

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003409



FI

1CC/UNICAMP N558d

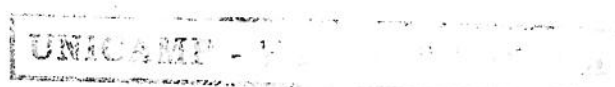
GISELE ALVES BALARDIN NIERO

Handwritten signature

A avaliação como pauta:

QUESTÕES SUBJACENTES AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO
RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP).

CAMPINAS, 2007



Gisele Alves Balardin Niero.

A avaliação como pauta:

Questões subjacentes ao sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do
Estado de São Paulo (SARESP).

Trabalho de conclusão do curso de
Pedagogia apresentado na Faculdade
de Educação da Universidade
Estadual de Campinas tendo como
orientador o Prof. Dr. Luis Enrique
Aguilar.

Campinas, 2007

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	FCC/UNICAMP
	N558a
V:	FE
TOMBO:	3409
PROC:	129/08
C:	
D:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	29/02/08
Nº CPD:	426718

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Niero, Gisele Alves Balardin.

N558a A avaliação como pauta : questões subjacentes ao Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) / Gisele Alves Balardin Niero. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Luís Enrique Aguilar.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
2. Avaliação escolar. 3. Autonomia didático-pedagógica. 4. Neoliberalismo.
I. Aguilar, Luís Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-582-BFE

Dedico este trabalho
ao pequeno Luis Felipe, meu filho.

Agradecimentos

Primeiramente sou grata a Deus pelo dom da vida e por seus ensinamentos.

Agradeço aos meus pais, Nelson e Ida, pelo incentivo, amor e apoio.

Agradeço a minha irmã, Denise, e a seu esposo, Erik, pela disponibilidade em tudo o que precisei.

Também quero agradecer meu orientador, Luis Enrique Aguilar, pela paciência, pelo estímulo à pesquisa e pelas ajudas concedidas.

Sou grata às instituições onde realizei a pesquisa e aos professores, professoras e coordenadoras que concederam as entrevistas.

Agradeço a UNICAMP pela excelente estrutura de trabalho disponibilizada.

Por fim agradeço a meu esposo Marcelo e meu filho Luis Felipe pelo amor dedicado que me faz mais forte perante os desafios da vida.

É a partir das relações sociais com o saber e com o significado a ele atribuído pelos atores sociais que vivem o cotidiano da escola, que se pode avaliar o sistema de ensino e se construir políticas públicas para a educação.

Luciola Licínio Santos¹

SANTOS, Luciola Licínio de C. P.. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB)**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

Resumo: Esta pesquisa estuda o impacto¹ do SARESP no cotidiano escolar, refletindo sobre a autonomia das práticas educativas das professoras, sobre o norte indicado por esta chamada "bússola"² que pauta os afazeres escolares. Focaliza-se o modo como, o desenvolvimento de uma "cultura avaliativa", auxiliada por esta avaliação, cria "novas versões"³ da qualidade da educação. Utilizamos os pressupostos do SARESP como uma avaliação do rendimento escolar que traz indicadores educacionais capazes de subsidiar "*a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino*". Daí compará-lo à uma "bússola" visto que este reorienta as ações escolares. Através de observação direta e entrevistas, verificamos a distância entre o SARESP "no papel" e na escola. Para tanto utilizamos a análise comparativa entre o texto dos documentos oficiais e o cotidiano escolar das professoras. Cotidiano este no qual pudemos encontrar professoras não trabalhando determinados conteúdos (significativos) em prol de outros "cobrados" pelo SARESP, ao mesmo tempo em que este visa subsidiá-las no desenvolvimento de ações de superação dos problemas de aprendizagem buscando situações de ensino mais significativas; *simulando* o SARESP, disciplinando os educandos para não perguntarem nem falarem durante a prova, enquanto este aspira ao fortalecimento e aperfeiçoamento de uma "*cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças qualitativas*." Observamos assim, a grande distância entre aquilo que se diz fazer e aquilo que realmente se faz.

¹ Entendemos por impacto a análise de uma situação utilizando como referência um "antes" e um depois" neste caso do SARESP.

² Estamos utilizando este termo no sentido de orientação, de orientar...

³ Queremos significar que constatamos ao longo da investigação um variado e novo repertório de versões da noção de qualidade muitas delas induzidas pela política de avaliação no formato do SARESP

Sumário.

Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vii
Epígrafe.....	ix
Resumo.....	xi
1. Introdução.....	1
2. O SARESP através de documentos oficiais.....	4
2.1 As três primeiras aplicações do SARESP segundo o artigo sobre a implantação e continuidade da avaliação.....	9
3. Apontamentos acerca da avaliação.....	21
3.1 Breve histórico sobre o desenvolvimento da avaliação.....	23
3.2 Avaliações de larga escala x neoliberalismo x educação.....	26
3.3 Avaliação formativa.....	35
4. Dialogando acerca do SARESP.....	37
5. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: um agente auxiliar ou agente controlador?.....	58
6. Conclusões.....	69
7.Referências Bibliográficas.....	76

1. Introdução.

Através desta pesquisa estudamos a influência que a Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) pode exercer sobre a autonomia das práticas educativas das professoras. Para tanto foram entrevistamos professores, professoras e coordenadoras de duas escolas estaduais da cidade de Pedreira localizada no interior do Estado de São Paulo. Na primeira, E.E.Cel.João Pedro de Godoy Moreira, foram realizadas a entrevista teste, quatro entrevistas com professoras e uma entrevista com a coordenadora, já na segunda escola, E.E. Prof. João Alvarenga entrevistamos um grupo formado por uma professora e três professores, além de entrevistarmos também a coordenadora. O roteiro utilizado tinha a mesma estrutura de desenvolvimento em cada escola e encontra-se anexo ¹ a este trabalho.

Assim procuramos obter informações que revelassem o *norte* indicado por esta chamada "bússola" que pauta os afazeres escolares. Para tornar o trabalho mais consistente, também realizamos uma pesquisa bibliográfica de autores relacionados ao assunto e as anotações de estágio.

A presente pesquisa teve suas origens no final do ano letivo de 2004, período em que foram realizadas algumas visitas a uma escola municipal de Pedreira. Em uma destas visitas a professora estava preparando as crianças para a prova do SARESP através de sua simulação. O relato deste episódio fala da modificação física e pedagógica do ambiente da sala de aula:

¹ ver ANEXO I

"Naquele dia tudo estava muito diferente. As crianças em silêncio, sentadas uma atrás da outra e não mais em dupla, sobre as carteiras apenas lápis, borracha e para a minha surpresa uma prova. Aquilo me cortou o coração. A professora X explicou-me que eles estavam se preparando para fazer uma prova do governo que aconteceria no dia seguinte. Ela também parecia estar incomodada com aquela situação, realmente não sei o que a levou tomar a atitude de fazer daquela prova algo tão maçante e exaustivo. Sentei novamente na carteira do fundo e fiquei observando aquele clima pesado. As crianças não podiam conversar, não podiam virar para trás, tinham que organizar o tempo para realização da prova, não podiam perguntar para a professora, enfim, não podiam nada. A professora lia a questão da prova e esperava que as crianças fizessem o exercício, a todo o momento algumas delas tentavam perguntar algo para a professora, mas ela se negava a responder-lhes tendo como justificativa o fato de que na prova do SARESP elas não receberiam a ajuda de ninguém, teriam que fazer tudo sozinhas. Em um momento uma das crianças começou a chorar e aí todas as outras crianças e também a professora lhe falaram frases para elevar o ânimo do menino (Você é capaz; se os outros conseguem você também pode...). Parece que, então, a professora percebeu o clima que havia tomado aquela sala. Começou a falar que não era nada tão assim, era apenas uma provinha, não era para que eles ficassem preocupados, etc. Quando deu a hora do recreio eu me despedi de X e disse que não daria para ficar mais tempo lá, pois tinha outros compromissos. Na verdade não estava agüentando reviver aquele clima vestibular, já estava passando mal lá dentro." (BALARDIN, Diário de Campo, 2004).

A partir daí busquei saber o básico sobre esta avaliação: o que é o SARESP, qual sua finalidade, se é obrigatório, e tudo o que ele poderia mostrar em imagens trazidas pelas "conversas" das professoras. No ano seguinte a estas visitas na escola, como estagiária, foi que realmente me interessei por tal temática. Deparei-me com relatos de professoras que deixavam de realizar determinadas atividades em prol de outras que poderiam ser pedidas na prova do SARESP. Observei também cobranças e uma preocupação exaustiva por parte da direção da escola com relação ao exame. BERTIER (2005) também relatou este "cuidado especial" para com os resultados do SARESP e acrescentou a importância do prêmio de valorização do Magistério (algo que durante as entrevistas em que realizei pareceu-me um pouco obscuro, visto que grande parte dos entrevistados disseram não existir esse tal prêmio e poucos deles falaram sobre sua provável existência, mas não trouxeram nenhuma certeza) ao analisar uma das escolas por ela pesquisada:

“A diretora cuidou particularmente de explicar aos professores a vinculação do prêmio de valorização do Magistério ao desempenho dos alunos no SARESP e à redução dos índices de evasão. De um modo geral, os professores partem do princípio de que os problemas de evasão escolar têm sua gênese apenas no espaço exterior à escola, ou seja, na família e na estrutura sócio-econômica, o que é meia-verdade, principalmente porque obscurece a dimensão implícita no trabalho pedagógico, que é a relação professor-aluno. Daí que as providências listadas para trazer de volta os faltosos e incentivar sua participação no exame tocam apenas superficial e perifericamente no problema das faltas, negligenciando a necessidade crescente dos professores ressignificarem suas funções. Lembro-me que enviaram cartas aos pais e ao Conselho Tutelar, organizaram lanchinho especial para o dia do SARESP, recepção aos pais, etc.” (p.213)

Assim nasceu este estudo. Inicialmente, como já afirmado acima, buscamos respostas que levaram a construção de um panorama sobre o exame em si, como: O que é o SARESP?; Qual sua finalidade?; Desde quando este exame é aplicado? Qual sua história recente? Logo após estes questionamentos outros surgiram e as repostas não foram simples. Com a presente pesquisa traz-se à tona o seguinte questionamento: “Até que ponto o SARESP pauta a atividade pedagógica no cotidiano escolar?”.

No primeiro capítulo apresentamos algumas questões que serão discutidas no decorrer desta pesquisa.

No capítulo 2 analisamos os documentos oficiais que constituem a base legal desta política de avaliação que conhecemos como SARESP, sua intenção, abrangência etc. Aparentemente as informações retiradas destes textos são inquestionáveis, entretanto em um segundo olhar percebe-se que a problemática que as envolve é ampla e complexa, principalmente com relação à *finalidade do exame*, adentrando em questões sobre a qualidade do ensino, neoliberalismo, etc. Tal fato vem confirmar que a avaliação é uma área fortemente interligada com outras inúmeras áreas, como a economia, a educação, a psicologia, dentre outras. Segundo MESKO (2004) “a avaliação educacional externa é um instrumento capaz de produzir dados

que alimentam debates amplos e heterogêneos sobre a atuação da escola e despertam polêmicas sobre seu campo, sua eficiência e seus rumos."(p.13)

Desta maneira a avaliação é um campo que ultrapassa as dimensões da educação escolar e se estende a outras áreas. Daí a importância do contato entre diferentes profissionais para a realização de um estudo mais consistente sobre o assunto.

No capítulo 3 abordamos a discussão sobre o que é a avaliação e também a utopia por um ideal avaliativo, onde avaliar não seja sinônimo de punição, de ranqueamento, de validação, mas sim *um modo de ajudar o educando a construir saberes e competências*, algo que infelizmente parece estar muito distante de nossas escolas.

No capítulo 4 analisamos contextualizando, toda a base de informação obtida pelos sujeitos de pesquisa, as professoras e coordenadoras para nos aprofundar posteriormente na problemática da pesquisa e objetivo da nossa investigação.

No capítulo 5 entrelaçamos a análise do problema de pesquisa utilizando a perspectiva da bibliografia estudada olhando as informações trazidas pelos sujeitos entrevistados através daquele prisma para questionar o SARESP enquanto um agente norteador das ações escolares (Até que ponto esta avaliação pauta a prática pedagógica?).

Por fim, no capítulo 6 encontram-se as conclusões a que chegamos através desta pesquisa.

2. O SARESP através de documentos oficiais.

O propósito deste capítulo é apresentar um panorama da produção acadêmica sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo desde sua implantação até os dias atuais. Para tanto analisamos os documentos oficiais, seja

através de fontes primárias ou secundárias, que constituem a *base legal desta política de avaliação* que conhecemos como SARESP, sua intenção, sua abrangência etc.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, segundo documento de implantação, foi fruto de intenção da Secretaria Estadual de Educação em construir uma política de avaliação educacional que se iniciou em 1992. Neste período instituiu-se o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual que, num primeiro momento, foi aplicado às Escolas-Padrão e posteriormente, em 1994, a amostra se estendeu a 818 escolas, 152.279 alunos de 4^a. e 8^a. séries do primeiro grau de toda a rede pública estadual. Segundo OLIVEIRA (1998):

"Pretendia-se com ele, estabelecer um programa de avaliação sistemática com vistas a uma estimativa da melhoria do desempenho dos alunos provenientes da introdução do modelo de escola proposto pelo projeto escola-padrão, 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." (p.11)

Em 1996, buscando a melhoria da qualidade de ensino e acreditando poder os resultados da avaliação externa auxiliar nesta busca a SEE propôs um novo sistema de avaliação educacional, de caráter censitário, diferente das outras avaliações realizadas no Estado (do SAEB e da SEE). Assim teve início o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

As três primeiras aplicações do SARESP, em 1996, 1997 e 1998 completam um ciclo de acompanhamento do rendimento escolar visto que foram realizadas em anos consecutivos e em séries consecutivas. Permitiu-se assim, a realização de estudos comparativos.

Em 1996 foram avaliados os alunos recém matriculados na 3ª.e na 7ª. série do Ensino Fundamental. O conteúdo da prova se referia aos conteúdos abordados no ano anterior de sua realização. Este fato permitiu uma medição das aquisições ocorridas até então e seus resultados forneceram subsídios ao planejamento eficiente do professor e a tomada de decisões por parte da S.E.E. Os alunos que faziam parte do ciclo básico foram avaliados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Já os alunos pertencentes a 7ª.série coube, além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática os de Ciências, História e Geografia.

As provas tinham caráter censitário, entretanto é interessante ressaltar que neste momento os alunos foram avaliados em apenas uma disciplina.

Em 1997 a prova foi aplicada aos estudantes da 4ª. e 8ª. série e em 1998 os alunos da 5ª. e 1º.ano do ensino médio, completando o ciclo. Este 1º. Ciclo, segundo a SEE, é marcado pela avaliação de sistema censitária tanto em relação às escolas como aos alunos e amostral com relação às disciplinas avaliadas. Através da aplicação de um questionário sobre condições sócio-econômicas, raça, aspectos do trabalho do professor e estrutura da escola etc demonstrou-se que a avaliação buscava obter dados sobre o “perfil do aluno/diretor/professor/coordenador” e também dados que permitissem identificar “variáveis que interferem na aprendizagem”. Para MESKO (2004) *“o foco estaria no “Sistema de Ensino”, definido aqui na relação entre escola, “aprendizagem” e “contexto”.*”(p.24)

Em 1999 não houve a avaliação, que foi retomada em 2000, agora com algumas alterações. Iniciou-se neste período um novo ciclo na história do SARESP. Foram avaliados os alunos que estavam cursando o final da 5ª. e 7ª. série e também os que estavam terminando o 3º.ano do Ensino Médio. Deste modo os conteúdos

abordados não eram os do ano anterior, mas, sim os do mesmo ano em que a medição foi feita. Segundo MESKO (2004)

"(este fato contraria) o argumento original de que, o SARESP não visava à classificação nem pretendia interferir na aprovação / reprovação do aluno, deveria ocorrer no início do ano para medir as aquisições ocorridas até o ano anterior e tão somente fornecer subsídios ao planejamento eficiente do professor e à tomada de decisões por parte da SEE." (p.22)

Começou - se a alterar os objetivos iniciais do Sistema de Rendimento. O fato de as provas terem sido aplicadas ao final do ano letivo contraria a visão de que ela não visava à classificação e nem pretendia interferir na aprovação/reprovação do aluno.

Em 2001, inicia-se o segundo ciclo do desenvolvimento do SARESP. Nele a avaliação continua censitária com relação às escolas e aos alunos. Neste ano apenas o conteúdo de língua portuguesa foi abordado pelo exame. Uma modificação importante e polêmica ocorreu neste período. O sistema passou a influenciar mais fortemente o fluxo dos alunos entre os ciclos I e II e foi aplicado como exame de conclusão de ciclo e utilizado para determinar a retenção ou a promoção dos alunos. Novas modificações em 2002, ano em que o exame passou a ser denominado "Leitura e Escrita" e foi aplicado a apenas uma amostragem que correspondeu a 36% dos alunos. Deste modo, neste ano, o SARESP não pode influenciar o fluxo dos alunos entre um ciclo e outro. Tem-se, assim, uma avaliação diagnóstica que objetivou o estabelecimento de um "diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de habilidades", "fornecer as DEs e Escolas informações para adotar estratégias pedagógicas" e "subsidiar tomadas de decisão da SEE para formular e avaliar programas educacionais", deste modo, neste ano o foco da avaliação está na relação entre escola e aprendizagem.

Em 2003 passou a serem avaliados todos os alunos de todas as séries no final do período letivo, um marco para a história do SARESP.

Em 2004 a avaliação foi realizada no dia 25 de novembro em todas as séries do ensino fundamental e médio e contou com a participação de mais de 5 milhões de alunos, sendo 4.700.000 da rede estadual, 390.000 da rede municipal e 32.000 da rede particular.

Quanto à responsabilidade pela aplicação da avaliação além da SEE, por meio de suas coordenadorias (CENP, COGSP e CEI) da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, das Diretorias de Ensino, das escolas, dos professores aplicadores e dos diretores também houve a participação das Secretarias e Conselhos Municipais de Educação, além de representantes da rede particular de ensino.

Em 2005 o caráter censitário continuou e passou-se a avaliar também os conhecimentos matemáticos. Referindo-se ao grupo responsável pela aplicação da prova é relevante ressaltar que as Secretarias, os Conselhos Municipais de Educação e os representantes da rede particular de ensino não mais fizeram parte deste grupo.

Tanto em 2004 como em 2005 os objetivos do SARESP estão relacionados à obtenção de indicadores educacionais que possam auxiliar na elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica que levem à melhoria da qualidade do ensino, o SARESP vem assim a ser uma “bússola” que orienta as ações da SEE, dos professores e das escolas. A avaliação passa a monitorar o ensino, subsidiar a tomada de decisões, o estabelecimento de políticas públicas e reorientar o trabalho pedagógico.

Neste período é destacado também como objetivo da avaliação *“o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças qualitativas na educação do Estado de São Paulo.”*

Para alcançar seus objetivos o SARESP utiliza dois tipos de instrumentos: a aplicação de provas para medir o desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas e de questionário aplicado aos alunos que traz informações sobre suas *“características pessoais, o contexto socioeconômico e cultural em que vivem, sua trajetória escolar, suas percepções acerca dos professores e da gestão da escola e, também, sua participação nos projetos da SEE/SP.”*

Em 2006 a avaliação foi cancelada. Segundo a SEE o cancelamento se deu devido à falta de tempo para avaliar os resultados de 2005 e estruturar as mudanças em 2006. Entretanto, segundo informações contidas no *site* da FEVEST¹ este cancelamento pode estar relacionado também com a criação pelo MEC da Prova Brasil, visto que para participar desta prova as escolas públicas tem custo zero e para participar do SARESP apenas as escolas da rede estadual não pagam nada.

Como se pode observar a organização e a disposição dos conteúdos curriculares que subsidiavam a composição das provas passou por diversas modificações. Segundo MESKO (2004):

“a cada ano, a partir de 1998, todos os episódios de realização do SARESP contaram com modificações na organização e disposição dos conteúdos curriculares que subsidiavam a composição das provas. Tanto os “parâmetros” de conteúdos para avaliação quanto as matrizes de especificação dos objetivos, conteúdos, competências e habilidades das questões sofreram alterações importantes, incorporando categorias taxonômicas e reorganizando a relação entre objetivos e conteúdos.” (p.22)

¹ Ver anexo 2

Com relação à abrangência desta avaliação é relevante destacar que o SARESP é obrigatório a todas as escolas da rede estadual. As escolas das redes municipais e particulares também podem aderir ao exame se assim preferirem.

2.1 As três primeiras aplicações do SARESP segundo o artigo sobre a implantação e continuidade da avaliação.

Em 1998 a equipe de avaliação da FDE, composta por duas sociólogas, uma economista, uma pedagoga e uma psicóloga, *“todas com larga experiência de trabalho na área de Educação”*, escreveu um artigo intitulado *“O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade”*. Neste artigo é discutido o contexto de surgimento do SARESP, seus objetivos e pressupostos focalizando *“aspectos ligados à sua implantação e aos desafios que sua continuidade representa.”* Segundo as autoras o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo surgiu para como necessidade *“de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional no Estado.”* (BITAR et al., 1998, p.10)

Deste modo traz um breve histórico do desenvolvimento da avaliação externa no Estado de São Paulo. O SARESP se remete a uma trajetória iniciada em 1992 pela SEE na qual busca construir *“uma política de avaliação de sua Rede de Ensino.”* Destacam alguns antecedentes do SARESP:

- O Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, implementado em 1992;
- O Projeto Inovações no Ensino básico (1992 – 1993), e
- O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (início em 1990).

Segundo as autoras estas experiências vieram ressaltar a importância da avaliação para a tomada de decisões que busquem melhorar a qualidade do ensino, para caracterizar este ensino e facilitar *“o exercício de um estilo de gerenciamento, por parte da SEE, pautado pela racionalização da máquina administrativa, pelo fortalecimento institucional e por uma maior autonomia das Delegacias de Ensino - DEs - e escolas, bem como pela maior eficiência na prestação dos serviços educacionais.”* (BITAR et al.,1998, p.10)

Neste artigo são destacados os seguintes objetivos para o SARESP:

- Subsidiar a SEE nas tomadas de decisões referentes à política educacional do Estado.
- Prover ao sistema de ensino, às equipes técnicopedagógicas das DEs e às escolas informações que possam nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de forma a aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial no que se refere à correção do fluxo escolar.
- Fornecer a **cada escola em particular** informações específicas sobre o desempenho de seus próprios alunos, mostrando seus ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que demandam maior atenção.
- O estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação;
- A criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares, que subsidie constantemente a gestão educacional;

- O estabelecimento de uma cultura avaliativa não punitiva no Estado de São Paulo. Almeja-se, deste modo que educadores, alunos, famílias e a sociedade civil como um todo acompanhe o ensino (custeado pela própria população) que é ministrado em nosso Estado e colabore com a luta pela promoção da melhoria de sua qualidade.

O SARESP vem assim, provocar uma reflexão em torno da qualidade do ensino de modo a mostrar a necessidade (sempre que necessário) de se buscar novas alternativas para a prática pedagógica e para as políticas públicas na área educacional. Tem-se, deste modo, uma "bússola" que vem reorientar o trabalho das escolas e das diferentes instâncias da SEE.

Um ponto destacado neste artigo se refere aos pressupostos do SARESP. A avaliação neste tópico é encarada como um instrumento para a melhoria da qualidade da educação, mais especificamente as autoras destacam algumas funções do SARESP às quais organizamos e apresentamos nos itens abaixo:

- Melhorar a gestão do sistema educacional através da identificação dos pontos críticos do ensino gerando um fluxo de informações entre SEE, DEs e escolas sobre o desempenho do Sistema e o apoio da SEE, através das DEs, às unidades escolares propiciando à elas recursos e orientações;
- Melhorar o planejamento escolar, visto que seus resultados podem ser comparados aos objetivos de ensino de modo que estes últimos possam ser repensados e redefinidos quando necessário;
- Os resultados do exame podem gerar uma reflexão sobre o trabalho pedagógico o que possibilita realizar modificações que busquem melhorar este trabalho. Segundo o artigo "a avaliação contribui para aumentar o poder que a escola tem de analisar seus problemas e descobrir como superá-los";

- Fortalecer o trabalho coletivo na escola e construir um projeto pedagógico partilhado;
- Identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, utilizando as informações advindas da avaliação no planejamento escolar, no trabalho do professor em sala de aula e também nas propostas de recuperação da aprendizagem dos alunos;
- Identificar pontos nos quais a escola necessite de apoio técnico para a superação dos problemas de ensino, subsidiando as ações da SEE e das DEs com relação à elaboração das atividades de capacitação docente.
- Envolver alunos, pais e população em geral no acompanhamento do ensino, levando-os a reivindicar melhores condições de ensino;
- Valorizar, entre os professores, a avaliação de modo a considerá-la um instrumento essencial para o bom desempenho do trabalho docente, e para o fortalecimento da competência pedagógica;
- Estimular o trabalho interdisciplinar, visto que a avaliação possibilitaria uma ampla visão do trabalho da escola permitindo, deste modo, definir formas conjuntas de se trabalhar as dificuldades;
- “Fortalecer a autonomia das escolas e das DEs”.

Com relação à implantação do SARESP o artigo descreve sua estrutura institucional composta pelo colegiado dirigente (dirigentes dos órgãos centrais da SEE e diretora de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE); por uma equipe de gerenciamento (técnicos da FDE); uma equipe técnico-operacional (equipe de gerenciamento e técnicos dos órgãos centrais da SEE (ATPCE, UGP, COGSP, CEI e CENP)); equipes de avaliação formadas em cada Delegacia de Ensino (supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos);

equipes escolares (diretor, professores-coordenadores e professores das disciplinas e séries avaliadas) além de “assessoria externa especializada em avaliação educacional”, com quem conta para elaborar as provas, processar e analisar os dados. A impressão, o empacotamento e a distribuição das provas e questionários também são realizados por uma equipe externa.

A aplicação e correção das provas, assim como a análise dos resultados e elaboração de relatórios são realizadas pelos próprios professores da unidade escolar. Com isto acreditou-se obter uma participação mais ativa do corpo docente na avaliação, além de colaborar para o estabelecimento da cultura avaliativa entre os professores.

Outro tópico presente no estudo aqui analisado se refere às três aplicações ocorridas até o momento em que o artigo havia sido escrito, as provas de 1996, 1997 e 1998. Nestes anos, como já dissemos pouco acima, o SARESP se deu de maneira a permitir um acompanhamento longitudinal do rendimento dos alunos.

Em 1996 avaliaram-se os estudantes que estavam iniciando a 3ª. e a 7ª. série do Ensino Fundamental. Portanto os conteúdos avaliados¹ se remetiam aos estudados no ano anterior. Todos os estudantes de ambas as séries participaram da avaliação, entretanto cada estudante foi avaliado em apenas um componente curricular.

As outras duas avaliações realizadas (1997 – 1998) seguiram as mesmas características da primeira (1996) mudando-se apenas as séries avaliadas para que fosse possível obter o mapeamento desejado. Assim em 1997 participaram do SARESP os alunos recém matriculados na 4ª. e na 8ª. série e em 1998 na 5ª. série do ensino fundamental e 1º.ano do ensino médio.

¹ Os alunos da 3ª. série foram avaliados em Língua Portuguesa com redação e os estudantes da 7ª. série, além de Língua Portuguesa com redação foram avaliados também em Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os Parâmetros para a Avaliação Educacional, elaborado pela CENP², é o documento no qual está baseado a elaboração das provas de 1996, 1997 e 1998. Além das provas a avaliação também contou com dois questionários: um destinado à escola e outro aos alunos. Buscou-se, assim, obter um perfil da escola e dos alunos e também estabelecer relações entre os resultados das provas e os fatores que podem interferir no rendimento escolar.

Os pais também participam deste processo avaliativo através do acompanhamento da aplicação e correção das provas além da elaboração, por parte deles, de um relatório de observação.

Os resultados, analisados na escola, na DE e em nível central, trazem um esboço sobre o rendimento escolar do estudante em particular; do conjunto dos estudantes de cada escola; das escolas de cada DE; do total de DEs nas Coordenadorias de Ensino do Interior e da Grande São Paulo e finalmente do total de escolas do Estado.

Até o momento da elaboração do artigo aqui analisado os resultados do SARESP 98 ainda não estavam disponíveis, as outras duas avaliações tiveram seus resultados divulgados pela imprensa, de reuniões da SEE com os dirigentes regionais de ensino e também do envio do relatório final às DEs e às escolas. Ao mesmo tempo os diretores de cada escola receberam os indicadores estatísticos relativos ao desempenho global alcançado pela Coordenadoria de Ensino à que pertence sua escola, pela Delegacia e pela escola.

As autoras destacaram ainda que é intuito do SARESP tornar-se um sistema regular de avaliação e seguir as mesmas características destas três primeiras aplicações.

² Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas.

Outro tópico presente no texto remete-se à capacitação dos sujeitos envolvidos na avaliação. Em 1996, 1997 e 1998 houveram várias capacitações aos dirigentes regionais de ensino, aos coordenadores de avaliação das DEs e às equipes da DEs, estas últimas, capacitam as equipes escolares para a realização da avaliação e também, quando necessário ajudam as equipes escolares no treinamento de outros professores.

O objetivo das atividades de capacitação é garantir condições para a implantação do SARESP. Assim, em 1996, sintetizou-se em manuais, instrumentos e modelos de relatórios elaborados em nível central os procedimentos operacionais a serem seguidos.

Em 1997, o foco das atividades de capacitação voltou-se para a questão da análise dos dados obtidos e da elaboração dos relatórios.

Em 1998 a capacitação buscou aparelhar técnica e pedagogicamente as equipes das DEs *“para a elaboração do diagnóstico da situação educacional de suas regiões e para a implementação e a avaliação das ações identificadas como pertinentes e necessárias.”* (BITAR et al, 1998, p.17)

Neste período sentiu-se a necessidade de realizar uma nova modalidade de capacitação, instrumentalizando as equipes que agem nas diversas Oficinas Pedagógicas (órgãos descentralizados de capacitação docente) para que discutam, juntamente com os professores, aspectos relevantes do currículo de cada série. Segundo BITAR et al (1998):

“Essa medida também foi tida como necessária visto permitir, além do aprofundamento dos temas abordados, alcançar uma visão mais adequada das necessidades de educação continuada, a serem demandadas de forma descentralizada às agências envolvidas no Programa de Educação Continuada - PEC(4).” (p.17)

Os professores também foram capacitados, a partir de 1997, para a elaboração das provas do SARESP. Para as autoras a necessidade de envolver os professores na elaboração das provas se deu visto que são eles os sujeitos que melhor conhece sua clientela.

O último tópico do artigo aborda a continuidade e os desafios do processo de implantação do SARESP. Para isso são mencionados diversos anseios e preocupações dos professores e posteriormente são feitas considerações acerca da melhoria da prova e dos demais instrumentos pertencentes à avaliação. Por fim as autoras fazem uma “síntese das preocupações anteriormente mencionadas e dos desafios que elas representam para a capacitação”. Alguns pontos desta análise merecem ser destacados.

De um modo geral o artigo mostra que o SARESP foi bem aceito entre os professores, com seriedade, o que acabou facilitando a adesão à proposta. Entretanto, os docentes também apontam as lacunas deste sistema que o deixa mais longe de suas funções. Resumimos em um quadro os pós e contas e as sugestões levantadas por eles.

<u>Pontos positivos</u>	<u>Pontos negativos</u>	<u>Sugestões levantadas pelos professores.</u>
Permite avaliar o ensino em todo o Estado de São Paulo.	Necessita de outros Determinantes. Assim será possível compreender melhor a qualidade do ensino oferecido no Estado.	Sugerem a realização de uma discussão com os educadores capaz de apurar a conceituação subjacente aos testes. Deste modo facilita-se a compreensão da diferença entre uma prova

		comum e o SARESP.
As informações advindas do SARESP podem complementar aquelas provenientes do cotidiano das escolas. Tem-se, assim, o refinamento das análises feitas;	Pesada sobrecarga de trabalho	Apontam a necessidade de uma capacitação contínua do pessoal envolvido no SARESP, trabalhando-se os conteúdos avaliados e desta maneira ampliando a compreensão da avaliação como instrumento de melhoria do processo de ensino; Insistem, também, na instrumentalização dos professores o que permite maior consistência e coerência na utilização da avaliação.
O SARESP ser uma via para aproximar as representações que têm orientado a prática educativa nas escolas paulistas de sua efetiva	Alguns educadores ainda culpam seus alunos e as estruturas escolares pelo mau desempenho na avaliação. Daí a	As provas devem ser elaboradas de modo a levar em conta as propostas curriculares da CENP e os conteúdos trabalhados pelas escolas, por série e

realidade. Permite-se assim que o trabalho pedagógico seja realizado em bases mais concretas;	necessidade de se rever muitas das concepções educacionais.	disciplina.
Apontam que o risco do SARESP ser tomado como um instrumento que nomeia os critérios de seleção dos conteúdos e dos procedimentos utilizados em seu ensino é mínimo visto que as provas são bem construídas e abrangem conhecimentos importantes para que os estudantes sejam bem-sucedidos no sistema de ensino.	A necessidade de aprimoramento da divulgação do SARESP de modo a impedir que as escolas se sintam ameaçadas e passem a burlar os resultados.	Motivar os alunos para a realização da prova, visto que estas podem não serem encaradas como desafios já que não possuem reflexos em seus aproveitamentos bimestrais. Tal fato pode resultar negativamente no desempenho dos alunos no SARESP;
	Os resultados permitiram que muitas	Eliminar as questões ambíguas, utilizar linguagem

	escolas e DEs refletissem sobre seu trabalho e discutissem alternativas para a superação de algumas dificuldades. Sugerem, deste modo, o aprimoramento das estratégias de devolução e a discussão dos resultados e dos relatórios elaborados.	mais próxima do cotidiano dos Alunos, cuidar da qualidade formal das provas, da diagramação das folhas de respostas e instruções para o seu preenchimento, tornando-as mais atraentes e compreensíveis, evitando, desse modo, perda de dados devido ao preenchimento inadequado. Estas são algumas sugestões de aperfeiçoamento das provas.
		O alargamento da reflexão em torno dos resultados da avaliação através do envolvimento das escolas no uso dos dados dos questionários realizados por ela.

Por fim, após afirmar que a experiência na avaliação está ajudando a superar muitas dificuldades do processo e que os educadores envolvidos estão se esforçando num sentido de se aprimorar as análises e interpretações dos dados coletados as autoras sintetizam algumas preocupações em formas de questões que representam os desafios para a continuidade do SARESP.

- Como levar os resultados da avaliação a constituírem efetiva ajuda para o trabalho pedagógico em sala de aula?
- Como auxiliar a equipe escolar a articular, concretamente, os resultados da avaliação e o planejamento escolar?
- Quais os subsídios mais importantes a serem oferecidos aos docentes de modo que os resultados da avaliação levem os alunos a aprender?
- Como tomar os resultados da avaliação instrumentos eficazes a serem utilizado no trabalho coletivo e, portanto, na elaboração de um projeto da escola?
- Como levar as escolas a utilizar, no planejamento e execução de suas atividades cotidianas, os resultados do SARESP, maximizando seu uso?

Segundo BITAR et al (1998)

“Cabe à SEE, bem como a todos os interessados na melhoria da educação de nossas crianças e jovens, envidar esforços para que questões como essas encontrem respostas adequadas e inovadoras. Fica a certeza de que, se formos capazes de somar nossas forças, estaremos construindo a possibilidade de promover, em cada um de nós e em cada um de nossos alunos, a melhor expressão de nossos talentos pessoais: um modo criativo - e, ao mesmo tempo, sólido - de captar a realidade e de atuar sobre ela na medida de nossos desejos e possibilidades.” (p.20)

3. Apontamentos acerca da avaliação.

A discussão acerca daquilo que vem a ser avaliação e também a utopia por um ideal avaliativo mostrou-se de extrema importância para o andamento deste trabalho. Falamos aqui em um ideal avaliativo no qual seja explícito o fato de que avaliar não é sinônimo de punição, de ranqueamento, de validação, de medida verdadeira, de controle, mas antes de tudo é uma leitura orientada da realidade. Deste modo, avaliar consiste em se dizer até que ponto determinado desempenho é adequado ou não com relação a um modelo ideal que orienta esta leitura. É relevante também destacar que a avaliação se dá num ambiente de negociação e comunicação (implícita ou explícita) entre os sujeitos envolvidos, entre aquele que quer manter sua turma e aqueles que querem se sair bem para não precisar fazer reforço. Para HADJI (2001):

“(avaliar) Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.” (p. 129)

Dos estudos realizados sobre o assunto muito nos chamou atenção a questão da construção de saberes e competências, principalmente por que a realidade de se estudar para ir bem nas provas, para obter uma boa nota é familiar. Uma grande perda se considerarmos que estudando para a prova, colocando-a em primeiro lugar, muitas vezes acaba-se por adquirir conhecimentos para esta finalidade apenas e não para entender o mundo que nos rodeia. Segundo BERTAGNA (2002):

“...(a) nota torna-se motivação, torna-se a razão pela qual o aluno deve estudar, aprender, participar, fazer tarefas, trazer o material, enfim, cumprir seus deveres de aluno. Tudo é realizado por causa da nota. Por isso, esta acaba sendo a finalidade última a ser atingida na sala de aula; torna-se o

motivo pelo qual o aluno deve fazer tudo. Na realidade, o conhecimento aprendido só tem valor se o professor atribuir-lhe uma nota. O valor do conhecimento é reduzido à obtenção da nota.” (p.248)

Neste ponto podemos destacar duas ações (des)educativas. A primeira consiste em o aluno estudar para obtenção da nota e a segunda em o professor ensinar para a prova, visto que esta é entendida como uma medição daquilo que o aluno é capaz de aprender e o professor de ensinar. Para Bertagna (2002):

“A prova direciona os objetivos da aprendizagem realizados no dia-a-dia do professor. A preocupação dos professores centra-se nos resultados das provas. Se necessário, facilitam para que os alunos obtenham resultados positivos, pois estes refletem formalmente a competência dos professores. Além disso, as provas tornam-se um mecanismo utilizado para obtenção dos comportamentos desejados, considerados adequados pelo padrão estabelecido pela escola / sociedade.” (p.238)

É desanimador você saber que passou anos estudando unicamente para a obtenção de nota, que uma gama de conhecimentos foram reduzidos à sua aquisição, entretanto, mesmo que tardiamente, tive o privilégio de ter contato com esta temática e de poder tentar fazer com que outras pessoas a encarem de modo diferente, visto que esta ainda tem sido por muitos realizada desta maneira “tapada”, como se ela servisse apenas para dar nota, para punir, para forçar alguém a buscar “aprender” (decoradamente) algo ou a ter o comportamento desejável, deixando-se de lado uma aprendizagem significativa em prol da aquisição de conteúdos, da obtenção de um valor, de um julgamento professoral.

Quando nos questionamos acerca daquilo que vem a ser uma avaliação encontramos respostas muito complexas. Aparentemente um questionamento simples, de resposta rápida, entretanto, em um segundo olhar percebe-se que muita coisa esta oculta nele. Não estamos abordando um campo transparente, mas sim caminhando em meio a uma cortina de fumaça, onde respostas e dúvidas se

escondem nesta dinâmica de negociação que acontece entre professoras e estudantes, escola e Estado.

3.1 Breve histórico sobre o desenvolvimento da avaliação

MOREIRA (2004) em sua pesquisa apresenta importantes considerações acerca do desenvolvimento da avaliação ao longo dos anos. Dentre estas considerações destacaremos neste momento os apontamentos que a autora faz sobre as primeiras práticas avaliativas, apresentando um breve histórico do desenvolvimento da avaliação, um importante trabalho no qual nos baseamos para escrever esta parte do texto. Para a autora *“o desenvolvimento da avaliação se fez com base em práticas tradicionais calcadas na pedagogia do exame e ajustadas pelos dispositivos institucionais percorridos em muitos séculos.”* (p.43). Assim, as primeiras avaliações, ocorridas séculos antes de Cristo, tinham como objetivo selecionar e distribuir as pessoas nos diferentes lugares sociais e hierarquias de poder. É relevante ressaltar que a oralidade foi característica marcante destas primeiras avaliações. Passados alguns séculos, mais precisamente a partir do séc. XVIII e notadamente na França, a avaliação passou a ter *“procedimentos mais estruturados com forte sustentação política e efeitos sociais”* (ibidem, p.43). Estas transformações resultaram de certa caracterização pública da avaliação que exigiu objetividade e transparência, assim *“tomaram corpo”* os primeiros testes escritos. Segundo DIAS SOBRINHO (2002) a *“forma escrita (da avaliação) se liga à idéia de credibilidade pública, transparência e rigor”* (p.19)

A ampliação da educação básica, fenômeno resultante da Revolução Francesa, trouxe a necessidade de se organizar os estudantes em classes. Nesse período a

avaliação serviu para rotular os estudantes segundo suas capacidades individuais e idade, distribuindo-os pelas diferentes classes.

Segundo MOREIRA (2004), após a Revolução Industrial, avaliar consagrou-se *“como referência para legitimação de valores e privilégios sociais.”* (p.43). Na educação escolar criaram-se o teste escrito e o sistema de notação, acreditando-se, através deles, ser possível obter uma avaliação mais exata, transparente e rigorosa. A *docimologia*, uma área de estudo das notas atribuídas aos exames, que data do começo do séc. XX reafirmou *“uma concepção racionalista e empirista da avaliação”* (DIAS SOBRINHO (2001) apud MOREIRA, 2004, p.44). Neste período o rendimento escolar dos estudantes foi medido, classificado, selecionado e quantificado através de instrumentos elaborados especialmente para isso. Preocupava-se com a obtenção de resultados mais precisos, daí a importância do instrumento avaliativo. Os estudos realizados pela docimologia, a ciência dos exames, acabou, ao longo dos anos demonstrando toda a fragilidade de se considerar o exame uma medida. Os testes e a identificação dos acertos e erros tomaram conta da prática avaliativa nos anos 20 e 30. Assim, Nos primeiros anos do século XX, grande parte daquilo que se chamava de avaliação educacional formal estava ligada à aplicação de testes, dando ao processo avaliativo caráter unicamente instrumental.

Já entre os anos 30 e 60 a avaliação foi incrementada com testes, questionários, documentos que registravam o comportamento dos estudantes, tudo isso para demonstrar o rendimento dos alunos.

A idéia de poder, de julgamento de valor e os critérios de padronização foram características da prática avaliativa realizada entre os anos 60 e 80, período no qual ocorreu certa profissionalização da avaliação.

Os exames nacionais tiveram seu espaço garantido após a década de 80, visto que, por ser um meio rápido, objetivo, tido como indiscutível, de dar respostas para o mercado, atendeu e ainda atende as necessidades de um Estado que se torna cada vez mais enxuto.

Este enxugamento teve suas origens por volta dos anos 80 quando uma grave crise econômica, desencadeada principalmente pelo choque do petróleo, assolou o mundo. As primeiras providências tomadas foram a realização de cortes no orçamento destinado a área social. Segundo DIAS SOBRINHO (2002) a *"racionalidade neoliberal pouco a pouco foi dominando o cenário mundial, ainda em que se levem em conta as diferenças e especificidades regionais, os diversos ritmos e tempos de implantação."* (p.28)

O Estado perdeu sua característica de provedor de bens e serviços sociais e passou a fiscalizar e controlar as instituições governamentais para que estas fizessem o capital nelas empregado render. Daí o sentido da promoção da competição no sistema educativo deste período. Se a escola X e a escola Y recebem a mesma verba anual por que os alunos da escola Y se saíram melhor num determinado exame nacional. Se a escola Y conseguiu uma boa colocação em determinado exame, a escola X também é capaz. Os resultados são expostos à população, aos consumidores da educação escolar, que passam a exigir melhoras. Assim, a ênfase é dada aos resultados e não aos processos. Para DIAS SOBRINHO (2002) cada vez mais a educação se identifica com a cultura empresarial, cada vez mais o governo passa a exigir eficiência na produção das qualidades e dos perfis demandados neste período do capitalismo, as já conhecidas competências e habilidades, cada vez mais é preciso que a comunidade escolar produza resultados.

3.2 Avaliações de larga escala x neoliberalismo x educação.

Assistimos entre as décadas de 80 – 90 à passagem do liberalismo, onde predominava valores como o direito e a liberdade de escolha, para um “*fenômeno que apresenta duas dimensões articuladas: o neoliberalismo, que é basicamente econômico, e o neo-conservadorismo, basicamente político.*” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.197)

Neste contexto temos um Estado forte com relação a manutenção da ordem, dos valores sociais e políticos e ao mesmo tempo fraco devido a sua minimização perante o mercado, permitindo a este liberdade e autonomia para definir suas regras. Assim, temos o Estado – avaliador que utiliza a avaliação como controle, buscando manter a ordem desejada pelo governo para que suas políticas das diferentes áreas corram fluentemente, como desejam.

Com este novo fenômeno os países periféricos que já possuíam alguma dívida com os países ricos ou que a adquiriram posteriormente a esta década tiveram que se ajustar ao neoliberalismo e passaram a ser controlados por órgãos mundiais e por seus receituários. Daí a importância do Banco mundial e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). O primeiro capaz de aumentar consideravelmente a função controladora do Estado que passa, seguindo o receituário do Banco Mundial, a fazer restrições orçamentárias acabando, assim, por abandonar as áreas de assistência sociais. Já a organização de Cooperação e de Desenvolvimento está “de olho” na educação, enxergando-a como capital econômico e formadora de mão-de-obra qualificada.

Busca-se, como já foi dito, atender as necessidades do mercado, a fazer mais com menos, a ser eficiente, o que coloca cada vez mais distantes valores como justiça, dignidade, igualdade e cidadania. Entretanto, esta eficiência, que consiste em cortar gastos de determinadas “produções” e continuar produzindo com “qualidade”, só

consegue se estabelecer nos países ricos, onde realmente existiu o Estado de Bem Estar Social, países estes que possuem capital excedente para ser enxugado. Nos países pobres não há o que tirar, pelo contrário, necessitamos de investimentos nas áreas sociais e também de uma boa administração e governantes justos, mas a verdade é que se antes da década de 80 já se tinham poucos investimentos nestas áreas, agora estes praticamente não existem, o que se faz são atuações emergenciais assistenciais. Estas atuações são bem claras, por exemplo, nas escolas de periferia (que em nosso país são muitas). SANTOS (2002) em um texto intitulado *“Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)”* revela bem este aspecto ao ouvir professoras que relatam experiências de um ambiente escolar tomado pelo uso de drogas, álcool, violência, gravidez precoce, prostituição infantil, pedofilia, dentre outros aspectos da miséria humana. Estas professoras reclamaram da falta de tempo para trabalhar com o currículo escolar, visto que passam mais tempo nesta missão de resgate, dando assistência aos estudantes que estão vivendo num estado de animalidade. Em uma das escolas citadas pela autora ela descreve uma situação de resgate da dignidade dos estudantes, das professoras, enfim de uma comunidade escolar através da elaboração (por parte da direção, supervisão e professoras) de um projeto calcado na cultura “hip-hop” com trabalhos como o grafismo, composição de rap e street dance. Esta escola foi totalmente modificada, destacando-se no bairro por sua boa aparência e preservação, entretanto, em uma avaliação de larga escala este aspecto não foi revelado, ficando a escola classificada abaixo da média nacional, visto que esta não desenvolveu de forma adequada as competências e habilidades avaliadas por este exame e que são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo SANTOS (2002):

"O que fica dissonante nessa situação é que, além da ausência de políticas sociais que se encarregassem de lidar com muitos dos problemas que os professores estão enfrentando, o governo implementa programas de avaliação como o SAEB. É claro que, via SAEB, continuarão sendo ignoradas tanto as condições de trabalho, como as iniciativas heróicas de docentes que, na ausência de políticas públicas sociais, procuram de forma criativa contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista social e ético. É obvio também que os resultados do SAEB serão muito baixos, quando os professores gastam mais tempo em trabalhos sociais e assistenciais, ficando muito reduzido o espaço para organização e sistematização de conhecimentos dos conteúdos avaliados pelo SAEB. Seria interessante indagar se talvez o resultado desse trabalho não estaria se expressando de forma mais concreta em pesquisas que mostrem redução dos índices de mortalidade infantil, de aumento do índice de esperança de vida e outras similares." (p.363)

Desta maneira o real papel do professor segundo as políticas públicas educacionais não será realizado em sua magnitude enquanto o Poder Público não atuar num sentido de realizar reformas econômicas e sociais que dêem conta de todos estes problemas que assolam a população brasileira.

Vivemos em meio à miséria tanto intelectual como orçamentária. Assim, é um equívoco muito grande fazer com que países periféricos sigam a mesma linha dos países ditos desenvolvidos. Segundo AGUILAR (1994):

"...Fixa-se um único percurso: repetir a trajetória dos países ditos já modernizados, onde o enxugamento das máquinas estatais ocorre em contextos de exercício do Estado de Bem Estar Social. Na América Latina, onde predomina o Mal Estar Social, o custo econômico, tem sido alto e sacrificante, pois os cenários históricos, políticos, econômicos e sociais são radicalmente opostos." (p.147)

É fato que o neoliberalismo vem para reduzir o Estado rico e para assolar o Estado pobre, caracterizando-o como o "Estado Desertor", expressão utilizada por AGUILAR (1994) como uma *"estratégia para a interpretação do relacionamento entre Estado e as políticas públicas"* (p.146) no Brasil e na Argentina.

PERRENOUD (2003) também aborda a dissonância entre as avaliações de larga escala e a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar e ainda traz para

discussão o fato de que as avaliações de sistema, como o SARESP, por exemplo, que permitem comparação geralmente são provas de papel e lápis. Não avaliam o conhecimento como um todo, “o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical” (p.12), mas preferem-se tarefas simples, individuais e fechadas e desta maneira acaba por “condicionar” muitas das escolas a desenvolver estes tipos de tarefas, deixando-se de lado muitas outras dimensões significativas do processo educativo que acabam não sendo desenvolvidas, ou sendo trabalhadas de modo indevido. Uma avaliação da aprendizagem escolar despenderia muito capital, assim, o governo lança estas avaliações, como o SARESP, que, atualmente, avaliam apenas os conhecimentos de leitura e escrita e matemática, apenas as aquisições cognitivas com ênfase as disciplinas ditas principais e ao conhecimento técnico, todo o resto fica de fora. Além disso, utilizam os dados obtidos para classificar um contingente de escolas de diferentes localidades e realidades, e as responsabilizá-las por seu rendimento e de certa forma punir os professores com cursos de ensinar a fazer e não de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Nas entrevistas que realizamos um grupo de professores revelaram que querem ter um bom conceito no SARESP só para não precisar fazer estes cursos, também falaram de uma época em que as escolas eram classificadas por cores segundo o rendimento obtido e que muito os envergonhou a cor laranja que os taxavam. Portanto as avaliações externas causam certa pressão nas unidades escolares que acabam fazendo, como já foi abordado neste trabalho, com que professores passem a ensinar para a prova e assim estas avaliações vão ditando o currículo escolar. Este fato se confirmou nas entrevistas e também nas observações de estágio. Muitos docentes fazem regularmente provas no estilo do SARESP, inclusive com gabarito, e todos disseram utilizar provas de anos anteriores

para trabalhar em sala de aula, o processo ensino-aprendizagem está fortemente vinculado a estas avaliações, a escola perde (e algumas nem tem para perder) o sentido de sua missão formadora, seu objetivo de formação. Fiquei muito angustiada ao escutar uma professora falando que este tipo de conhecimento não é para todos, não desmerecendo outros conhecimentos e nem querendo ter uma idéia elitista, ela completou. E esta fala mostra bem o quão fora da realidade a escola está caminhando, o conhecimento por ela trazido, do modo como se tem colocado, é para poucos. Não serve para a dona de casa, o pedreiro e seu servente, o borracheiro, o jardineiro, a limpadora de ruas, o lixeiro, o padeiro, enfim, a todos aqueles que sobrevivem à custa de um trabalho braçal. Estes acabam sendo excluídos da escola e sofrem muitos julgamentos. Concluimos que a escola é democrática somente no papel, porque no dia-a-dia ela ainda é muito excludente, elitista e preconceituosa. É muito complexo este assunto, é muito complicado querer compreender um sistema escolar que se diz para todos, mas que na realidade é de poucos.

Neste contexto avaliar é sinônimo de classificação, punição, seleção, controle, exclusão, julgamento, medida. São inúmeros os exemplos que podemos encontrar e que revelam estes aspectos. Pode-se citar, no campo educacional, o abandono, a evasão escolar que geralmente acontece após inúmeros fracassos, humilhações sofridas por parte do educando. Assim, cada vez mais atendendo as regras de um mercado competitivo, a avaliação acaba por ser um dos instrumentos mais importantes para o estabelecimento das regras do mercado dentro do ambiente escolar.

As avaliações de larga escala perdem seu caráter educativo, sua função de subsidiar as ações para um gerenciamento eficaz e eficiente do sistema de ensino, e

passam a ser utilizadas muito mais para informar aos clientes da educação escolar. Envolta pela lógica neoliberal estas avaliações, que contêm muitas ciladas, acabam por trazer más conseqüências para o processo ensino-aprendizagem. Segundo MOREIRA (2004) estas avaliações *“contêm decisões centralizadoras, classificatórias e estabelecem estreito vínculo entre qualidade, quantidade e controle da educação.”* (p.01).

Através delas as unidades escolares são classificadas como produtivas por um sistema que busca a eficiência máxima e que se baseia em acordos políticos e econômicos realizados com os países ricos. Tais acordos dão ênfase ao lucro do Estado para que este tenha capital para pagar a dívida (ou pelo menos os juros dela decorrente) adquirida. Assim, busca-se implantar através destes sistemas a *“padronização, produtividade e competitividade da educação”*. (ibidem, p.15)

A produtividade, a competitividade e também certa obsessão em produzir resultados acabam fazendo, por exemplo, como já destaquei acima, com que professoras, na busca por notas melhores, ou pela preocupação em demonstrar que são eficientes ao sistema, passem a ensinar para o teste, passem a se preocupar mais com a transmissão de conteúdos do que com sua aprendizagem efetiva. Assim o processo de ensino aproxima-se muito daquele dos cursos pré-vestibulares. Outra atitude desencadeada pelas avaliações de larga escala é o maquiamento dos resultados, fazendo com que estes não sejam tão confiáveis como parecem. O congelamento do currículo, ou mesmo a imposição de um currículo, também são parte destas conseqüências, o mais grave neste ponto é que se acaba deixando de lado a constituição de uma avaliação significativa em prol de mera mensuração.

PERRENOUD (2003) fala dos “malabarismos” que a escola tem feito para buscar melhores conceitos nas avaliações e complementa seu pensamento dizendo que

seria melhor que a comunidade escolar gastasse seus esforços no esclarecimento de seus objetivos de formação e numa valorização do currículo escolar. Deste modo coloca-se em primeiro lugar o currículo, a avaliação vai desempenhar seu papel de verificar se este currículo está sendo realmente útil aos estudantes, se está transformando suas vidas e também sendo transformado por eles, enfim, se este currículo está gerando aprendizagens ou não. Assim a avaliação viria à serviço do currículo e não para substituí-lo.

Esta lógica mercadológica faz com que o real sentido da avaliação do sistema de ensino se perca e de lugar a uma ideologia que está muito distante de atingir parâmetros como a dignidade e a justiça. Entendemos que o sentido das avaliações de sistema seria subsidiar as ações da Secretaria de Estado da Educação (no caso do SARESP) na tomada de decisões quanto à política educacional e colaborar (visto que não é o único meio de se garantir a qualidade da educação) com o estabelecimento de boa qualidade de ensino. Entretanto, esta colaboração só poderá acontecer na medida em que os educandos tenham acesso a um novo modelo de avaliação, onde esta seja encarada como um espaço de produção coletiva, que lhes seja significativo, que leve em conta suas preocupações e que colabore para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Uma avaliação cujos instrumentos sejam mais do que caneta, lápis e papel, cujo modelo seja aberto para ouvir as diferentes respostas que os estudantes têm para dar e que leve em conta as particularidades de cada escola. Sobre este último ponto é relevante destacar que as atuais avaliações de larga escala têm avaliado da mesma maneira e comparado os resultados de diversas unidades escolares. Acaba-se por comparar aquilo que não é comparável, deixando-se de lado as particularidades sociais, econômicas e culturais das escolas.

De um modo ou de outro é certo que a avaliação produz efeitos. Segundo DIAS SOBRINHO (2002):

“...Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas. Na escola determina quem “passa de ano” e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social quem merece ter as melhores posições e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e / ou desinteresse.” (p.20)

Tão importante como seus efeitos, é a reflexão em torno deles e com relação à própria avaliação, o que raramente acaba acontecendo. Assim, têm-se professoras e também alunos que vêem a avaliação como um meio de obtenção de nota para passar de ano, ou para comparar os sujeitos, classificá-los e julgá-los como mais ou menos capazes, inteligentes, espertos.

Entender os resultados de uma avaliação como algo inquestionável, definitivo, e ocultar destes resultados a capacidade de aprendizagem dos estudantes enfatizando somente o aspecto classificatório é um grande equívoco que acaba por empobrecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados de uma avaliação, concedidos pela subjetividade de um avaliador, são totalmente questionáveis, visto que ela envolve juízo de valor, ela é resultado de um julgamento. O avaliador, neste contexto não é um instrumento de medida, mas o ator de um processo de comunicação / negociação.

BERTAGNA (2002) destaca a formalidade e a informalidade da avaliação. A primeira caracteriza-se pela utilização de elementos explícitos de avaliação e procedimentos claros, oferecendo resultados passíveis à realização de uma análise objetiva por parte dos alunos. Já a avaliação informal constitui-se na construção por parte do

professor de pré-noções, de juízos de valor sobre os alunos. É esta informalidade que toma corpo entre a etapa em que o professor corrige os trabalhos e atribui as notas.

Desta forma, a avaliação não é neutra, objetiva e muito menos é apenas medida. Ela é um processo de dimensões formais e informais e envolve muito mais do que aquilo que o instrumento utilizado pode oferecer. Segundo DIAS SOBRINHO (2002):

"(...) a medida jamais é neutra, puramente objetiva, porque ela já parte de uma escolha, de uma seleção, de uma opção pessoal. Não é necessário insistir nisso. Agora, evidentemente que eu sou contra o uso que muitas vezes se faz da medida como sendo algo absoluto, como se ela fosse a própria avaliação, como durante muitos anos da primeira parte do século passado aconteceu, especialmente nos Estados Unidos." (p.196)

Saber que alguém obteve nota oito não é suficiente para informar quais capacidades este estudante possui. Segundo VIANNA (2002) a nota em sua espécie "crua", sem uma discussão posterior, sem reflexão, apenas serve para comparar os sujeitos. Além de ter muito de ficcional, ela é resultado também de pré-julgamentos e rótulos que o professor já possui do aluno. É fácil confirmar esta tese, basta pegar uma mesma prova e pedir para que diferentes professores a corrijam, a nota provavelmente não será a mesma. Assim, confirma-se o fato de que os resultados de uma avaliação são questionáveis e devem ser refletidos visto que *"entre a avaliação e a criança / estudante interpõe-se algo que pode não ser suficientemente adequado ou tecnicamente perfeito para verificar os conhecimentos e / ou capacidades sob investigação..."* (VIANNA, 2002, p.81)

Não se deve ficar somente no aspecto de obtenção de nota. A avaliação deve, antes de qualquer coisa, ser um meio de reflexão a respeito daquilo que se almeja conseguir.

SORDI (2002) em um debate sobre avaliação realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e disponível no livro: *"Avaliação: construindo o campo e a crítica"* chama atenção para o *"esvaziamento da discussão dos resultados da avaliação (e conseqüentemente os impactos e suas conseqüências)"* fenômeno resultante dos efeitos mercadológicos em educação. A comunidade escolar preocupa-se muito com a produção de resultados, deixando a desejar com relação à discussão dos mesmos. Segundo a autora *"não há a partir daí, tempo para se "perder" com a interpretação, com o significado destes resultados porque eu tenho que produzir outros tantos."* (p.147)

Deve-se avaliar para saber, por exemplo, se os estudantes estão realmente se saindo bem no processo de ensino-aprendizagem, se o modo como a professora ensina está sendo suficiente para atender as expectativas dos sujeitos envolvidos neste processo. Segundo FREIRE (1998) a *"avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la."* (p.47)

3.3 Avaliação formativa.

É neste ponto que já há algum tempo, mais precisamente em 1967 quando Scriven apresentou noções de avaliação formativa com relação aos currículos e posteriormente, em 1971, quando Bloom estendeu esta noção aos estudantes, que se ouve falar em avaliação formativa. Uma avaliação que rompa com a cultura da mensuração, da classificação, que tenha como objetivo *"favorecer o desenvolvimento daquele que aprende"* (HADJI, 2001, p.20) que seja parte de uma reflexão conjunta, que possa indicar ao aluno seus avanços e seus retrocessos, que

possa fazer com que ele perceba como estava e como está e possa mostrar ao professor se sua prática está sendo bem sucedida.

Uma avaliação cujos critérios, cujas expectativas sejam precisas e as informações dela desencadeadas permitam que as professoras avaliem sua prática, transformando-a e também que os alunos julguem *“com conhecimento de causa: conhecimento das expectativas legítimas, conhecimento do objetivo valorizado, conhecimento de sua situação, conhecimento de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual.”* (HADJI, 2001, p.65)

Assim, tem-se uma avaliação que se dirige ao aluno, que esteja a serviço dele, que busca regular as aprendizagens. Uma avaliação onde o erro seja encarado como uma fonte de informações, fazendo com que estudantes e professores possam situar as dificuldades apresentadas através da avaliação, analisá-las e buscar meios de progressão.

Segundo HADJI (2001) este tipo de avaliação sempre terá uma dimensão utópica, visto que não existe um modelo operatório para se realizar avaliação formativa, ela indica os objetivos e não os percursos a serem tomados. Assim, seria objetivo de uma avaliação formativa ajudar os estudantes em seu processo educativo, o meio como fazer isso caberá ao conjunto de professores e alunos descobrir, não existe normas a se seguir para a realização de uma avaliação formativa.

“... esse modelo não é um modelo científico visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e de explicar rigorosamente as práticas, tampouco um modelo de ação, visto que dele não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho.” (ibidem, p.22).

Desta maneira, o caminho para a concretização de uma avaliação justa é incerto e também repleto de obstáculos. Transformar a prática avaliativa significa modificar

muitas práticas que estão enraizadas no ambiente escolar, significa romper com a ideologia dominante, modificá-la, torná-la também justa. Entretanto, se as professoras focalizarem seus esforços num sentido de ajudar os estudantes no processo ensino – aprendizagem e ter em mente que avaliar não é medir ter-se-á andado boa parte do caminho, e assim, estaremos próximos do ideal formativo. Segundo SOBIERAJSKI (1992, apud BERTAGNA, 2002, p.242) *“avaliar não é um ato mecânico e nem apenas técnico. Ele envolve todo processo educacional. Avaliar é um ato humano, carregado e influenciado pela estrutura macro social. Adquirir esta consciência pode ser um bom ponto de partida.”* (p.157)

4. Dialogando acerca do SARESP.

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais do município de Pedreira. Na primeira, a E.E.Cel.João Pedro de Godoy Moreira, foram feitas seis entrevistas, considerando-se: um teste, quatro com professoras e uma com a coordenadora, denominadas neste trabalho respectivamente por “F”, “A”, “B”, “C”, “D” e “G”. Na E.E. Prof. João Alvarenga realizamos uma entrevista com um grupo formado por uma professora e três professores, e também uma entrevista com a coordenadora, estas foram chamadas de “E” e “H”. Também consideramos as informações trazidas pela entrevista teste em alguns pontos desta análise.

Seguiu-se, para a realização desta, um roteiro ordenado de perguntas que permitiu a obtenção de resultados uniformes e também a comparação entre as respostas dos entrevistados. Este roteiro é composto por dez questões e subdividido em quatro blocos: SARESP (questões 1 e 2); autonomia das professoras / práticas pedagógicas (da questão 3 a 6 na entrevista com professoras e questões 3 e 4 para a entrevista com as coordenadoras); mecanismos de quase mercado em educação

(entrevista com professoras: questões 7 e 8; entrevista com coordenadoras: da questão 5 a 9); e cultura avaliativa (entrevista com professoras: questões 9 e 10; entrevista com as coordenadoras: questão 10). Os roteiros das entrevistas encontram-se anexos a este trabalho.

No primeiro bloco de questões buscamos introduzir os sujeitos no assunto, assim como trazer à tona os conhecimentos, a proximidade com o exame e as visões de mundo que eles possuem a cerca do SARESP. Assim, a primeira questão foi subdividida em três partes. Na primeira, "O que é o SARESP ?", Somente um entrevistado respondeu que ele é uma prova, ou seja diminuiu todo o sistema de avaliação a um instrumento (a prova, o teste), seria o mesmo que nomear "*por bisturi um procedimento cirúrgico*" (HOFFMAN, 2000, p.53). Todos os outros entrevistados responderam que é uma avaliação, ou um sistema de avaliação e complementaram: do rendimento escolar (2 entrevistas); do Estado de São Paulo (2 entrevista); para verificar aquilo que os alunos sabem (1 entrevista); para saber como está o ensino em geral (2 entrevistas).

Na segunda parte, "Qual a finalidade do SARESP?", nenhum dos entrevistados falou sobre o objetivo da SEE subsidiar suas ações na tomada de decisões quanto à política educacional e também sobre a questão das unidades escolares redefinirem as propostas pedagógicas, e tomarem iniciativas com relação ao planejamento escolar, a capacitação docente e ao estabelecimento de metas para a construção do projeto pedagógico. A maioria colocou a finalidade da avaliação nela mesma. Assim, das seis entrevistas realizadas com professoras (uma delas sendo a entrevista teste), cinco apresentaram a finalidade do SARESP ligada ao desempenho dos estudantes, o objetivo do SARESP para a maior parte delas seria "*avaliar o rendimento anual do aluno*". Somente uma professora entrevistada acrescentou na

avaliação as professoras e a escola e nenhum entrevistado falou sobre o SARESP como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação. As coordenadoras responderam que a finalidade do SARESP é saber como está o processo de Ensino / aprendizagem num todo.

Na terceira parte, “O que ele avalia” (Esta questão não foi feita as coordenadoras) somente uma pessoa entrevistada abordou as habilidades matemáticas e de leitura-escrita, as demais ou focaram na área específica em que os entrevistados lecionam, falando sobre as habilidades avaliadas em uma redação, por exemplo, ou generalizaram e deram respostas como “*Ele avalia as competências e habilidades que os alunos adquiriram durante o ano.*” Uma das professoras entrevistadas disse já ter respondido a questão, referindo-se à primeira parte deste bloco onde ela respondeu ser o SARESP um “*sistema para avaliar professores, alunos, a escola.*” Muitas vezes desconhecem-se quais são estas habilidades, nenhum dos entrevistados falou sobre uma habilidade especificamente. Assim, sem consciência daquilo que se avalia, acaba-se por transformar todo processo num ato mecânico levando pra dentro da escola aquilo que não se conhece.

A segunda questão rendeu respostas bem interessantes e, referindo-se a uma parte das entrevistas, um tanto ambíguas.

A entrevista teste não entra na análise desta questão, assim sendo, consideram-se sete entrevistas, aqui denominadas A, B, C, D, E, G e H. As respostas de cada entrevistado encontram-se no quadro abaixo:

	VANTAGENS	DESVANTAGENS
A	É o Estado saber como o ensino está se desenvolvendo, se tá	Não vejo nenhuma desvantagem no SARESP. É bom o aluno

	bom, se tá ruim.	prestar um exame desses porque ele vai criando aptidão para prestar concursos, vestibulares.
B	É nós podermos avaliar nosso trabalho, nossas práticas pedagógicas, os conteúdos a serem trabalhados.	A proposta de ensino é trabalhar com o cotidiano dos alunos, sua realidade, e o SARESP é “conteudista”, temos aí uma falha.
C	Através dela podemos ter um parâmetro a nível estadual e também que o aluno pode participar de uma avaliação diferente da que ele está habituado. Assim, ele se motiva a responder e a participar dela.	SARESP exige conteúdo enquanto que o Estado quer que você trabalhe com projetos.
D	Colocar novos desafios	É um medidor não muito

	aos alunos. De fato é uma maneira de saber quem vai mal / bem. A prova, também é diferente daquela que o professor está habituado a dar. Por ser a nível estadual, os alunos (os mais novinhos) vêem o SARESP com mais seriedade, pensam que a prova pode puni-los (por mais que digamos que não), então não gostam de ir mal.	transparente, não mostra a realidade, as crianças, por exemplo, ficam super nervosas no dia da prova e isso, na hora do resultado, não conta.
E	O diagnóstico apresentado para que nós, professores atuemos nas dificuldades dos alunos. E também o SARESP vem como um treinamento, um aprimoramento para que	As questões não estão de acordo com a realidade de nossa escola, visto que o SARESP acontece a nível estadual. Acho que generalizam muito, um único exame para muitas escolas, de

	os alunos prestem concursos, saibam lidar com as regras (instruções) da avaliação e busque se preparar para realizá-la.	idades diferentes, de realidades diferentes. Teve um SARESP que uma das questões era sobre a linguagem do hopi hari, tinha uma outra sobre a linguagem utilizada no litoral, a maior parte de nossos estudantes tiveram dificuldades para responder estas questões visto que muitos nunca tiveram acesso a estas localidades.
G	Ficar sabendo como está o ensino em nossa escola. Através dele sabemos como a escola e os alunos estão na média. Assim, pode-se mostrar aos professores onde estão as falhas para que a gente	Os professores possuem muita dificuldade em trabalhar com as habilidades. A parte mais difícil do Ensino em rede: o professor saber qual habilidade aquele exercício está pedindo, e mais difícil ainda:

	melhore.	elaborar exercícios para desenvolver determinadas habilidades.
H	Ser um termômetro de aprendizagem. Se não tivermos esses tipos de cobranças não sabemos qual caminho devemos seguir. O SARESP dá um norte pra gente, se bem que nem tudo o que ele aponta nós conseguimos consertar em 1 ano.	A demora com o retorno dos resultados da avaliação, que chega a ser quase 1 ano.

Das sete entrevistas realizadas, somente “A” disse não existir nenhuma desvantagem no SARESP e acrescentou ser esta avaliação um modo de treinamento dos estudantes para que estes prestem outros exames, como vestibulares e concursos, esta segunda “vantagem” também foi levantada por “E”. Muito nos chamou atenção estas respostas, primeiro por uma das entrevistadas não encontrar nenhuma desvantagem no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo que de um modo ou de outro tem forte influência no

ambiente escolar. E posteriormente o fato de “A” e “E” relacionar o SARESP com outros exames, o que vem confirmar certa proximidade dele com os concursos e vestibulares e conseqüentemente as outras avaliações realizadas pela escola também acabam por ter esta proximidade, visto que todos os entrevistados disseram realizar avaliações no estilo do SARESP e/ou trabalhar em sala com provas anteriores. Assim, passa-se a avaliar o conhecimento adquirido pelos estudantes através de exercícios de múltipla escolha que não permitem respostas diferentes daquelas que são colocadas. Em uma das escolas em que realizamos as entrevistas está sendo elaborada uma avaliação semestral dos estudantes. Está avaliação segue a mesma linha do SARESP, com questões de múltipla escolha, gabarito, enfim acaba sendo um treino para os alunos prestarem concursos, vestibulares e “fazerem bonito” no SARESP.

Desta maneira distanciam-se ainda mais as avaliações de um ideal formativo e conseqüentemente empobrece-se o processo ensino-aprendizagem. Processo este que deveria partir das preocupações dos estudantes e levá-los a construir novos conhecimentos, a conhecer novas áreas, a apreender a realidade de uma maneira crítica e consciente. Entretanto, observou-se que a escola esta muito preocupada em produzir resultados, em responder corretamente as questões de uma avaliação que nem sempre condiz com sua realidade e em seguir regras elaboradas por sujeitos que não estão dentro dela. A escola, deste modo, enfatiza os resultados e deixa para segundo plano o processo através do qual se chega a determinados resultados. Com relação a este assunto existe certa dependência da escola para com estes resultados que muitas vezes são os únicos norteadores que ela possui, é o que revela “H” tanto naquilo que se refere a vantagens e desvantagens a entrevistada destacou aspectos relacionados aos resultados da avaliação, o norte

por ela indicado levando-os a consertar certos aspectos do processo de ensino / aprendizagem e a demora do retorno dos resultados. A escola está tão habituada, condicionada a seguir aquilo que chega de fora que parece incapaz (muitas vezes pelo pouco tempo disponível) de produzir suas próprias regras, seus projetos, incrementar seus currículos, de andar com suas próprias pernas, de olhar ao seu redor, observar e trabalhar com aquilo que os estudantes pedem. Sair bem no SARESP parece ter mais importância do que o processo ensino-aprendizagem. Em conversa com professoras, elas revelaram terem ficado um pouco perdidas com seus trabalhos neste ano, visto que em 2006 o SARESP não foi realizado e, portanto elas não tiveram os resultados desta avaliação para “nortear” suas práticas. Talvez fosse necessário um maior comprometimento da direção e dos professores com o projeto político e pedagógico da escola, assim teriam objetivos e metas a serem alcançados relacionados com suas realidades e não ficariam presos àquilo que vem de fora.

Um ponto relevante apresentado por “B” e “C” é o fato de existir uma proposta de se trabalhar com projetos que partam da realidade dos estudantes e ao mesmo tempo certa cobrança em se produzir resultados no SARESP, que segundo os mesmos é “conteúdista”, assim, os docentes precisam “fazer mágica” para conciliar os conteúdos exigidos pelo SARESP com os projetos da proposta de ensino. Deste modo ficam presos a certos deveres que acabam preenchendo todo o espaço disponível ao docente para que este possa analisar a realidade na qual trabalha e buscar novas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Outra dificuldade pela qual passa as professoras é abordada por “G” ao afirmar que *“a parte mais difícil do Ensino em rede é o professor saber qual habilidade aquele exercício está pedindo, e mais difícil ainda é ele elaborar exercícios para*

desenvolver determinadas habilidades.” Este fato revela o porquê, muitas vezes são utilizadas durante as aulas questões de provas anteriores do SARESP, além de mostrar um pouco sobre o como esta avaliação externa acaba por determinar os conteúdos, e até mesmo o currículo.

As entrevistas também revelaram que a avaliação aqui estudada muitas vezes não esta em consonância com a realidade dos estudantes, da escola. Neste caso, para que a resposta da questão não ficasse só nisso, perguntamos o porquê desta distancia entre a realidade do aluno / escola e do SARESP. “D” falou sobre a realidade dos estudantes e respondeu que o nervosismo que a prova ocasiona neles atrapalha seus desempenhos e os resultados acabam por não ter transparência. “E” falou sobre a realidade da escola e levantou a problemática das questões apresentadas pelo SARESP remeter os alunos em outras realidades que muitas vezes são desconhecidas por eles. Pedimos aos entrevistados que nos dessem exemplos, eles então falaram de uma questão que abordava a língua utilizada pelo Hopi Hari e outra sobre a linguagem falada no litoral, e afirmaram ser locais onde a maior parte dos estudantes nunca esteve.

Se por um lado “D” e “E” levantaram esta questão do distanciamento da realidade e da não transparência dos resultados, por outro “B” e “E” afirmaram ser uma vantagem o diagnóstico apresentado pela avaliação para que os professores possam avaliar sua prática e “B” ainda destaca a importância do diagnóstico por este permitir aos professores atuarem nas dificuldades dos estudantes e avaliar os conteúdos a serem trabalhados.

Tem-se desta forma uma ambigüidade acentuada visto que ao mesmo tempo em que parte dos entrevistados vê o SARESP como uma avaliação um tanto fora da realidade, também utilizam deste diagnóstico não transparente para avaliar a prática,

os conteúdos, atuar nas dificuldades apresentadas, o que foi relatado como vantagem também por “G”. Assim, os docentes acabam por ensinar aos seus alunos, que muitas vezes necessitam de outras aprendizagens, a linguagem do Hopi Hari e do litoral. Será que o fato de se “ir mal” nas questões do SARESP realmente pode ser encarado como dificuldade de aprendizagem? Até que ponto os professores devem orientar-se por esta bússola?

Assim, eles estão “norteando” suas práticas em uma direção nem um pouco confiável, estão atuando em pontos que nem sempre podem ser consideradas dificuldades aos alunos, mas muitas vezes podem representar certo desinteresse, visto que aquele tipo de conhecimento em nada é relevante para quem está respondendo a avaliação.

O SARESP, por ser uma avaliação de larga escala, comete um erro muito grande ao se colocar como um norteador da prática das professoras. Sua abrangência não se estende às diferentes realidades de nosso Estado. O SARESP vem assim se apresentar como um meio barato de se “brincar” de avaliação. MESKO (2004) diz que este tipo de avaliação, que deveria ter seus resultados voltados para a definição política, esta tentando interferir cada vez mais em categorias que se estabelecem de forma local, entre professores e alunos, como a avaliação, os objetivos, o método e os conteúdos.

É passada a hora de voltar nossos olhares a este tema e buscar novos caminhos, novos modelos de avaliação, visto a importância que esta possui para o processo de ensino-aprendizagem e também para a formação de cidadãos críticos. Modelos que enfatizem o processo e não os resultados; que levem em conta não somente os conhecimentos matemáticos e de leitura e escrita, mas também todas as outras dimensões do conhecimento humano; que sirvam para o crescimento intelectual do

estudante e não para repreendê-lo; uma avaliação com dizeres e fazeres democráticos. Não será um trabalho simples, envolverá o rompimento de ideais, de uma tradição de avaliação e conseqüentemente de muito daquilo que é feito na escola. Uma tarefa realmente árdua, mas necessária.

Nas questões feitas com relação à autonomia das professoras/prática pedagógica buscou-se levantar dados que nos mostrem até que ponto esta avaliação pauta as práticas, autonomia das professoras e até mesmo o currículo escolar.

Na pergunta de número três da entrevista com as professoras e na questão número quatro da entrevista com as coordenadoras questionou-se como o SARESP interfere na elaboração do plano de trabalho, se é dada atenção especial aos conteúdos trazidos por ele. Somente "F" respondeu não dar atenção especial aos conteúdos do SARESP, justificando não saber o que "vai" cair na prova, entretanto admitiu trabalhar *"com o plano da série direcionando atividades que levem o educando a desenvolver habilidades e competências exigidas pela prova do SARESP."* Os demais entrevistados disseram que dão atenção especial aos conteúdos exigidos pelo SARESP buscando desenvolver as habilidades e as competências que o mesmo pede.

Na quarta questão da entrevista com as professoras e terceira da entrevista com as coordenadoras buscou-se saber se existe algum tipo de preparação para o SARESP. A surpresa não foi grande ao observar que todos os entrevistados disseram realizar esta preparação com seus alunos seja trabalhando com provas de anos anteriores durante todo o ano, ou parte dele, ensinando os alunos a manusearem o gabarito, realizando provas periódicas no estilo do SARESP e também conversando com os estudantes sobre o SARESP explicando-lhes aspectos técnicos da avaliação (como o número de cadernos, questões, páginas...). Somente

“D” respondeu não se preparar muito e complementou dizendo que quando trabalha com provas anteriores do SARESP não é necessariamente como um treino, mas para que os alunos aprendam. “G” complementou dizendo que durante o ano (assim que os resultados chegam) também se trabalha com os professores para ver onde é necessário melhorar.

A questão cinco diz respeito ao resultado da prova, àquilo que ele pode revelar (aspectos sociais da escola e dos alunos, as habilidades e competências que os alunos demonstraram possuir ou não...). Nesta análise a entrevista teste “F” não será incluída ao grupo de entrevistas visto que esta questão não foi feita ao entrevistado.

Apenas “B” e “D” falaram que os resultados revelam que a situação do ensino não está boa. “B” disse que está muito mal e “D” disse que estamos defasados na questão de leitura e interpretação. Todos os entrevistados, exceto “B” afirmaram que os resultados do SARESP vêm revelar a situação escolar dos alunos, suas dificuldades, as principais defasagens. “A” acrescentou que os resultados do SARESP podem trazer pontos sobre o desenvolvimento da escola. “D” e “E” também falaram que os resultados apresentando as defasagens, os pontos positivos e negativos dos estudantes trazem um diagnóstico para que os professores possam atuar de maneira a “consertar” estas defasagens. “E”, ao mesmo tempo questionou este diagnóstico, visto que nem sempre ele é baseado na realidade da escola.

A sexta questão buscou captar o clima “pré-SARESP” que pode assolar a escola também foi feito nesta questão um tipo de desafio, um questionamento bem direto: Se poucos dias antes da realização do SARESP um dos estudantes / colegas de trabalho propor alguma atividade que não esteja diretamente relacionada à

avaliação (uma feira, uma apresentação, um passeio...) você adere à proposta, ou não?

“A”, “C” e “E” não vêem problemas em aderir a proposta, revelando não deixarem que o clima “pré-SARESP” tomem conta de suas aulas. “B” colocou como empecilho a proposta anual do planejamento de ensino, se o evento fazer parte da agenda escolar tudo bem, caso contrário, cabe a direção resolver se adere ou não a proposta. “D” disse aderir a proposta somente se já tiver conversado com a turma sobre a avaliação e disse que um evento diferente seria interessante principalmente se os alunos estiverem apreensivos por causa da prova. Aparentemente, dias antes da realização do SARESP a escola não é tomada pelo clima de pré-SARESP, entretanto, estas respostas não descartam a possibilidade da existência de um clima de preparação, visto que como se pode observar nas outras respostas, esta é realizada durante todo o ano.

Estas questões do segundo bloco do roteiro de entrevistas revelaram que ao disponibilizar atenção especial aos conteúdos do SARESP, muitas vezes realizando cursinhos preparatórios para a avaliação, as professoras, segundo DIAS SOBRINHO (2002), se desprofissionalizam, perdem *“sua condição autônoma de trabalhar junto aos seus alunos um determinado currículo, com uma concepção de formação, e deixa de promover a sua qualificação pessoal.”* (p.107). Desta maneira, conforme expresso por ABICALIL (2002), as professoras se limitam enquanto agentes operativos, desmerecendo-se enquanto sujeitos autônomos, capazes de fazerem críticas, reflexões e de exercerem sua criatividade.

As questões 7 e 8 da entrevista com as professoras e as questões de nº 5 a 9 do roteiro de entrevistas com as coordenadoras fizeram parte do bloco sobre “mecanismos de quase mercado em educação.”

É fato que pressões competitivas no sistema educativo são características do caráter mercadológico da educação escolar. Assim sendo, busca-se saber se o SARESP promove estes mecanismos de mercado nas escolas e também questionar a serventia destes resultados à comunidade escolar (Pra que servem seus resultados? Seria para informar a clientela? Seria para colocar as escolas em espírito de competição?).

As questões deste bloco foram bem diretas. Na pergunta de n°.6 (coordenadoras) e 7 (professoras) afirmamos que os resultados do SARESP não apresentam um ranking das escolas avaliadas e perguntamos então se nas conversas com outros colegas essa comparação acaba sendo feita. “F” na entrevista teste afirmou: *“Com certeza. Quem falar que não faz é mentira. É natural. É intrínseco da pessoa. Se o outro foi tão melhor do que a gente, então queremos saber como ele trabalha para melhorar nosso jeito.”* Essa resposta confirma muito daquilo que os estudos sobre os mecanismos de quase mercado em educação demonstram. Além de “F” o grupo de professores que representam a entrevista “E” e a coordenadora “H” também afirmaram existir essa comparação e complementou que já chegou a receber em reuniões na Delegacia de ensino planilhas com os resultados de várias escolas. Portanto, dos onze entrevistados seis confirmaram a tese de que o SARESP promove certas características do mercado em educação, como a competição. As respostas do grupo de professores representados pela entrevista “E” remetem-se a um tempo, segundo eles meados de 2002, em que o SARESP classificava as escolas por cores. Lembraram-se, um tanto envergonhados e ao mesmo tempo de modo sarcástico, de uma época em que foram “os laranjas”, o segundo pior grupo estabelecido pelo SARESP. Por esse motivo tiveram que realizar cursos de

capacitação que levavam vários dias. O grupo afirmou hoje não existir mais esse tipo de comparação explícita, mas garantem que ela ainda existe com “outra cara”.

Dos demais entrevistados, “A”, “B” e “G” disseram não fazer essa comparação. A resposta da coordenadora “G” não vem de encontro com aquilo que “H” disse. A primeira assegurando não haver possibilidades de comparação, que esse não é o objetivo da avaliação, que se evita fazer este tipo de comparação nas reuniões que participa e a segunda afirmando que já recebeu até planilhas com um ranking de escolas. “C” afirmou conversar com outros professores, mas não para comparar o rendimento e sim para saber se as dificuldades foram as mesmas e “D” disse que muito pouco é disponibilizado aos professores sobre as outras escolas, afirmando ser possível comparar o resultado de sua escola com ele mesmo em anos anteriores.

Na questão número 8 (professoras) e 7 (coordenadoras) questionamos a possível existência de pressões ocasionadas pela avaliação, além de na entrevista com as professoras também se perguntar sobre a formação de certo “espírito de competição” entre os envolvidos. Segundo AFONSO (1999):

“É, aliás, essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público que, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo.” (p.144)

Com relação à pressão causada pelo sistema cinco dos entrevistados afirmaram se sentirem pressionados pela avaliação. “C” e “E” representam este grupo, o primeiro justificando esta pressão por lecionar Matemática, uma área em que segundo ela os

estudantes vão mal. “E” levantaram dois pontos que os fazem se sentirem pressionados: a capacitação a que são obrigados a participar e a relação que existe entre os resultados do SARESP e um bônus que não souberam ao certo explicar o que vem a ser. Estes professores também afirmaram que se o SARESP pode penalizar alguém, este alguém são eles e justificaram a afirmação dizendo que em um sistema de progressão continuada os alunos não sofrem pressões com relação à nota já que ao final do ano, independentemente de ter ido bem ou mal nas avaliações, eles não serão retidos e sabem disso.

“A”, “B”, “D”, “F”, “G” e “H” afirmaram não se sentir pressionadas pelos resultados, e complementaram: “F” se sentiu chocada muitas vezes por ver que alguns alunos não souberam responder as questões que em aula demonstraram ter aprendido; “A” tenta mudar voluntariamente suas atitudes; “B” faz uma revisão de seu trabalho a cada SARESP; “D” afirmou que os resultados são ocasionados pelo grupo de professores da área, pela família e pelo Estado, não sendo ela a única responsável e “G” “...ir bem no SARESP é um objetivo que temos que alcançar. Se a escola cai muito, então o professor precisa alguma coisa mudar”.

Com relação a segunda parte desta questão seis entrevistados, aqui representados por “B”, “E” e “F”, disseram que os resultados do SARESP não promove “espírito de competição”. “A”, “C” e “D” não responderam a questão.

Na 5ª. questão (das coordenadoras) buscou-se saber quais medidas são tomadas ao receber os resultados do SARESP e qual o papel da coordenação no que diz respeito a tomada de decisões e a divulgação dos resultados.

Com relação a esta questão “G” afirmou seguir umas instruções que chegam junto com os resultados e fazer juntamente com os professores nos HTPCs um estudo da prova. “H” disse que como os resultados demoram a chegar, ela, com a ajuda dos

professores, faz um levantamento interno procurando os caminhos para resolver os problemas detectados. A divulgação dos resultados aos professores é feita por "G" durante as reuniões de planejamento, "H" não disse como realiza esta divulgação, mas afirmou ser de imediato aos professores e aos alunos ser fixado no mural da escola.

Na 8ª. pergunta (coordenadoras) queremos saber qual a serventia que os resultados do SARESP possuem às coordenadoras, quais informações estes resultados podem nos trazer e se é oferecido algum tipo de prêmio aos sujeitos participantes. Ambas as entrevistadas afirmaram que os resultados servem para se ter um panorama da situação do processo ensino/aprendizagem, em nenhum momento falaram sobre o auxilio que esta avaliação vem a ser para as políticas públicas, que seria, afinal, a principal serventia das avaliações de larga escala. Na segunda parte afirmaram os resultados trazerem informações sobre as dificuldades do processo e sobre como a escola está em relação á média estadual. No terceiro ponto desta mesma questão falamos sobre o prêmio concedido pelo SARESP do qual tomamos conhecimento através de leituras e da conversa com outras professoras. Este prêmio representa um modo de se gratificar quem obtém bons resultados e também de punir aqueles que não entraram na linha, ao mesmo tempo incentivando-os a obter bons resultados no SARESP. Entretanto, esta avaliação, como já mencionado, não abrange todas as realidades. As premiações vem a ser mais um artefato que possibilita a invasão da escola pelos ideais defendidos externamente à ela, pelo governo (que responde às pressões internacionais), que acaba por determinar o currículo e exercer forte influencia sobre o processo ensino-aprendizagem, que muitas vezes não condiz com os anseios e necessidades dos estudantes.

O mais interessante nesta questão é que este prêmio, se realmente ainda existe, parece estar meio camuflado no meio da comunidade das professoras e coordenadoras. “G” e “H” afirmaram não existir premiação, mas “G” fez referencia a existência desta em outras épocas de SARESP. A resposta não trouxe a clareza que era preciso, visto que está em desacordo com os estudos e conversas com outras professoras que afirmaram a relação entre os resultados da avaliação e um prêmio de gratificação ao magistério.

Na questão de nº. 9 queremos saber se existe uma cobrança por parte das coordenadoras com relação a produção de bons resultados no SARESP. Desta maneira pergunto se já disseram as professoras coisas do tipo: “Precisamos melhorar nosso desempenho, nosso conceito não foi bom.” Tanto “G” como “H” afirmaram fazer apontamentos aos professores aspirando à melhoria dos resultados. “H” complementou que sempre comenta com as professoras que os resultados devem ser melhores, pois, *“quem diz que sabe tudo e se acomoda nesta situação, acaba ficando defasado.”*

Mesmo que as respostas das questões não obtiveram uma maioria absoluta, que viria a confirmar certo espírito de competição, o ranqueamento dos resultados, as pressões causadas pela avaliação e outras características de mercado em educação, é certo que as escolas abraçam o SARESP de certa maneira que muitas vezes utilizam apenas de seus resultados para nortear seus caminhos. Assim é com base naquilo que esta avaliação pede, com base em ideais neoliberais, que o currículo e a prática pedagógica acabam por ser modelados. Segundo MOREIRA (2004) através das avaliações de larga escala orientações externas são introduzidas na escola. Em um primeiro momento estas orientações representam interesses de âmbito federal (no caso das avaliações nacionais) e estadual (referindo-se a uma

avaliação como o SARESP), entretanto é preciso considerar que, principalmente nos países pobres, onde a dependência financeira é maior, estes interesses “*tem cedido às pressões de acordos econômicos em âmbito internacional*” (p.03).

Alguns gestos realizados pela escola, que em um primeiro olhar parecem ser ingênuos, podem revelar muito da influencia do neoliberalismo nas instituições de ensino. Desta forma mesmo ao afirmar não fazer comparação com outras escolas, mas assumindo que é preciso ir bem no SARESP, ou ao realizar uma revisão de seu trabalho a cada SARESP, ou ainda, na falta dos indicadores desta avaliação realizar outra avaliação no mesmo estilo em âmbito interno revelam que as escolas estão cada vez mais pressionadas pelo Estado, pela federação. Ao questionar o porquê determinada escola foi tão bem no SARESP e outra não questiona-se também o porquê de apesar de receberem os mesmos recursos financeiros determinada escola conseguiu fazer mais. O capital investido em uma escola que “vai bem” representa rendimentos, visto que ela conseguiu fazer mais com muito pouco, uma lógica fortemente neoliberal.

No quarto bloco de questões buscamos informações que possam revelar um pouco sobre a cultura avaliativa da escola, se é que ela existe. Fazemos esta observação, pois, existem dúvidas se aquilo que acontece no ambiente escolar vem a ser uma real avaliação. Conforme MILDNER (2002) abordou em um debate realizado na faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas e que foi compilado em um livro intitulado “*Avaliação: construindo o campo e a crítica*” organizado por Luis Carlos de Freitas:

“Na escola não se faz Avaliação da Aprendizagem, em particular, e de modo geral, não se faz qualquer tipo de Avaliação, contextualizada esta na área Sócio Educacional. Portanto, não pode existir, como não existe, uma “Cultura de Avaliação”. Consequentemente, o que se tem a fazer é desenvolver, de fato, uma Cultura de Avaliação, ou seja, construir o que não

existe – Cultura de Avaliação – através da realização do que não se realiza – a Avaliação – de forma fiel que possível for, à sua natureza e aos seus sentidos e significados de ser e de haver.” (p.124)

Na questão nove (das professoras) estão fora da análise as entrevistas “A”, “B” e “F”, visto que a pergunta feita a “F” na entrevista teste foi modificada. Mesmo assim, “A” e “B” não souberam responder a questão então esta foi modificada novamente. A questão final foi: “A nota pode revelar se o estudante está aprendendo ou não?”. Consideremos assim três entrevistas, num total de seis entrevistados. “D” e “E” afirmaram que não. A primeira justificou dizendo que muitos fatores (nervosismo, a novidade da prova, questões da vida pessoal do estudante) influenciam nos resultados e complementou dizendo que é preciso considerar o aluno enquanto pessoa. O grupo de professores da entrevista “E” justificaram sua resposta dizendo que por grande parte da prova ser composta por testes de múltipla escolha muitos alunos “chutam” suas respostas tal fato faz com que os resultados não sejam confiáveis. “C” respondeu sim a questão, contudo complementou: “se o aluno estiver comprometido com a prova”, colocando uma condição para que a resposta seja “sim”, não descartando a segunda opção de resposta (“não”). Entretanto, a questão talvez não tenha sido bem elaborada visto que as respostas não trouxeram informações sobre a fidedignidade da nota no geral, não só no SARESP. Com relação ao SARESP ficou claro em “D” e “E” que a nota obtida não revela o que o estudante sabe sobre o que lhe foi perguntado, o que é evidente, visto que não há como eles expressarem aquilo que sabem em uma avaliação de lápis e papel e de múltipla escolha, mas, como citado acima não foi esse o empecilho levantado pelos entrevistados.

A décima questão (professoras e coordenadoras) se deu num sentido de perceber como os sujeitos se posicionam em relação aos resultados da avaliação, mais

especificamente, com relação ao grupo de estudantes, que parte lhes cabe neste processo?

Num modo geral os resultados da avaliação são discutidos e a tomada de medidas é feita pelo grupo de professores, coordenadores e direção. Os estudantes só são informados dos resultados, se foram bem ou mal. Apenas “H” disse conversar com os alunos a nível de classes e questionar, por exemplo, o porquê de se existir dissonância entre os resultados de séries iguais na mesma escola. Mesmo assim, a parte que cabe aos educandos no processo avaliativo é responder as questões de maneira correta, discutir a prova num sentido de não cometer os mesmos erros, e não de um modo crítico junto ao grupo de professores, coordenadores, diretores etc. Ainda estamos muito, mais muito longe mesmo de um processo avaliativo formativo, uma avaliação emancipadora, contínua, que esteja em harmonia com a realidade da comunidade escolar e que seja capaz de fazer com que os estudantes reflitam sobre seu desempenho e percebam a avaliação como um processo interativo professor / aluno, onde o primeiro seja capaz de levar o segundo a construir novos conhecimentos.

Conclui-se, assim, conforme PERRENOUD (2003) que a avaliação do modo como se desenvolve, por meio de instrumentos mais acessíveis em nível de custos que não levam em conta todas as dimensões do ser humano, mesmo que muito falha acaba por conquistar aspectos de medidas objetivas através de seus indicadores. De um modo geral, e lembrando os esforços que as professoras e coordenadoras fazem para buscar resultados melhores no SARESP destacamos também que estamos em meio a uma “cultura de avaliação” que demanda resultados a baixo custo, uma cultura mercadológica, onde é preciso fazer mais com menos.

5. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: um agente auxiliar ou agente controlador?

Vimos até agora algumas faces das avaliações de larga escala, mais especificamente do SARESP. Assim procuramos trazer para o trabalho diferentes visões acerca deste projeto. Inicialmente uma visão científica, através de estudos já realizados acerca da avaliação, posteriormente analisamos um pouco daquilo que é defendido pelos agentes organizadores do SARESP, através dos documentos oficiais e de bibliografias sobre o tema e por fim escutamos, através de entrevista, professoras, professores e coordenadoras acerca deste assunto. Buscamos, assim, trazer bases para neste momento refletir sobre o SARESP enquanto uma bússola, um agente norteador da prática pedagógica, das ações escolares.

Oficialmente o SARESP é um sistema de avaliação que visa à melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas do Estado de São Paulo. Segundo OLIVEIRA (1998)

“Com sua implantação, a SEE objetiva subsidiar suas ações na tomada de decisões quanto à política educacional e também as unidades escolares na redefinição das propostas pedagógicas, 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 a melhoria da qualidade de ensino. Pressupõem 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.” (p.55)

Atualmente o SARESP avalia todos os alunos em leitura e escrita e conhecimentos matemáticos. Busca, assim, indicadores educacionais que levem à melhoria da qualidade do ensino, indicadores que orientam as ações dos professores e da

escola, além de subsidiar o estabelecimento de políticas públicas. Uma gama de intenções decorrentes da aplicação de uma avaliação de lápis e papel, com muitas questões de múltipla escolha, que leva em conta apenas duas disciplinas de todo o currículo escolar e é aplicada da mesma maneira em todas as escolas do Estado de São Paulo, excluindo as particularidades de cada unidade de ensino. Este fato também foi revelado pelos professores durante as entrevistas. Qual a qualidade de ensino almejada através do SARESP? Seja qual for, com certeza está longe de permitir uma proposta de ensino significativa que leve a formação de alunos críticos. O SARESP se colocou de uma maneira na escola que acabou, como pudemos observar com as entrevistas e com os estudos bibliográficos, por ditar muitas das regras do jogo. Assim, temos professores trabalhando com provas anteriores, ensinando os estudantes a preencherem gabaritos, formulando provas com bases nas avaliações do SARESP, pensando ser uma vantagem desta avaliação preparar os alunos para prestarem vestibulares e concursos, etc. Segundo Vianna (2002) as avaliações transformam o campo pedagógico e neste caso esta transformação se dá através do congelamento do currículo, induzindo os conteúdos e também as formas de ensinar, de aprender e de “conceber esta relação”. O autor ainda afirma que em função do PROVÃO (e nós podemos também relacionar esta afirmação ao SARESP) as escolas acabam por realizarem cursinhos preparatórios durante meses.

“Isso produz uma grande desprofissionalização do professor, que perde sua condição autônoma de trabalhar junto aos seus alunos um determinado currículo, com uma concepção de formação, e deixa de promover a sua qualificação pessoal.”

(p.107)

SOUZA (2002) afirmou que o controle externo do currículo escolar existe e juntamente com ele há também o risco *“de se estar abrindo mão da constituição de um processo avaliativo em função de uma mera mensuração.”* (p.114)

Os que não entram nesta lógica recebem um mal conceito na avaliação. Quando isso acontece os professores precisam ficar dias fora para a realização de cursos de ensinar a fazer, este fato vem a representar um castigo para eles. Deste modo, o SARESP se fixou no cotidiano escolar e garantiu realmente com que esta avaliação permanecesse incorporada à prática de ensino, pena que uma prática tão mísera. A escola passou a depender dos resultados gerados pelo SARESP para fazer a proposta de ensino, tanto é assim que professoras revelaram terem ficado “meio perdidas” neste ano com a elaboração da proposta, visto que não tiveram os indicadores de 2006 para se basear, entretanto, basearam-se novamente nos resultados obtidos em 2005. Que autonomia é essa gerada pelo SARESP na qual, em sua falta, a escola não consegue caminhar com suas próprias pernas para elaborar a proposta de ensino e os professores precisam trabalhar meses com provas anteriores?

Segundo DIAS SOBRINHO a autonomia como está sendo realizada na universidade (e podemos relacionar também com as escolas de ensino fundamental) é um conceito que em nada se relaciona com algumas ações as quais seriam o ponto de partida de uma prática autonômica, como, por exemplo, (no caso da universidade) *“liberdade para criar novos conhecimentos, produzir pensamento crítico, para exercer a gestão financeira, liberdade ideológica e política para desenvolver no ensino e na pesquisa o pensamento crítico e corresponder aos compromissos sociais com equidade, pertinência e relevância”* (p.105). Para o autor este conceito se relaciona diretamente com as ideologias predominantes após a década de 80, o

neoconservadorismo político e o neoliberalismo econômico. Neste sentido, a avaliação possui forte tendência a transformar-se em um *“instrumento que vai reforçar a perspectiva política e axiológica do Estado avaliador neo-conservador.”* (p.198)

A avaliação enquanto instrumento de legitimação vem por estabelecer nas instituições educativas uma cultura empresarial, que defende um *“gerencialismo eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor”* (ibidem, p.32) Este fato transforma a escola em uma fábrica de produção educativa, onde os operários são os professores. Justifica-se, assim, o fato de estes não serem mais os avaliadores, de estarem apenas aplicando a prova, de desempenharem cada vez mais o papel de agentes operativos, preocupados em produzir resultados.

Segundo ABICALIL (2002) escolas e professores estão sendo concebidos pela política educacional vigente como agentes executores e não elaboradores de propostas, programas e projetos. Esta função cabe ao órgão central e a alguns atores hierarquicamente postos. Daí também o fato de se secundarizar a qualificação profissional e se priorizar a capacitação em serviço, enfatizando, desta maneira, aspectos técnicos e metodológicos do trabalho escolar, ensinando o professor a fazer e não a criar.

A discussão acerca dos resultados da avaliação, da concepção e formulação política que levou a aplicação de determinada avaliação está totalmente fora do ambiente escolar. O que se faz na instituição educativa é discutir as melhores maneiras de se implantar determinadas políticas em seu cotidiano, de produzir melhores resultados.

A preocupação maior da escola e de seus agentes não é se conscientizar sobre a finalidade de determinados projetos, programas que lhes são impostos, mas sim em gerar resultados. Conforme SORDI (2002) expressou-se:

"Queria também chamar a atenção para o esvaziamento da discussão dos resultados da avaliação (e conseqüentemente os impactos e suas conseqüências). Neste processo as discussões ficam prejudicadas na medida em que a comunidade está o tempo inteiro, em termos de gestor, professor e outros, pressionada a produzir resultados. Você tem que produzir resultados para participar dos processos e, ao ter que ficar produzindo tais resultados para garantir efeitos sociais mercadológicos, você esvazia o espaço da reflexão e da discussão. Insisto, não há a partir daí, tempo para se "perder" com a interpretação, com o significado destes resultados porque eu tenho que produzir outros tantos. Conseqüentemente, isso faz com que também se justifique, a meu ver, a questão do conteúdo das mensagens, ou seja, quem está permitido falar e ouvir sobre isso. E até que ponto é permitida a participação." (p.147)

Seguindo o norte indicado pela "bússola – SARESP" estamos cada vez mais distantes de desenvolver em nossas escolas uma autonomia que deve expressar, conforme MOREIRA (2004):

"possibilidade de construção de normas próprias de um sistema ou de uma escola baseada no comprometimento de todos. Implica direcionar e mobilizar ações capazes de sustentar a cultura das escolas de forma conjunta e articulada em prol de resultados efetivos e significativos na superação das dificuldades cotidianas. Isso demanda uma liderança clara, competente e criativa do gestor para a solução de problemas e para novos desafios educacionais." (p.33)

Entretanto, a formulação de outras possibilidades de autonomia e, conseqüentemente, de relação na avaliação *"implicaria repensar ou pensar o projeto pedagógico de ensino à qual a avaliação – enquanto espaço de produção coletiva – e também uma postura crítico-reflexiva do professor diante do trabalho que realiza, uma vez que é em suas mãos que se concentra o poder de decidir sobre a vida escolar dos alunos."* (LUCKESI (1990) apud BERTAGNA (2002), p.250).

A avaliação deveria, desta maneira, proporcionar uma reflexão coletiva, envolvendo todos os sujeitos dela participantes, inclusive os estudantes, que muitas vezes acabam somente respondendo as questões da avaliação e recebendo os resultados, não participam de nenhum processo, somente o de aprender a fazer (a prova, preencher o gabarito, etc). Para DIAS SOBRINHO (2002) é um equívoco tomar os números gerados pela avaliação sem uma posterior reflexão sobre eles:

“A informação é muito necessária, é bom que eu saiba que em um determinado lugar existe, por exemplo, 40% de evasão escolar. É um número. Agora, eu preciso pensar a respeito deste número, interpretar este número. Mas, sobretudo é preciso conhecer as causas, causalidades. Por que está havendo evasão, quando ocorre, em que circunstâncias, quais os motivos, quais as causalidades, quais os efeitos. E depois, num segundo momento, devo buscar as potencialidades, conhecer e organizar as possibilidades e os meios de superar o problema, como trabalhar positivamente a questão. Saber o número. Dizer que existe 40% de evasão nesta e que na outra instituição há 50% e concluir que uma está melhor do que a outra pode ser um viés perigoso. Tampouco afirmar que uma instituição é melhor que a outra não melhora uma e nem melhora a outra. Agora é preciso que se trabalhe, que se elabore uma reflexão. Eu acho que avaliar tem muito a ver com reflexão, reflexão coletiva, reflexão conduzida socialmente por todos os concernidos nela – os professores, os estudantes e outros – uma reflexão em conjunto sobre estes problemas e o que os está causando e, ainda, as potencialidades de melhoria e de superação.” (p.169)

Este é um dos pontos no qual podemos perceber o distanciamento existente entre o SARESP “no papel” e ele na realidade escolar, assim como o norte indicado por esta bússola.

É assim também que os defensores do SARESP afirmam que esta avaliação proporcionará “uma cultura avaliativa incorporada à prática pedagógica cotidiana” e colaborará com a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, o que podemos afirmar através deste estudo é que se existe uma cultura incorporada à prática avaliativa atual, esta certamente não colabora para a melhoria do ensino visto que ela é uma cultura de mercado baseada em propostas que em nada colaboram para

o bem-estar do povo, para que estes tenham vida digna, com direito à educação, saúde, lazer e trabalho.

Desta maneira afirmamos que a qualidade a que se trata esta política de avaliação induzida pelo SARESP é baseada nos ideais do neoliberalismo e do Estado neo-conservador. Qualidade relacionada à obtenção de lucros, ao enxugamento dos deveres do Estado e não à melhoria de vida da população.

Uma avaliação de larga escala não deve adentrar como o SARESP adentrou em aspectos internos da escola (orientar ações pedagógicas, por exemplo). Isto porque as realidades de cada unidade de ensino diferem muito. Deste modo é um equívoco avaliar diferentes escolas da mesma maneira e é um equívoco maior ainda forçá-las à utilizar somente destes indicadores para basear suas ações. O grupo de professores representados pela entrevista “E” assim se pronunciou quando falavam sobre as desvantagens do SARESP:

“As questões não estão de acordo com a realidade de nossa escola, visto que o SARESP acontece a nível estadual. Acho que generalizam muito, um único exame para muitas escolas, de cidades diferentes, de realidades diferentes. Teve um SARESP que uma das questões era sobre a linguagem do hopi hare, tinha uma outra sobre a linguagem utilizada no litoral, a maior parte de nossos estudantes tiveram dificuldades para responder estas questões visto que muitos nunca tiveram acesso a estas localidades..”

SANTOS (2002) remetendo-se ao SAEB nos traz uma reflexão muito importante que vem de encontro com o que estamos analisando agora. Já descrevemos um pouco da história contada pela autora no capítulo 4, entretanto vamos recapitulá-la brevemente aqui. SANTOS (2002) descreve um episódio relatado por uma de suas orientandas. Trata-se de uma escola localizada entre dois bairros periféricos do Rio de Janeiro onde professores e alunos já não possuíam mais dignidade. A escola enfrentou muitos problemas como casos de violência, gravidez precoce, prostituição,

drogas, enfim lidava com muitos aspectos da miséria humana. Até o dia em que um grupo de professores juntamente com a direção da escola resolveu desenvolver um projeto de hip hop. Com este o respeito, a dignidade, o amor ao próprio corpo, etc foram se estabelecendo naquela instituição. Esta escola certamente recebeu um mau conceito no SAEB, e não presenciou nenhum tipo de ação por parte do governo para restabelecer a dignidade àqueles jovens, àquela comunidade. O projeto hip hop, as condições de trabalho da escola foram totalmente ignorados pela avaliação. A ação de resgate veio por parte dos professores que se empenham em dar um mínimo de dignidade aos estudantes e acabam por ter pouco (ou não ter) tempo para trabalhar com os conhecimentos que são considerados “essenciais” à aprendizagem.

Um objetivo importante para uma avaliação de larga escala, e talvez devesse ser o único, é subsidiar o estabelecimento de políticas públicas para a educação. No entanto, pelo que podemos perceber, e algumas professoras entrevistadas revelaram após a entrevista, o SARESP é uma avaliação “*para inglês ver*”. Um projeto muito bonito, em textos, mas que não gera ações com relação às políticas públicas educacionais, que em seus 11 anos desde a primeira aplicação em nada colaborou para a melhoria efetiva do ensino. É, assim, que as professoras precisam desempenhar papéis fora daqueles que lhe cabem, como, por exemplo, o de psicóloga, o de profissional da saúde, etc. Não há possibilidades de se trabalhar unicamente os conteúdos ditos essenciais quando as necessidades do ser humano demandam outros cuidados ligados à sua sobrevivência.

KRAWCZYK e BRUNSTEIN afirmaram em um artigo intitulado “Sindicalismo e governo: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa. O caso do Estado de São Paulo/Brasil.” que uma crítica constante ao MEC é que ele estabelece o

padrão e avalia o sistema (aquilo que demanda custos baixos), entretanto, não interfere nas políticas que visam melhorar o ensino e que vislumbram maiores custos à nação, o mesmo podemos afirmar com relação a SEE. Ela implantou o SARESP, ensinou como aplicar a prova, cuidou para que os resultados fossem divulgados e na hora de agir nada fez além de incentivar os professores a buscarem melhores resultados, seja através de cursos, como também de premiação.

É muito difícil propor modificações a este sistema, é muito difícil fazer novas propostas de avaliação, entretanto deixamos até agora algumas dicas daquilo que acreditamos ser realmente uma avaliação. O estudo coletivo acerca do assunto é essencial para se buscar novas alternativas, enquanto elas não aparecem é importante que os professores não encarem os resultados desta prova como se estes fossem todo o processo avaliativo, mas sim, que olhem para estes resultados como parte dele, mesmo por que ele avalia apenas uma parcela pequena das ações escolares.

Para terminar esta análise gostaríamos de deixar uma provocação aos leitores: Se o SARESP é uma “bússola”, qual o norte indicado por ela?

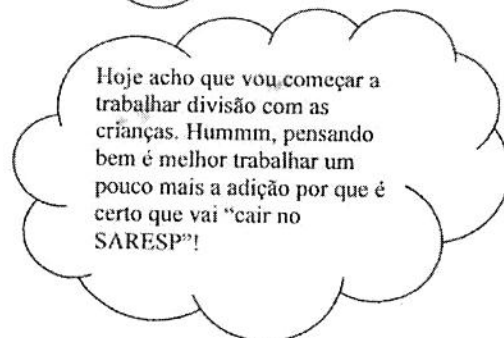


Através do SARESP
vamos estabelecer uma
cultura avaliativa não
punitiva...

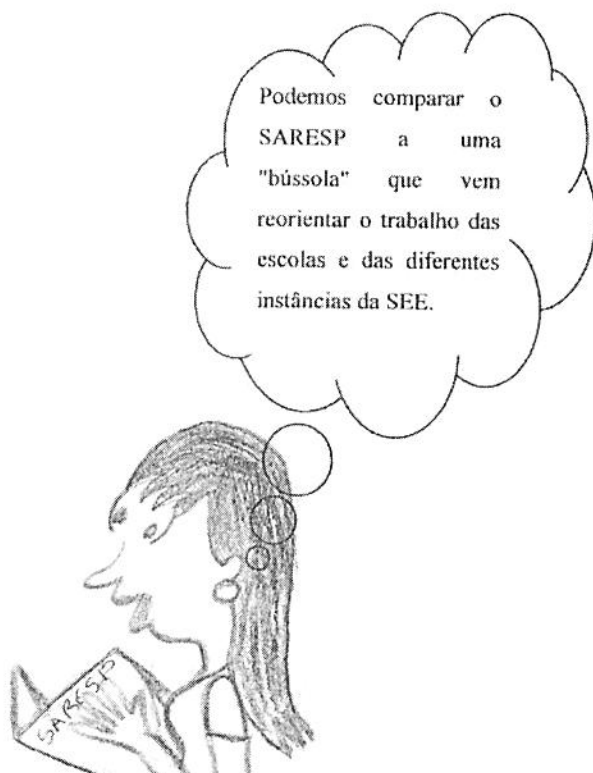
Maior
autonomia
pedagógica...



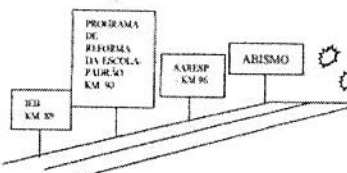
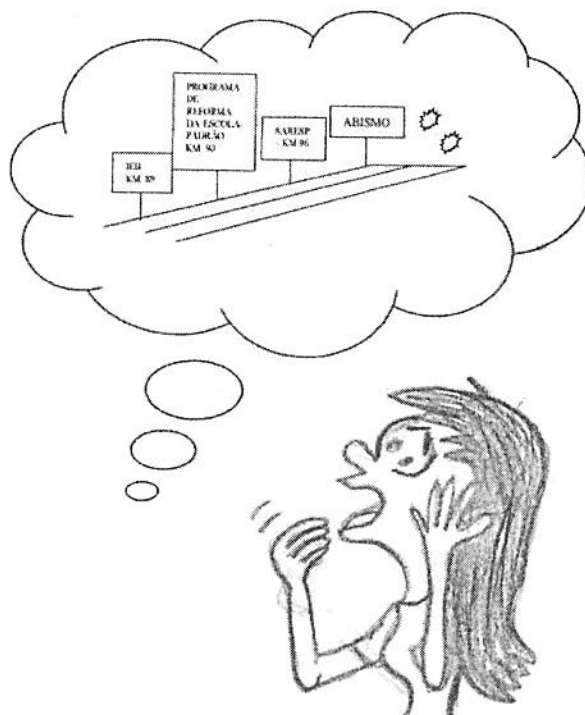
Pessoal, agora prestem
bem atenção por que se
não vocês vão tirar
baixas notas no
SARESP!



Hoje acho que vou começar a
trabalhar divisão com as
crianças. Hummm, pensando
bem é melhor trabalhar um
pouco mais a adição por que é
certo que vai "cair no
SARESP"!



Podemos comparar o
SARESP a uma
"bússola" que vem
reorientar o trabalho das
escolas e das diferentes
instâncias da SEE.



6. Conclusão:

Através deste trabalho buscamos analisar o SARESP enquanto dispositivo de uma política de avaliação que reorienta a prática pedagógica. Para tanto fizemos um levantamento bibliográfico sobre o assunto, elaboramos um histórico do desenvolvimento da avaliação, entrevistamos professoras, professores e coordenadoras, além de utilizarmos também de anotações de estágios. Todo este andamento se deu de modo a garantir uma discussão acerca da influência exercida pelo SARESP sobre a autonomia das práticas educativas das professoras. Buscamos obter informações que revelassem o *norte* indicado por esta chamada "bússola" que pauta os afazeres escolares ("Até que ponto o SARESP pauta a atividade pedagógica no cotidiano escolar?").

O histórico do SARESP e das avaliações no geral permitiu-nos obter informações que revelassem a ligação deste sistema de avaliação com os ideais neoliberais, mercadológicos. É assim, que esta avaliação surgiu em 1996, apresentando-se como um meio de melhoria da qualidade da educação, quando na verdade, em um segundo olhar, foi fruto de acordos internacionais que visam ao enxugamento do Estado, ao investimento em educação (lê-se aqui mão-de-obra especializada) e à obtenção de lucros. Situação comum aos países pobres que possuem dívidas com países "desenvolvidos".

Inicialmente o SARESP focalizou o sistema de ensino no geral. Vimos que as avaliações eram realizadas no início do ano letivo, em séries consecutivas, os conteúdos referiam-se ao ano anterior, o sistema era censitário com relação às escolas e aos alunos e amostral com relação às disciplinas avaliadas, também era feita a aplicação de questionários para identificar possíveis variáveis que interferiam na aprendizagem. Completado o ciclo dos três primeiros anos o SARESP passou, a

cada aplicação, por novas mudanças que foram moldando-o segundo as intenções do mercado e da política neoliberal. Foi assim que em 2000 o SARESP passou a avaliar os alunos ao final do ano letivo. Desta maneira o sistema apontou tardiamente os pontos críticos a serem melhorados. Quando a avaliação era feita no início do ano letivo seus resultados se apresentavam como um subsídio para as práticas pedagógicas. Permitia, deste modo, que as professoras trabalhassem durante o ano com aquela mesma turma os pontos críticos apresentados capazes de interferirem no andamento dos conhecimentos propostos para o ano que estava se iniciando. Avaliando ao final do ano letivo, o exame vem mais por controlar aquilo que se fez durante o ano do que auxiliar as práticas pedagógicas. Em 2001 avaliou-se somente o conteúdo de língua portuguesa, o SARESP foi utilizado como exame de conclusão de ciclo dizendo quem seria retido ou aprovado. Temos neste período uma enorme ambigüidade entre os objetivos do exame e àquilo que na realidade acontece. A promoção de uma cultura avaliativa não punitiva foi totalmente abandonada visto que o exame puniu aqueles que não se saíram bem aumentando sua permanência na escola, ou excluindo-os deste sistema. Somente neste ano a avaliação foi utilizada explicitamente como um instrumento de punição. No ano seguinte ela foi amostral, posteriormente passou-se a avaliar também os conhecimentos matemáticos e à aplicá-la a todos os alunos, de todas as séries, de todas as escolas, o que aumentou em muito as dimensões do SARESP, caracterizando-o como uma avaliação de larga escala, uma das maiores do país.

As avaliações de larga escala apresentaram-se após a década de 80 como um meio de dar respostas ao mercado. Avaliações de lápis e papel, pouco custosas ao Estado e eficientes do ponto de vista de se conseguir informar aos clientes da educação a respeito da situação escolar. Tal eficiência, entretanto apresenta-se

como uma farsa, visto que os resultados avaliativos não são totalmente confiáveis por inúmeros motivos, dentre os quais, destacamos:

- A possibilidade de adulteração dos dados;
- A impossibilidade dos estudantes escreverem aquilo que pensam sobre as questões que lhes são feitas, visto que a prova apresenta questões de múltipla escolha;
- Avaliar de uma mesma maneira escolas de realidades diversas;
- A subjetividade daquele que corrige a prova.

Mesmo assim, detectamos que os resultados da avaliação muitas vezes são tomados como verdades absolutas, como medidas objetivas. PERRENOUD (2003) assim se expressou:

“Governos e especialistas que se deixam levar por tais simplificações em geral reconhecem lucidamente os vieses e a imperfeição de seus instrumentos. Curiosa-mente, isso não os impede de utilizá-los e de publicar as listas classificatórias. Esses limites, que deveriam invalidar o método, apenas provocam nele algumas arranhaduras, dentro de uma “cultura de avaliação” que exige dados a todo custo. A prudência dos autores das avaliações em larga escala e os protestos dos leitores mais críticos são rapidamente esquecidos, os dados publicados sobrevivem e impressionam aqueles que não sabem ou não compreendem como tais avaliações foram elaboradas. Os indicadores mais duvidosos conquistam ao longo do tempo ares de medidas objetivas.” (p.12)

Ao aprofundarmos nossa investigação percebemos que algumas atitudes levam a comunidade escolar a abraçar certas avaliações, como o SARESP que avaliam apenas parte dos conhecimentos oferecidos pela escola, apenas os conhecimentos técnicos. Dentre tais atitudes podemos destacar, por exemplo, a obrigatoriedade das professoras fazerem cursos de capacitação (lê-se: ensinar a fazer) que duram vários dias (isto quando a escola é mal avaliada); a taxaço das escolas segundo seu rendimento (que já existiu de maneira explícita, quando as nomeava por cores segundo seus desempenhos na avaliação); o aumento do prêmio de gratificação do

magistério (conforme o rendimento apresentado); e a cobrança dos clientes da educação por melhores resultados.

Estes são alguns pontos do SARESP que o faz um eficiente dispositivo de uma política de avaliação que atende perfeitamente aos interesses neoliberais. O Estado avalia as unidades escolares, através de algumas ações, as quais nós já citamos acima, leva a comunidade escolar a “abraçar” esta avaliação, joga os resultados na escola e faz com que ela tome as atitudes para melhorar a qualidade da educação. O Estado apenas avalia, exige eficiência na produção de “qualidade”, é a escola quem desencadeia ações sobre os pontos críticos apresentados.

Estas ações corretoras muitas vezes se dão através da formação de cursinhos “pré-SARESP”, que começam meses antes da prova ou mesmo já no início do ano. Também pudemos observar professoras deixando de trabalhar determinados conteúdos em prol de outros exigidos pelo sistema, que nem sempre parte das preocupações da comunidade dos estudantes. O processo de ensino-aprendizagem fica sem sentido e com objetivo muito pequeno (ir bem no SARESP e saber responder provas diversas no mesmo estilo – como os concursos públicos) perto de tantos outros que a escola poderia buscar, como cidadãos conscientes, autônomos e solidários.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo vem assim, por ditar o currículo escolar, congelá-lo, controlar aquilo que se faz na escola. Se considerarmos para tanto que esta avaliação não leva em conta o conhecimento em todas as suas dimensões “*o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical*” (PERRENOUD, 2003, p.12), podemos também dizer que as escolas promovendo estes cursinhos, trabalhando com provas anteriores do SARESP, realizando avaliações em seu estilo (lápiz,

papel, múltipla escolha) não estão avaliando o conhecimento como um todo. Preferem algo mais simples, deixando-se de lado muitas outras dimensões do conhecimento humano.

Estruturam assim um sistema de transmissão de conteúdos e não de aprendizagem efetiva, além de promover também a desprofissionalização das professoras que não possuem autonomia para trabalhar aquilo que é de interesse da comunidade escolar. As professoras não são autônomas para, no processo de ensino-aprendizagem, partir das preocupações dos estudantes e levá-los a construir novos conhecimentos, caracterizando-o como um processo significativo. Deste modo, segundo ABICALIL (2002) elas se limitam enquanto agentes operativos, e se firmam enquanto profissionais incapazes de desempenharem sua autonomia, de fazerem críticas, reflexões e de exercerem sua criatividade.

Uma qualidade de educação e autonomia pedagógica forjadas. Um atributo apenas aos ideais mercadológicos e neoliberais que apóiam o enxugamento do Estado, a obtenção de lucros, deixando-se de lado uma qualidade baseada em ideais como justiça e dignidade e pregando uma autonomia que em nada se identifica com a *“possibilidade de construção de normas próprias de um sistema ou de uma escola baseada no comprometimento de todos”* (MOREIRA, 2004, p.33).

Neste contexto é importante destacar também que estamos em meio a uma “cultura de avaliação” que demanda resultados a baixo custo, uma cultura mercadológica, onde é preciso fazer mais com menos.

Desta maneira a escola afasta-se cada vez mais de sua missão societal (se é que ela já esteve perto de desempenhar esta missão), da formação de cidadãos críticos, conscientes, dignos. A avaliação distancia-se de uma prática formativa, não se caracterizando como um modo de ajudar os estudantes a construir saberes e

competências, mas sim como mera mensuração, fixando-se apenas no aspecto da obtenção da nota e deixando de lado uma importante característica das avaliações comprometidas com a real melhoria do ensino: a reflexão coletiva acerca daquilo que se almeja conseguir.

Deste modo, o SARESP se caracterizou ao longo dos anos como uma bússola mal regulada que indicou diferentes caminhos em diferentes épocas. Atualmente esta bússola indica um caminho fortemente forjado pelos ideais neoliberais e mercadológicos, deixando-se de lado valores como dignidade e comprometimento em prol de outros ideais mais lucrativos ao sistema. Temos um Estado avaliador que controla apenas com uma avaliação escrita (e que leva em conta duas das outras tantas disciplinas escolares) muito da prática escolar. Utiliza para tanto, como já vimos acima, de táticas como prêmios, classificações, cursos obrigatórios aos professores cujas escolas não foram bem avaliadas, etc.

A escola não deveria aceitar que as avaliações de larga venham ditar seus deveres e objetivos, é preciso que estes estejam claros entre a comunidade escolar para que a avaliação realmente aconteça. Não estamos afirmando que as avaliações de sistema não deveriam ser aplicadas. O problema não é esse, mas sim o modo como ela vem sendo entendida, formulada. Fazendo com que escolas percam sua missão societal e passem a objetivar unicamente melhores resultados. Os professores, neste contexto perdem sua autonomia de trabalho e ficam presos aos conteúdos das avaliações, muitas vezes burlam os resultados durante a correção somente para conseguir um conceito melhor.

Entendemos as avaliações de sistema como um subsídio para as ações da Secretaria de Estado da Educação no que diz respeito à tomada de decisões quanto à política educacional. De todos os objetivos que atualmente se coloca para a

avaliação de larga escala, este seria o único que deveria ser atendido, entretanto, permanece apenas no papel, visto que a tomada de decisões vem por parte das unidades escolares, não da SEE que como já vimos apenas aplica a prova e divulga os resultados, não interferindo em ações que venham a melhorar a qualidade da educação. Esta qualidade se identifica com melhores resultados visto que as únicas ações tomadas por parte das unidades escolares se baseiam em trabalhar com provas anteriores, formular provas no estilo do SARESP, etc. As avaliações de larga escala devem ser entendidas como parte da avaliação escolar, visto que uma avaliação não se limita apenas no instrumento avaliativo. Deve-se haver toda uma discussão em cima de seus resultados não somente por parte daqueles que a formulam, mas sim entre todos os membros nela envolvidos, incluindo os estudantes. Ir bem no SARESP não deve ser objetivo de escola alguma. É preciso que a comunidade escolar reflita acerca de seus objetivos de formação e reformule seu currículo com base nesses objetivos. Conforme PERRENOUD (2003) em primeiro lugar deve vir o currículo, a avaliação vem depois, para verificar se os conhecimentos estão sendo útil aos estudantes, se a aprendizagem está sendo significativa. Desta maneira vai existir uma relação entre currículo e aprendizagem, onde um modifica o outro segundo os interesses das partes envolvidas, a avaliação é o instrumento que vai permitir a efetivação desta relação. A Avaliação a serviço do currículo, da aprendizagem e não a aprendizagem, o currículo, a serviço da avaliação.

7.Referências Bibliográficas.

- ABICALIL, C. A. **Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação?**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Jul 2007.
- AFONSO, A. J. **State, market, community and evaluation: towards a critical rearticulation**. Educ. Soc., Campinas,v.20,n.69,1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Mar 2007.
- AGUILAR, L. E. **Estado desertor: Brasil - Argentina nos anos de 1982 – 1992**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insular, 2002.
- BERTIER, V.L.L. **A política educacional sob a ótica das representações**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- BITAR, H.A.F, et al. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade**. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em 17 set 2007.
- CAFARDO, R. e IWASSO, S. **Estado suspende avaliação de escolas**. Disponível em: <<http://www.fevest.com.br/noticias>>. Acesso em: 24 set 2007.
- COLLUCCI, C. **Auto-avaliação mediu qualidade de escola em São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15724.shtml>>. Acesso em: 24 set 2007
- DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insular, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez: 1989.
- FREITAS, L.C. (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insular, 2002.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 27-49
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

- KRAWCZK, N. et BRUNSTEIN, R. **Sindicalismo e governo: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa. O caso do Estado de São Paulo/Brasil.** In: <http://www.lpp-uerj.net/olped/conflictos>
- OLIVEIRA, D. A. F. ***Uma avaliação política do projeto SARESP.*** Tese (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.
- PERRENOUD, P. ***Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!*** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 Jul 2007.
- MESKO, W.S. ***Questões de leitura no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.*** Tese de mestrado. FE – UNICAMP, 2004.
- MILDNER, T. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L.C. (org.) ***Avaliação: construindo o campo e a crítica.*** Florianópolis, Insular, 2002, p.124.
- MOREIRA, R.S.M. ***Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização.*** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- SANTOS, L.L.C.P. ***Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB).*** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 Jul 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP 97. Conhecendo os resultados da avaliação.** São Paulo: SEE/FDE, 1998.
- SARESP 2005. <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005> Acesso em 02 fev 2007.
- SORDI, M.R.L. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L.C. (org.) ***Avaliação: construindo o campo e a crítica.*** Florianópolis, Insular, 2002, p.147.
- SOUZA, S.M.Z.L. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L.C. (org.) ***Avaliação: construindo o campo e a crítica.*** Florianópolis, Insular, 2002, p.114.
- VIANNA, H.M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C. (org.) ***Avaliação: construindo o campo e a crítica.*** Florianópolis, Insular, 2002.
- TAKAHASHI, F. ***Professores de SP contestam notas de avaliação escolar.*** Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/inde25062005.htm>. Acesso em: 25 set 2007.

8. Anexos:

Anexo 1

Entrevista com professoras.

TEMÁTICA	QUESTÕES
SARESP	1.O que é o SARESP? Qual sua finalidade? O que ele avalia? 2.Quais vantagens e desvantagens desta avaliação?
AUTONOMIA DAS PROFESSORAS / PRÁTICA PEDAGÓGICA	3.Ao formular o plano de trabalho de cada série dá-se atenção especial a conteúdos que levem os alunos a desenvolver as habilidades e competências avaliadas pelo SARESP? 4. A escola faz algum tipo de preparação (treinamento) dos estudantes para a realização dos testes? Se sim, como se dá esta preparação? 5.O que o resultado desta avaliação pode nos revelar? 6.Se poucos dias antes da realização da prova um dos estudantes / colegas

	de trabalho propor a realização de alguma atividade que não esteja diretamente relacionada ao SARESP (uma feira, uma apresentação, um passeio, exposição...) você adere a proposta, ou não?
MECANISMOS DE QUASE - MERCADO EM EDUCAÇÃO	7.Os resultados do SARESP não apresentam um ranking das escolas avaliadas. Entretanto, gostaria de saber se, nas conversas com as colegas de outras instituições esta comparação acaba sendo feita? 8.Você se sente pressionada pelos resultados obtidos nesta avaliação? Eles promovem um “espírito” de competição?
CULTURA AVALIATIVA	9.Num processo avaliativo qual a importância da nota obtida? Existe um momento, posterior a prova, de discussão das questões com os estudantes? 10.Existe um momento em que os sujeitos envolvidos na avaliação (professores, coordenadores, estudantes) se reúnem para discutir

	os resultados e fazer a tomada de medidas com relação a eles?
--	---

Entrevista com coordenadoras

TEMÁTICA	QUESTÕES
SARESP	1.O que é o SARESP? O que ele avalia e com qual finalidade? 2.Quais vantagens e desvantagens desta avaliação?
AUTONOMIA DAS PROFESSORAS / PRÁTICA PEDAGÓGICA	3. A escola faz algum tipo de preparação (treinamento) dos estudantes para a realização dos testes? Se sim, como se dá esta preparação? 4.Ao formular o plano de trabalho de cada série dá-se atenção especial a conteúdos que levem os alunos a desenvolver as habilidades e competências avaliadas pelo

	SARESP?
MECANISMOS DE QUASE - MERCADO EM EDUCAÇÃO	5. Ao receber os resultados informando os pontos fortes e fracos da instituição, quais medidas foram tomadas? Qual é seu papel no que diz respeito à tomada de decisões e à divulgação dos resultados? 6. Os resultados do SARESP não apresentam um ranking das escolas avaliadas. Entretanto, gostaria de saber se, nas conversas com as colegas de outras instituições esta comparação acaba sendo feita? 7. Você se sente pressionada pelos resultados obtidos nesta avaliação? 8. Pra que servem os resultados do SARESP? Que informações eles podem nos trazer? Ele oferece algum tipo de prêmio aos sujeitos participantes? 9. Alguma vez você já disse as professoras coisas do tipo "Precisamos melhorar nosso desempenho, nosso conceito não foi bom?"

CULTURA AVALIATIVA	10. .Existe um momento em que os sujeitos envolvidos na avaliação (professores, coordenadores, estudantes) se reúnem para discutir os resultados e fazer a tomada de medidas com relação a eles?
--------------------	---

Anexo 2

Estado suspende avaliação de escolas

Secretaria da Educação de São Paulo diz que ainda não houve tempo para avaliar resultados do Saresp de 2005. - O governo paulista decidiu cancelar neste ano o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (Saresp), prova feita desde 1996 com os alunos da rede pública. A interrupção foi publicada no Diário Oficial em junho, mas muitos diretores de escola não tinham conhecimento da decisão até ontem. Procurada pelo Estado, a Secretaria da Educação informou que o exame não será feito porque não houve tempo para estruturar possíveis mudanças para 2006 nem avaliar os resultados de 2005. A presidente do sindicato dos professores (Apeoesp), Maria Izabel Noronha, que desconhecia o cancelamento, estranhou o fato de a secretaria não ter avisado a rede. "Se tem um motivo justo (para a suspensão), é preciso explicar o que aconteceu", diz. O Saresp foi aplicado pela última vez em novembro a cerca de 5 milhões de estudantes de escolas estaduais, municipais e algumas particulares - os da rede estadual participam obrigatoriamente. Os resultados ainda não foram divulgados. Este foi o primeiro ano em que a prova incluiu matemática; até então, havia apenas questões de leitura e escrita. O exame já passou por outras mudanças e polêmicas. Até 2003, a prova era feita por amostragem e só por algumas séries. Em 2004, começou a ser aplicada a todos os alunos de todas as séries, segundo determinação do então secretário Gabriel Chalita. Por causa disso, uma série histórica de resultados foi interrompida e não foi possível mais dizer se os alunos estavam melhorando ou piorando a partir de 1996. O governo chegou a divulgar um resultado parcial do desempenho dos alunos, mostrando um quadro surpreendentemente bom da rede

em 2004, o que foi questionado por professores e entidades da área. "O Saresp começou muito bem, radiografando a situação das escolas. Só que os resultados não foram os melhores. Ao longo do tempo, as coisas foram mudando e os resultados, ficando esquisitos", afirma o presidente do sindicato dos diretores de escolas de São Paulo (Udemo), Luiz Gonzaga. Ele se refere a uma polêmica de 2003, quando os próprios professores corrigiram as redações. Para haver isenção, avaliações como o Saresp são realizadas por entidades externas ao governo, que ganham por licitação esse direito. A suspensão do Saresp pode estar relacionada também à concorrência com a Prova Brasil. Criada em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), a avaliação nacional é realizada de forma semelhante, mas oferecida gratuitamente a todas as redes públicas do País. Quase todas as prefeituras paulistas aderiram ao exame. Algumas cidades, como a capital, deixaram de participar do Saresp, que cobra R\$ 1,35 por aluno avaliado no município - para a rede estadual, o custo é zero. O ex-secretário Chalita decidiu também que só uma amostra dos alunos da rede estadual participaria da Prova Brasil. Por esse motivo, na divulgação, neste ano, São Paulo foi o único Estado cujos resultados não puderam ser divulgados escola por escola. "Temos muito interesse que nossos alunos participem das avaliações federais", disse a representante da Secretaria de Estado da Educação, Leila Iannone. Segundo fontes do MEC, a equipe da nova secretária, Maria Lúcia Vasconcelos, que assumiu a pasta em abril, não ficou satisfeita com a decisão da antiga gestão sobre a participação na Prova Brasil. Segundo Leila, o Saresp poderá passar a ser feito a cada dois anos, já que a logística foi complicada em 2005, quando os alunos tiveram de realizar o exame estadual e a Prova Brasil na mesma semana. "Acredito que foi uma decisão prudente, em defesa do recurso público", diz a ex-secretária da Educação Rose

Neubauer sobre o cancelamento. A prova custa R\$ 9 milhões. Para ela, é preciso estudar melhor os resultados do exame para que realmente possam orientar políticas públicas. Nilma Fontanive, educadora da Fundação Cesgranrio - responsável pela elaboração do Saresp em 2005 -, também acredita na justificativa técnica de que o Saresp foi suspenso porque professores ainda não sentem os resultados nas escolas. "São notas muito detalhadas, é preciso estudar antes de fazer outra prova." "Os dados mostram sempre o que já sabemos e nada muda", diz Gonzaga, da Udemo. "A Prova Brasil foi mais adiante, porque dá os resultados mais detalhados, por escola", completa Cleuza Rodrigues Repulho, secretária de finanças da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Agência Estado - Renata Cafardo, Simone Iwasso 8/17/2006

CAFARDO, R. e IWASSO, S. ***Estado suspende avaliação de escolas***. Disponível em: <<http://www.fevest.com.br/noticias>>. Acesso em: 24 set 2007.