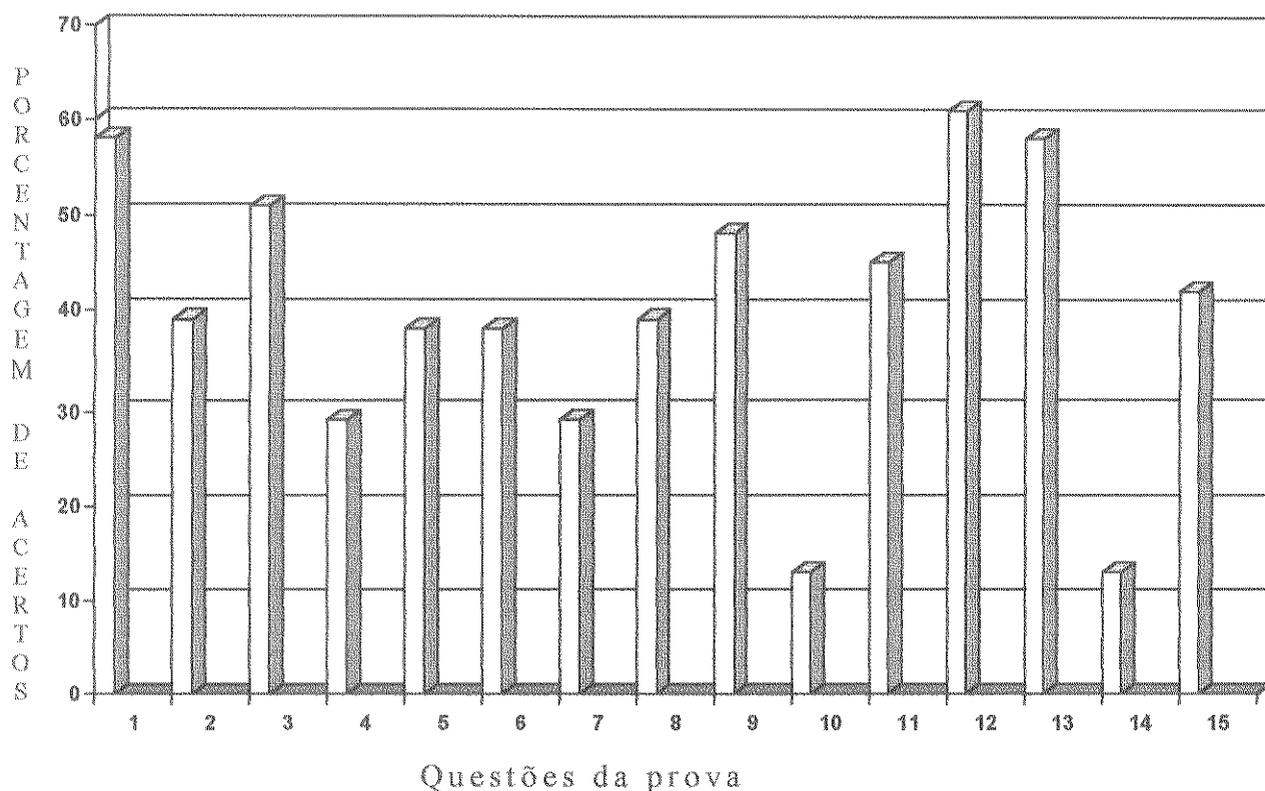
GRÁFICO 11

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Geografia

Série: 7ª

Período: Diurno



No desempenho em Geografia, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 27% da prova (4 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 62%.

Questões: 1 - 3 - 12 - 13.

b) Em 46% da prova (7 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 30% e 49%.

Questões: 2 - 5 - 6 - 8 - 9 - 11 - 15.

c) Em 27% da prova (4 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 13% e 29%.

Questões: 4 - 7 - 10 - 14.

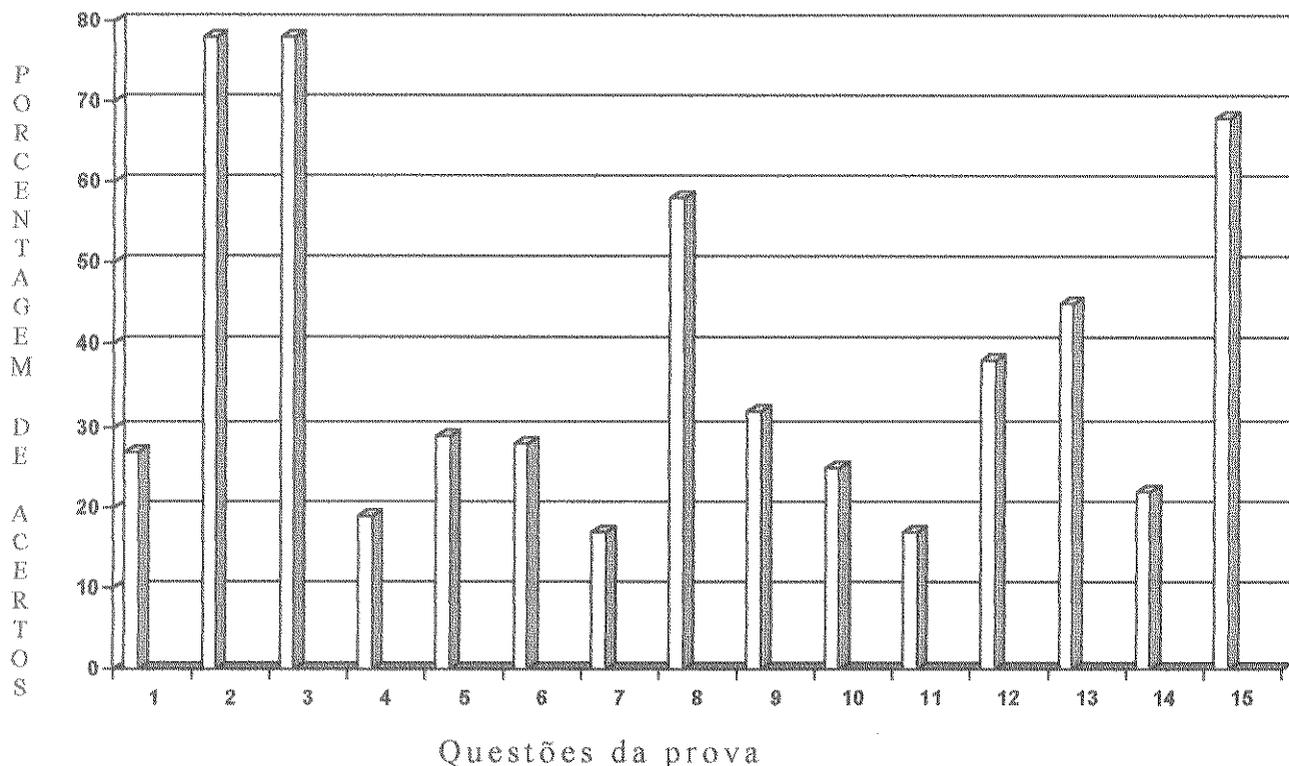
GRÁFICO 12

1ª aplicação - abril/96 - D. E. de Botucatu

Disciplina: Geografia

Série: 7ª

Período: Diurno



No desempenho em Geografia, no período noturno, pelos resultados obtidos em cada questão temos que:

a) Em 27% da prova (4 questões), os alunos alcançaram desempenho satisfatório, com índice percentual de acertos entre 50% e 78%.

Questões: 2 - 3 - 8 - 15.

b) Em 53% da prova (8 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 20% e 49%.

Questões: 1 - 5 - 6 - 9 - 10 - 12 - 13 - 14.

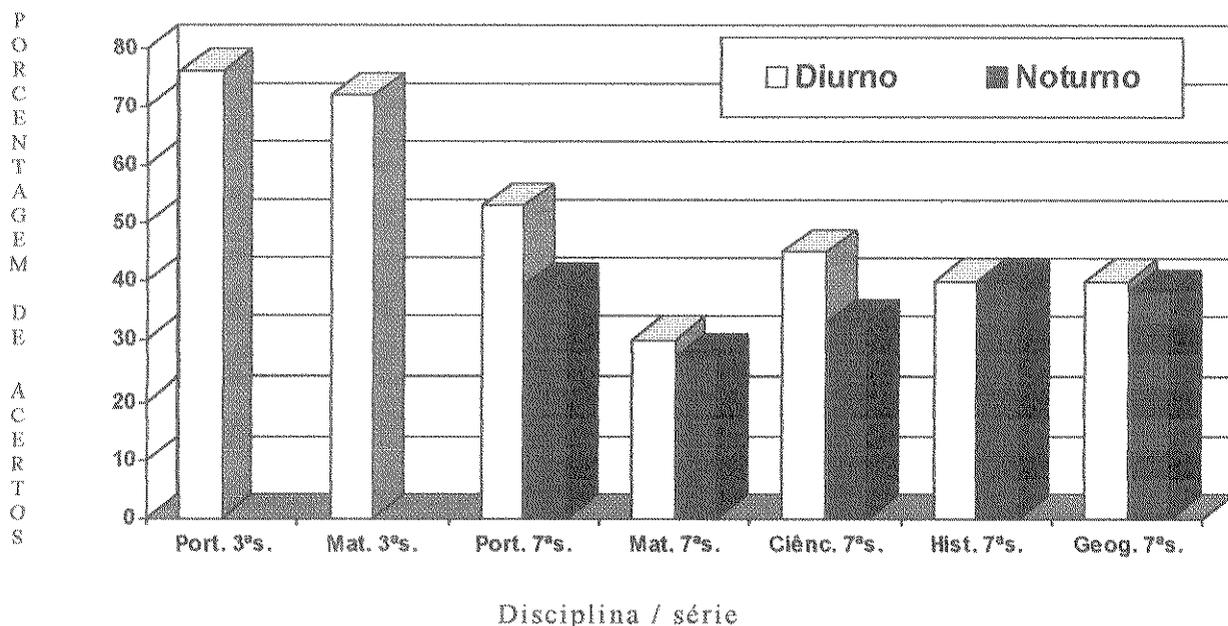
c) Em 20% da prova (3 questões), os alunos alcançaram índice percentual de acertos entre 17% e 19%.

Questões: 4 - 7 - 11.

3.3.3. Representação Gráfica Percentual do Desempenho por Disciplina, Série e Período.

Gráfico 13

1ª aplicação - abril/96 - D.E. Botucatu



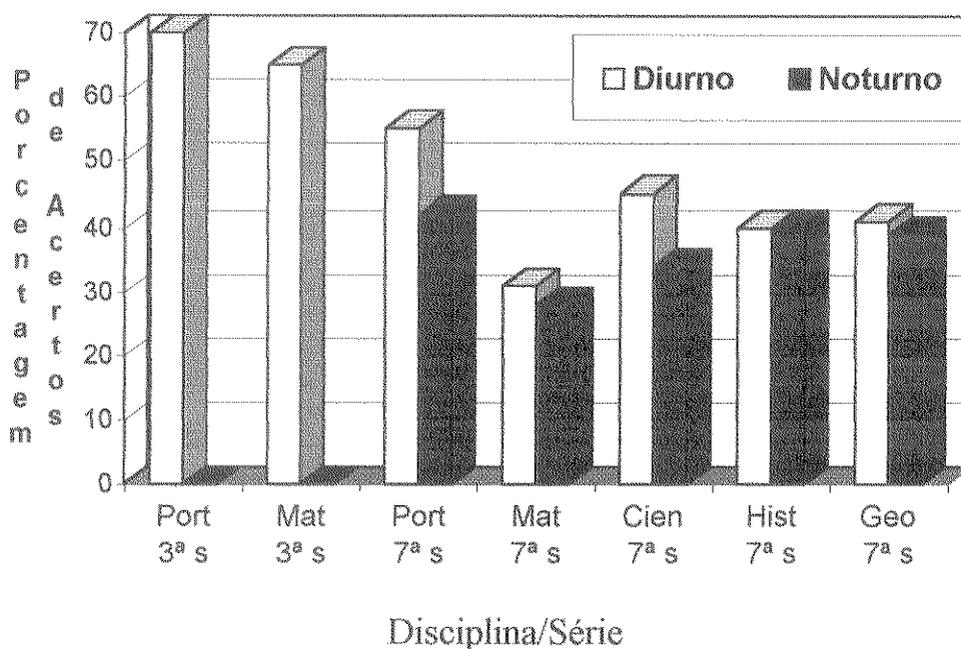
No desempenho por Disciplina / Série / Período, temos que:

- a) Nas 3^{as}. séries, em português, a média de acertos foi de 76% das questões.
- b) Nas 3^{as}. séries, em matemática, a média de acertos foi de 72% das questões.
- c) Nas 7^{as}. séries, em português, no diurno a média de acertos foi de 53% das questões e no noturno foi de 39%.
- d) Nas 7^{as}. séries, em matemática, no diurno a média de acertos foi de 30% das questões e no noturno foi de 27%.
- e) Nas 7^{as}. séries, em ciências, no diurno a média de acertos foi de 45% das questões e no noturno foi de 33%.
- f) Nas 7^{as}. séries, em história, no diurno, e no noturno, a média de acertos foi de 40% das questões.

g) Nas 7^{as}. séries, em geografia, no diurno, a média de acertos foi de 40% das questões e o noturno foi de 38%.

Gráfico 14¹⁶

1^a aplicação - abril/96 - Nível Estadual



No desempenho por disciplina / série / período, em nível estadual, temos que:

- Nas 3^a séries, em português, a média de acertos foi de 70% das questões.
- Nas 3^a séries, em matemática, a média de acertos foi de 65% das questões.

¹⁶ Este gráfico foi construído a partir de dados contidos no documento “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Relatório Final dos Resultados da 1^a Aplicação - vol 1, SEE, São Paulo, 1996.”

O objetivo de sua inclusão neste trabalho é comprovar a semelhança dos resultados da Delegacia de Ensino de Botucatu com os resultados em nível estadual.

- c) Nas 7^a séries, em português, no diurno a média de acertos foi de 55% das questões e no noturno foi de 42%.
- d) Nas 7^a séries, em matemática, no diurno a média de acertos foi de 31% das questões e no noturno foi de 28%.
- e) Nas 7^a séries, em ciências no diurno a média de acertos foi de 45% das questões e no noturno foi de 34%.
- f) Nas 7^a séries em história, no diurno e noturno a media de acertos foi de 40% das questões.
- g) Nas 7^a séries, em geografia, no diurno a media de acertos foi de 41% das questões e no noturno foi de 39%.

3.3.4. Questões para Reflexão

Foi somente na segunda aplicação que as escolas apresentaram, em seus relatórios, além da organização dos dados, um tímido avanço em direção a uma análise interpretada dos resultados obtidos. Isso se deu a partir de um questionário elaborado pela equipe da Delegacia de Ensino. Transcrevendo, a seguir, as questões a que as escolas se submetem e, os resultados obtidos.

Questão 1

Analisando os dados da avaliação, o resultado obtido na U.E. foi:

- 1 - Ótimo _____ ()
- 2 - Bom _____ ()
- 3 - Regular _____ ()
- 4 - Sofrível _____ ()

Resultado obtido na D. E. de Botucatu (em %)

série	período	Disciplina	Avaliação do desempenho			
			Ótimo	Bom	regular	sofrível
4ª	diurno	Português	10	87	3	-
		Matemática	9	25	66	-
8ª	diurno	Português	-	80	20	-
		Matemática	4	-	92	4
		Ciências	4	80	16	-
		História	-	32	68	-
		Geografia	-	42	58	-
	noturno	Português	-	59	41	-
		Matemática	-	12	88	-
		Ciências	-	64	36	-
		História	-	20	80	-
		Geografia	-	27	73	-

porcentagem obtida a partir do n° total de escolas (45)

ELEMENTOS QUE INFLUENCIARAM OS DADOS OBTIDOS

	De 1 a 7
1 – Frequência de realização de Reuniões Pedagógicas	
2 – Jornada de Trabalho dos Professores da Escola	
3 – Relação da Escola com os Pais / Família	
4 – Existência e utilização da Biblioteca	
5 – Existência e Utilização de Laboratório	
6 – Existência e Espaços para Atividades Diversificadas	
7 – Disponibilidade de Recursos Didáticos	

ATENÇÃO: indique, de forma crescente, numerando de 1 a 7, os elementos que influenciaram nos resultados obtidos.

Os elementos apontados pelas Escolas, em ordem de incidência, que influenciaram os dados obtidos foram os seguintes:

- 1 - Frequência de realização de reuniões pedagógicas;
- 2 - Jornada de trabalho dos professores da escola;
- 3 - Disponibilidade de recursos materiais;
- 4 - Relação da escola com os pais/família;
- 5 - Existência e utilização da biblioteca;
- 6 - Existência e espaços para atividades diversificadas.

Questão 2

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DE DESEMPENHO POR PERÍODO (7ª SÉRIE)		
PERCENTAGEM (%) MÉDIA DE ACERTOS		
	DIURNO	NOTURNO
Português	_____ %	_____ %
Matemática	_____ %	_____ %
Ciências	_____ %	_____ %
História	_____ %	_____ %
Geografia	_____ %	_____ %

Causas das diferenças de desempenho nos períodos, segundo a Equipe Escolar:

- 1 - Inadequação dos Planos de Ensino à clientela escolar ()
- 2 - Falta desempenho (estudo) por parte dos alunos ()
- 3 - Prova inadequada à clientela da rede ()
- 4 - Excessivo número de faltas no período noturno ()
- 5 - Falta de motivação para aprendizagem ()
- 6 - Troca excessiva de Professores ()
- 7 - Inadequação do Plano de Ensino com Proposta Pedagógica ()

ATENÇÃO: indique de forma crescente, numerando de 1 a 7, as causas das diferenças de desempenho nos períodos.

Resultado obtido na D. E. de Botucatu

Disciplina	Diurno	Noturno
Português	53%	39%
Matemática	30%	27%
Ciência	45%	33%
História	40%	40%
Geografia	40%	38%

As equipes das escolas não consideraram significativa a diferença nos percentuais obtidos nos diferentes componentes curriculares das 7ª séries

nos períodos diurno e noturno. Portanto, não houve indicação de causas da diferença de desempenho nos períodos.

Questão 3.

Os resultados obtidos (negativos ou positivos) resultam de quais características da Escola?

Características		Graus de Interferência	
1 - Escola muito grande / 3 períodos	()	1 - Grande	()
2 - Escola média / 3 períodos	()	2 - Médio	()
3 - Escola pequena / 3 períodos	()	3 - Baixo	()
4 - Escola pequena / 2 períodos	()		
1 - Classes com muitos alunos	()	1 - Grande	()
2 - Classes com n ^o de alunos adequados	()	2 - Médio	()
3 - Classes com poucos alunos	()	3 - Baixo	()
1 - Quadro completo de funcionários	()	1 - Grande	()
2 - Módulo com Déficit	()	2 - Médio	()
3 - Módulo sem funcionário	()	3 - Baixo	()
1 - Quadro completo de professores	()	1 - Grande	()
2 - Quadro incompleto de professores	()	2 - Médio	()
3 - Falta de professores	()	3 - Baixo	()
4 - Troca constante de professores	()		
Corpo Docente desvalorizado e desmotivado		1 - Grande	()
		2 - Médio	()
		3 - Baixo	()
Clientela Escolar:		1 - Grande	()
a - com suporte para o ensino	()	2 - Médio	()
b - sem suporte para o ensino	()	3 - Baixo	()

Resultado obtido na D. E. de Botucatu

A partir da confrontação dos resultados obtidos nas escolas, caracterizadas segundo: número de períodos e de alunos por classe, quadro de funcionários e docentes, clientela escolar, constatou-se o que segue:

Escolas grandes com módulos incompletos de funcionários sem quadro completo de professores habilitados, com corpo docente

desvalorizado e desmotivado, com muitos alunos em classe, com clientela escolar que não valoriza o ensino, pode apresentar um resultado satisfatório, mas jamais na sua plenitude possível.

De outra parte, é interessante notar que uma outra escola, pequena, com módulo completo de funcionários, com professores habilitados, com classes constituídas sem excessos no número de alunos, com clientela escolar que parece valorizar o ensino, também apresenta um resultado que, se satisfatório, não o é na sua plenitude possível.

Assim, surpreendentemente, as características que distinguem, via de regra, as escolas, não privilegiam nem prejudicam sobremaneira os resultados obtidos.

Questão 4

Assinale com X

- As propostas Curriculares da SEE/CENP foram contempladas nos conteúdos avaliados?

PLENAMENTE	SATISFATORIAMENTE	CIRCUNSTANCIALMENTE
------------	-------------------	---------------------

- A linguagem utilizada nas provas foi:

a -	SUFICIENTEMENTE CLARA	POUCO CLARA	CONFUSA
b -	ADEQUADA À REALIDADE DO ALUNO	PARCIALMENTE ADEQUADA	INADEQUADA

- Os enunciados das questões das provas estavam:

a -	SUFICIENTEMENTE CLAROS	POUCO CLAROS	CONFUSOS
b -	SUFICIENTEMENTE COERENTES	POUCO COERENTES	INCOERENTES

Resultado obtido na D. E. de Botucatu

Após tabular os dados enviados pelas escolas, verificou-se que houve um consenso geral em afirmar que:

- os conteúdos avaliados foram satisfatoriamente adequados em relação às Propostas Curriculares da SEE/CENP tanto na 4ª e 8ª séries, quanto nos períodos e nas disciplinas;
- a linguagem utilizada nas provas foi pouco adequada à realidade do aluno, apesar de apresentar clareza.
- houve coerência entre as questões e as alternativas apresentadas.

Questão 5

- Quais as providências que a Escola já vem desenvolvendo e que contemplam as necessidades identificadas a partir dos resultados alcançados, por série e por disciplina?

1 - Reuniões com o Corpo Docente.....	()
2 - Análise dos Resultados	()
3 - Análise dos Resultados com os alunos.....	()
4 - Análise dos Resultados com os Pais.....	()
5 - Outras.....	()
Se registrou OUTRAS, discriminar abaixo:	

Resultado na D. E. de Botucatu

Tabulando os dados dos relatórios das unidades escolares, obteve-se, em ordem de incidência, as seguintes providências:

- a) capacitação do corpo docente (outras);
- c) reunião e discussão com os alunos;
- d) reuniões e discussões com os pais;
- e) reuniões com o corpo docente.
- f) Análise dos resultados com os alunos

3.3.5 - Algumas Considerações

É oportuno, por ora, fazermos algumas considerações em relação à qualidade dos relatórios de avaliação, apresentados pelas unidades escolares

e, conseqüentemente o da Delegacia de Ensino, uma vez que este se fez a partir da globalização dos dados apresentados pelas unidades escolares.

Se quisermos analisar os propósitos da SEE com a implantação do SARESP, não podemos perder de vista, que os relatórios da 1ª e 2ª aplicação se fizeram a partir de um roteiro e treinamento elaborados pela equipe do SARESP da SEE. Os modelos sugeridos somente subsidiam a organização dos dados. Não estabelecem critérios para a análise desses dados. Tampouco incentivam a interpretação dos resultados obtidos.

Assim sendo, na 1ª aplicação, os resultados de avaliação das unidades escolares limitaram-se a uma organização dos dados referentes à participação do pessoal e ao desempenho dos alunos na resolução das questões. A Delegacia de Ensino de Botucatu além de globalizar esses dados ousou uma leitura deles. No entanto, esta se realizou sem critérios estabelecidos.

Na 2ª aplicação, além da organização dos dados e da leitura, ainda sem critérios estabelecidos, os relatórios apresentaram um tímido passo em direção à interpretação dos resultados obtidos. A partir de um questionário elaborado pela equipe da Delegacia de Ensino, as unidades escolares esboçaram uma análise da situação escolar, apontando alternativas de superação das dificuldades detectadas.

Certamente, a fragilidade dos relatórios, determinada pelo roteiro e treinamento da SEE, tem o seu significado político. Isto examinaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

Os Propósitos do Projeto SARESP

Utilizando-nos dos dados reunidos nos capítulos anteriores pretendemos, por ora, desenvolver uma avaliação política do Projeto SARESP. Avaliação essa, fundamentada essencialmente nos princípios de avaliação política de Marcus Faria Figueiredo e Argelina Maria C. Figueiredo, expostos na introdução.

O primeiro capítulo nos fornece subsídios para efetuarmos uma análise conceitual dos princípios, implícitos ou explícitos, inseridos no discurso da SEE. Feito isso, recorrendo aos demais capítulos, acreditamos reunir argumentos para questionarmos a viabilidade funcional de efetividade do projeto.

Filtrando o discurso oficial, o Projeto SARESP, se apresenta como uma das estratégias adotadas para melhorar a qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas estaduais. Com sua implantação, a SEE objetiva subsidiar suas ações na tomada de decisões quanto à política educacional e também as unidades escolares na redefinição da proposta pedagógica, no planejamento escolar, na capacitação docente e no estabelecimento de metas para a construção do projeto pedagógico. A SEE afirma categoricamente que a obtenção de informações sobre o desempenho dos alunos possibilitarão às escolas maior autonomia pedagógica e iniciativa de decisão frente ao projeto pedagógico o que, conseqüentemente, levará à melhoria da qualidade de ensino. Pressupõe ainda que a implantação do projeto SARESP estabelecerá uma cultura avaliativa incorporada à prática pedagógica cotidiana, com conseqüente valorização dos dados obtidos para a melhoria da qualidade de ensino.

Tais propósitos justificam a análise conceitual dos seguintes princípios: qualidade de ensino, projeto pedagógico, autonomia pedagógica e cultura avaliativa.

4.1. Qualidade de Ensino

A avaliação da concepção de qualidade de ensino da SEE requer, primeiramente, esclarecimento dos parâmetros que nortearão nossa análise.

No Brasil de hoje, no contexto educacional, não há como desvincular qualidade de ensino da idéia de sua democratização. Devemos entender que a expressão “ensino democrático” comporta variação de significados conforme o momento histórico. Só assim, apreenderíamos suas crenças, seus valores e modismos intelectuais. No entanto, tal análise extrapola a

abordagem deste trabalho. Mas, é imprescindível que apontemos os elementos essenciais adotados como determinantes do ensino democrático e, conseqüentemente, de sua qualidade.

Quando falamos em ensino democrático, referimo-nos ao pleno cumprimento do papel da Escola Pública, ou seja, uma boa Escola para todos.

“Uma boa Escola para todos” comporta dois elementos essenciais e determinantes do ensino democrático: a universalização do ensino e o exercício da cidadania. A esse aspectos, restringiremos nossa análise conceitual do princípio “qualidade de ensino”, inserido no discurso da SEE.

Do Comunicado da SEE de 22.03.95, que traça as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro/95 a dezembro/98, é preocupante observarmos que o acesso à escola não foi problematizado, parece estar implícito o cumprimento da tarefa do Estado na universalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo.

“O Estado de São Paulo possui uma população em torno de 33 milhões de habitantes, das quais um terço com idade entre 4 e 19 anos, ou seja, na faixa etária da escolaridade básica. Este contingente de cerca de 11 milhões de crianças e jovens a serem educados é maior do que a população de muitos países e representa, por si só um desafio.

Nas últimas décadas, o Estado enfrentou essa tarefa ampliando o acesso à escola atendendo uma proporção cada vez maior em suas diferentes redes de ensino.

Total de alunos matriculados no Estado de São Paulo - 1993

Pré-Escola	869.233
1º Grau	6.560.027
2º Grau	1.306.436
Total	8.735.696

Fonte: Centro de Informações Educacionais/SEE

Em 1993, a cobertura das diferentes redes de ensino paulistas totalizava oito milhões e setecentos mil alunos, ou seja, tínhamos 80% das vagas necessárias para atender toda a população escolarizável do Estado. Desse atendimento, participavam as três redes de ensino: estadual, municipal e particular com perfis bastante diferenciados.

(...) o grande provedor de ensino fundamental e médio em São Paulo é a rede estadual com 80% das matrículas. Melhor dito, tem recaído basicamente sobre custos e encargos de proporcionar à população de ensino fundamental obrigatório de 8 anos, além da responsabilidade de manter e ampliar o ensino de segundo grau” (Comunicado da SEE, 22.03.95)

O que se impõe no discurso da SEE é a melhoria da qualidade da educação oferecida. Em termos quantitativos, a oferta não foi problematizada.

É explícito, no discurso, que a qualidade do ensino é dimensionada apenas por aqueles problemas enfaticamente apontados como os maiores: evasão e repetência. Suas altas taxas são consideradas, pela SEE, inexplicáveis do ponto de vista social e improdutivas do ponto de vista econômico.

“Conforme é sabido, 80% das crianças e adolescentes já se encontra dentro da escola. A racionalização do fluxo escolar implica, pois, reverter o quadro de repetência e evasão de nossas escolas. Como foi apontado anteriormente, a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados poderia se constituir em auxílio poderoso na reversão do quadro de pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos profissionais do ensino. Além disso, o atraso escolar impede o jovem de usufruir de uma qualidade melhor de emprego. As crianças paulistas não saem precocemente da escola: as famílias mantêm seus filhos nove anos, em média nas escolas. Isto seria mais do que suficiente para que todos os nossos alunos saíssem da escola com o ensino fundamental de oito anos completo. Entretanto, as inúmeras reprovações acabam fazendo com que após nove anos elas abandonem a escola, por terem ficado estacionadas nas séries iniciais. Passaram pela escola mas dela muito pouco se beneficiaram.” (Comunicado da SEE de 22.03.95).

Acrescenta-se, ainda, às altas taxas de evasão e repetência, o baixo padrão de ensino oferecido àqueles que permanecem na escola.

“Mas a ineficácia do sistema não se manifesta, apenas, nas elevadas taxas de repetência e evasão. Há de se considerar, ainda a precária qualidade do ensino recebido por aqueles que conseguem permanecer no sistema de ensino paulista. A enorme repercussão causada por estudo recente, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em colaboração com instituições internacionais, bem atesta este fato. Ao analisar o desempenho escolar de crianças de 13 anos, cursando da quinta à oitava série em diversos países do mundo, verificou-se que as nossas crianças só alcançaram desempenho superior às de Moçambique. Dessa forma, os alunos brasileiros que conseguem vencer a cultura da repetência e atingir as séries mais avançadas do ensino fundamental, apresentam, contrariando o esperado, dificuldades na expressão oral, na compreensão de textos e no domínio das operações matemáticas básicas. A conclusão inevitável é só uma: o sistema educacional do Brasil e inclusive o de São Paulo - é um fracasso em termos de qualidade mesmo para as crianças e jovens que, de acordo com as escolas, alcançaram patamares desejáveis de desempenho.” (Comunicado da SEE de 22.03.95).

Observa-se, no discurso da SEE, que o acesso à Escola não se configura como problema. O problema centra-se nas altas taxas de evasão e repetência, todo esforço é voltado para reverter esse quadro. O discurso é incisivo quando quantifica em 1.476.000 alunos - 25% do total de alunos matriculados na rede - em perdas por evasão e repetência.

(...)“Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançavam 1476000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembramos 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 SEE de 22.03.95).

Sem desmerecer tal preocupação, questionamos o seguinte: se o número de 1.476.000 alunos que se perdem em evasão e repetência é um indicador do fracasso educacional do sistema de ensino do Estado de São Paulo, qual é, para a Secretaria de Estado da Educação, o significado dos 20% da população escolarizável que está fora da Escola?

O próprio discurso da SEE afirma que as três redes de ensino - estadual, municipal e particular - atendem 80% da população escolarizável. Contabilizando, isso significa 2.265.000 crianças e jovens excluídos do ensino fundamental, um número consideravelmente maior que os repetentes e evadidos. Assim sendo, questionamos o descaso nas diretrizes da SEE, a esse fato.

Quais foram os princípios que nortearam a priorização às perdas por evasão e repetência, relegando os excluídos da Escola?

Inegavelmente, há que se considerar que o fio condutor da política educacional, aqui considerada, foi o desperdício material de recursos do Estado o custo anual de US\$ 220, em média por aluno, totalizando US\$ 324.720.000 advindo das perdas por evasão e repetência.

Assim sendo, justifica-se aqui registrar o protesto: não há como admitir a indiferença à condição social degradante a que ficam destinados os excluídos da escola fundamental. Tal protesto respalda-se nas palavras do professor José Mário Pires Azanha:

“Não há processo de democratização do ensino sem que o mesmo seja oferecido à criança. Democratização é um conceito político e, muitas vezes, corremos o risco de degradar esse significado quando ficamos pensando em democratização como uma relação que não se refira a um espaço político.” (Azanha, 1995:20).

Quanto à formação do cidadão -- outro aspecto do ensino democrático, neste trabalho considerado -- observa-se uma ênfase na dimensão econômica da educação, segundo critérios de eficiência e eficácia. A educação apresenta-se como um instrumento do desenvolvimento econômico aos moldes do “mundo moderno”, especialmente com a velocidade do avanço tecnológico.

“O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o

processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los”, (Com. SEE de 22.03.95).

Observa-se no discurso da SEE, um caráter diretivo da educação como instrumento do desenvolvimento econômico. Essa diretividade sugere algumas considerações.

O caráter diretivo observado nas principais diretrizes educacionais da SEE, não é surpreendente quando concorda-se com o sociólogo Luiz Antonio Cunha:

“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-los, isto é, em situação de crise de hegemonia.” (Cunha, 1995)

No próprio pensamento pedagógico brasileiro atual, existe um consenso na prática educativa diretiva.

O eminente educador, Paulo Freire, compartilha dessa idéia em seus últimos escritos, tendo que, para isso, reformular princípios básicos de sua teoria:

“Qualquer que seja a qualidade da prática educativa autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.” (Freire, 1994)

Em contrapartida, a preocupação em relação à diretividade da prática educativa se volta à possibilidade de acontecer o ensino democrático dentro da educação diretiva.

Considerando o saber resultante da experiência imediata dos educandos e o saber socialmente produzido, a possibilidade do ensino democrático dentro da educação diretiva se realiza através da síntese desses dois saberes. Síntese essa que levaria o educando à superação de suas experiências sociais, cognitivas, afetivas e culturais, possibilitando a elaboração de sua cultura. Conseqüentemente, chegaríamos à formação do cidadão atuante na sociedade.

Decorre daí, no atual pensamento pedagógico, uma valorização das culturas locais, bem como do ensino que parte das experiências imediatas do educando para se chegar ao conhecimento socialmente elaborado.

Diante dessas considerações é preocupante perceber que nas principais diretrizes educacionais, ora consideradas, há uma omissão em

relação ao saber advindo das experiências, principalmente sociais, das crianças e jovens que freqüentam a escola pública. A preocupação centra-se na formação do cidadão apto a enfrentar o “mundo moderno”, priorizando assim o conhecimento científico, tecnológico e cultural socialmente elaborado, o qual, predominantemente não vem ao encontro do “saber popular”.

Assim sendo, questionamos a real possibilidade de formação do cidadão conforme o perfil exigido pelo “mundo moderno” - assim explícito nas principais diretrizes educacionais da SEE - ou seja, o cidadão criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente de gerar, selecionar e interpretar informações.

Ainda, se faz pertinente o seguinte questionamento: essa omissão do saber popular, nas principais diretrizes educacionais da SEE, não seria um impulso às escolas públicas para que adotem critérios de escolha de conteúdos e metodologias que condicionam os educandos a meros recipientes do saber socialmente elaborado?

4.2 Autonomia da Escola

As idéias relativas à educação nos anos 90 têm como enfoque o seu valor econômico. Concomitantemente, o tema autonomia da escola aparece nos debates pedagógicos e reformas educacionais como condição imprescindível para que a escola cumpra o seu papel na formação do cidadão adequado ao novo estilo de desenvolvimento.

No âmbito da educação, ao se tratar de autonomia da escola, fala-se em autonomia filosófica, política, financeira, administrativa, pedagógica e didática. Essas várias perspectivas da autonomia da escola se condensam nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

A autonomia administrativa abrange a administração dos recursos materiais e humanos. Já a financeira abrange a administração dos recursos financeiros, a pedagógica se relaciona com a definição do currículo da escola e das atividades de ensino-aprendizagem.

O grau de autonomia da escola se relaciona proporcionalmente com a sua capacidade de atuar nessas dimensões.

No nosso sistema de ensino, a autonomia financeira e administrativa das escolas se apresenta limitada. A atuação das escolas nos recursos materiais reduzem-se a pequenas despesas e, nos recursos humanos, as escolas são inoperantes diante da centralização desse setor. Também não há participação das escolas na elaboração e execução do orçamento, este é elaborado e executado por leis nacionais, estaduais e municipais e controlado pelos Tribunais de Contas.

A atenuação desse fechamento do nosso sistema de ensino, que limita ou até mesmo impossibilita a autonomia financeira e administrativa da escola, depende da “vontade política de nossos governantes” e da luta social.

Hoje, com a vigência da Lei 9.394 de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes da Educação Nacional, estamos vivendo um momento de propostas de grandes mudanças em nosso sistema de ensino.

A efetivação da autonomia da escola depende de providências de ordem governamental. Algumas delas se encontram nos discursos de nossos governantes e até mesmo nos textos legais. A concretização dessas medidas, por ora, é questionável.

Não estaríamos vivendo outro momento de reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente?

Para que não se repita a velha história de nossos sistemas de ensino a superficialidade das reformas e a descontinuidade administrativa, é fundamental o papel da luta social. É necessário contarmos com uma sólida participação da comunidade e do magistério.

Percebemos, entretanto, por desalentador que seja, que a luta da comunidade ainda se restringe à abertura de escolas na busca de uma vaga para seus filhos. E, as reivindicações do magistério e suas entidades de classe, diante de suas condições de remuneração e trabalho, polarizam-se nas questões salariais, ficando as exigências de um melhor ensino público ao arbítrio de nossos governantes.

O quadro apresentado, permite afirmar que é na dimensão pedagógica que se apresenta maior possibilidade de autonomia¹⁷. Esta se refere à capacidade da escola em definir o seu currículo e elaborar o seu regimento a partir da sua proposta pedagógica.

Um retrocesso à nossa história da educação, evidencia uma participação praticamente nula da escola na definição de seu currículo. Sempre foi um pacote pronto do Conselho Federal de Educação e seus congêneres, condicionado pela Lei de Diretrizes e Bases.

O texto da nova L.D.B., Lei nº 9.394/96, define genericamente alguns componentes curriculares da educação básica, deixando para o Conselho Nacional da Educação a normatização da estruturação curricular.

A organização curricular na nova L.D.B. apresenta-se flexível. Fica para a escola, de acordo com o interesse do processo ensino-aprendizagem, a opção da organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por

¹⁷ Ao afirmar maior possibilidade de atuação das escolas na perspectiva pedagógica, não se descarta a subordinação entre as várias dimensões da autonomia da escola: administrativa, financeira e pedagógica.

forma diversa de organização (art. 23, § 1º). Esse dispositivo da L.D.B., confere textualmente autonomia à escola na sua organização curricular.

Entretanto, a implantação da L.D.B. ao sistema de ensino do Estado de São Paulo, realiza-se de maneira já vivenciada em momentos anteriores congêneres. A generalidade da L.D.B., permitindo que os Conselhos Nacional e Estadual da Educação, bem como a Secretaria de Educação, sufoquem a autonomia conferida por lei, com suas deliberações, resoluções, indicações, pareceres e resoluções.

Não é gratuita esta afirmação. Em 4.8.97, a SEE homologa a Deliberação CEE 9/97 que institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental. Essa medida regulamenta-se criando um ciclo de 1ª e 4ª séries e outro de 5ª a 8ª séries, com implantação no ano letivo de 1998.

A organização curricular é uma opção pedagógica que requer discussões prévias no ambiente de cada unidade escolar. Quem deveria decidir se a educação básica continuaria organizada em séries anuais ou passaria a se organizar em ciclos ou outra forma de organização teria que ser a escola. A Administração Pública deveria favorecer as escolas momentos que viabilizassem o exercício da autonomia pedagógica que a Lei 9394/96 oferece.

Outro momento semelhante assistimos no final de 1996. Encerrando o ano letivo, a SEE, através da Res. SE 183/96, que dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares, chama de volta às carteiras milhares de alunos reprovados em uma ou mais disciplinas em 1996. Voltam em janeiro do ano seguinte para estudos de recuperação. Nesse período, a mídia já divulgava como certa a aprovação.

Assim procedendo, a SEE desautoriza os Conselhos de Classe e Série das unidades escolares. A decisão de promoção ou retenção de alunos é de competência desses conselhos, conforme estabelece o Regimento Comum das Escolas Estaduais.

Mesmo sendo a nova L.D.B. auto-aplicável na maioria de seus institutos e artigos, o que se assiste neste momento de sua implantação é a presença de deliberações, indicações e resoluções tolhendo o exercício da autonomia que a lei confere às escolas.

4.3. Projeto Pedagógico

A expressão “Proposta Pedagógica” aparece pela primeira vez, na nossa legislação, na Lei 9394/96. Em seu art. 12, inc I, determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Com o fito de esclarecer diversos pontos abordados na Delib CEE 10/97, que trata de normas para a elaboração do Regimento das Escolas do Estado de São Paulo, o CEE se manifesta através da Indicação CEE 13/97.

Nesse texto legal, o significado de proposta ou projeto pedagógico fica claro. Assim sendo, é pertinente a transcrição:

“Agora a Lei estabelece que tudo começa, desde logo, pela elaboração da proposta pedagógica da escola. É o passo primeiro o fato originário da instituição, tudo mais deve vir depois. O que se deseja instaurar é o princípio da realidade pedagógica que se funda na autonomia da escola.

Convém retomar aqui as idéias do Cons. José Mário Pires Azanha para quem, aliás, como a lei, o termo proposto tem o mesmo significado de projeto:

Essas idéias são importantes para o que nos interessa neste trabalho, porque o projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de identificação da escola num propósito educativo comum a partir da integração das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de “práticas discursivas” e “não discursivas” que é preciso tomar ciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.

Num projeto tudo é relevante na teia das relações escolares porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados pôr essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “Ciência dos projetos” ou de roteiros burocráticos. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.” (Indicação CEE 13/97)

É possível identificar, neste pronunciamento, as seguintes concepções:

- A realidade pedagógica se alicerça na autonomia da escola.
- A construção do projeto pedagógico pressupõe um trabalho coletivo envolvendo não só as práticas estritamente de ensino, mas também aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária.
- A construção do projeto pedagógico requer uma reflexão que envolva a totalidade da escola, com o propósito de alterar ou adotar práticas que levem à consecução dos ideais educativos da escola.

Neste mesmo texto legal o CEE define Regimento Escolar, vinculando-o à proposta pedagógica.

“O Regimento Escolar, por ser um documento com eficácia na regulação das relações de todos os envolvidos no processo educativo, deve ser redigido de maneira clara, destituído de particularidades que são apenas conjunturais. Por ser ato administrativo e normativo de uma unidade escolar deve expressar ou assentar-se sobre os propósitos estabelecidos na proposta pedagógica” (Indicação CEE 13/97).

O CEE aprovou a Indicação 9/97 que trata de normas para elaboração do Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. Neste documento o CEE adota uma postura aberta, não prescritiva, oferecendo diretrizes com caráter de princípios norteadores.

Passaremos agora, a examinar as possibilidades do projeto SARESP subsidiar as unidades escolares na construção de seus projetos pedagógicos. Para tanto, faremos um exercício hipotético de uso dos resultados obtidos nas duas primeiras aplicações do SARESP, (1996 e 1997). Nossa matéria-prima são os dados referentes a toda Delegacia de Ensino de Botucatu. As unidades escolares, por sua vez, em nosso entender, têm condições de proceder da mesma forma, utilizando-se de seus próprios resultados.

Observando a totalidade dos gráficos contidos no Cap. III, a primeira constatação é que a aprendizagem nas escolas da Delegacia de Ensino de Botucatu vai mal e, confrontando-os temos que:

a) A 3ª série do ensino fundamental apresentou um desempenho satisfatório, superior à 7ª série, tendo como média de acertos 76% em português e 72% em matemática.

b) A 7ª série, diurno e noturno, apresentou um índice de desempenho abaixo de 50% em todas as disciplinas avaliadas, com exceção de português no diurno, com 53%.

c) O índice mais baixo encontra-se em matemática, de 30% na 7ª série diurno e 27% no noturno.

d) A diferença de desempenho entre a 7ª série diurno e noturno não se apresenta de forma incisiva. Registra-se uma diferença favorável ao diurno de 14% e 12% em português e ciências, respectivamente.

Outras constatações poderiam se apresentar, mas a partir destas já é possível apontar algumas questões que alimentariam uma discussão que, com certeza, subsidiaria a construção do projeto pedagógico. Ei-las:

- Qual seria o determinante do decréscimo do rendimento observador?

Em português, a 3ª série teve uma média de acertos de 76%. Já a 7ª série, em português, a média de acertos foi de 53% no diurno e 39% no noturno. Em matemática de 30% no diurno e 27% no noturno.

- Seria pertinente alegar essa diferença a um melhor desempenho da “professora primária” em relação ao professor licenciado?

- Quais seriam os determinantes do crítico desempenho apresentado pela 7ª série em matemática?

. conteúdos inadequados?

. qualidade didática?

. valorização dos professores?

. dificuldade em introduzir a matemática na interdisciplinariedade?

- No confronto entre rendimento da 7ª série diurno e noturno constata-se uma diferença favorável ao diurno, considerável. Quais seriam os determinantes?

. Os alunos do diurno teriam maior acesso à linguagem culta e aos meios de comunicação?

. A metodologia utilizada em português e ciências é a mesma no diurno e noturno?

. Haveria necessidade de utilizar diferentes metodologias nos diferentes turnos?

. Os respectivos professores que atuam nas duas disciplinas são os mesmos nos dois turnos?

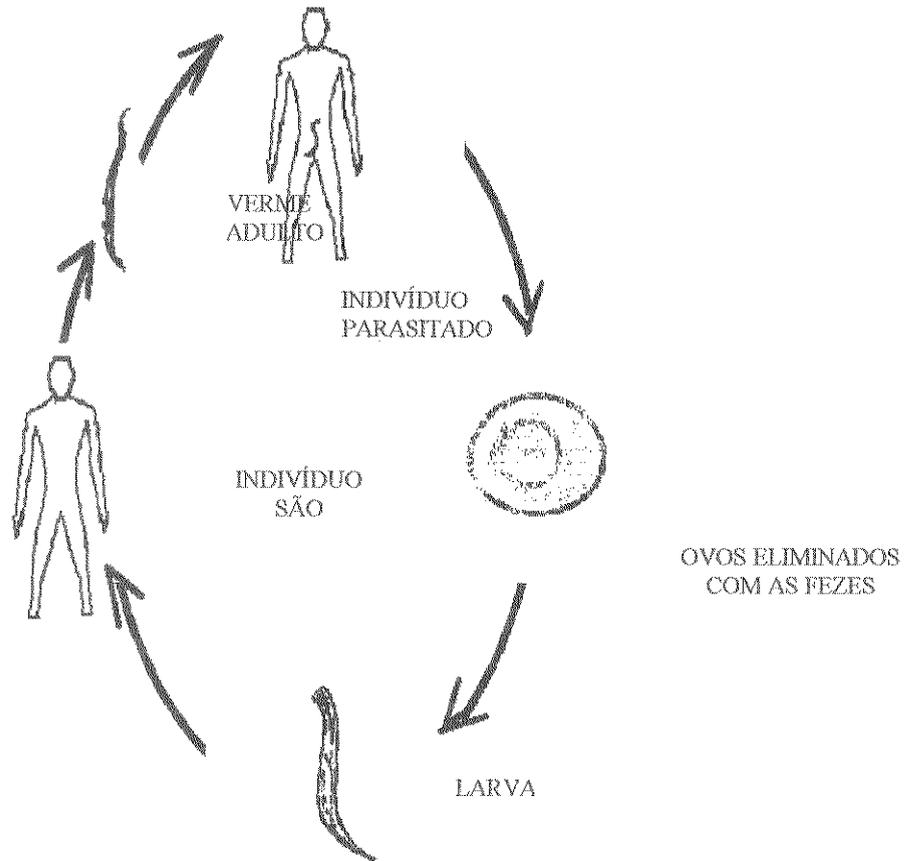
Um outro enfoque poderá ser dado na análise dos resultados. Trata-se da análise dos resultados por questão.

Exemplificando:

O gráfico 7 do cap. III, apresenta o desempenho dos alunos da 7ª série diurno em Ciências. Tomando aleatoriamente a questão 27, segue a análise:

Questão 27

“A figura abaixo representa o ciclo do verme ancilóstomo. Esse ver é causador .I.. e sua larva forma-se a partir do ovo eliminadoII....”.



Para completar a frase corretamente, deve-se substituir I e II por

- (A) I = da teníase; II = na carne
- (B) I = da esquistossomose; II = na água
- (C) I = do amarelão; II = no solo
- (D) I = da doença de Chagas; II = no esgoto

conteúdo da questão: Água, ar, solo e saúde

objetivo: Reconhecer agentes patogênicos transmissíveis pelo ar e pelo solo.¹⁸

Os resultados apontam que foi difícil para os alunos reconhecer e diferenciar agentes patogênicos transmissíveis pelo ar e pelo solo. O percentual de acertos foi de 29%. (alternativa C).

¹⁸ Observa-se que a equipe da SEE subsidiou todas as unidades escolares com os conteúdos e objetivos de todas as questões.

Questiona-se:

- Quais as causas que provavelmente determinaram um índice de desempenho tão baixo?
 - . conteúdo não trabalhado com os alunos avaliados?
 - . problemas para trabalhar informações contidas em figuras?
 - . o tema abordado na questão faz parte do cotidiano do aluno?
 - . Qual a importância dada pelos professores ao tema dessa questão?
 - . Há necessidade de se propor novas metodologias para a abordagem desse tema?

Após essa reflexão, a equipe escolar poderá tomar decisões que consubstanciarão o seu projeto pedagógico, uma vez que possibilita:

- verificar em que medida os objetivos do seu trabalho pedagógico estão sendo alcançados.
- determinar quais aspectos do currículo estão necessitando maior atenção.
- propor, com maior possibilidade de sucesso, projetos de recuperação e reforço.
- identificar outros aspectos que merecem intervenção.

Após este exercício de uso dos resultados do SARESP na construção do projeto pedagógico das unidades escolares, chegamos a algumas conclusões.

O SARESP, mesmo se tratando de uma avaliação externa, ao abranger a totalidade das unidades escolares da rede estadual de ensino, fornece, a cada uma delas, informações que permitem uma reflexão da sua própria realidade pedagógica.

Os resultados de desempenho dos alunos poderão alimentar uma discussão na equipe escolar que, com certeza, subsidiará a construção de seu projeto pedagógico.

Observamos, entretanto, que a implantação de um sistema, de avaliação externa encerra em si uma série de perigos que podem truncar a concretização de seus objetivos. Trataremos disso no item seguinte.

4.4. Cultura Avaliativa

A nova L.D.B., confere textualmente autonomia à escola. A contrapartida é a implantação da avaliação externa. No Sistema educacional do Estado de São Paulo o SARESP.

O objetivo primeiro de uma avaliação externa é indicar à administração pública os pontos deficientes com o propósito de saciá-los.

O SARESP, enquanto avaliação externa, além do objetivo primeiro, condiciona-se à melhoria da qualidade de ensino, através do estabelecimento, na rede estadual de uma cultura avaliativa incorporada à prática pedagógica cotidiana. Isto determina que o SARESP se torne instrumento do professor em sala de aula. Em nosso entender, o SARESP comporta elementos que justificam tal pretensão. Abrangendo todas as escolas, possibilita à equipe escolar realizar uma análise da sua própria realidade pedagógica.

A cultura avaliativa que o SARESP pretende estabelecer fundamenta-se na avaliação formativa, que, por sua vez, cunsubstancia-se na análise e interpretação dos resultados com o propósito de indicar ações que corrijam as deficiências do ensino detectadas.

Encerra em si elementos que justificam a pretensão de estabelecer uma cultura avaliativa que se estenda as salas de aula, porém, não garante a concretização de tal objetivo. Existem entraves que precisam ser superados para que esta proposta do SARESP se realize.

1 - Uma questão que se coloca na implantação de uma avaliação externa é a da competitividade entre as escolas. A SEE, ao implantar o SARESP, afirmou publicamente que não seriam feitas comparações entre elas, mas, não foi isso que ocorreu. Em 27.09.96, o jornal "Folha de S. Paulo", publicou uma série de reportagens, com dados obtidos na SEE - SP, sobre os resultados da primeira aplicação do SARESP. Os próprios títulos se pautam por comparações: "Melhores escolas de SP estão no interior", "Desempenho se iguala ao ensino privado", "Campeãs da capital têm perfis opostos", "Resultados em Parada de Taipas é surpresa". A comparação torna-se incisiva, quando uma das reportagens apresenta duas listas de escolas estaduais: uma nomeando as 100 escolas com melhor desempenho na 3ª série e outra, com as 100 de melhor desempenho na 7ª série. A comparação entre as escolas não para por aí. O documento da SEE - Relatório Final do Resultado da 1ª Aplicação do SARESP, São Paulo/1996 - identifica as Delegacias de Ensino que concentram maior proporção de escolas classificadas como pertencentes ao grupo inferior extremo quanto ao desempenho. A reação a esta atitude foi contundente entre os professores. Sentiram-se traídos e desencorajados em "vestir a camisa" do SARESP. O SARESP passou a ser uma ameaça para os professores. Suas provas, em muitas unidades escolares, passaram a determinar o trabalho dos professores. Esbarramos aqui, num outro problema que uma avaliação externa pode gerar.

2. Um sério risco que se corre na implantação de uma avaliação externa é que esta passe a determinar o currículo. No SARESP, os testes foram elaborados a partir de conteúdos considerados nucleares em cada uma das disciplinas e séries avaliadas, tendo como referencial as propostas

curriculares da SEE. Isso favoreceu a minimização do risco. No entanto, o que se observou, em muitas unidades escolares, foi a supervalorização da avaliação do SARESP em detrimento daquelas realizadas no dia a dia da sala de aula. São estas que oferecem indícios mais seguros dos aspectos curriculares e das práticas pedagógicas que precisam ser revistos. Observou-se nos professores uma preocupação em “treinar” os alunos a responder questões elaboradas conforme as da prova do SARESP. Ora, somente um teste escrito não avalia o desenvolvimento das habilidades sociais e do conhecimento crítico. Isso o professor avalia no cotidiano da sala de aula.

3. Um outro desafio à avaliação externa é a participação significativa de docentes, alunos e pais. Esse envolvimento é uma das condições para que a avaliação externa se torne instrumento de reformulação de currículos e de redirecionamento das práticas educativas. Apesar das estratégias utilizadas pela SEE - divulgação em jornais internos e da grande imprensa e programas de treinamento de equipes de professores - o resultado não foi satisfatório. O envolvimento dos professores restringiu-se quase que exclusivamente àqueles que compuseram as Equipes das Unidades Escolares do SARESP. Na primeira aferição, abril/96, 341 professores foram envolvidos nas equipes escolares da Delegacia de Ensino de Botucatu. No início de 1997, o número de professores em exercício, na mesma Delegacia de Ensino, computando professores I, II e III, totalizava 1508.¹⁹ Significa um envolvimento de apenas 22,6%. A participação dos pais também foi restrita. Os participantes na primeira aplicação do SARESP somaram 160. O envolvimento destes, restringiu-se a uma atitude de fiscais no que diz respeito à lisura da aplicação da prova.

4. Outro aspecto a observar é a postura do professor frente à avaliação. Convivemos ainda, com uma grande parcela de professores que se utilizam da avaliação como arma de pressão sobre os alunos quanto à frequência às aulas e à disciplina em relação aos estudos, entendendo-a como um determinante de aprovação ou retenção, assumindo a crença de que a repetência na série garante a aprendizagem. O estabelecimento de uma mudança de postura frente à avaliação requer aprendizado consistente dos professores. A oportunidade de início desse aprendizado estaria nos treinamentos a que se submeteram os professores envolvidos nas Equipes Escolares do SARESP. Um dos objetivos do treinamento foi difundir uma cultura avaliativa alicerçada na avaliação informativa, ou seja, através da seguinte trajetória: avaliação, análise e interpretação dos dados, verificação por parte dos professores se há necessidade de reformulação de currículos e de mudanças de práticas educativas. Assim sendo, é de se lamentar o baixo índice de professores que tiveram acesso aos treinamentos, como também,

¹⁹ Dados obtidos através de levantamento realizado junto às unidades escolares da Delegacia de Ensino de Botucatu.

de estes se restringem somente aos momentos específicos de implantação do SARESP.

5. Uma última observação a registrar, não por isso menos importante, refere-se à qualidade dos relatórios das unidades escolares, referentes à primeira e segunda aplicação do SARESP(1996 e 1997). É oportuno, por ora, lembrarmos que a cultura avaliativa que se pretende estabelecer na rede, através do SARESP, consubstancia-se na avaliação formativa que se caracteriza em três momentos:

-- organização dos dados: significa a tabulação dos dados e sua representação em tabelas, quadros e gráficos;

-- análise: é a leitura, segundo critérios estabelecidos, dos dados já organizados, descrevendo as relações existentes entre eles.

-- interpretação: é a reflexão sobre os dados já organizados e analisados. É neste momento que se busca o significado, a explicação dos dados apresentados através de focos explicativos originários da realidade de trabalho, da experiência e do conhecimento do professor. Essas etapas, quando sistematicamente seguidas, indicam as providências necessárias para sanar ou amenizar as dificuldades de desempenho dos alunos, identificados pelo processo avaliativo.

Ora, como já observamos, os relatórios das unidades escolares somente apresentaram satisfatoriamente a organização dos dados. A análise apresentou-se incompleta, sem critérios estabelecidos. Tão pouco desenvolveu-se a interpretação. Explicamos esse procedimento, levando em consideração que esses relatórios foram construídos a partir de um modelo sugeridos pela equipe central da SEE. Este não estabeleceu critérios para análise e tão pouco subsidiou uma interpretação.

Denunciamos aqui, a desconsideração da equipe central da SEE ao fato de que não temos na rede estadual de ensino uma cultura avaliativa embasada na avaliação formativa, bem como não há domínio de suas técnicas e instrumentos. Ainda predomina a cultura avaliativa embasada na avaliação classificatória que apenas verifica o desempenho escolar para aprová-lo ou reprová-lo no final de cada período letivo.

Primeiramente, devido à ausência de uma análise criteriosa dos dados e sua interpretação, as duas aplicações do SARESP, caracterizaram-se, nas unidades escolares, numa avaliação presa tão somente a conteúdos, desconsiderando outros variáveis de uma avaliação mais ampla. As unidades escolares não qualificaram os dados quantitativos, comprometendo a configuração de um processo educacional, objetivo último de uma avaliação formativa.

Uma outra conseqüência, de significação política, é que os critérios de análise dos dados e suas interpretações ficaram à mercê da SEE. Os critérios de análise puderam ser estabelecidos segundo interesses políticos.

A interpretação pode se dar através de focos explicativos convenientes à SEE. Também se deu abertura para a SEE selecionar o que divulgar, fosse pelos documentos internos, fosse pela grande imprensa.

CONCLUSÃO

Procuramos conduzir esta conclusão segundo os critérios de uma análise política estabelecidos no texto de Marcus Faria Figueiredo e Argelina Maria C. Figueiredo.

Por estes parâmetros, a primeira tarefa que se nos impõe é deixar claro se presumindo-se a realização de determinada política pública, esta contribuiria para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar.

Neste trabalho, a política que consideramos é a implantação do projeto SARESP. O bem-estar a ser distribuído é a melhoria da qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas.

Há um consenso social em relação à qualidade de ensino das escolas públicas. Está muito aquém da desejada e precisa ser melhorada. É considerada deficiente sob a perspectiva dos segmentos sociais que enfatizam a dimensão econômica da educação, como também na daqueles que enfatizam a dimensão político-ideológica, a participação, a cidadania. Então, por um lado ou por outro, justifica-se a tomada de decisão da SEE em implantar, dentro de sua política educacional, programas com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas. Inclui-se aqui o projeto SARESP.

O trajeto da avaliação política aqui proposta, cobra-nos que respondamos às seguintes indagações:

-- quais são os propósitos do projeto SARESP?

-- a realização desses propósitos contribuiria para a melhoria da qualidade de ensino?

-- qual a viabilidade funcional das estratégias adotadas na implantação do Projeto SARESP?

No desenvolvimento de nosso trabalho, deixamos claro que o discurso da SEE pressupõe uma melhoria da qualidade de ensino com a implantação do projeto SARESP, uma vez que este além de subsidiar as ações da SEE na tomada de decisões, alicerçaria maior autonomia às escolas na construção de seus projetos pedagógicos e estabeleceria uma cultura avaliativa incorporada à prática pedagógica.

Tais propósitos determinaram-nos a abordagem detida de temas fundamentais para o entendimento de uma política educacional: qualidade de ensino, sua universalização, formação do cidadão, autonomia da escola, projeto pedagógico e cultura avaliativa.

A análise do projeto SARESP, que realizamos, não nos permite omitir dois pontos que determinam um salto qualitativo da SEE, no que se refere a uma avaliação externa. O primeiro, com relação à abrangências do projeto SARESP, o outro, à cultura avaliativa fundamentada na avaliação formativa

que se pretende estabelecer na rede estadual de ensino com a implantação do projeto.

Nesta década, a SEE em seus vários governos realizou outras três avaliações externas. Todas através de amostragens e com objetivos específicos a uma determinada política educacional. No governo de Montouro, avaliou-se o Ciclo-Básico; no de Quércia, a Jornada Única; e no de Fleury as Escolas-Padrão. Nenhuma destas teve a abrangência e a profundidade do SARESP que, não se utilizando de amostragens, abrange todas as escolas da rede. Assim, os resultados obtidos identificam quais escolas apresentam determinadas dificuldades, o que permite direcionar e distribuir mais acertadamente as ações relacionadas ao propósito de melhoria de qualidade de ensino: alocação de recursos, definição de serviços, orientações técnicas e outras. Também, ao envolver todas as escolas, estas poderão se utilizar de seus próprios resultados para a identificação de suas dificuldades e para a definição de propostas para superá-las.

A cultura avaliativa, por sua vez, vem ao encontro das necessidades que o momento de tantas mudanças no nosso sistema de ensino determinam. A implantação do Regime de Progressão Continuada foi a mudança mais incisiva no aspecto pedagógico, pois organiza o ensino fundamental em dois ciclos, abolindo a repetência. Isso requer uma nova postura do professor frente à avaliação. Impõe a superação da cultura avaliativa fundamentada na avaliação classificatória, caracterizada no ensino organizado em séries, tradição do nosso sistema de ensino. O Regime de Progressão Continuada, que se implantará a partir de 1998, se casa com a avaliação formativa, que se utiliza dos resultados para direcionar o ensino e a aprendizagem. Coerentemente, a SEE objetiva com a implantação do projeto SARESP o estabelecimento, na rede estadual, de uma cultura avaliativa embasada na avaliação formativa.

Analisar a viabilidade funcional de efetividade dos propósitos do SARESP não significa somente apontar a viabilidade de seus princípios. Significa, outrossim, também apontar as possibilidades e os entravés do seu exercício.

A análise conceitual de qualidade de ensino para a SEE, realizada neste trabalho, atrelou-se à universalização do ensino e à formação do cidadão. Apontamos enfaticamente que a economia de recursos financeiros é o norte da política educacional da SEE. Esta se elabora como instrumento da política econômica. Nesse trilhar desconsidera os excluídos da escola e compromete o exercício da cidadania daqueles que a freqüentam.

A nossa análise, também aponta que o exercício da autonomia das escolas – outro propósito do SARESP, segundo o discurso oficial – se compromete diante dos “pacotes prontos” dos Conselhos e da Secretaria da

Educação. Determinam medidas que por serem essencialmente pedagógicas deveriam ser discutidas pela equipe escolar, tais como: organização do ensino fundamental em ciclos, determinação do currículo, distribuição das disciplinas nas séries, adoção de salas-ambiente, escolha de metodologias e outras. A equipe escolar torna-se mera executora das determinações desses órgãos. Assim, não se exercita a autonomia. Engole-se o que se impôs.

Ao analisarmos o SARSP enquanto subsídio às unidades escolares na construção de seus projetos pedagógicos, ficou claro que os resultados dessa avaliação podem subsidiá-las nessa tarefa. Entretanto, a construção do projeto pedagógico pressupõe um trabalho coletivo que envolva toda equipe. Envolver significa conhecer para discutir, propor e decidir. O exercício dessa participação mostrou-se comprometida diante do posicionamento relegado a que se submeteram os professores no processo de implantação do SARESP.

O estabelecimento de uma cultura avaliativa incorporada à prática pedagógica, também mostrou-se prejudicada diante da precária participação dos professores no processo de implantação do SARESP. Vimos que a SEE, nos treinamentos dados, ignora a defasada formação dos professores em relação à avaliação. Subsidiaria as equipes das unidades escolares, na elaboração dos relatórios de avaliação, somente na organização dos dados. Não orienta o procedimento de uma análise e interpretação dos dados de uma avaliação. Não possibilitou às unidades escolares a participação no estabelecimento dos critérios de análise e interpretação dos dados. Ora, a análise e interpretação são etapas essenciais de uma avaliação formativa. Sem que as escolas as procedam não podemos acreditar que a implantação do SARESP estabelecerá, na rede estadual de ensino, uma cultura avaliativa fundamentada na avaliação formativa.

Esse panorama leva-nos a outras constatações constrangedoras. Como observamos, a implantação do Regime de Progressão Continuada, a ser implantado no ensino fundamental em 1998, requer justamente que o professor se aproprie do princípio fundamental da avaliação formativa: os resultados do desempenho escolar dos alunos deverão ser utilizados não para classificá-los e sim para informar mais precisa e qualitativamente sobre o processo de aprendizagem. Esta postura frente à avaliação exige um aprendizado dos professores da rede, para superar a concepção classificatória de avaliação cristalizada na histórica organização do ensino fundamental em séries no nosso sistema de ensino. Apesar do SARESP encerrar a concepção da avaliação formativa, a sua incorporação à prática pedagógica se inviabiliza diante da precária participação dos professores. Este é o ponto crucial do problema. Os professores, que são os executores do projeto, são os mais segregados de todo seu processo de implantação.

É pertinente ainda lembrarmos que no discurso oficial as altas taxas de evasão e repetência configuram os principais indicadores da baixa qualidade de ensino. Com a implantação do Regime de Progressão Continuada, que exclui a repetência no ensino fundamental, com certeza essas taxas serão sensivelmente diminuídas, senão desaparecidas. No entanto, se o percurso do aluno no ensino fundamental não for sistematicamente acompanhado de uma avaliação formativa não estaremos garantindo a ele uma “progressão continuada” de aprendizagem e sim a sua “promoção automática” no trajeto do ensino fundamental, que desconsidera os avanços e entraves dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Isto, leva-nos a concluir que se os professores da rede não se apossarem dos princípios e procedimentos da avaliação formativa, a redução ou até o desaparecimento das taxas de evasão e repetência não garantirá a qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas estaduais.

A abordagem total deste trabalho leva-nos a concluir que o projeto SARESP comporta princípios, propósitos e objetivos que respondem a uma necessidade emergencial: melhoria da qualidade de ensino oferecido pelas escolas públicas. Entretanto, diante do diagnóstico de tantos entraves à sua viabilidade sentimo-nos autorizados a afirmar que novamente estamos diante de um projeto educacional falacioso, no qual o formal não é sério e que não apresenta caminhos de participação. Assim será se não houver disposição política por parte da SEE e profissional por parte dos educadores.

Fazem-se necessárias reflexões por parte da SEE, buscando direcionar ações com o sentido de empenhar, com eficiência, o nosso professor. Ele precisa participar, não pode ficar alienado face a tantas mudanças que a política educacional do atual momento apresenta. É condição imprescindível que se estabeleçam na formação do professor os princípios e procedimentos da avaliação formativa se não quisemos comprometer ainda mais a qualidade de ensino oferecida a esta geração de alunos que é o sujeito passivo deste momento de rápidas mudanças no nosso sistema de ensino.

A nós educadores, impõe-se uma reação adequada à situação. Temos que tomar conhecimento das virtudes dos projetos educacionais implantados e descobrir dentro do nosso local de trabalho, espaços, “brechas” para sua realização.

Para finalizar, buscando enfatizar essa nossa pretensão recorreremos a dois trabalhos: “*A criação Cultural na Diáspora e o Exercício da Resistência Inteligente*” de Neusa Maria Mendes Gusmão e Olga R. de Moraes Von Simson” e “*Os Bestializados*” de José Murilo de Carvalho. Ambos inserem-se num contexto sócio-político de dominação, de sujeição. No entanto, demonstram a superação dos oprimidos à dominação utilizando-se de “brechas” concedidas ou não pelo sistema. O primeiro, apontando o

exercício da “resistência inteligente” na obtenção e na construção de espaços sociais novos que possibilitaram a sobrevivência de grupos negros numa sociedade escravista ou discriminatória. O segundo, apontando a formação de “pequenas repúblicas” dentro da República no raiar deste sistema no Brasil e um comportamento “bilontra” como forma de sobrevivência e participação de um povo que se via tratado arbitrariamente pelo governo republicano.

Se os negros da diáspora e o povo do início da República conseguiram construir espaços para sobreviver através de “brechas” concedidas pelo sistema ou conquistadas, por que nós, profissionais da educação, não conseguiríamos nossos espaços?

É por esse caminho que deveremos trilhar. E, como incentivo transcrevo:

“Concessão ou não, o que importa nas muitas “brechas” que o sistema proporcionou durante a escravidão, foi o que delas resultou: a apropriação de espaços e a construção do sentimento de direito sobre tais espaços.” (Gusmão e Von Simson, 1989)

BIBLIOGRAFIA

Citadas ou não, relaciono aqui algumas obras que determinaram o teor deste trabalho:

- AZANHA, J.M.P., **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo. EDUSP, 1992.
- **Educação: Temas Polêmicos** - São Paulo, Martins Fontes, 1995.
 - **Experimentação Educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo, EDART, 1974.
 - **Educação: alguns escritos**. São Paulo, Editora Nacional, 1987.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "O Ensino Fundamental e a Busca da Qualidade". In: *Série Idéias*, n. 16 - São Paulo, FDE, 1993.
- BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- BORGES, Abel S. e outros (orgs.). **A Autonomia e a Qualidade do Ensino na Escola Pública**. In: *Série Idéias*, n. 16, São Paulo, FDE, 1993.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, Denice Bárbara e outros (orgs.). **Universidade Escola e Formação de Professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**, Petrópolis, Vozes 1993.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação Brasileira: projetos em disputa** - São Paulo, Cortez, 1995.
- DEMO, P. **Participação é Conquista**. São Paulo, Cortez, 1988.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese**. São Paulo, Perspectiva, 1995.
- FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**, São Paulo, Cortez, 1989.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria e FIGUEIREDO, Argelina Maria C. "Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referencia teórica." In: *Análise e Conjuntura* v. 1, n. 3, 1986. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, 4 ed. - São Paulo: Cortez, 1995.
- GUSMÃO, Neusa M. Mendes e VON SIMSON, Olga R. de Moraes. "A Criação Cultural na Diáspora e o Exercício da Resistência

- Inteligente.” In: *Ciências Sociais Hoje*. Editora Vértice, 1989, pp 217-243.
- MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**, São Paulo, Brasiliense, 1993.
- MOTTA, F.C.P. “Administração e Participação: reflexões para a educação.” In: Feschmann, R. (coord.) *Escola Brasileira: temas e estudos*, São Paulo, Atlas, 1987, pp. 89-96.
- REIS, Fábio Wanderley. Política e Políticas. “A Ciência Política e o Estudo de Políticas Públicas.” In: *Caderno DCP*, Belo Horizonte, n. 4, agosto/1997.
- SANDER, Benno. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo, Pioneira, 1984.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**, Cortez, 1993.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A Escola Pública como local de trabalho**, São Paulo, Cortez, 1993.
- SIPNK, Mary Jane (org.). **O Conhecimento no Cotidiano**, São Paulo, Brasiliense, 1993.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo, Cortez, 1994.
- VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.

ERRATA

Onde se lê:	Leia-se:
afirmados, p. 54, linha 24 Cegou-se, p. 89, linha 20 85/86, p. 92, linha 01 significato, p. 101, linha 27 Se, p. 107, linha 22 1985/1986, p. 110, linha 09 1985/1986, p. 110, linha 31 (1985/86), p. 111, linha 11 1987/1988, p. 113, linha 05 (1985/86 e 87/88), p. 11, linha 19	firmados Chegou-se 86/87 significado Seu 1986/1987 1986/1987 (1986/1987) 1988/1989 (1986/87 e 88/89)