

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**GESTÃO EDUCACIONAL E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: os
pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas
entre 1996 e 2005.**

**ORIENTADOR:
PROFº DRº RICARDO RIBEIRO
ORIENTANDA: HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA**

**ARARAQUARA - SP
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**GESTÃO EDUCACIONAL E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: os
pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas
entre 1996 e 2005.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**ORIENTADOR: PROFº DRº RICARDO RIBEIRO
ORIENTANDA: HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA**

**ARARAQUARA - SP
2006**

Estude a arte da ciência,
estude a ciência da arte,
use todos os sentidos,
relacione tudo com tudo.
Leonardo da Vinci.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, José (*in memoriam*) e Vespertina, às minhas filhas Camila e Ana Laura e à minha irmã Inez, os quais são, cada um a seu modo, a razão da minha vida e do meu prazer de seguir sempre em frente, buscando aprender sempre mais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de algum modo contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço especialmente a minha irmã que sempre incentivou o meu investimento intelectual e acompanhou toda a minha trajetória de perto, sempre me apoiando.

À Prof^a Dr^a Célia David, pelo estímulo, desde os tempos da graduação em História, para que desenvolvesse um projeto em educação, área da minha paixão.

Ao Prof^o Sebastião Lemes, pelo apoio ao desenvolvimento de um trabalho sobre avaliação.

Ao Prof^o Dr^o João Gentiline que, por ter a vocação de ensinar, o faz de modo cativante, contagiando a todos.

Aos meus amigos Adriana, Rita, Rute e Breno pelo carinho e companheirismo de todas as horas.

Aos funcionários desta Instituição, pelo seu profissionalismo e por sempre me tratarem com a maior cortesia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelas ricas discussões acerca das diversas questões acerca da educação.

Meu maior agradecimento ao meu querido orientador Prof^o Dr^o Ricardo Ribeiro, exemplo de mestre, que sempre teve a exata medida entre a autonomia e a necessidade de condução de seus orientandos no caminho do desenvolvimento intelectual.

ABREVIATURAS

anal.	análise.
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica.
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
apud.	citado por.
art.	artigo.
ATPCE	Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional.
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio.
Cien.	Ciências.
E.F.	Ensino Fundamental.
E.M.	Ensino Médio.
FCC	Fundação Carlos Chagas.
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
fig.	sentido figurado.
GCSE	<i>Certificate of secondary Education.</i>
Geo.	Geografia.
Hist.	História.
HTPCs	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
L. Port.	Língua Portuguesa.
Mat.	Matemática.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
PEC	Programa de Educação Continuada.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SE	Secretaria da Educação.
SEE	Secretaria de Estado da Educação.
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.
TPAs	Tarefas e testes Padronizados.
UGP	Unidade de Gerenciamento de Projetos e Inovações do Ensino Básico.
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é apreender as principais características das avaliações aplicadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implementado pela Secretaria de Estado da Educação, em 1996. Tal apreensão tem como orientação teórica os estudos que compreendem a avaliação como fenômeno político-social, o qual apresenta diversas concepções nos diferentes contextos históricos da sociedade, de acordo com as transformações ideológicas e paradigmáticas ocorridas em seu interior, num processo eminentemente dialético. Nessa perspectiva, busca-se compreender quais as características da educação são privilegiadas nas avaliações aplicadas pelo SARESP – o rendimento dos alunos, o perfil dos profissionais da educação, ou a dinâmica da instituição escolar. Fez-se necessário, também, compreender qual o nível de negociação existente entre os gestores centrais do SARESP e os atores envolvidos na avaliação – diretores, coordenadores, professores e alunos. A análise desenvolvida por este estudo permitiu apreender que embora o SARESP tenha potencial para caracterizar-se como um sistema de avaliação complexo – para além da verificação do rendimento escolar – a centralização das decisões acerca dos enfoques e efeitos desta avaliação, bem como o predomínio de instrumentos de avaliação constituídos por questões fechadas, restringem consideravelmente a complexidade desse Sistema. Desse modo, defende-se neste trabalho que a ausência de negociação com os atores envolvidos nas avaliações consiste em um dos maiores entraves para que o SARESP se caracterize como objeto de reflexão acerca da qualidade da educação paulista.

Palavra-Chave: educação, gestão escolar, sistema de avaliação, avaliação complexa.

ABSTRACT

This research main aim is to learn the most important characteristics of assessment applied by the School Performance Assessment System of São Paulo State (SARESP), implemented by the State Educational Department, in 1996. Such learning has as theoretical orientation the studies which see the assessment as a social-political factor, showing different conceptions in the different historical contexts of society, according to the ideological and pragmatic changes which occurred within this society, in a totally dialectical process. From this perspective, it is sought to understand which educational characteristics play a large part in the assessment applied by SARESP – the students' performance, profiles of professionals at education, or the school dynamics. It was also necessary to understand the agreement between the SARESP main administrators and the ones involved in the assessment – headmasters, coordinators, teachers and students. The analysis developed by this study has shown that although SARESP has the potential to be characterized as a complex assessment system – beyond checking the school performance - the centralization of decisions concerning the important points and effects of this assessment, as well as the prevalence of assessment methods based on narrow questions, restrict considerably the complexity of this System. Therefore, it is stated in this research that the lack of negotiation between the people involved in the assessment consists on one of the biggest difficulties to have SARESP characterized as an object of reflection upon the quality of education in São Paulo State.

Key words: education, school management, assessment system, complex assessment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1- CONTEXTO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SARESP.....	17
1.1 Políticas sociais: panorama global.....	18
1.1.1 Políticas sociais no Brasil.....	23
1.1.2 A descentralização das políticas educacionais no Brasil.....	28
1.1.3 As políticas educacionais no estado de São Paulo.....	31
1.2 O contexto da instituição dos sistemas de avaliação e o perfil do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).....	41
1.2.1 O contexto da instituição dos sistemas de avaliação.....	41
1.2.2 O perfil do SARESP.	49
2 - AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA POLÍTICO-SOCIAL.....	56
2.1 Conceito de avaliação.....	57
2.2 Avaliação da aprendizagem.....	60
2.3 Avaliação da Educação: um conceito amplo.....	66
2.4 A instituição escolar e os sistemas de avaliação.....	70
3 – TRAJETÓRIA DAS AVALIAÇÕES APLICADAS PELO SARESP ENTRE 1996 E 2005.....	73
3.1 Os contornos assumidos pelas avaliações.....	74
3.2 O público alvo e o nível de abrangência.....	79
3.3 O perfil institucional: escolas, educandos, educadores e gestores.....	86
3.4 Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a sua abrangência.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no eixo temático de Política e Gestão Educacional, na linha de pesquisa específica da Gestão da Educação. O tema central, aqui desenvolvido, consiste na análise do contexto de implementação, das características e dos aspectos ideológicos e metodológicos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Objetiva-se, especificamente, empreender um estudo acerca das variáveis que integram as avaliações aplicadas pelo SARESP. Pretende-se, a partir dessa análise, compreender quais são os principais aspectos componentes dessa avaliação: verificação de rendimento, apreensão da dinâmica da instituição escolar, análise do sistema de ensino, ou outros que se revelem ao longo deste estudo.

A temática exige a inserção na ampla teia das relações sócio-políticas contemporâneas e da dinâmica que as influencia, as quais são caracterizadas pelo processo de mundialização do mercado na era do capitalismo flexível, bem como pela perda de importância dos atores nacionais. (CORAGGIO, 1996, p.79).

A análise dessa inserção será conduzida no primeiro capítulo deste estudo, intitulado “**Contexto histórico da implementação do SARESP**”. Assim, no decorrer deste capítulo, será possível notar que o cenário econômico, produzido pelo processo de mundialização do mercado, conduziu ao “divórcio entre os interesses do capital e aqueles do Estado-Nação. O espaço político (aquele dos Estados) e o espaço econômico (aquele dos grupos capitalistas) não podiam mais coincidir”. (GORZ, 2004, p. 21).

Nesse contexto tem-se um Estado enfraquecido, incapaz de sustentar as políticas sociais até então implementadas no quadro do que ficaria conhecido como Estado Keynesiano, ou *Welfare State*, o qual vigorou nos países ocidentais capitalistas, notadamente na Europa, desde o fim da segunda guerra mundial até por volta do final da década de 1970.

Essa situação, no âmbito da política social, levou a proposição de um conjunto de mudanças no papel do Estado visando à redução da sua intervenção na oferta de bens de serviços de natureza social, à qualificação simplificada e ao baixo custo de seus serviços, bem como à instituição de mecanismos de controle e recuperação de custos. (MELO, 1998).

Para alcançar as metas assim definidas, as transformações políticas foram implementadas, principalmente, por meio da reestruturação das funções administrativas e de gestão. Nessa perspectiva, a organização burocrática convencional altamente centralizada, a qual predominava até então, cedeu espaço aos novos modelos de gestão, agora alicerçados sob uma concepção de administração que fosse mais flexível, participativa e buscasse a descentralização dos recursos e das responsabilidades. (TORRES, 1996).

No âmbito educacional, tais mudanças foram influenciadas, especialmente, pelas diretrizes definidas pelo Banco Mundial, o qual figura hoje como um dos agentes centrais de gerenciamento das precárias relações de crédito internacional. Esse Banco tem importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, por meio de programas de ajuste estrutural. (SOARES, 1996, p.20).

Tais programas buscam transferir para o setor educacional a lógica do mercado – menor custo, melhor produtividade – por meio, principalmente da implementação de medidas voltadas para a descentralização, a diversificação curricular, a autonomia das escolas, a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar (especialmente econômica), bem como pela aferição da produtividade por parte do poder público. (TORRES, 1996).

Todas essas transformações estruturais sofridas no âmbito da educação básica brasileira, assim como as influências de cunho internacional levaram, nos últimos anos, ao surgimento dos sistemas de avaliação. Tais sistemas têm como objetivo, declarado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a definição de prioridades e da melhoria da qualidade do ensino público (FRANCO, 2001, p.15-16). No estado de São Paulo, visando a

atender a essa demanda, foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. (SARESP).

Ainda, no primeiro capítulo, deste trabalho, efetuar-se-á uma caracterização dos sistemas de avaliação buscando expor o surgimento de algumas experiências tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional. O objetivo, aqui, será oferecer um panorama geral do atual contexto das diversas experiências desse tipo de avaliação. Apresentar-se-á, ainda, as características gerais do SARESP abordando os aspectos relacionados à sua implantação. Nesse sentido, seria relevante procurar compreender seus pressupostos, os objetivos por ele declarados, sua organização gerencial no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – instâncias envolvidas, grau de envolvimento, entre outros.

No segundo capítulo deste estudo, denominado **“Avaliação em uma perspectiva político-social”**, será analisada a literatura referente às concepções de avaliação educacional numa perspectiva político-social.

A análise dessa literatura deve fornecer um quadro teórico, o qual seja capaz de orientar a apreensão das características do SARESP. A construção desse quadro a partir de uma perspectiva político-social deve-se ao fato de, como Dias Sobrinho (2003, p.93) acreditarmos que a avaliação exerce diversos papéis, produz consideráveis efeitos públicos e, nos últimos anos, tornou-se uma estratégia de exercício de poder largamente utilizada pelos Estados.

Nessa perspectiva, a existência de diversas concepções, muitas vezes, antagônicas e conflituosas acerca da avaliação torna desafiadora a tarefa de caracterizar esta temática. Contudo, independentemente das divergências existentes entre essas concepções, hoje, o entendimento de que a ação avaliativa envolve inevitavelmente um juízo de valor é, praticamente, consensual entre os estudiosos do tema. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.46).

A apreensão da avaliação sob uma perspectiva político-social, adotada por este trabalho, deve-se à compreensão desta enquanto um fenômeno dinâmico e conflituoso, uma vez que se encontra em constante transformação, acompanhando os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais e do entendimento de que, acerca da produção de juízos de valor, não existem consensos definitivos. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nesse sentido, a avaliação não tem significado em si mesma, sua caracterização está vinculada aos valores, à visão de mundo e aos paradigmas adotados pela pessoa ou grupo que a pratica. Desse modo, uma análise das concepções de avaliação deve apreender as referências filosóficas, científicas e políticas que as mesmas defendem, possibilitando a compreensão do tipo de preocupação – formação, eficiência, custo/benefício, competitividade, responsabilização e/ou tantas outras – predominante em seu interior.

Optou-se, aqui, por abordar duas concepções bastante difundidas acerca da avaliação da aprendizagem: a medida e a formativa. Tal opção deve-se à grande relevância da apreensão dessas concepções, bem como de seus princípios filosóficos para a compreensão das características do SARESP, enquanto instrumento de avaliação educacional.

Nessa perspectiva, buscar-se-á reconhecer a complexidade da avaliação, para além dos seus paradigmas. Esse reconhecimento, Segundo Bonniol (2001, p.356), implica em começar por “renunciar às certezas, e esse trabalho de abandono da verdadeira verdade do real que seria controlável renuncia a ser recommençado sempre do projeto de ser o mestre, da tentação estreita de verificação e gestão acima de tudo”. Esse exercício de ampliação conceitual requer do avaliador “elucidar seu posicionamento paradigmático, questionar-se sobre a visão de mundo e do homem que se veicula”.

Nesse sentido, a avaliação educativa deve preocupar-se em contribuir para a compreensão do processo educativo e de sua finalidade essencial, qual seja a formação sócio-

histórica do sujeito. Dessa forma, a avaliação deve apreender os significados inerentes às práticas e estratégias educacionais, bem como aos fins que estas buscam alcançar.

No terceiro capítulo **“Trajetória das avaliações aplicadas pelo SARESP entre 1996 e 2005”**, analisar-se-á as características do SARESP e os caminhos por ele percorridos, bem como os seus pressupostos. Desse modo, será feito um estudo minucioso da documentação fornecida pela Secretaria de Estado da Educação – relatórios, revistas, quadros entre outros. A análise dessa documentação possibilitará a apreensão das características inerentes à trajetória percorrida pelo SARESP desde sua origem em 1996 até o ano de 2005.

Tal análise abordará três aspectos das aplicações do SARESP ao longo de sua trajetória. O primeiro aspecto refere-se ao público alvo e à abrangência dos instrumentos de avaliação.

Nessa perspectiva, a análise referente ao público alvo estará centrada na apreensão da rede de ensino – estadual, municipal, particular – envolvido nas aplicações do Sistema. A hipótese que se colocam quanto a esta questão são as de que a Secretaria de Estado da Educação, nos últimos anos, tem buscado apreender a realidade educacional, não só no que alude à rede de ensino sob sua responsabilidade, mas à Educação paulista como um todo.

Quanto à variação da abrangência das aplicações desse Sistema, esta se encontra relacionada às séries da educação básica envolvidas no procedimento avaliativo. Desse modo, acredita-se que essa abrangência teve motivações variadas no decorrer das diversas aplicações.

O segundo aspecto dessas aplicações a ser apreendido no capítulo três diz respeito ao caráter institucional desse Sistema de avaliação. Isso porque a preocupação do SARESP – em alguns momentos específicos – em construir um perfil dos gestores, da condição socioeconômica dos estudantes das escolas públicas do estado de São Paulo, bem

como, em conhecer a percepção dos alunos em relação aos seus professores e à escola, parece demonstrar um interesse da Secretaria em apreender a dinâmica das instituições escolares da Rede Pública Estadual Paulista, indo além dos limites da simples verificação do desempenho dos alunos.

Finalmente, o terceiro aspecto das aplicações avaliativas a ser tratado, refere-se ao caráter formativo da avaliação. Desse modo, buscar-se-á apreender o significado da variação, ao longo da trajetória do SARESP, quanto às disciplinas privilegiadas pelos instrumentos de avaliação. Faz-se necessário, também analisar as motivações da preferência do Sistema pela utilização de testes padronizados, os quais, quando utilizados indiscriminadamente, são motivo de muitas críticas por parte dos estudiosos. Nesse sentido, como observa Mendez (2002, p.88):

As leituras que são feitas a partir dos dados reduzidos à expressão matemática – as qualificações – costumam estar a serviço de interesses alheios à escola, sejam políticos, sejam econômicos, sejam sociolaborais. Com frequência, são interpretadas sobre resultados obtidos em provas do tipo testes, fáceis e rápidas de serem corrigidas, tão dispostas e preparadas para esses fins. Para elas, o estudante é qualificado/classificado de acordo com uma pontuação baseada em um número determinado de respostas consideradas certas quando coincidem em seu resultado com as previsões fixadas de antemão. Raramente se entra na análise das qualidades e das habilidades que exigem de quem deve (demonstrar) mostrar aprendizagem, seja um conhecimento passivo limitado em reconhecer a resposta correta, não tanto em elabora-la, seja em construí-la de um modo argumentado.

Finalmente, a análise documental, empreendida no terceiro capítulo, será norteada pelo quadro teórico-metodológico construído ao longo do segundo capítulo, o qual deverá permitir a formulação - com as delimitações dadas pelo recorte do objeto – dos referenciais do sistema educacional privilegiados no âmbito das práticas avaliativas implementadas pelo SARESP no estado de São Paulo.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SARESP.

1.1 Políticas sociais: panorama global.

A conceituação do termo globalização, para os fins deste estudo torna-se imprescindível, na medida em que o fenômeno explicita o quadro mais amplo no qual ocorrem as profundas mudanças pelas quais passam o sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, as transformações engendradas no campo das políticas públicas vinculadas à área educacional. Assim, dentre algumas abordagens possíveis, globalização pode ser conceituada como:

A intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. (GIDDENS, 1991, p. 69).

Esse processo de mundialização dos mercados, ou o capitalismo flexível (SENNET, 2004), como denominam alguns estudiosos do tema, tem provocado mudanças estruturais profundas nas esferas política e social no âmbito do Estado-Nação. Para compreender alguns aspectos dessas mudanças faremos uma digressão histórica acerca da política global ao longo da segunda metade do século XX.

A ordem capitalista que emergiu após a Segunda Guerra Mundial e permaneceu vigente por um período de mais ou menos trinta anos, garantiu uma certa estabilidade econômica aos países, especialmente para a maioria das economias avançadas. Tal estabilidade foi assegurada por meio da articulação de interesses entre sindicatos fortes, empresas atuando em grande escala e um Estado assistencialista provedor de serviços sociais e regulador do mercado. (SENNET, 2004).

Por meio dessa articulação, o Estado sustentava as políticas sociais implementadas no quadro do que ficara conhecido como Estado Keynesiano, ou *Welfare State*, atuando como provedor de empregos, saúde pública, educação e programas habitacionais, ao mesmo tempo em que protegia a economia nacional e mantinha certo controle sobre o mercado interno. (CASTEL, 1998, p. 511-513).

Contudo, a partir da década de 1970, a guerra entre os Estados Árabes e Israel que significou para o resto do mundo a multiplicação do preço do petróleo, bem como o estabelecimento de taxas de câmbio flutuantes, provocaram um forte impacto na economia dos países. As conseqüências dessa realidade foram o início de uma crise econômica generalizada, a qual significou a queda efetiva das taxas de crescimento, o aumento significativo do desemprego e a elevação das taxas de inflação.

Essa crise foi acompanhada nas duas décadas seguintes, 1980-1990, pela crise fiscal do Estado. Essa expressão, diz respeito à incapacidade do Estado em equacionar as demandas econômicas e os interesses dos diversos grupos sociais. Tal incapacidade é proveniente do estrangulamento dos recursos disponíveis. Pode-se afirmar que o aspecto mais significativo da crise fiscal do Estado é a falta de crédito público, expressa pela falta de confiança na moeda nacional.

Nesse sentido, a redução dos recursos estatais ocasionada pela crise fez emergir a preocupação com as limitações existentes na atuação do Estado em relação à regulação do mercado – regulação aqui entendida no sentido abrangente do controle dos conflitos existentes nas estruturas de funcionamento das sociedades capitalistas. (BRESSER PEREIRA, 1996).

Para enfrentar essa crise, surgiram algumas tentativas no sentido de delinear respostas eficazes de intervenção na esfera econômica e política. Entre elas podem-se destacar, de um lado o crescimento acelerado da tecnologia, de outro a defesa de uma redução

drástica da atuação do Estado, o qual foi considerado ineficiente para solucionar os problemas de financiamento e gestão que assolavam os governos.

Nessa perspectiva, o avanço tecnológico garantiu o desenvolvimento da microeletrônica, dos sistemas de telecomunicação e um constante aperfeiçoamento dos recursos de informática. Esse aparato tecnológico ampliou a mobilidade de empresas e capital, os quais adquiriram uma grande capacidade de controlar negócios e trabalhadores à longa distância, rompendo as fronteiras nacionais e reduzindo as distâncias globais. (SENNET, 2004, SEVCENKO, 2001).

Esse rompimento das fronteiras nacionais permitiu ao capital e às empresas adquirirem grande flexibilidade em relação às localidades, podendo uma empresa escolher com extrema facilidade e segundo seus interesses – isenção de impostos, baixos salários, irrestrição às demissões etc – instalar-se no Canadá ou no México, comprar ações em Dubuque ou Iowa. (SENNET, 2004).

A essa nova faceta do capitalismo, denominada de flexível, conforme já foi mencionado acima, atribui-se o fenômeno da globalização da economia. Essa globalização econômica permitiu que as forças do mercado e das finanças internacionais se sobrepusessem à proteção dos Estados Nacionais, especialmente nos países mais pobres, os quais estão submetidos às macroeconomias dos países desenvolvidos. (SEVCENKO, 2001). Tal sobreposição veio evidenciar o esgotamento do padrão de regulação econômica pelo Estado.

No que se refere às políticas sociais, a crise dos Estados Nacionais genericamente delineada nas linhas acima, teve como consequência imediata o redimensionamento do *Welfare State*. O termo *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, pode ser definido como uma “estratégia burocrática de produção direta de serviços sociais pelo próprio Estado” (BRESSER PEREIRA, 1996) – estratégia já comentada acima quando foram abordadas as diretrizes do Estado assistencialista.

O redimensionamento inicial do *Welfare* esteve centrado na redução da atuação do Estado em todos os níveis como afirma Sônia Draibe: “De início, nos momentos mais agudos da crise, o redirecionamento da política social quase que se resumia às propostas de corte de gasto social, à desativação dos programas, efetiva redução do papel do Estado nesse campo”. (DRAIBE, 1993).

Nesse contexto surgem as propostas oficiais de reformulação das políticas educacionais no Brasil, assim como em toda a América Latina, as quais foram extremamente influenciadas pelos organismos multilaterais, em especial pelo Banco Mundial. Essa instituição internacional pode ser caracterizada - assim como outros organismos internacionais dessa natureza - como órgão voltado “essencialmente a função de servir de instrumento das políticas externas dos Estados, determinadas pelo jogo de interesses e das relações de força”. (BOBBIO, 2000, p.1989). Essas propostas se inserem na perspectiva mais ampla de redução do *Welfare State*.

As proposições de redução do Estado de Bem-Estar Social estão no cerne do discurso neoliberal que ganhou impulso global ao longo da década de 1990. Esse discurso defende a lógica do Estado Mínimo, entendido aqui não como o mínimo necessário à correção das grandes distorções sociais provocadas pela concentração econômica, mas como a limitação do máximo de atuação que o Estado poderia e deveria ter nessas questões. (DRAIBE, 1993).

Nesse sentido, a preocupação central não está relacionada aos recursos mínimos necessários para garantir a implementação das políticas sociais que garantam a minimização das desigualdades provocadas pela acumulação da riqueza, mas sim em reduzir ao mínimo o gasto com essas políticas.

Na América Latina, a intensa crise fiscal do Estado, dos anos 80, incluindo um grande déficit público, poupanças públicas insuficientes ou negativas, altos índices de dívidas

interna e externa, bem como a perda de crédito e de credibilidade nos governos, fez com que os países se submetessem a rígidas políticas de ajuste fiscal.

Contudo, esses ajustes não garantiram a recuperação dos Estados que, cada vez mais, demonstravam ser ineficientes e incapazes de equalizar as desigualdades sociais e regular o mercado. Nesse contexto, o discurso do Estado Mínimo encontrou terreno fértil na maioria dos países latino-americanos que buscavam solução para a crise dos seus Estados, no final da década de 1980.

Diante desse quadro, as políticas governamentais nesses países têm caminhado no sentido de racionalizar os programas de promoção social. Essa racionalização tem sido traduzida por meio das reformas implementadas pelos programas sociais desenvolvidos nos países da América Latina, norteados, basicamente por meio de três orientações: a focalização, a privatização e a descentralização.

A focalização dos programas sociais, a qual se contrapõe aos programas universais, extensivos a toda a população, encontra-se centrada na perspectiva de direcionar as ações sociais do governo a um público alvo. Nesse sentido, ao elaborar um projeto de ação social definem-se quais grupos devem ser priorizados e que tipo de programas são mais necessários e urgentes. Essa medida visa, entre outros aspectos, a evitar gastos desnecessários e ações excessivamente abrangentes.

Em relação à privatização, a transferência de bens de produto e serviços públicos para o âmbito privado tem sido justificada pela ineficiência da máquina pública na gestão de suas empresas e serviços, uma vez que a administração destes, na maioria dos casos, encontra-se altamente burocratizada, com folhas de pagamento inchadas, uso irracional e dispendioso dos recursos e com receitas constantemente no vermelho. (OLIVEIRA, 2005).

No tocante à descentralização dos serviços prestados pelo Estado, procura-se transferir a gestão e o financiamento desses serviços para a esfera local, aproximando-se,

dessa forma, essa modalidade de gestão aos problemas sociais de cada região. Desse modo, espera-se, garantir uma maior integração entre os gestores e a sociedade. Abordaremos essa orientação mais detidamente ao tratar da descentralização ocorrida no âmbito da educação.

1.1.1 Políticas sociais no Brasil.

No Brasil, em linhas gerais, a preocupação em inserir as políticas sociais à agenda política dos Governos remonta à década de 1930. No período que se estendeu entre os anos de 1930 e 1945, as políticas sociais estiveram associadas às idéias de incorporação e integração social. Nessa concepção, o Estado legitima alguns grupos ocupacionais como tutores dos direitos sociais dos cidadãos. Essa política estava baseada na crença da incapacidade das massas urbanas de inserir-se na sociedade oligárquica e, por essa razão, pretendia-se efetuar uma inserção tutelada dessas massas ao conjunto mais amplo da sociedade. (MELO, 1998).

Nas duas décadas seguintes (1945-1964), as políticas sociais adquiriram um caráter mais clientelístico e corporativista, característico do populismo. Essa modalidade de política social buscou viabilizar a industrialização e subsidiar amplos setores da economia por meio de uma forte intervenção no mercado, inclusive com a criação de empresas estatais. (FAUSTO, 2002, p.219-241).

No curto período entre 1960 e 1964, a demanda por uma melhor distribuição da riqueza, implementada pelos movimentos sociais que se desenvolveram a partir de 1945, levou a uma agenda política cuja pauta eram as reformas de base, quais sejam: agrária, urbana, administrativa e educacional. (*idem*, p.244-254).

O golpe militar de 1964 provocou uma ruptura no contexto das políticas sociais desenhadas na primeira metade da década de 1960. Esse período foi marcado por políticas

públicas que não apresentavam um caráter especificamente social. Tais políticas procuraram garantir o desenvolvimento econômico por meio da constituição de complexos empresariais, demonstrando uma preocupação ínfima com os aspectos distributivos de renda.

A década de 1970 foi marcada pela expansão das taxas de crescimento do gasto social. Contudo, essa expansão teve um caráter redistributivo conservador, caracterizado por uma expansão da produção estatal de bens de serviços, bem como pela redistribuição moderada da acumulação econômica. Redistribuição essa que muitas vezes tinha um caráter clientelista e irrelevante para a grande massa de excluídos. (MELO, 1998). Assim, “o Brasil iria notabilizar-se no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação, que medem a qualidade de vida de um povo”. (FAUSTO, 2002, p.269).

A crise provocada pelo choque do petróleo em 1973 – já mencionada anteriormente – levou a maioria dos países da América Latina a adotar políticas de caráter recessivo. O governo militar brasileiro, contudo, não só manteve como intensificou o processo de investimento na industrialização nacional, por meio da substituição de importações.

Esses investimentos em empresas estatais, bem como o subsídio às empresas privadas, eram financiados por empréstimos dos bancos internacionais e pela poupança pública. (DUPAS, 2005) Essa opção política, pelo endividamento, fez com que na década de 1980, a dívida externa atingisse índices alarmantes ao mesmo tempo em que as poupanças públicas despencavam.

A crise fiscal do Estado que atingiu o Brasil na década de 80 assemelha-se à descrição da crise na América Latina como um todo. Contudo, o contexto histórico rapidamente delineado nas linhas anteriores permite compreender com maior especificidade o quadro que se desenhou no Brasil na década de 80.

O financiamento da industrialização, pelo Estado, à custa de uma dívida pública interna e externa cada vez mais volumosa, bem como o investimento mal direcionado em políticas sociais ineficazes, levou à perda de crédito público e à falta de credibilidade no governo, bem como às taxas de inflação insustentáveis. Isso ao mesmo tempo em que ocorria uma crise generalizada no âmbito internacional, na qual até mesmo os países desenvolvidos tinham o seu crescimento econômico reduzido. (FAUSTO, 2002, p.273-277).

Pode-se notar, então, que tanto no contexto interno como na relação com o âmbito externo, estava evidente no Brasil a necessidade da implementação de mudanças na estruturação das políticas públicas.

O processo de redemocratização, pelo qual o país passou ao longo da década de 1980 foi marcado pela elaboração da Constituição de 1988, a qual ficou conhecida como Constituição Cidadã. Encontravam-se no centro da Assembléia Constituinte os movimentos pró-descentralização que vinham se fortalecendo ao longo da década de 1980.

No âmbito da descentralização, o texto dessa Constituição garantiu aos estados e municípios a retomada da autonomia enquanto bases federativas. As diretrizes constitucionais encontram-se também orientadas em direção à adoção de medidas voltadas para a descentralização fiscal. (ARRETCHE, 1999)

No entanto, embora as diretrizes descentralizadoras delineadas pela Constituição de 1988 tenham significado um grande avanço em relação a forte centralização do período precedente, na verdade, tais medidas definiram pouco quanto à atribuição das responsabilidades a cada esfera governamental no gerenciamento dos serviços sociais prestados, bem como no que diz respeito à avaliação do desempenho de cada um desses entes governamentais envolvidos.

Dessa forma, os problemas referentes à ampliação dos serviços, agora assegurados em texto constitucional, às camadas desfavorecidas da população, bem como

aqueles referentes à efetiva qualidade destes serviços públicos, persistiram. Em suma, essas mudanças direcionadas a descentralização das políticas sociais centraram-se na redefinição e redistribuição dos recursos, destinando pouca atenção a reorganização da gestão. (ARRETCHE, 1999).

Essa realidade adquiriu novas características ao longo da década de 1990, especialmente na segunda metade dessa década, uma vez que os processos de descentralização, focalização e privatização passaram a fazer parte da agenda dos governos, em todas as suas esferas: federal, estadual e municipal.

De outro lado, processo de privatização teve maior impulso no período entre os anos de 1998 e 2001, quando foram privatizadas diversas empresas estatais, tais como: a Companhia Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica Nacional entre outras. A necessidade de implementação desse processo de privatização, segundo as justificativas do governo brasileiro, estava diretamente relacionada à aquisição de recursos para a redução da dívida pública, à ampliação da cobertura dos serviços prestados, bem como à melhoria da qualidade desses serviços.

Contudo, as expressivas somas obtidas pelo governo com a venda de seus ativos não garantiu uma redução consistente da dívida pública. Também, não foi possível perceber uma melhoria generalizada dos serviços privatizados prestados à sociedade. (OLIVEIRA, 2005).

A focalização das políticas sociais, a qual atendeu geralmente a indivíduos da linha de pobreza extrema, foi adotada no Brasil em alguns programas sociais. Esse tipo de programa apresenta pelo menos dois problemas: o primeiro é com relação ao critério adotado, uma vez que a definição dos grupos beneficiados pauta-se geralmente pelo conceito de pobreza extrema. Nessa perspectiva, segmentos da sociedade com outras características que

também poderiam ser consideradas como indicativas de pobreza ficam prejudicados, pois são excluídos desses benefícios.

Outro problema desse programa se refere à qualidade dos serviços prestados aos segmentos da população atendidos pela focalização em relação à qualidade dos mesmos serviços que são prestados aos demais segmentos que, nesse caso, pagariam pelo benefício.

A descentralização possibilitada inicialmente pelo reconhecimento dos estados e municípios como federação a partir da descentralização fiscal prevista na carta Constitucional de 1988 caminharia rumo a uma implementação, de fato, somente a partir de 1994. Nesse sentido, o reconhecimento da autonomia dos estados e municípios, os quais estavam totalmente subordinados ao Estado nacional durante o período da ditadura militar, representou juntamente com a descentralização fiscal, um primeiro passo em direção ao processo de descentralização dos serviços prestados. Contudo, esses fatores isolados não foram capazes de garantir a concretude desse processo, qual seja a contemplação eficaz de acesso e fruição aos bens e serviços outorgados no texto constitucional.

A partir do ano de 1994 houve, por parte do governo federal, a adoção de mecanismos de incentivo para a adesão aos processos descentralizadores por parte de estados e municípios. Esses incentivos voltavam-se, principalmente, para os setores de saúde e educação, tendo como objetivo declarado buscar a aproximação entre a gestão dos serviços prestados e a esfera local. Nessa perspectiva, buscou-se implementar uma nova estruturação da prestação desses serviços públicos, alicerçada na universalização, na gratuidade e na hierarquização.

Na área da saúde, os movimentos pró-descentralização estiveram presentes desde o final dos anos 70. Mas, apesar das diversas iniciativas verificadas ao longo da década de 1980, foi somente na década seguinte que o processo adquiriu um caráter efetivo no Estado como um todo. Isso em virtude da implementação por parte do Estado de uma normatização

heterogênea que ofereceu possibilidades diversificadas para as diferentes realidades municipais.

Tais medidas normativas permitiram, assim, a adoção de uma forma autônoma de gestão do sistema de saúde que melhor se adequasse a cada realidade local. Essas medidas de descentralização permitiram, genericamente, a ampliação do acesso ao atendimento básico de saúde. (ARRETCHE, 1999).

Em suma, o estado do bem-estar social desenvolveu-se, no Brasil, entre 1930 e 1964, com os contornos específicos do país. No período do regime militar essas políticas sofreram uma certa retração, uma vez que as políticas públicas passaram a centrar-se no financiamento das indústrias nacionais públicas e privadas.

As medidas de ajuste fiscal, efetuadas na década de 1980, não atenuaram a crise nacional. Ao longo dessa década, com a intensificação da globalização econômica, o país sofreu influência interna e externa no sentido de adotar medidas de redução do estado de bem estar social. As orientações delineadas por essas medidas caminharam no sentido da adoção de políticas que visassem à descentralização e à focalização dos programas sociais, bem como à privatização das empresas públicas.

A reestruturação das políticas sociais implementadas no Brasil, até os dias atuais não tem garantido uma distribuição mais justa da riqueza, ao contrário, tem-se assistido a intensificação da desigualdade social. (DUPAS, 2005).

1.1.2 A descentralização das políticas educacionais no Brasil.

O conhecimento do panorama geral da dinâmica apresentada pelas políticas sociais, o qual procurou-se descrever até o momento, é fundamental para se pensar a educação, uma vez que ela mesma encontra-se inserida nesse âmbito.

A preocupação política com a educação no Brasil não é nova. Essa preocupação adquiriu diferentes características ao longo da história brasileira. Na maioria das vezes os contornos das políticas educacionais em nosso país acabaram, e ainda acabam, por apresentar um caráter elitista.

Uma das primeiras medidas de caráter nacional referentes à educação no Brasil data de 1824, quando determinou-se a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Já em 1834 uma emenda constitucional determinou a descentralização do ensino elementar e secundário que passou a ser responsabilidade das províncias enquanto a Coroa se responsabilizava pelo ensino superior. (AZEVEDO, 1963).

Essas medidas, contudo, estavam muito distantes de promover uma educação popular. Na prática, a educação brasileira ao longo do século XIX esteve desarticulada e fragmentada. Os filhos das elites eram educados em casa por preceptores, enquanto que os demais segmentos da sociedade eram destinados às escolas de educação elementar, as quais eram escassas e deficitárias.

Em 1891 a Constituição da República determinou o ensino fundamental e profissional como responsabilidade dos estados deixando o ensino secundário e superior a cargo da União. A implementação dessas medidas manteve a desatenção para com o ensino fundamental, bem como reforçou a elitização do ensino secundário e superior. Nesse sentido, registra-se na década de 1920 um índice de 80% (oitenta por cento) de analfabetismo entre a população brasileira. (ARANHA, 1996).

Na década de 1930, o contexto político e econômico delineado pelo processo de industrialização nacional desenvolvimentista demandou a necessidade de escolarização da classe operária. Contudo, apesar de a criação do Ministério da Educação e Saúde nessa década ter configurado um marco, uma vez que representou o surgimento de um órgão voltado para o

planejamento de reformas em nível nacional, a educação fundamental continuou a receber pouca atenção política.

A expansão industrial, na década de 1940, intensificou a necessidade de escolarização da população. Dessa forma, as políticas governamentais direcionaram-se para o ensino secundário profissionalizante provocando um dualismo escolar: de um lado a elite e a classe média optavam pelos cursos de formação pouco acessíveis; de outro lado, aos seguimentos mais pobres da população, mais uma vez relegados pelas medidas governamentais, restavam os cursos profissionalizantes, quando conseguiam vencer a educação elementar.

À revelia de toda a efervescência acadêmica sobre a democratização da educação, as políticas educacionais mantiveram seu perfil excludente. Em 1960, 50% (cinquenta por cento) da população em idade escolar encontrava-se fora da escola, enquanto o índice de analfabetismo atingia 40% (quarenta por cento) entre a população com mais de 15 (quinze) anos. (ARANHA, 1996).

Durante o regime militar outorgou-se a Lei Complementar nº 5692/71 que previa, entre outras regulamentações, a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau. Contudo, a fragilidade da educação pública oferecida à população persistiu, o que pode ser verificado pela carência de professores qualificados e pela precariedade dos estabelecimentos de ensino.

O processo de redemocratização do país fez emergir as discussões sobre a escola pública universal e de qualidade. Nesse sentido, a carta Constitucional de 1988, definiu alguns pontos que merecem destaque. Entre eles podemos citar: 1) a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito; 2) a prioridade na distribuição de recursos ao ensino obrigatório; 3) a determinação de percentuais de recursos destinados à educação em cada instância da federação, na seguinte proporção da receita dos impostos arrecadados: 18% à União e 25% aos estados e municípios.

Sintetizando o que já foi apontado sobre as políticas educacionais até aqui, pode-se notar que essas políticas, até a década de 1970, não foram capazes de garantir o acesso da população menos privilegiada, mantendo um caráter marcadamente elitista. Nas décadas de 1980 e 1990 o processo de universalização do acesso à educação fundamental pôde-se concretizar quase que completamente. Contudo, os altos índices de evasão e repetência fizeram com que a escola continuasse caracterizando-se como um espaço excludente.

Na década de 1990 o desafio das políticas educacionais esteve centrado na melhoria da qualidade do ensino público. A temática da qualidade do ensino ganha especial relevância no estudo aqui desenvolvido. Nesse sentido, para a abordagem desse período será feito um recorte espacial, delimitado especificamente pelas mudanças de orientação das políticas educacionais ocorridas no estado de São Paulo. Isso porque o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – objeto de estudo dessa pesquisa encontra-se inserido no contexto dessas mudanças.

1.1.3 Políticas educacionais no estado de São Paulo.

As mudanças ocorridas ao longo da década de 1990 no âmbito da educação pública do estado de São Paulo foram influenciadas pelo contexto nacional de redirecionamento das políticas sociais – abordadas nas páginas anteriores desse trabalho, bem como pelas orientações dos organismos multilaterais, em especial, o Banco Mundial.

Tais orientações, no que se refere às políticas educacionais em particular, encontram-se centradas em proposições caracterizadas, principalmente, pela racionalização dos investimentos, pela descentralização, pela priorização da educação básica, bem como pelo incentivo à competitividade. (APPLE, 2003). Ao abordar as medidas implementadas nos sistemas educativos, na segunda metade da década de 1990 no país, destacam-se aquelas

instituídas pelas secretarias de educação do estado de São Paulo e do estado de Minas Gerais.

Nesse sentido, Tommasi, (1996, p.220-221) afirma:

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

Nessa perspectiva, as principais medidas implementadas no sistema educacional no estado de São Paulo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação foram: a racionalização dos recursos e a descentralização e desconcentração da gestão.

Quanto à racionalização de recursos, as medidas adotadas estavam mais voltadas para a redução dos gastos públicos com a educação, bem como para a cooptação de recursos privados e comunitários; tratando a escola básica, nas palavras de Frigotto (2004, p.192) “como filantropia, mediante campanhas de “amigos e padrinhos da escola” ou “adoção e voluntariado”.

As políticas educacionais voltadas para desconcentração e descentralização dos sistemas de ensino fundamental buscaram relacionar essas medidas à democratização das instituições escolares. Argumenta-se que a participação ativa da sociedade nas decisões relativas a gestão escolar são capazes de possibilitar a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que atendem as aspirações da sociedade ao valorizar o que esta considera relevante na educação, bem como trata de aspectos mais condizentes com a realidade próxima do educando.

Essa questão é bem mais complexa do que possa parecer num primeiro momento, uma vez que desconcentração e descentralização são conceitos amplos e o processo

de implementação dessas medidas pode, conforme os contornos que este assume, configurar-se, ou não, em um processo de democratização.

Nesse sentido, procuraremos trabalhar aqui com a definição desses conceitos a partir das considerações de Juan Casassus. Para esse autor o processo de descentralização implica processos de distribuição, redistribuição e ordenamento de poder na sociedade. Mais ainda, ao implementar medidas de descentralização, faz-se necessário promover a democratização do sistema conferindo, de fato, maior participação aos diversos segmentos da sociedade sob o risco de possibilitar uma centralização local de poder, podendo em casos específicos levar a gestões locais mais autoritárias que as inerentes ao poder centralizado anterior. (CASASSUS, 1995, p.96).

Nessa perspectiva, a ampliação do poder da sociedade pode tornar um sistema educacional local muito mais efetivo, mas o processo de descentralização por si só não é capaz de garantir essa participação. Dito de outra forma, quanto maior a participação da sociedade nos processos decisórios, mais legítimo torna-se o sistema. Nesse sentido, conforme a amplitude da negociação e do diálogo social, pode-se vislumbrar um processo descentralizador mais democrático ou menos democrático.

Essa definição preliminar de descentralização pode fornecer indícios à definição de desconcentração. Nessa perspectiva, a desconcentração abarca um caráter mais operacional, ou seja, na desconcentração a operacionalização das ações passa para as esferas locais sem garantir, necessariamente, uma maior participação do poder local nas decisões.

Os estudos acerca dos processos de desconcentração e descentralização demonstram que os mesmos só poderão configurar-se como processos de democratização se proporcionarem um constante diálogo entre a comunidade local, os gestores do sistema e as esferas estadual e nacional, bem como garantirem uma articulação autônoma – livre de dependências – entre essas três esferas (local, estadual e nacional). Tal articulação visa a

garantir uma unidade nacional, comprometida com a integração entre as redes locais e o país como um todo. A importância dessa articulação pode ser notada nas considerações de Casassus (1995, p.88) referentes ao currículo:

[...] é verdade que um currículo com conteúdos locais se torna mais pertinente e facilita os processos de aprendizado; no entanto, a multiplicação de programas locais requer uma articulação com o nível nacional em proporções ainda por determinar, dado que por si mesmo ele não conduz nem à unidade nacional, nem aos conhecimentos universais relacionados com o desenvolvimento da ciência e, pelo contrário tende a limitar a mobilidade do educando fixando-o a sua cultura local.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que são as peculiaridades de cada processo de desconcentração e descentralização das políticas educacionais que determinarão em que medida essas políticas atendem às expectativas de democratização e melhoria da qualidade de ensino. Pode-se afirmar, ainda, que muitas vezes essas expectativas são frustradas em virtude do modo como as diversas variáveis envolvidas nesse processo são conduzidas ao longo da implementação dessas políticas.

Colocado o conceito dos termos, pode-se retornar à questão das medidas de desconcentração e descentralização da educação no estado de São Paulo. Aqui essas medidas podem ser divididas em duas vertentes: de um lado a Secretaria de Estado da Educação buscou, a partir de 1996, implementar um projeto de municipalização do ensino fundamental, uma vez que o índice de municipalização dessa modalidade de ensino encontrava-se muito baixo (aproximadamente 6%); de outro lado a Secretaria adotou medidas visando à descentralização e desconcentração da gestão da sua própria rede.

Os processos de municipalização do ensino fundamental no estado de São Paulo sofreram uma significativa intensificação ao longo da segunda metade da década de 1990. Essa intensificação foi impulsionada pelos projetos implementados pelo governo estadual paulista. Desse modo, no ano de 2001 o índice de adesão à municipalização do ensino fundamental havia atingido 67,9% dos municípios paulistas. (MARTINS, 2002).

Verificar a efetivação da democratização e da melhoria da qualidade de ensino no estado de São Paulo via municipalização demandaria um estudo detalhado desse processo em cada município, o qual foge aos contornos desse trabalho. Assim, o que se pode afirmar aqui, é que existem muitos fatores conflitantes nesse processo, os quais podem dificultar a concretização da participação democrática nos municípios.

Um desses fatores, bastante significativo, está relacionado a questão cultural, uma vez que não existe entre a maioria da população uma cultura de participação ativa nos processos decisórios no interior das escolas. Essa ausência de participação pode levar ao que Casassus denomina de “vazios de poder”. Dessa maneira, pode-se arriscar a dizer que no estado de São Paulo têm-se processos de descentralização mais próximos da democratização, enquanto outros se encontram mais distantes desta, devido às especificidades locais inerentes a cada município.

Em relação ao processo de descentralização e desconcentração da gestão no interior da rede estadual paulista foram adotadas, a partir de 1996, algumas medidas no sentido de viabilizar esse processo e, segundo a Secretaria de Estado da Educação, proporcionar maior autonomia às escolas.

Dentre estas medidas encontram-se: a instituição do cargo de professor coordenador pedagógico; a introdução das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) obrigatórias para todos os docentes; a implantação do Programa de Educação Continuada (PEC), como forma de capacitação dos professores da rede; a criação de classes de aceleração para atender alunos com defasagem idade/série; a concessão de autonomia às escolas na elaboração de seus regimentos, projetos pedagógicos e currículos; a adoção do regime de progressão continuada em toda a rede; a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No que se refere à instituição do cargo de professor coordenador pedagógico no interior das escolas, pode-se afirmar que a importância da presença desse profissional foi objeto de reivindicação dos movimentos progressistas da década de 1980 e sua possível contribuição para o trabalho pedagógico foi demonstrada reiteradas vezes.

Contudo, as atribuições que vêm sendo assumidas por esse profissional no âmbito da Secretaria de Estado da Educação têm provocado um distanciamento entre o perfil do coordenador reivindicado pelos movimentos progressistas da década de 1980 e o profissional designado para essa função na rede pública estadual paulista. Isso porque esse profissional possui, em geral, uma deficiência de formação pedagógica, vem assumindo um excesso de funções burocráticas e tem sido utilizado como veículo de imposição e defesa dos projetos sugeridos pela Secretaria da Educação. (FERNANDES, 2004).

Em consonância com a instituição do cargo de professor coordenador foram criadas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), as quais foram incorporadas à jornada de trabalho dos professores a partir de 1998. Essas reuniões semanais, mediadas pelo coordenador pedagógico, têm como objetivo tratar de assuntos que visem à melhoria da qualidade do ensino.

O espaço criado por meio da implantação das HTPCs poderia configurar-se num momento de aprimoramento do trabalho docente. Contudo, parece haver alguns entraves para que essa possibilidade se torne um fato generalizado, uma vez que se tem conhecimento apenas de algumas esparsas experiências pontuais bem sucedidas nesse sentido. Na maioria dos casos, o que se observa é a preocupação em cumprir uma agenda puramente burocrática. (*idem*).

A adoção do regime de progressão continuada e a concessão de autonomia às escolas na elaboração de seus regimentos escolares, propostas pedagógicas e currículos estão mais diretamente relacionadas à implementação do SARESP. Nesse sentido, nas linhas

posteriores, nos deteremos um pouco mais nesses dois aspectos das mudanças implementadas pela Secretaria de Estado da Educação.

A autonomia delegada às escolas para elaborar seus regimentos, projetos pedagógicos e currículos a partir de 1998, não apresentou um resultado imediato, uma vez que as escolas encontravam-se despreparadas para exercer essa autonomia e, em sua maioria, optaram por manter regimentos e propostas já existentes, ou copiar os mesmos de outras escolas.

Posteriormente, as escolas foram adquirindo maior segurança com relação à elaboração de seus regimentos e propostas pedagógicas, de modo que atualmente a grande maioria das escolas elabora seus próprios regimentos e propostas. Contudo, esse trabalho não pode dar conta da dimensão da aplicabilidade democrática desses documentos.

Em relação aos currículos, Paulo Cedran em sua tese acerca desse tema demonstra como houve por parte da Secretaria de Estado da Educação um engessamento das escolas em relação à grade curricular, especialmente no Ensino Fundamental.

Esse autor afirma que as legislações educacionais referentes à escola pública paulista, por meio da exclusão ou redução do número de aulas de algumas disciplinas do currículo, impõem “o predomínio dos pressupostos econômicos, como norteadores das estruturas curriculares e das práticas pedagógicas vigentes”. (CEDRAN, 2004, p.179). Nesse sentido, nota-se que a autonomia das escolas em relação à elaboração do currículo, declarada pela Secretaria de Educação, não tem se concretizado na prática.

O regime de progressão continuada, no qual nos deteremos mais longamente nos próximos parágrafos, na medida em que se encontra imediatamente relacionado a uma mudança na concepção de avaliação, tema que ganha grande relevância para os fins deste estudo, foi adotado pela Secretaria de Estado da Educação, também a partir do ano de 1998.

A adoção do regime de progressão continuada encontra-se em consonância com o sugerido pelo artigo 32, parágrafos 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - de 1996 , os quais prevêm:

É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observando as normas do respectivo sistema de ensino.

Faz-se necessário destacar, aqui, que os germens desse regime no estado de São Paulo não são recentes, uma vez que em 1968 a Secretaria de Estado da Educação já havia instituído nas escolas públicas estaduais a Organização em Níveis, a qual eliminou a reprovação nas 1ª e 3ª séries do ensino fundamental. Essa medida sofreu grande resistência, na época, sendo suprimida em 1972. A implantação do Ciclo Básico, em 1984, retomou a proposta, adotando a promoção automática dos alunos nas duas primeiras séries do ensino fundamental. (MAINARDES, 2001, p.43).

A implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental das escolas da rede pública estadual em 1998 se deu por meio da deliberação 09/97 do Conselho Estadual de Educação.

Dessa forma, o ensino fundamental foi dividido em dois ciclos, sendo que o primeiro ciclo compreende as quatro primeiras séries, e o segundo da quinta até a oitava séries. A idéia que norteia o regime de progressão continuada parte do pressuposto de que o conhecimento se dá por meio de um processo contínuo e espiral, incompatível com as interrupções e os retrocessos característicos das classes seriadas.

As publicações e discussões teóricas acerca dessa idéia no Brasil adquiriram relevância na década de 1950, especialmente com os estudos de Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959). Esse último afirma que a reprovação, recurso utilizado pela

escola seriada diante da aprendizagem insuficiente, atende a um perfil de escola com três características fundamentais, a saber: a seletividade, a organização de classes homogêneas, bem como a crença de que prêmio e castigo sejam meios para garantir que ocorra aprendizagem.

Ainda segundo Dante Moreira Leite, a característica da seletividade encontra-se em oposição ao ideal de educação universal; a homogeneidade das salas de aula configura-se em uma utopia irrealizável e, finalmente, a crença na combinação prêmio/castigo caiu por terra com os estudos da psicologia contemporânea, os quais demonstraram que esse recurso além de ser muito limitado na maioria das vezes é prejudicial, uma vez que distorce o significado da escola e do estudo, levando o aluno a ter como objetivo simplesmente obter uma boa nota. (*idem* p.18-30)

Nesse sentido, a avaliação no regime de progressão continuada ganha um caráter essencialmente formativo, voltado para a orientação e o redirecionamento da aprendizagem (HADJI, 2001). Assim, a ação avaliativa perde a característica marcadamente seletiva e métrica do regime seriado.

Pode-se afirmar, então, que a progressão continuada ao reivindicar a universalidade da educação inviabiliza a prática da avaliação certificativa, a qual tem como preocupação central, a produção de instrumentos capazes de fornecer resultados confiáveis e generalizáveis (BONNIOL, 2001, p.85), descomprometidos com o redirecionamento das estratégias de ensino.

A implementação do SARESP encontra-se mais diretamente ligada aos dois últimos aspectos das medidas de reformulação da rede estadual comentados acima, uma vez que, segundo a Secretaria de Educação, a atribuição de autonomia às escolas levou à necessidade da criação de uma forma de monitoramento dos resultados da dinâmica

pedagógica por elas adotada, bem como da qualidade do ensino oferecido pela rede pública estadual.

No que se refere à progressão continuada, uma vez que a repetência foi eliminada no interior dos ciclos, fez-se necessário exercer algum tipo de controle sobre desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos ano a ano. (SEE, SARESP, 1996).

Nessa perspectiva, o quadro atual da educação nos leva a admitir a necessidade de se construir um sistema de avaliação, o qual seja capaz de orientar o trabalho pedagógico, no sentido de reverter as desigualdades na escolarização dos jovens de diferentes camadas sociais. Tal sistema deve ser capaz, também, de demonstrar à sociedade o tipo de formação que tem sido oferecido pelo sistema de ensino público estadual.

Contudo, os sistemas de avaliação adotados pelos governos nas últimas décadas - tanto no âmbito nacional, como internacional - têm sido objeto de muitas críticas. Sandra Zákia (1997), por exemplo, ao abordar a questão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), faz a seguinte colocação acerca do caráter competitivo adotado por esse tipo de avaliação:

Ao desvelar limites e implicações de uma perspectiva individualizada de análise do sucesso ou fracasso dos alunos em testes de rendimento escolar, enquanto mecanismo de gestão, cabe observar que tal procedimento pode significar, no limite, um descompromisso do poder público com suas responsabilidades na área educacional. Ou seja, iniciativas que pretendam incidir sobre a dimensão pedagógica do trabalho escolar, tendo, na concorrência, o mecanismo de promoção de sua melhoria, tendem a secundarizar o papel e a importância das decisões e ações de natureza política que dão suporte a determinados processos e produtos escolares, deixando de ter centralidades as condições estruturais relativas a formulação e a gestão da educação, responsáveis pela ineficiência e ineficácia do sistema de centralidade. (p. 281)

Apple (2003, p.108), ao abordar o sistema de avaliação inglês afirma que essas provas obrigatórias são redutoras e enfatizam a memória e a abstração descontextualizadas, empurrando o currículo para uma “camisa de força”, comprometendo-o com as pedagogias

tradicionais e com a lógica seletiva. Essa avaliação, segundo Apple, produziu uma lógica de mercado no âmbito da educação, estabelecendo o controle do consumidor (aluno), privilegiado – aquele que pode optar – sobre o fornecedor (escola).

Nessa perspectiva, apreender as preocupações priorizadas por um sistema de avaliação implica desenvolver uma análise dos aspectos da dinâmica escolar privilegiados pelos seus instrumentos. Assim, nas páginas seguintes, buscar-se-á desenvolver um exame detalhado da prática avaliativa adotada pelo SARESP visando a apreender seus pressupostos.

Pretende-se, desse modo, compreender em que medida essa avaliação atende às necessidades de informar a sociedade quanto ao tipo de formação oferecida pela rede pública estadual e de potencializar a orientação e o apoio estrutural ao trabalho pedagógico e, ainda, em quais aspectos esta se identifica com os problemas apresentados pelos críticos dos sistemas de avaliação.

1.2 O contexto da instituição das avaliações de sistema e o perfil do SARESP.

1.2.1 O contexto da instituição das avaliações de sistema.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi implementado pelo governo estadual paulista, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Originado no contexto das medidas de desconcentração e descentralização da gestão pública, esse sistema surgiu como um instrumento centralizador de verificação e controle do conhecimento transmitido pelas escolas públicas do estado de São Paulo. Segundo os gestores do SARESP, sua principal função é de monitorar a melhoria da qualidade de ensino e orientar as políticas públicas para a Educação.

As iniciativas de implantação de sistemas de avaliação de rendimento têm origem no bojo das medidas governamentais de ajuste das despesas realizadas com as políticas sociais implementadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Essas medidas deram ênfase à redução da participação do Estado, à focalização dos serviços prestados e à privatização desses serviços (DUPAS, 2005) – conforme foi abordado no item anterior desse trabalho.

No âmbito das políticas públicas educacionais essas medidas estiveram voltadas, principalmente, para a redução da intervenção direta dos órgãos centrais do governo no interior das escolas, por meio da reorganização da gestão escolar, da redução dos índices de reprovação e evasão, da alocação de recursos provenientes do setor privado (parcerias, amigos da escola, voluntariado), bem como da capacitação dos profissionais do ensino. (BRUNO, 1997, p.40-41).

Nesse contexto, os sistemas de avaliação educacional, implementados tanto pelo governo federal como pelos governos estaduais, passaram a oferecer grande ênfase à verificação do rendimento escolar. Esses sistemas teriam, assim, como objetivo principal orientar a racionalização do financiamento da educação por parte do Estado.

A busca pela melhoria da qualidade de ensino, nesse sentido, se daria por meio, principalmente, de uma maior eficiência e eficácia da administração de recursos escassos no interior das unidades escolares. Tal eficiência estaria vinculada ao bom desempenho dos alunos em testes padronizados, o qual demonstraria a eficácia da escola na gestão dos recursos disponíveis.

Adota-se, assim, uma análise dos resultados educacionais pautada pela lógica do mercado – qualidade relacionada à racionalização de recursos. Nas palavras de Maria Elena Costa (1996, p.81):

La **medición de la calidad** en educación surgió, como es sabido, en relación con un modelo de eficiencia económica. La «calidad» de los sistemas educativos y de los procesos que tienen lugar en ellos es vista en términos de eficiencia. Los modelos evaluativos se nutren de una racionalidad propia del modo de producción industrial.

A busca de coexistência entre o máximo resultado e o menor custo descreve a lógica da eficiência da gestão própria do mercado. O ensino público de qualidade, por sua vez, deveria pautar-se pela lógica da participação, do atendimento à diversidade de interesses dos alunos, da inclusão. Esta lógica muitas vezes se encontra em oposição à lógica do mercado. (ENGUIITA, 1994, p.98).

A utilização, no Brasil, de instrumentos de avaliação voltados para a verificação do rendimento escolar, bem como para a orientação do direcionamento dos recursos destinados a educação acompanhou uma tendência mundial dos governos em promover avaliações de políticas sociais em geral e educacionais mais especificamente, a qual teve início na década de 1980 e intensificou-se em nosso país na década seguinte.

Tais experiências, em nosso país, ocorreram tanto no âmbito federal, com a implementação do SAEB, quanto em nível dos estados, como é o caso das experiências realizadas nos estados de Minas Gerais e São Paulo, este último objeto mais específico desse trabalho.

Dentre as experiências de organização desses sistemas de avaliação educacional no âmbito internacional encontram-se as de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, as quais exerceram ampla influência na implementação desse modelo em diversos países. Na América Latina observa-se a disseminação desse modelo, com destaques para a Argentina, o Chile e o Brasil.

Dentre os modelos que exerceram influência sobre as experiências nacionais, cabe ressaltar o caso da Inglaterra. Nesse país a introdução de um sistema de avaliação nacional acompanhou a reforma educacional empreendida ao longo da década de 1980, a qual

instituiu um currículo nacional com o objetivo de garantir a todos os estudantes em idade escolar obrigatória (entre 5 e 16 anos) uma aprendizagem mais homogênea. (GIPPS, 1997, p.70).

O sistema de avaliação nacional implementado pelo governo inglês, encontra-se constituído por tarefas e testes padronizados (TPAs), os quais passaram a verificar o desempenho dos alunos com 7, 11 e 14 anos de idade em relação à aquisição dos conhecimentos curriculares nas disciplinas de Língua Inglesa, Matemática e Ciências. Os alunos de 16 anos, por sua vez, passaram a ser avaliados pelo *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), exame público que fornece o certificado de conclusão da educação secundária, naquele país. (GIPPS, 1998).

A introdução desse sistema de avaliação de rendimento, utilizando testes padronizados, provocou uma competitividade entre as escolas públicas inglesas, característica do setor privado, bem como uma tendência à responsabilização de escolas e professores pelos baixos desempenhos. (WHITTY, 1998).

Dentre as experiências latino-americanas, cite-se o exemplo da Argentina, cujo Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi instituído por lei federal em 1993. Essa avaliação em nível de sistema, embora não tenha sido a primeira realizada no país, marcou a implementação de um sistema nacional de avaliação.

As provas do sistema de avaliação argentino, realizadas por amostragem, são constituídas basicamente por testes padronizados, os quais incluem geralmente questões referentes aos conteúdos das disciplinas de Língua e Matemática, bem como por uma redação, a qual integra o componente curricular de Língua Materna. Além dos testes padronizados, são elaborados questionários de opinião para as famílias, professores e diretores.

Segundo Marta Elena Costa (1996), essas provas de questões objetivas são muitas vezes artificiais e divergentes das questões colocadas no cotidiano escolar. A

pesquisadora acredita que, embora essas avaliações constituam-se em um instrumento útil ao conhecimento da realidade educacional Argentina, faz-se necessário investir no aprimoramento desse sistema por meio da aplicação de estratégias de avaliação mais vinculadas às atividades de sala de aula, buscando uma maior aproximação em relação à produção e utilização dos conhecimentos avaliados.

No Brasil, a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) remonta ao final da década de 1980. A instituição desse sistema precedeu uma série de reformas educacionais em nível estadual, implantadas pelos governos ao longo da década de 1990. Essas reformas visaram, principalmente, à descentralização da gestão da educação pública estadual, à racionalização da utilização dos recursos, a capacitação dos profissionais da educação e ao monitoramento do desempenho dos alunos. (TOMMASI, 1996).

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira de alcance nacional, no sentido de monitorar a qualidade da educação básica no país, por meio da avaliação do rendimento dos estudantes. Os principais objetivos desse sistema de avaliação, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão que gerencia o SAEB, constituem em:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- Identificar os problemas e as diferenças regionais de ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (MEC, 2006).

Esse sistema avalia bianualmente, por amostragem, os alunos das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e das 3^a séries do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática. Contudo, houve aplicações em que foram incluídos os componentes curriculares referentes às disciplinas de Ciências no Ensino Fundamental e de Física, Química e Biologia no Ensino Médio. Os instrumentos de avaliação são constituídos por questões objetivas organizadas sob a forma de testes padronizados. (FRANCO, 2001, p.16; MEC28/01/2006).

Além das questões referentes ao domínio dos componentes curriculares o SAEB aplica quatro questionários contextuais dirigidos respectivamente às escolas, aos diretores, aos professores e aos alunos. Esses questionários são elaborados com o objetivo de “levantar informações sobre a origem familiar dos alunos, seus hábitos e condições de estudo, bem como os estilos pedagógicos de seus professores e a forma de gestão das escolas”. (FRANCO, 2001, p.17).

Uma nova estrutura organizacional foi implementada no SAEB, a partir do ano de 2005. Assim, esse sistema passou a ser composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a qual mantém a mesma diretriz organizacional das avaliações anteriores: sistema de amostragem, aplicação bienal e testes padronizados. E a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), a qual tem como diferencial o caráter anual de aplicação dos exames, bem como o enfoque em cada unidade escolar pública do país, por meio da aplicação de provas à amostras de alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de todas as escolas urbanas da rede pública brasileira. (MEC, 2006).

Assim, segundo o Ministério da Educação (MEC), enquanto a ANEB “tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; a ANRESC procura, de acordo com a portaria nº 931, 21/03/2005: “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”. (MEC, 2005).

A pesquisadora Sandra Zákia (1997) critica o modelo do instrumento de avaliação utilizado pelo SAEB, por ser constituído basicamente por testes padronizados. Zákia argumenta que esse modelo concentra-se na verificação de conhecimentos objetivos, passíveis de serem quantificados, desconsiderando a dimensão social inerente à produção do conhecimento, a qual é caracterizada por uma razão plural e dialógica (FREIRE, 1979, pp.91-141).

Nessa perspectiva, a pesquisadora constata que a aplicação de testes padronizados como forma de avaliar a educação não tem levado em conta todos os estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre a temática da avaliação educacional:

O fortalecimento de uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação do rendimento dos alunos em testes o seu foco, ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, evidencia uma desconsideração do conhecimento produzido na área da avaliação educacional e, particularmente da avaliação da aprendizagem. (SOUZA, 1997, p. 275).

As experiências de avaliação de sistema implementadas pelos estados brasileiros não se restringem ao estado de São Paulo. O estado de Minas Gerais, por exemplo, em 1992 criou o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais.

Esse programa foi criado em meio a um conjunto de reformas implementadas pelo governo daquele estado a partir de 1991. As principais medidas da reforma foram no sentido de descentralizar a gestão (conferindo maior autonomia às escolas), promover o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação, viabilizar a integração com os municípios, bem como criar um sistema de avaliação do desempenho das escolas.

Segundo Souza (1999, p. 62-63), os principais objetivos do Programa de Avaliação estão direcionados a:

1. conhecer o desempenho dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares;
2. levantar dados e informações para servirem de subsídios na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino;
3. identificar, nos conteúdos curriculares, pontos críticos que necessitam maior atenção e requerem intervenção imediata e prioritária.

Esse programa de avaliação sofreu algumas alterações ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, no ano de 2000 a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) que manteve o sistema de avaliação censitária, envolvendo todos os alunos da rede pública estadual, dentre os que estivessem cursando as séries avaliadas.

O SIMAVE passou a avaliar os alunos por meio de um ciclo de testes padronizados, o qual avalia os alunos das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e das 3^a séries do Ensino Médio de todas as escolas estaduais, bem como aqueles das redes municipais que aderirem a proposta.

Tal ciclo, hoje, se completa em dois anos, uma vez que os alunos avaliados participam das provas de Língua Portuguesa em um ano e de Matemática no ano seguinte. Esses estudantes respondem, ainda, a questionários sócio-econômico-culturais, os quais abordam as condições econômicas das famílias, bem como auferem a opinião pessoal dos estudantes acerca das condições do ensino, do desempenho dos professores e diretores das escolas. (SEE, 2006).

Pode-se notar que, de modo geral, os sistemas de avaliação da educação criados, tanto em nível nacional quanto no âmbito internacional, coincidem com propostas dos governos de redução da intervenção do Estado na gestão (descentralização da gestão), de busca da melhoria da qualidade de ensino, por meio do monitoramento do rendimento dos alunos, da responsabilização das escolas e dos professores pelo desempenho do corpo discente, bem como da racionalização dos recursos destinados à educação.

Nota-se, ainda, que os instrumentos dessas avaliações são, basicamente, construídos por meio de provas de questões objetivas constituídas por testes padronizados. Esse modelo de avaliação é largamente criticado por estudiosos do tema, devido ao seu caráter reducionista em relação à formação educacional do indivíduo, uma vez que se restringe à verificação de conhecimentos passíveis de serem medidos de modo objetivo, desconsiderando toda a subjetividade inerente à avaliação e à construção do conhecimento. (HADJI, 2001, p. 53; DIAS SOBRINHO, 2003, p.19-20).

É inegável que a adoção desses sistemas de avaliação, por parte dos governos, possui um potencial importante, uma vez que esses sistemas poderiam orientar a construção de um ensino público de maior qualidade e uma melhor utilização de recursos, bem como informar e envolver a sociedade nas questões educacionais.

Contudo, tais modelos carecem de uma discussão ampla acerca de suas bases epistemológicas, a qual possibilite uma participação mais ampla na construção de instrumentos de avaliação mais próximos das expectativas de todos os envolvidos no processo, bem como de uma maior explicitação acerca de seus reais objetivos e das metas traçadas para alcançá-los. (FRANCO, 2001; DIAS SOBRINHO, 2003) . Essa problemática será retomada com maior profundidade no capítulo dois.

1.2.2 O perfil do SARESP.

No estado de São Paulo, a argumentação pela qual a Secretaria de Estado da Educação buscou justificar a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) encontra-se centrada em, pelo menos, quatro aspectos essenciais:

- 1) A busca de articulação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) implantado pelo governo Federal em 1990, o qual procura avaliar por amostragem alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª séries do ensino médio de todas as unidades da Federação – conforme mencionado acima.
- 2) A necessidade de detectar os problemas inerentes à educação básica do estado de São Paulo para promover ações que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino.
- 3) O fornecimento de informações à sociedade civil quanto ao desempenho do sistema de ensino público estadual.
- 4) A necessidade de possibilitar às diretorias de ensino e às unidades escolares a obtenção de parâmetros para a reorganização de suas ações em direção ao desempenho satisfatório das instituições escolares na promoção da educação básica.

Pode-se constatar a predominância dessas argumentações no texto da resolução da Secretaria de Estado da Educação, nº27 de 29/03/96, a qual instituiu o SARESP:

A Secretaria da Educação considerando: a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC; a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo; a importância de subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para a tomada de decisões, em seus níveis de atuação.

Essa argumentação sinaliza para uma preocupação da Secretaria de Estado da Educação em demonstrar um esforço no sentido de criar mecanismos que auxiliem a melhoria da qualidade de ensino nas escolas sob sua responsabilidade.

Cabe ressaltar aqui que a expressão qualidade de ensino tem um caráter político ideológico, uma vez que está diretamente relacionada à concepção de cada segmento sobre o

que seja uma formação de qualidade. Dito de outro modo, aquilo que é considerado qualidade de ensino para um determinado grupo pode não ser para outro, devido ao caráter abstrato e subjetivo do conceito de qualidade, o qual é definido a partir daquilo que um determinado grupo considera relevante no processo de formação do indivíduo, bem como dos seus interesses e posturas ideológicas. (LALANDE, 1999, pp 895-897).

Nessa perspectiva, ainda que o SARESP seja capaz de proporcionar informações acerca da qualidade do ensino oferecido na rede pública estadual, tais informações estão relacionadas ao conceito que os gestores desse sistema de avaliação atribuem a um ensino de qualidade.

A ampliação desse entendimento estaria resguardada se a construção dos instrumentos de avaliação, a aplicação e a forma de análise dos resultados fossem amplamente negociadas entre todos os atores envolvidos nesse processo – professores, pais, alunos e o estado. Contudo, tal negociação praticamente inexistente no âmbito do SARESP, como teremos a oportunidade de analisar mais detidamente no capítulo três desse trabalho.

A existência de uma articulação entre os resultados das avaliações do SARESP e do SAEB, apontada como necessária pela resolução nº 27, revela-se um tanto improvável, uma vez que na extensa documentação referente aos resultados das avaliações aplicadas pelo SARESP, a qual vem sendo apresentada ao longo da trajetória desse sistema, inexistem referências a essa articulação, ou menção a qualquer tipo de informação nesse sentido.

Essa improbabilidade acentua-se na medida em que observamos, por parte da Secretaria de Estado da Educação, uma tendência a refutar qualquer modalidade comparativa entre esses dois sistemas de avaliação. Essa recusa ficou evidente no ano de 2003, quando o jornal Folha de São Paulo publicou um artigo comparando os resultados das avaliações aplicadas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio pelo SARESP com os referentes às avaliações realizadas pelo SAEB. Em declaração àquele jornal a assessoria de imprensa da

Secretaria de Estado da Educação afirmou que “não é válida a comparação entre os dois exames, por possuírem métodos e aferições diferentes”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 28/06/2004).

O valor atribuído à utilização de dados avaliativos “cientificamente apurados” na orientação de medidas visando à melhoria da administração do sistema educacional consiste em outro item que merece atenção na resolução nº 27. Isso porque, como afirma Sandra Zákia (1997, p.270):

[...] a avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis; compreender uma situação onde interagem seres humanos requer levar em consideração as diferentes posições e opiniões mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações [...].

Essa análise, feita por Zákia, trata especificamente da preocupação que as avaliações compostas por testes padronizados têm em buscar a obtenção de resultados cientificistas (LALANDE, 199, p. 160), os quais apresentam uma informação parcial da realidade educativa, oferecendo o risco – se utilizados como única fonte de informação – de distorção da análise dessa realidade. Isso porque, tais resultados estão relacionados a uma visão positivista acerca do conceito de avaliação, tema este que será retomado no capítulo dois.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, os resultados das avaliações promovidas pelo SARESP seriam capazes de fornecer subsídios para: nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; orientar a proposta pedagógica, bem como o planejamento escolar de forma articulada com os resultados das avaliações, ou seja, deveria buscar aprimorar esses planos de ação em função de sanar as debilidades detectadas a partir da análise dos resultados do SARESP. (NEUBAUER, 1997, p.3; FDE, 1998, p.11).

Vale lembrar aqui que seria de vital importância a explicitação detalhada, por parte da Secretaria de Estado da Educação, do tipo de formação valorizada na construção dos

seus instrumentos de avaliação, uma vez que os gestores do SARESP declaram pretender nortear as ações pedagógicas no interior das instituições escolares, a partir dos resultados revelados por seus instrumentos de avaliação.

Esse norteamento aponta para a adequação do currículo das escolas às exigências de aprendizagem explicitadas nas avaliações do SARESP. Pode-se notar esse apontamento nas palavras da pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Iara Espósito, a qual assessorou a Secretaria de Estado da Educação no delineamento do SARESP:

Cada professor faz sua avaliação tendo em vista o que vem desenvolvendo com a classe. O SARESP oferece a ele indicadores baseados em referências curriculares amplas que indicam o que se espera dos alunos ao final de cada série (1997, p. 31-33).

Os gestores da Secretaria do Estado da Educação buscam demonstrar, por meio do SARESP, uma oposição à concepção de avaliação como instrumento de certificação (aprovação ou reprovação), ao mesmo tempo em que procuram declarar uma visão de avaliação formativa, ou seja, articulada com a otimização do processo de aplicação do currículo efetivo na escola, no sentido de torná-lo instrumento de promoção de uma aprendizagem significativa.

Essa preocupação dos gestores pode ser identificada nas palavras das professoras Hélia A. de Freitas Bitar, Jacyra Fares, Maria Conceição Conholato, Maria Cristina Amoroso A. da Cunha e Maria José do Amaral Ferreira, integrantes da equipe de Avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, responsável, juntamente com outros órgãos, pelo gerenciamento das avaliações do SARESP:

Tenta-se ao mesmo tempo, retirar da avaliação suas conotações punitivas, na medida em que o Sistema a concebe enquanto forma de identificação de pontos curriculares críticos e enquanto “bússola” para a reorientação do trabalho das escolas e das diferentes instâncias da SEE. Na concepção adotada no SARESP, a avaliação visa promover uma reflexão sobre a qualidade do ensino e encontrar alternativas para melhorá-la, de modo que se possa transformar a prática pedagógica no sentido esperado e

redirecionar as políticas públicas na área educacional, sempre que necessário. (BITAR, 1998, p.11-12).

Contudo, a trajetória do SARESP demonstra alguns momentos de contradição entre a visão de avaliação declarada por seus gestores e a prática avaliativa desse sistema, uma vez que se pode notar, nesses momentos, uma tendência ao *ranqueamento* das escolas, por meio da classificação de seus desempenhos, bem como à utilização dos resultados das avaliações como objeto de tomada de decisão em relação à aprovação ou reprovação dos alunos em final de ciclo (4^a e 8^a séries), ocorrida no ano de 2001, conforme atesta o artigo 2º da resolução nº 124 da Secretaria de Estado da Educação:

As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, exclusivamente, pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – VUNESP –, têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno.

A implantação e o gerenciamento do SARESP ficaram a cargo dos seguintes órgãos da SEE: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE); Unidade de Gerenciamento dos Projetos de Inovações do Ensino Básico (UGP) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Tais órgãos, em especial a FDE, definem a construção do instrumento de avaliação – os conteúdos a serem analisados, bem como os objetivos a serem alcançados. Apesar de a Secretaria de Estado da Educação afirmar que existe uma participação efetiva dos professores da rede estadual na construção desses instrumentos (FDE, 1997, p.36), essa participação quando ocorreu, não chegou a atingir 0,5% dos professores, nem tampouco se constituiu em uma participação representativa da categoria, uma vez que os professores

participantes não foram nem escolhidos por seus pares, nem informados quanto ao seu posicionamento em relação à avaliação.

Assim, pode-se afirmar que a participação dos professores nas tomadas de decisão em relação à elaboração dos instrumentos de avaliação do SARESP, não se concretiza na prática.

Além dos órgãos citados acima, o SARESP tem contado com uma assessoria externa especializada em avaliação educacional, a qual tem se diversificado ao longo de sua trajetória. Pode-se citar ao menos quatro instituições que já subsidiaram assessoria técnica, desde a implantação desse Sistema até hoje. São elas: Fundação Carlos Chagas (FCC); Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP); Seleção de Recursos Humanos S/C Ltda (SELECT) e CESGRANRIO.

Essas instituições vêm fornecendo suporte técnico na elaboração e no processamento das provas, na análise das informações coletadas, bem como na contratação dos serviços de produção e distribuição das avaliações.

Em suma, notam-se algumas contradições em relação ao perfil do SARESP declarado nas documentações da Secretaria de Estado da Educação e a prática de implementação desse sistema.

O perfil do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, delineado nas páginas anteriores, teve como objetivo oferecer um quadro geral desse sistema de avaliação. O detalhamento desse quadro será trabalhado no capítulo três desse estudo. Faz-se necessário, contudo, a construção de um quadro teórico metodológico acerca do conceito de avaliação, o qual subsidiará a análise pormenorizada da trajetória do SARESP.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA POLÍTICO-SOCIAL.

2.1 Conceito de avaliação.

A caracterização do termo avaliação não é tarefa fácil, uma vez que existem diversas concepções acerca dessa temática, as quais muitas vezes trilham caminhos divergentes. Contudo, independentemente das divergências existentes entre essas concepções, hoje é praticamente unânime entre os estudiosos do tema a idéia de que a ação avaliativa envolve necessariamente um juízo de valor. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.46).

Este trabalho, ao entender a avaliação sob uma perspectiva político-social, acredita que ela seja dinâmica e conflituosa, uma vez que se encontra em constante transformação, acompanhando os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais, devendo se ressaltado ainda que, acerca da produção de juízos de valor, não existem consensos definitivos. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o homem é um avaliador por natureza, uma vez que este constrói juízos de valor a partir das observações que faz, sejam elas intuitivas ou especializadas. Por ser a avaliação inerente ao próprio homem, pode-se associar sua origem aos primórdios da humanidade. (VIANNA, 1997).

Nesse sentido, a avaliação não comporta um significado em si mesma, mas a sua caracterização está vinculada aos valores, à visão de mundo e aos paradigmas adotados pela pessoa ou grupo que a coloca em prática.

Essa afirmação encontra-se apoiada na idéia de que toda intervenção humana contém um caráter ideológico, – conjunto de idéias, concepções ou opiniões sobre algum tema sujeito a discussão (ARANHA, 1998, p.71) – o qual é incompatível com a neutralidade. Assim, a avaliação, por consistir em uma ação humana, não pode ser neutra, nem tampouco considerada isoladamente, desvinculada de seus atores.

Segundo Pedro Demo (1999, p.13-14), o homem é inevitavelmente ideológico e as suas ações são influenciadas por essa característica, ainda que, muitas vezes, isso não fique configurado claramente, encontrando-se ocultado “por baixo da pele”. O homem escolhe, espera e interfere. A ação do homem é histórica e, por essa razão, prática. Somos, então, sujeitos históricos e ideológicos uma vez que somos subjetivos como fenômenos de expressão histórica.

O entendimento de Pedro Demo acerca da condição humana vem reforçar a idéia de que a avaliação não pode ser caracterizada como uma ação neutra, nem tampouco pode ser considerada separadamente dos atores envolvidos no processo avaliativo, na medida em que são esses atores que conferem significado ao processo por meio de sua maneira de conceber e interpretar o objeto da avaliação.

Dito isso, pode-se avançar um pouco mais em direção à definição da avaliação como um fenômeno político-social, a qual apresenta diversas concepções nos diferentes contextos históricos da sociedade, de acordo com as transformações ideológicas e paradigmáticas ocorridas em seu interior, num processo eminentemente dialético¹.

O caráter sócio-político da avaliação está relacionado, de um lado, à sua larga utilização pelo homem, aos diversos efeitos por ela produzidos no âmbito das sociedades e, de outro lado, aos papéis que ela assumiu nos mais variados grupos sociais em que foi objeto de uma prática efetiva.

Essa diversidade de papéis e efeitos assumidos pela avaliação, por sua vez, está relacionada às diferentes e conflituosas opções técnicas e científicas presentes no contexto mais amplo da sociedade. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2003, p.93) observa que:

¹ O termo dialético, segundo Lalande (1999, p.256), por apresentar diversas acepções, só pode ser empregado com confiabilidade se tiver seu sentido definido com precisão. Aqui, utilizou-se a palavra no sentido F. daquele vocabulário: “[...] movente progressivo, em evolução. Neste caso é freqüentemente o oposto a “metafísico” tomado no sentido de imutável. Este uso deu mesmo origem a palavra “dialetizar”: tornar mais ágil (um conceito), passar do ponto de vista permanente para o do mutável, substituir uma noção fixa e bem definida por uma noção mais móvel e em devir”. (*idem*)

Se é eminentemente política e de amplo interesse social, muitos serão então os tipos de avaliação adequados a seus respectivos objetivos, seus efeitos são vários e podem ser contraditórios, como ocorre com frequência. Os problemas e problemáticas da avaliação, vimos insistindo, vinculam-se à tendência geral dos conflitos de paradigmas que se confrontam na ciência, mas que fazem parte de contradições muito mais amplas e acirradas na sociedade. Afinal de contas, as opções técnicas e científicas fazem parte das escolhas da história da humanidade.

Encontra-se, nesse ponto, o centro da complexidade de uma interpretação cuidadosa dessa temática, haja vista toda a extensiva discussão acadêmica dedicada à questão da improvável neutralidade da ciência e da tecnologia. (DEMO, 1999, p.8-17; CHAUI, 2001, p.278-296).

Nessa perspectiva, os efeitos da avaliação variam conforme os grupos sociais que a utilizam, bem como de acordo com os enfoques a ela conferidos por esses grupos. Essa variação vai ao encontro das diferenças paradigmáticas adotadas por cada grupo em particular.

A caracterização inicial da avaliação acima descrita permite compreender que se trata de um tema complexo, com múltiplas concepções, as quais não produzem verdades absolutas, uma vez que não são neutras, mas sim carregadas de interesses, valores e concepções de mundo.

Nesse sentido, pode-se atestar que a complexidade da avaliação encontra-se em sintonia com a pluralidade de suas intenções e com a complexidade de indivíduos e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais, em jogo no processo avaliativo. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.135).

O âmbito educacional, embora não seja o único lugar da avaliação, constitui-se num espaço privilegiado para a sua utilização. Encontram-se também, na esfera educacional, as maiores polêmicas em torno da validade dos modelos de avaliação, bem como das ideologias que tais modelos carregam. Aqui também, o apoio a um, ou a outro modelo, varia

de acordo com as concepções de educação, com os interesses e com os valores privilegiados pelos grupos que as defendem.

Nesse sentido, será pertinente, para os efeitos deste estudo, o enfoque sobre alguns aspectos pontuais do fenômeno avaliativo no âmbito educacional, tendo em vista as diversas correntes teóricas e ideológicas que abordam esta temática. Não é objetivo deste trabalho exaurir o assunto, mas oferecer um quadro conceitual, dentro do qual se pretende analisar a avaliação empreendida pelo SARESP.

2.2 Concepções de avaliação da aprendizagem.

Diversas são as tendências em relação à concepção de avaliação da aprendizagem. Genericamente, pode-se apontar duas concepções como as mais disseminadas nesse âmbito: a avaliação medida e a avaliação formativa.

Optou-se aqui por essa divisão porque, de um lado, a avaliação medida está vinculada, como será demonstrado nas próximas linhas, à concepção cientificista de avaliação, a qual sofreu forte influência da corrente positivista. A compreensão dessa concepção de avaliação ganha relevância nesse estudo, uma vez que muitos críticos (Apple, Zákia) apontam para a sua presença no interior dos sistemas de avaliação externa, como é o caso do SARESP. De outro lado, muitos estudiosos das concepções de avaliação da aprendizagem (Allal, Hadji, Janela), apontam para a avaliação formativa como a mais adequada à orientação da aprendizagem.

A concepção da avaliação como medida foi cunhada na psicologia e encontra-se relacionada mais estritamente a psicometria. Essa concepção buscava, em seus primórdios, construir constatações exatas do desempenho dos alunos. Nesse sentido, a psicometria

empenhou-se na construção de instrumentos confiáveis e objetivos, valorizando especialmente os testes de inteligência. (VIAL, 2001, ROMÃO, 1998).

Assim, pode-se afirmar que avaliação-medição, em sua versão original profundamente influenciada pela teoria positivista², tem como aspecto central a psicometria, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação do desempenho do aluno. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.16-18).

Toda avaliação da aprendizagem tem uma certa conotação de medida, mesmo que subjetiva, uma vez que avaliar significa, também, construir um juízo de valor acerca do objeto avaliado, produzindo um limite do que se considera aceitável, promovendo, assim um balizamento daquilo que se julga importante, estabelecendo dessa forma um tipo de medida³. Dito de outro modo, ao avaliar a aprendizagem o avaliador concebe – mesmo que essa concepção seja intuitiva – o mínimo de conhecimento necessário para se alcançar à aprendizagem avaliada. A concepção desse mínimo leva o avaliador a construir um julgamento acerca da produção da aprendizagem que está em questão no momento da avaliação.

O grande problema desse tipo de avaliação encontra-se na verdadeira obsessão pela objetividade. Essa obsessão leva muitos adeptos da avaliação medida a valorizarem os testes como único meio possível de avaliar com segurança, uma vez que estes são fechados, não deixando espaço para a ambigüidade, fornecendo, assim, resultados precisos. (ROMÃO, 1998, p.72).

² A teoria positivista teve em Augusto Comte seu grande expoente. Essa teoria valoriza o real, o objetivo, o científico em oposição ao teológico e ao metafísico. Para os positivistas importa o palpável, o quantificável. Na educação, o positivismo foi marcante na defesa do ensino leigo das ciências em contraposição ao ensino tradicional humanista religioso. (ARANHA, 1996, p139).

³ Medida é um termo complexo, segundo o Dicionário Aurélio pode designar: “1.Medição.2. v. padrão. 3.Qualquer objeto destinado a medir uma quantidade. 4. Limite, termo. 5. Grau, alcance. 6. Regra, norma. 7. Moderação, comedimento. 8. Dimensão, tamanho. 9. O número de sílabas de um verso. 10. Disposição, providência. 11. fig. **Meio de comparação e julgamento**; padrão, estalão. 12. Anal. Mat. Qualquer função aditiva de um conjunto que só é nula quando seu argumento é o conjunto vazio. 13. Fís. Ato ou processo de comparar uma grandeza com outra com o objetivo de associar à primeira um número característico do seu valor em face da grandeza com a qual foi comparada, medição.

Dias Sobrinho (2003, p. 19), ao tratar da ênfase dada à avaliação medida na primeira metade do século XX afirma:

Verificou-se naquela época, uma notável expansão da tecnologia de elaboração de testes, movidos os estudiosos pela crença de que os instrumentos técnicos podem, sem margem de erros e sem lugar para dúvidas, quantificar e classificar com precisão e detalhes os rendimentos e produtos.

A pretensão de garantir resultados inquestionáveis por meio de uma avaliação da aprendizagem ancorada por instrumentos de medição precisos torna-se inviável na medida em que tende a radicalizar em direção à objetividade, desconsiderando a inevitável subjetividade da ação avaliativa, conforme já foi apontado anteriormente.

Esses instrumentos de medição – entre os quais os mais utilizados são os testes padronizados – podem ser mais facilmente aplicados e analisados, contudo seus resultados revelam somente parte da formação do indivíduo passível de ser medida de forma objetiva.

Uma avaliação mais abrangente exigiria a inserção de análises voltadas para os aspectos humanos, psicossociais, culturais e políticos, os quais, por terem caráter subjetivo, não poderiam ser medidos de maneira precisa, pois reivindicam uma construção negociada coletivamente.

Hadji (2001, pp. 52-54) vai além nessa questão ao afirmar que mesmo as avaliações fechadas, centradas em conteúdos específicos, apresentam uma objetividade ilusória, uma vez que a seleção dos objetivos da avaliação, bem como a definição dos critérios e dos graus de êxito nunca é neutra. Nesse sentido, o autor, ao tratar da abordagem técnica na avaliação, afirma:

A objetividade é apenas ilusória na medida em que os professores-avaliadores (quando se trata deles) usam a margem de liberdade de que dispõem para determinar os conteúdos de aprendizagem, administrar as provas escritas que servem para controlar o grau de aquisição desses

conteúdos, modular as condições de realização dessas provas [...]. (2001, p.53).

Dito isso, pode-se deduzir que, mesmo restringindo a ação avaliativa à verificação da aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, ainda assim, esta será passível de questionamento, uma vez que a escolha desses conteúdos está diretamente relacionada ao tipo de formação considerada relevante pelo grupo que avalia.

Assim, seria possível afirmar que toda avaliação contém uma parcela de subjetividade que reclama uma negociação coletiva, a qual envolva todos os sujeitos integrantes dessa ação.

Nesse sentido, seria pertinente frisar que a objetividade não é capaz de dar conta de toda a complexidade que integra o processo de aprendizagem, pois esse processo encontra-se carregado de subjetividade não mensurável, construída por escolhas, visões de mundo e concepções de vida.

Pode-se afirmar que a medida como método único de avaliação reduz a compreensão global da aprendizagem, centrando-se unicamente na verificação de conhecimentos objetivos e mecânicos.

Como afirma Bonniol (2001, p.95), “Não se trata, atualmente, de ‘rejeitar a medição’, mas, de evitar a importação da ideologia positivista da avaliação ou uma metodologia extraída das Ciências da Natureza, apresentadas como inevitáveis e como única garantia da cientificidade”.

A concepção de avaliação formativa, por sua vez, tem suas raízes nos estudos de Scriven (1967) que definiu essa avaliação como integradora de duas funções principais: a apreensão do comportamento do aluno e a retificação dos erros, no sentido de adequação do comportamento ao esperado inicialmente (BONNIOL, 2001, p.244).

O principal diferencial da avaliação formativa em relação à medida está na intencionalidade. Enquanto a avaliação medida pretende verificar a aprendizagem, a avaliação

formativa tem como principal objetivo conhecer os limites dessa aprendizagem para tomar decisões no sentido de otimizá-la. Nas palavras de Juan Mendez (2002, p.83):

Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não adquiridas. Quando os professores agem como corretores que explicam e comunicam razoavelmente, são fonte de aprendizagem mediante a informação compreensível e argumentada que devem fornecer nessa tarefa.

O conceito de avaliação formativa foi adquirindo diferentes contornos com a intensificação dos estudos em torno dessa modalidade. Nesse sentido, por um lado essa concepção de avaliação pode encontrar-se voltada para a adequação do aluno em relação às metas definidas *a priori* e, por outro lado, pode voltar-se para a adaptação dos meios de aprendizagem às necessidades do aluno.

A diferenciação de contornos da avaliação formativa está diretamente relacionada ao tratamento que se dá aos resultados obtidos. Quando os procedimentos em relação a esses resultados centram-se na adequação do aluno, eles preocupam-se especificamente em identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno para reorientar o ensino em direção à superação dessas dificuldades. Parte-se nesse sentido do seguinte princípio: “se ensinamos e os alunos não aprendem e estamos interessados em que aprendam, há que se ensinar até que aprendam; deve-se investir na construção dos resultados desejados”. (LUCKESI, 1998, p.99-100).

Quando os procedimentos em relação aos resultados da avaliação - no sentido, mais restrito, da análise dos dados levantados - centram-se na adaptação dos meios de aprendizagem, há uma ampliação no sentido formativo da avaliação, uma vez que importa, além da construção da aprendizagem desejada, a relevância daquilo que está sendo priorizado nesse processo.

Nesse sentido, a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem – enquanto visa a recuperação e às dificuldades que devem ser vencidas por quem aprende – quanto às ações futuras de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a auto-correção a partir da prática escolar. (MENDEZ, 2002, p.74).

Assim, a avaliação formativa de caráter mais amplo, busca identificar-se com o paradigma da teoria holística⁴, reivindicando para si um perfil de avaliação voltado para os aspectos qualitativos da formação.

Dessa forma, pode-se relacionar as concepções medida e formativa da avaliação da aprendizagem aos paradigmas teóricos adotados por duas linhas opostas de pensadores. De um lado, encontra-se o paradigma mecanicista, voltado para a valorização da razão em detrimento de todo pensamento subjetivo; de outro lado, encontra-se o paradigma holístico, voltado para a subjetividade, para o oculto, refutando qualquer tipo de objetividade. Vial (2001, p.32) faz a seguinte consideração acerca do antagonismo existente entre esses dois paradigmas:

A querela entre os cientistas e os outros, entre quantitativistas e qualitativistas que faz parte desse conflito paradigmático na avaliação, também indica a influência oculta de uma longa linhagem de pensadores nos quais foi observada (mais do que eles escreveram) uma oposição entre um paradigma da racionalidade, da razão sólida, do direito do eu e, do outro lado, o brumoso, o louco, o vento, o torcido, o Outro.

Contudo, adotar incondicionalmente um desses procedimentos de avaliação seria reduzir, em ambos os casos, a aprendizagem a um aspecto humano, amputando o outro, uma vez que tanto a racionalidade quanto a subjetividade são características inerentes ao homem.

Assim, concordamos com a afirmação de Vial (2001, p.32):

A escolha, a adoção incondicional de um modelo de avaliação, é uma forma desesperada – porque sempre fracassa – de reduzir o conflito paradigmático,

⁴ O termo holismo (relativo a hilístico), segundo Lalonde (1999, p.1269), refere-se à “teoria segundo a qual o todo é maior do que a soma das suas partes”.

supervalorizando uma das duas hastes paradigmáticas e colocando-se sob influência (oculta) de apenas um esquema.

Faz-se necessário, nessa perspectiva, conjugar objetividade e subjetividade, verificação e adequação, articulando aspectos opostos, mas complementares, da formação humana. A articulação desses elementos deve permitir a construção de um quadro mais complexo do processo de produção da aprendizagem.

2.3 Avaliação da educação: um conceito mais amplo.

No contexto educacional, há uma tendência em enfatizar a avaliação da aprendizagem⁵, num sentido restrito, como se esta pudesse dar conta de toda a complexidade que envolve a avaliação da educação.

Contudo, compreender o universo educacional em seu conjunto requer ir além, exigindo uma reflexão sobre os sentidos essenciais da instituição escolar: seus objetivos, sua prática, as estratégias utilizadas para a obtenção dos fins almejados, a estrutura sob a qual se produz o conhecimento, bem como os objetivos e valores perseguidos pela comunidade educativa. (AFONSO, 2000).

A necessidade de se avaliar a complexidade presente no contexto educacional pode ser justificada pelo fato de não haver “consensos fechados do que é educação, ou do que deveria ser a formação [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.144).

A conceituação de educação está relacionada ao projeto de sociedade construído por um determinado grupo social. Assim o conceito de educação, ultrapassa o âmbito da instituição escolar, originando-se no seio da sociedade. Esse fato torna a concepção de

⁵ Referimo-nos, aqui, a idéia de aprendizagem como ação de aprender, aprendido. A avaliação da aprendizagem estaria concentrada, assim, em desenvolver uma análise daquilo que foi aprendido, sem ocupar-se das variáveis que poderiam influenciar a construção da aprendizagem.

educação subjetiva e mutável. As palavras de Romão (1998, p.38) são esclarecedoras, quanto a essa conceituação:

[...] o conteúdo do projeto educacional não é dado pela própria educação, mas pelo que é exterior a instituição escolar. Ou seja, é o projeto de sociedade desejado que pode referenciar, para as pessoas, os graus de qualidade de um projeto educacional. É muito comum nas discussões sobre o tema surgir a questão: “Mas de que qualidade você está falando?”. Projetos diferentes de sociedade determinam diferentes concepções de ensino desejáveis, que prevêm conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar, para a consecução do projeto social específico.

Nesse sentido, concentrar a análise da avaliação educacional somente na aprendizagem pode levar a perda de ao menos duas características relevantes para o processo educativo: 1) as implicações das estratégias de ensino para o sucesso, ou não, do processo de aprendizagem; 2) a coleta e análise de informações relativas aos aspectos sociais, políticos e econômicos que integram a questão avaliativa de âmbito escolar.

No que se refere às implicações provocadas pelas estratégias de ensino na construção da aprendizagem, faz-se necessário atentar para o fato de que uma determinada estratégia pode não provocar a reação desejada no sujeito da aprendizagem.

Dito de outro modo, o sentido que o objeto de aprendizagem adquire para o aluno no processo de construção do conhecimento, pode divergir daquele almejado pela estratégia de ensino aplicada. Desse modo, a aprendizagem pode não ocorrer de modo satisfatório devido ao fato de a estratégia de ensino ter sido ineficaz, ou até mesmo equivocada.

Em relação aos aspectos sociais, políticos e econômicos, pode-se afirmar que estes figuram no cerne das decisões relativas ao tipo de educação pública que se pretende oferecer. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação não podem concentrar-se apenas nos alunos, faz-se necessário avaliar o sistema educacional como um todo – professores, instituição, currículo, investimentos, políticas.

Nessa perspectiva, compreender a avaliação educacional em toda a sua complexidade significa, sobretudo, entendê-la como prática social produtora de questionamentos acerca dos efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais e econômicos do fenômeno educativo. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.177).

Avaliar a educação vai muito além da avaliação do desempenho do aluno, inclui refletir sobre a qualidade profissional dos educadores, o índice de participação da comunidade na gestão da escola, a forma de organização do trabalho escolar, a variedade de oportunidades de aprendizagem que a instituição escolar oferece, enfim, todos os aspectos que envolvem direta ou indiretamente o processo de construção da aprendizagem.

A complexidade da conjuntura na qual está inserida a educação escolar, reclama o desvelamento dos paradigmas e interesses, os quais orientam as ações, tanto no interior das instituições escolares, quanto no âmbito da constituição dos sistemas de ensino.

Faz-se necessário, então, produzir instrumentos de avaliação capazes de possibilitar a construção de um quadro revelador de todo o contexto educacional, qual seja: o conceito de formação que orienta as avaliações de aprendizagem; as condições estruturais – materiais e pedagógicas – oferecidas ao aluno; a qualificação dos educadores envolvidos no processo; o nível de participação de pais e alunos nos processos decisórios.

Ao buscar essas informações, bem como ao dividi-las com a comunidade escolar – pais, alunos, direção, professores, governo – surge para o avaliador (seja ele o professor, o gestor, o governo) a possibilidade da construção de instrumentos de uma avaliação da aprendizagem, que seja mais coerente com a realidade educacional.

De outro lado, esse instrumental permite o desenvolvimento de uma análise mais complexa da situação de aprendizagem do aluno e das possíveis causas de seu insucesso. Tais informações podem se tornar mais abrangentes, possibilitando uma ampla reflexão quanto aos sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos da atividade educativa.

Nessa perspectiva, as decisões a serem tomadas com base nas informações coletadas, podem estar relacionadas, tanto à orientação da aprendizagem, quanto aos aspectos que se relacionam a ela de modo indireto – currículo, estratégias de ensino, condições estruturais.

Vale ressaltar que a interpretação e a utilização dos instrumentos de avaliação encontram-se intrinsecamente vinculadas à pessoa ou grupo responsável pela sua elaboração. Isso porque, conforme já mencionamos, a avaliação encontra-se associada aos interesses, às concepções de mundo e aos paradigmas adotados pelo segmento que os maneja.

Essa afirmação aponta para a necessidade da democratização da avaliação educacional, a qual torna-se mais efetiva na medida em que é negociada entre todos os atores envolvidos no processo avaliativo. Assim, a avaliação deve ser pensada e discutida por meio da comunicação e da negociação com relação aos seus objetivos, enfoques e efeitos. Ao defender a avaliação de caráter democrático Dias Sobrinho (2003, p.177). afirma:

Entendemos que ela é um universo de significações abertas, que adquire força e se expande por meio de processos de interatividade ou de comunicação intersubjetiva e construção coletiva. A avaliação assim compreendida é uma prática social orientada sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação.

Aprender as ambigüidades existentes entre, de um lado, a complexidade da avaliação da educação e, de outro, o caráter assumido pelos sistemas de avaliação da educação é o tema a ser desenvolvido no item a seguir.

2.4 A instituição escolar e os sistemas de avaliação.

Os sistemas de avaliação da educação pública, criados no Brasil, principalmente ao longo da década de 1990, pelos governos federal e estadual, foram implementados sob a alegação da necessidade da construção de uma forma de monitoramento da qualidade de ensino.

A implementação desses sistemas acompanhou uma série de reformulações no âmbito das políticas educacionais, conforme já foi abordado no capítulo um. Essa preocupação do Estado em avaliar as políticas sociais, e dentre elas as educacionais, deu origem à expressão “Estado avaliador”, a qual procura designar a adoção pelo Estado de um caráter competitivo, trazendo para a esfera pública a lógica da gestão privada. (AFONSO, 2000, p.49).

Essa lógica nos sistemas educativos vem sendo traduzida pela ênfase nos resultados. Nesse sentido, os sistemas de avaliação têm priorizado a produção de instrumentos voltados para a verificação do desempenho dos alunos, bem como para a responsabilização e a prestação de contas. Afonso (*idem*, p.44) afirma que “a avaliação dos sistemas educativos aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos [...]”.

Os instrumentos de avaliação utilizados por esses sistemas são, como já verificamos no capítulo um, os testes padronizados. A preferência por esses instrumentos se deve ao seu caráter objetivo, de fácil tradução em resultados quantitativos.

Contudo, essa escolha contraria todo o conhecimento acumulado pelos estudos desenvolvido acerca da complexidade da avaliação da educação. Como afirma Dias Sobrinho (2003, p.26):

Com efeito, com todo o alargamento do campo da avaliação, a sofisticação de seus instrumentos, a intensificação de suas atividades e o fortalecimento de sua importância política consolidados ao longo dos tempos, os velhos

testes de aprendizagem ainda hoje constituem o núcleo mais comum de importantes programas de avaliação educacional conduzidos por governos nacionais, organismos internacionais e outras agências.

Este trabalho, como já foi dito, não pretende negar a necessidade da existência de indicadores que informem aos educadores, ao governo e à sociedade de um modo geral, acerca da qualidade do ensino público.

A questão que se coloca é quanto à subjetividade do conceito de qualidade da educação, o qual encontra-se vinculado à concepção de mundo e aos paradigmas adotados por aqueles que o manipulam. Junte-se a essa questão a necessidade de que se promova uma integração entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação da instituição escolar, no processo de avaliação da educação.

A avaliação da instituição escolar configura-se como um ato fundamental na constituição de uma avaliação da qualidade da educação. Isso porque, a instituição⁶ escolar possui uma estrutura organizacional e um projeto político-pedagógico que lhes são próprios. De modo que somente a apreensão da complexidade desta instituição pode revelar os diversos aspectos que se articulam em seu interior contribuindo, ou não, para promoção de uma educação de qualidade. Para Moacir Gadotti:

A avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela refere-se mais especificamente ao rendimento escolar aluno. São distintas, mas inseparáveis [...]. Em ambos os casos a avaliação numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão. (2006, p.2)

⁶ Segundo Hauriou (*apud*. RÁO, V. 1999, p. 202) “a instituição é uma organização social, criada pelo poder que dura porque contém uma idéia fundamental aceita pela maioria dos membros do grupo”. Na instituição, a idéia de obra se realiza pela articulação da organização do poder com atos de integração do grupo social interessado, os quais legitimam a sua permanência no meio social. (*idem*).

Nessa perspectiva, para que os sistemas de avaliação se configurem em indicadores úteis à análise da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas, faz-se necessário que estes sistemas avaliem as instituições escolares em toda a sua complexidade.

Contudo, a avaliação da instituição escolar, por si só, não pode ser considerada uma ação legítima. Esta se legitima por meio da preocupação de seus gestores em torná-la uma ação direcionada à construção da formação, a qual deve ser entendida como um “processo de aprendizagem de vida social, que põe em interação conhecimentos, afetividade, experiências vitais”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 185).

Desse modo a avaliação deve configurar-se numa experiência negociada, a qual, envolvendo toda a comunidade escolar, proporcione reflexões quanto aos princípios filosóficos, políticos e éticos perseguidos pela escola enquanto instituição formativa.

Compreender o ato de avaliar a educação como um fenômeno que ultrapassa largamente a avaliação da aprendizagem do aluno consiste em um postulado fundamental para a apreensão da abrangência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cerne deste estudo.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que, se por um lado o SARESP pretende ser um instrumento eficaz de que se dispõe no sentido de avaliar a qualidade da educação pública no estado de São Paulo, por outro lado, para que as avaliações realizadas por esse sistema configurem-se numa ação legítima elas devem conjugar todos os aspectos ressaltados nas linhas acima.

O capítulo seguinte pretende analisar alguns aspectos da trajetória das avaliações implementadas pelo SARESP, à luz do quadro teórico-metodológico aqui delineado.

CAPÍTULO 3

A TRAJETÓRIA DO SARESP: 1996-2005.

3.1 Os contornos das avaliações.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implementado durante o governo de Mário Covas (1994-2001) permanece avaliando as escolas da Rede Estadual de Ensino até a presente data de 2006.

A caracterização de sua trajetória, considerando suas nuances, não é tarefa fácil. Isso porque a centralidade, tanto dos instrumentos de avaliação, quanto das análises desenvolvidas pelo SARESP consiste na verificação do desempenho dos alunos em testes padronizados.

Por outro lado, esse Sistema tem procurado – com ênfase variada ao longo de sua trajetória – coletar e analisar, também, dados que revelem as características das escolas e dos alunos. O objetivo dessa caracterização é apreender as influências dessas variáveis no rendimento escolar.

Essa característica do SARESP, qual seja, buscar auferir dados reveladores, não somente quanto ao rendimento dos alunos, como também quanto aos fatores que interferem no seu desempenho, pode ser percebida por meio da leitura do documento disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação em 2004, o qual define esse sistema:

O SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação, em meados de 90, vem avaliando, sistematicamente, o sistema de ensino paulista de modo a obter dados e/ou informações que revelem os pontos fortes e os pontos fracos do sistema, identificando, com isso, o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e os fatores que interferem nos seus desempenhos. (SEE, SARESP, 2004).

Ao longo deste capítulo procuraremos apreender os diferentes contornos assumidos pelas avaliações do SARESP no período que vai de sua origem, em 1996 até o ano de 2005, data de sua última aplicação. Tal apreensão possibilitará o levantamento de algumas das características avaliativas assumidas por esse sistema no decorrer de sua trajetória. Traçaremos, aqui, um panorama geral desses contornos, o qual será detalhado posteriormente.

Faz-se necessário, neste ponto, retomar as recorrentes declarações da Secretaria de Estado da Educação, as quais procuraram conferir ao SARESP um caráter fundamentalmente formativo. No ano de 1997, a então Secretária da Educação Rose Neubauer afirmou a intencionalidade da Secretaria em ultrapassar a mera verificação da aprendizagem, utilizando o SARESP, também, como objeto de identificação dos fatores que exercem influência sobre o sucesso, ou fracasso, do processo formativo. Senão vejamos:

A sistemática de avaliação adotada revelou-se uma oportunidade para as escolas **identificarem os fatores que intervêm no rendimento escolar**, possibilitando a readequação de seus projetos pedagógicos. [...] Nosso desejo é que ela contribua para a divulgação dessas informações e para a reflexão dos educadores quanto à importância da avaliação do desempenho escolar no processo de transformação da escola num espaço criativo e de construção da aprendizagem. (NEUBAUER, 1997, p.3). (grifo nosso)

A insistência em declarar essa postura do Sistema pode ser verificada, mais uma vez, em um momento posterior, quando, durante o ano de 2004, na gestão do Secretário da Educação Gabriel Chalita, foi divulgado o seguinte documento, reafirmando o compromisso em orientar o trabalho das escolas rumo à formação de seus estudantes. Cabe aqui, pelo seu aspecto revelador, a citação integral desse documento:

O principal propósito do SARESP é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando a corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade. A preocupação central do SARESP é disponibilizar às escolas, às equipes pedagógicas e aos órgãos centrais da SEE, assim como à sociedade em geral, informações consistentes sobre a qualidade do ensino oferecido. Com isso **possibilita** aos responsáveis pelas políticas educacionais, bem como aos professores **o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de procedimentos e**

estratégias pedagógicas capazes de contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensinar e aprender. O SARESP constitui, dessa forma, uma espécie de “bússola” para a reorientação do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças na educação do Estado de São Paulo. (SEE, SARESP 2004). (grifo nosso)

Nota-se, nas citações acima, a recorrente preocupação da Secretaria de Estado da Educação em demonstrar que o SARESP tem pretendido, ao longo de sua trajetória, configurar-se como um instrumento orientador do processo de formação do aluno. Essa preocupação em ressaltar as intenções formativas das avaliações do SARESP remete à definição dos estudiosos do tema quanto às características almejadas em uma avaliação formativa - para além da verificação da aprendizagem.

Perrenoud (1999, p.59), por exemplo, alerta para a necessidade de que a avaliação da aprendizagem contribua para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, bem como para a promoção de mudanças em relação à prática do professor e à organização escolar, numa abordagem sistêmica. Nas palavras desse autor: “Se, mais do que nunca, é necessário mudar a avaliação em um sentido mais formativo, importa integrar o caráter sistêmico das práticas em nossas estratégias de mudança”. (*idem*).

Dias Sobrinho (2003, p.166), pondera que a avaliação precisa adquirir um caráter mais democrático e plural em reconhecimento à sua complexidade. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] ressaltamos a importância do respeito à pluralidade, a perspectiva da complexidade, a negociação e a participação como novas atitudes diante da avaliação, que, aliás, ressaltam de paradigmas emergentes na sociedade nesse período. Essa atitude é central nas práticas de avaliações democráticas e formativas, que julgamos essenciais para a educação. A compreensão de um fenômeno educativo requer a combinação de diversas perspectivas de análise. (*idem*)

Por um lado, as diversas avaliações aplicadas pelo SARESP, no decorrer desse período (1996-2005), apresentam algumas semelhanças, tais como: a utilização de testes padronizados e a aplicação de questionários socioeconômicos e culturais.

Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelo SARESP constam, essencialmente, de testes de múltipla escolha e uma redação. Esse tipo de instrumento tem sido utilizado em todas as aplicações do Sistema até o presente momento. A exceção a esse modelo, constitui-se nas provas elaboradas para as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, as quais – nos anos em que essas séries foram avaliadas - têm sido compostas de questões essencialmente abertas. (Resolução, SE 120, de 11-11-2003, art. 4º).

O SARESP, conforme foi mencionado acima, tem aplicado, também - com exceção dos anos de 2001 e 2002 - questionários pessoais aos alunos, os quais se constituem de questões fechadas quanto: às características físicas, familiares e histórico-escolares dos alunos; à condição socioeconômica e hábitos culturais da família e à visão do estudante acerca da prática dos professores e do contexto escolar. (*idem*) (SEE, SARESP, 1996, 1997, 1998, 2000).

Por outro lado, essas aplicações apresentam também variações significativas. Algumas delas ocorrem em relação aos componentes curriculares privilegiados pelos instrumentos de avaliação ao longo da trajetória do Sistema; outras dizem respeito ao público para o qual se destinaram as avaliações; outras ainda, se referem à complexidade da avaliação.

Quanto aos componentes curriculares, durante as aplicações do SARESP houve grande variação nas disciplinas privilegiadas por seus instrumentos de avaliação, com exceção do componente curricular de Língua Portuguesa, que foi avaliado em todas as aplicações.

Em relação ao público alvo, a variação ficou por conta da participação, ora direcionada somente aos alunos da rede estadual, ora envolvendo as redes municipal e particular. Nesse aspecto, variou, também, a abrangência de participação entre os alunos da

própria rede estadual. Tal abrangência alcançou, ora a totalidade dos alunos da educação básica, ora todos os estudantes de algumas séries específicas. Houve momentos, ainda, em que se optou pela aplicação de provas na modalidade de amostragem, avaliando alguns alunos de determinadas séries específicas.

Quanto à complexidade, esta se encontra, aqui, relacionada aos aspectos da educação que foram objeto de análise do SARESP, por meio de seus instrumentos avaliativos. Nesse sentido, em alguns momentos procurou-se conhecer além dos resultados do desempenho do aluno e do perfil socioeconômico e cultural de sua família, a estrutura física da escola, a prática dos professores, bem como o perfil dos diretores e coordenadores pedagógicos.

A documentação que será analisada doravante é composta por:

- 1) Relatórios das avaliações do SARESP referentes aos anos de 1996, 1997, 1998, 2000 e 2002.
- 2) Relatório do perfil do Diretor e do Coordenador Pedagógico, do ano de 2000.
- 3) Relatório de caracterização dos estudantes da Rede Estadual Paulista.
- 4) Revistas do SARESP editadas nos anos de 1996 e a1997.
- 5) Informações disponibilizadas no *site* da Secretaria de Estado da Educação.

A análise dessa documentação buscará levantar e compreender a trajetória do SARESP no que se refere ao seu alcance, enquanto avaliação educacional. Faz-se necessário, então, apreender, numa perspectiva da complexidade da avaliação, as características que têm aproximado esse Sistema do caráter democrático e formativo da avaliação.

Nessa perspectiva, a análise do nível de abrangência das avaliações, do seu alcance institucional, bem como do alcance formativo dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estará pautada pela apreensão do SARESP enquanto avaliação educacional nos moldes delineados no capítulo dois.

3.2 O Público Alvo e o Nível de Abrangência.

Neste segundo item do capítulo três serão analisados os aspectos referentes ao público alvo e à abrangência das avaliações do SARESP em relação a este público. Isso porque ao longo da trajetória desse Sistema, entre os anos de 1996 e 2005, observa-se uma oscilação em relação às redes de ensino – estadual, municipal e particular - envolvidas em suas aplicações.

Ou seja, em alguns momentos, o público alvo consistiu somente em alunos da rede estadual, em outros, este público ampliou-se em direção às redes municipal e particular do estado de São Paulo. O nível de abrangência tem o escopo de analisar quais séries da educação básica estiveram envolvidas nas aplicações do SARESP.

Nessa perspectiva, considerando a rede de ensino envolvida, verifica-se que a participação dos alunos da rede pública estadual ocorreu de maneira intensa durante todo o período analisado – 1996 a 2005 - enquanto que a participação dos estudantes das redes municipal e particular sofreu alterações conforme o ano de aplicação. Vejamos estes dados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Participação dos alunos de acordo com a rede de ensino

<i>Ano</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>
Estadual	1.078.592	964.170	947.036	1.331.382	*	297.258	*	4.103.270	*
Municipal	15.103	15.372	9.215	*	**	**	**	362.221	*
Particular	2.368	1.656	776	**	**	**	**	30.374	*

Fonte: Relatórios das avaliações do SARESP e Revista SARESP 1997.

* Não foi divulgado o número de participantes.

** Não houve participação.

Na tabela acima foi suprimido o ano de 1999 porque neste ano não foram realizadas avaliações. Nota-se, ainda, que nos anos de 2001, 2002 e 2003 as avaliações foram direcionadas somente para alunos da rede estadual de ensino, ficando excluídas as redes municipal e particular.

É interessante observar que supressão destas redes de ensino coincide com a preocupação da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2001, em utilizar o SARESP como instrumento de aprovação/reprovação dos alunos em final de ciclo – quartas e oitavas séries do ensino fundamental. Esta atitude encontra-se expressa em documento citado anteriormente no item 1.2.2 do capítulo 1 (p.51) deste trabalho.

Cabe lembrar aqui que, contraditoriamente ao que ocorrera durante o ano de 2001, a Secretaria buscou demonstrar uma visão de avaliação oposta ao caráter punitivo das avaliações tradicionais, as quais encontram-se voltadas para a certificação, ou seja aprovação ou retenção dos estudantes. Percebe-se essa preocupação nas declarações da professora Rose Neubauer, Secretária da Educação à época, acerca da “implantação e consolidação” do SARESP:

Lançamos, assim, as bases para a construção de uma cultura avaliativa, em que a tradicional idéia de que a avaliação serve apenas como um instrumento de punição cai por terra. Em seu lugar, estamos vendo surgir uma visão mais ampla e produtiva, onde os dados da avaliação se colocam, antes de mais nada, como ferramentas importantes para se repensar a prática

pedagógica e orientar as políticas públicas na área educacional. (SEE/SARESP, 1996, p.3).

A avaliação realizada no ano de 2002 foi aplicada em caráter de amostragem, contando com a participação de apenas 297.258 alunos, de um total de 4 milhões de estudantes da rede estadual. Segundo Vianna (1998, p.155), a opção pela aplicação de avaliações do tipo amostragem oferece a vantagem de envolver custos orçamentários menores e oferecer a mesma capacidade informativa das avaliações censitárias.

Contudo muitas vezes, essa opção, depara com a resistência do sistema devido às dificuldades encontradas para a realização desse tipo de avaliação, entre outros motivos, pela falta de experiência dos operadores em relação a esse procedimento. Nesse sentido, Vianna afirma que “a avaliação censitária [...] pode traduzir um posicionamento político e ter maior repercussão nas unidades escolares, como já se tem comprovado na prática”. (*idem*).

A documentação analisada não fornece informações quanto à participação, ou não, das redes municipal e particular nas avaliações realizadas no ano de 2003, embora apresente indícios suficientes para concluirmos que ela realmente não tenha ocorrido.

A análise da tabela 1 permite observar, ainda, que a participação dos alunos da rede estadual tem sido expressiva ao longo de toda a trajetória do SARESP. Isso ocorre porque a participação das escolas estaduais é compulsória, embora não seja obrigatória em relação aos alunos.

A participação das redes municipal e particular é facultativa e ocorre por meio da adesão dessas redes ao SARESP, a cada ano de aplicação do Sistema. Essa adesão é efetivada por meio de um acordo firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e os municípios e/ou instituições particulares. Estes últimos devem assumir as despesas referentes às provas, as quais são calculadas de acordo com o número de alunos participantes da avaliação.

Observa-se uma tímida participação das redes municipal e particular nas avaliações realizadas durante os anos de 1996, 1997 e 1998. A onerosidade, a facultatividade,

bem como o receio de *rankeamento* entre as redes, podem ter contribuído para a ocorrência da mitigada participação dessas redes no processo avaliativo do SARESP.

Em relação ao ano de 2000 houve participação da rede municipal e abstenção da rede particular. Neste ano, segundo a Secretaria da Educação, ocorreu um aumento significativo da participação dos municípios, tendo contado com a adesão da rede municipal da cidade de São Paulo. (SEE – SARESP, 2000, p. 08). A documentação analisada, contudo, não fornece dados numéricos quanto à declarada intensificação da participação dos municípios.

No que se refere ao ano de 2004, a tabela 1 permite notar um aumento muito expressivo na participação dos alunos da rede municipal e particular. Na rede municipal o índice de participação sofreu uma ampliação de um contingente de 15.372 alunos, em 1997, para o número de 362.221 alunos, enquanto na rede particular esses números saltam de 2.368, no ano de 1996, para 30.374 alunos.

Deve-se, contudo, considerar o fato de que nos anos de 1996 e 1997, participaram da avaliação somente duas séries do ensino fundamental, ao passo que em 2004, todas as séries deste nível de ensino (1^a a 8^a séries) estiveram envolvidas. Ainda assim, se efetuarmos uma comparação, em termos percentuais, entre elevação da participação das redes municipal e particular e a rede estadual podem-se notar uma diferença significativa do aumento da quantidade de alunos participantes das primeiras em relação ao aumento da segunda.

Senão vejamos: considerando-se a elevação da participação dos alunos da rede estadual, para este período, seu acréscimo percentual foi de aproximadamente 400%, enquanto o acréscimo referente às redes municipal e particular ultrapassou o índice de 1.000%. Nota-se que a diferença entre os percentuais da rede estadual em relação aos das redes municipal e particular ficou em torno de 600%.

A ampliação da participação das redes municipal e particular coincide com o forte empenho da Secretaria Estadual de Educação na adesão destas redes ao SARESP, conforme se verifica no informativo disponibilizado em seu *site*:

O SARESP 2004 [...] marcou ainda a estréia, por meio de adesão e já com um número significativo da rede municipal, 138 municípios somando mais de 1000 escolas e 362.221 alunos, aderiram ao Sistema. As escolas particulares tiveram uma participação mais tímida 30.374 de 98 escolas. Mas a garantia de ausência de ranqueamento entre as escolas e os tipos de rede, além das vantagens da avaliação para diagnóstico e planejamento e o baixo custo prova-aluno, que em 2004 foi de R\$=1,64, *per capita*, para o ensino fundamental e de R\$=1,65, para o ensino médio, farão crescer essa participação. (SEE – SARESP, 2004).

Ressalte-se aqui a constatação de que o *site* informativo da Secretaria comete um equívoco ao falar em “estréia da participação” de municípios e rede privada, uma vez que, como ficou explicitado na tabela 1, supra, essa participação já havia ocorrido nos anos de 1996, 1997, 1998 e 2000.

Nota-se, ainda, na citação acima, a preocupação da Secretaria de Estado da Educação em negar qualquer intencionalidade direcionada à promoção de *rankeamento* entre as redes de ensino. Essa ausência de *rankeamento* pode ser confirmada por meio da análise da documentação disponibilizada pela Secretaria, uma vez que nessa documentação não consta nenhum tipo de comparação entre o desempenho dos alunos das redes estadual, municipal e/ou particular.

A análise do nível de abrangência do público alvo demonstra que, entre os anos de 1996 e 2000, o SARESP optou pelo acompanhamento do desempenho de um mesmo grupo de alunos, na sucessão cronológica das séries para as quais estes eram promovidos de um ano para o outro. Observe-se a tabela abaixo:

Tabela 2: Alunos envolvidos nas avaliações de acordo com a série.

<i>Ano</i>	ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO		
	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
1996	X				X				
1997		X				X			
1998			X				X		
1999				*				*	
2000			X		X				X

Fonte: SEE/ Revista SARESP 1997 e SEE/SARESP 2000.

* Não houve avaliação.

Os dados apresentados na tabela 2 omitiram as primeiras e segundas séries do ensino fundamental porque os alunos destas séries não foram avaliados no período compreendido entre 1996 e 2000.

A observação da tabela permite notar, como já foi dito acima, que os alunos avaliados entre os anos de 1996 e 2000 constituem sempre o mesmo grupo ao longo desse período, tendo o sistema procurado acompanhá-lo durante cinco anos de escolaridade contínua.

Desse modo, em 1996 foram avaliados os alunos das terceiras e sétimas séries do ensino fundamental, os quais, de modo geral, no ano seguinte estariam freqüentando, respectivamente, as quartas e oitavas séries. Estas séries foram objeto de avaliação no ano de 1997. Nos anos de 1998 e 2000 repetiu-se o mesmo procedimento. Nestes anos foram avaliadas as séries subseqüentes. Estas avaliações compreenderam os grupos das quintas séries do ensino fundamental e das primeiras séries do ensino médio no ano de 1998. Assim, tendo em vista que durante o ano de 1999 o SARESP não realizou avaliações, no ano de 2000

os alunos avaliados foram aqueles que cursavam as sétimas séries do ensino fundamental e as terceiras séries do ensino médio.

Simultaneamente, o nível de abrangência das avaliações realizadas pelo SARESP foi ampliado no referido ano de 2000. Isso porque neste ano foram avaliados, ainda, os alunos que freqüentavam as quintas séries do ensino fundamental.

Esse procedimento do SARESP em relação ao nível de abrangência do seu público alvo visou, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SARESP, 1997, p.8), a “permitir um acompanhamento longitudinal” do desempenho dos alunos. Desse modo, o SARESP buscou, entre outros objetivos, construir um referencial do aproveitamento dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Vale lembrar que esse referencial foi construído tendo em vista as disciplinas consideradas essenciais pelos gestores centrais do Sistema.

Nessa perspectiva, o Relatório do SARESP/1998 (p. 87-129), apresentou uma análise da evolução da aprendizagem dos alunos avaliados ao longo dos anos de 1996, 1997 e 1998 nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O Relatório do SARESP/2000 (p. 20-63), também, efetuou esta análise longitudinal. Este Relatório, entretanto, abordou, além das disciplinas analisadas em 1998, o aproveitamento dos alunos nos componentes curriculares de Ciências.

Cabe aqui retomar as considerações efetuadas anteriormente em relação ao modelo avaliativo utilizado pelo SARESP. De um lado, os instrumentos de avaliação que são objeto das análises efetuadas por esse Sistema e mesmo os procedimentos utilizados nestas análises podem ser apontados como reducionistas, uma vez que, são orientados basicamente por testes padronizados e priorizam o caráter objetivo da aprendizagem. Ou seja, priorizam a avaliação daqueles aspectos da aprendizagem que podem ser facilmente quantificáveis. (APPLE, 2004, p.107-108; SOUZA, 1997, p. 275-281).

De outro lado, é preciso reconhecer que o SARESP foi o primeiro sistema de avaliação, no âmbito do estado de São Paulo, a fornecer uma análise da educação escolar dessa magnitude. A abrangência, sem precedentes, das avaliações desse Sistema é um fato que não pode ser desprezado quando se busca apreender os seus contornos.

Posteriormente, retomaremos as questões acerca das potencialidades e limitações do SARESP em fornecer informações acerca da realidade educacional. Por ora, cabe ressaltar que é inegável a necessidade de construir-se programas de avaliação capazes de fornecer informações acerca da transformação da aprendizagem dos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

3.3 O Perfil Institucional: Escolas, Educandos, Educadores e Gestores.

A análise do caráter institucional das avaliações aplicadas pelo SARESP buscará levantar os aspectos desse sistema de avaliação que ultrapassam a verificação do desempenho dos alunos. Nessa perspectiva, pretende-se apreender em que medida esse sistema de avaliação capta a dinâmica da instituição escolar – o perfil de seus profissionais, as características pessoais dos estudantes, a organização da instituição, as concepções de educação que orientam a prática pedagógica.

A importância dessa análise está relacionada à opção teórica deste trabalho pela concepção da avaliação como fenômeno complexo. Essa concepção, conforme foi abordado no capítulo dois, está relacionada ao entendimento da avaliação enquanto ação dinâmica e fundamentalmente dialética.

Ao longo de sua trajetória o SARESP buscou ir além da simples verificação do desempenho dos alunos. Nesse sentido, esse sistema de avaliação procurou levantar algumas características culturais e socioeconômicas dos estudantes da rede pública estadual e buscou,

ainda, construir o perfil dos professores, coordenadores e diretores das instituições escolares, bem como apreender as condições estruturais das escolas submetidas ao processo avaliativo. Esses aspectos da educação abordados nas avaliações do SARESP serão analisados separadamente a seguir.

O levantamento desenvolvido pelo SARESP acerca das características socioeconômicas e culturais dos estudantes da rede pública estadual, analisado neste trabalho, refere-se ao período compreendido entre os anos de 1996 a 2005, excetuando-se os anos de 1999, 2001 e 2002. Isso porque no ano de 1999, conforme já foi apontado anteriormente, não foram aplicadas avaliações por esse Sistema e nas avaliações aplicadas nos anos de 2001 e 2002 não foram coletados dados acerca dessas características.

No que se refere ao instrumento de avaliação utilizado para a coleta dos dados socioeconômicos e culturais, pode-se afirmar que tais instrumentos foram constituídos sempre por questões fechadas. Essa opção por questões fechadas tem como vantagem a possibilidade de agilizar o processo de análise de avaliações com grandes dimensões populacionais como é o caso do público avaliado pelo SARESP.

Por outro lado, como já foi apontado por este trabalho, há uma redução do âmbito de interpretação inerente às avaliações constituídas somente por questões objetivas, uma vez que estas perdem todo o aspecto da subjetividade, característico dos contextos dinâmicos, entre os quais figura o contexto educacional.

A própria Secretaria de Estado da Educação, em sua documentação, admite o problema das avaliações fechadas.

Deve-se atentar para o fato de que a utilização de questionários de questões fechadas (alternativas fixas) apresenta as vantagens e desvantagens inerentes ao próprio instrumento. Se por um lado é bastante adequado em se tratando de um universo amplo de pesquisa, como é o caso do SARESP, por outro lado, torna-se limitado a apresentação dos aspectos específicos de cada escola, não permitindo que se capte todo o dinamismo que envolve as relações cotidianas e que fazem diferença na construção social de cada escola. (SEE/ SARESP 2000, FDE 2002).

A base das avaliações socioeconômicas dos estudantes é construída a partir do levantamento da quantidade de bens duráveis que a família possui – banheiro, carro, microcomputador, tv em cores, telefone – a posse de alguns itens de conforto doméstico – máquina de lavar roupas, aspirador de pó, empregada doméstica – e o grau de escolaridade de seus pais. (SEE/SARESP, 2000, FDE 2002, p.6).

Em relação à análise dos aspectos culturais dos alunos, esta se orienta por dados acerca de seus hábitos de leitura, da quantidade de livros existentes em casa, da frequência a cursos extra-escolares – informática, língua estrangeira – bem como do grau de escolaridade dos pais. Esses dados são levantados a partir das questões abaixo:

17. Além dos livros escolares, quantos livros existem em sua casa? (não conte jornais, revistas ou gibis).

- (A) Até 9 livros.
- (B) 10 a 20 livros.
- (C) 21 a 100 livros.
- (D) Mais de 100 livros.

O que você costuma ler, sem contar o que a escola pede?

	Leio sempre	Leio de vez em quando	Nunca leio
20. Jornais			
21. Revistas de informação geral (Veja, Isto É, Época, etc.)			
22. Revistas em quadrinhos ou de humor			
23. Livros de literatura			

4. Sua mãe (ou a pessoa do sexo feminino responsável por você) estudou até:

- (A) nunca frequentou a escola.
- (B) 1ª a 4ª série incompleta.
- (C) 1ª a 4ª série completa.
- (D) 5ª a 8ª série incompleta.
- (E) 5ª a 8ª série completa.
- (F) Ensino Médio incompleto.
- (G) Ensino Médio completo.
- (H) faculdade completa.
- (I) não sei.

Como podemos observar por meio das questões acima transcritas, os dados mais objetivos como, por exemplo, a quantidade de livros existentes em casa, ou o grau de escolaridade dos pais, adequam-se melhor a esse tipo de levantamento. Ou seja, tais informações podem, seguramente, ser auferidas por meio de questões objetivas.

É preciso compreender que algumas questões se referem à medida, as quais são passíveis de quantificação. Por exemplo: quantidade de livros em casa; grau de escolaridade dos pais. Estes são dados cujos parâmetros de interpretação constituem informações de caráter objetivo, uma vez que em tais modelos não há espaço para a ambigüidade.

Já os dados referentes ao hábito de leitura, por exemplo podem promover uma certa ambigüidade interpretativa, uma vez que a utilização de expressões como “ler de vez em quando” ou “ler sempre”, abriga respostas muito abrangentes.

Ou seja, conforme a interpretação que se faz da expressão “de vez em quando” esta pode oscilar, por exemplo, entre o período de um mês a um ano. Essas ambigüidades presentes em algumas perguntas dos questionários do SARESP podem, em certa medida, fragilizar a análise dos dados. Seria conveniente, nestes casos, buscar alternativas às questões fechadas, por meio da diversificação dos instrumentos de avaliação.

Essa abordagem remete aos inúmeros problemas decorrentes das escolhas que se fez dentre os diversos instrumentos de avaliação, o que em última análise revela interesses e posturas ideológicas e paradigmáticas assumidos pelos gestores do sistema.

A análise dos dados coletados nos questionários aplicados aos alunos da rede pública estadual foi desenvolvida com base na metodologia do Critério de Classificação Econômica Brasil⁷. (SEE/SARESP, 2000, FDE 2002, p.67; SEE/SARESP, 1998, FDE 1999, p.24).

⁷ O Critério de Classificação Econômica Brasil foi produzido pela Associação Nacional das Empresas de Pesquisa com o objetivo original de estimar o potencial de compra das famílias e segmentar o mercado em termos econômicos. (PEREIRA, 2004, p.23).

O Critério Brasil é um sistema de atribuição de pontos à quantidade de determinados itens – eletrodomésticos, empregada doméstica, carro – que uma família possui. A partir da contagem desses pontos dividem-se os indivíduos em grupos sociais estratificados entre as letras A e E, conforme seu poder aquisitivo. (PEREIRA, 2004, p.23). Vejamos abaixo as questões do SARESP que possibilitam o desenvolvimento dessa análise:

Na sua casa tem:

	Não tem	Tem 1	Tem mais de 1
5. TV em cores	A	B	C
6. videocassete ou DVD	A	B	C
7. microcomputador	A	B	C
8. rádio	A	B	C
9. máquina de lavar roupas	A	B	C
10. aspirador de pó	A	B	C
11. telefone fixo	A	B	C
12. geladeira	A	B	C
13. freezer	A	B	C
14. carro	A	B	C
15. banheiro	A	B	C
16. empregada mensalista	A	B	C

ANEXO: Questionário - Aluno - 5ª/8ª Série, p. 4, 2003.

* Ao longo dos anos um ou outro índice sofreu alteração.

O Critério Brasil de classificação é considerado mais eficiente do que aqueles outros modelos que utilizam questões acerca da renda familiar, uma vez que estes encontram resistência e mesmo distorções por parte dos respondentes. (MATTAR, 1995).

Por outro lado, alguns estudiosos do tema (JORRAT, 1998; JANNUZZI e BAENINGER, 1996; MATTAR, 1995), argumentam que a abordagem da segmentação social segundo o poder de consumo dos indivíduos tende a perder cada vez mais a sua utilidade e validade, na medida em que na década de 1990 ocorreu um processo de massificação do acesso das famílias aos bens de consumo.

Dito de outro modo, uma vez que no final da década de 1990 um percentual significativo de brasileiros passou a possuir os bens de consumo utilizados como indicadores pelo Critério Brasil, tais indicadores perderam gradativamente seu poder discriminatório. (JANNUZZI, 2003, p247-254).

Esses estudiosos afirmam que a discriminação socioeconômica por meio de metodologias de segmentação sócio-ocupacional é muito mais pertinente, tanto do ponto de vista teórico como em relação à qualidade das informações coletadas. Nesse sentido, Jannuzzi afirma que:

Diferentemente das escalas baseadas na posse de bens de consumo, as escalas socioocupacionais derivam de concepções teóricas de larga tradição na Pesquisa Social. Seja de uma perspectiva marxista, seja de uma perspectiva weberiana, a ocupação é entendida como critério básico e estruturante da inserção dos indivíduos na sociedade urbano-industrial. Além da superioridade teórica, as escalas socioocupacionais refletem empiricamente [...] diferenciais socioeconômicos expressivos de rendimentos, escolaridade, qualidade e segurança no posto de trabalho. Ainda que operacionalmente mais complexas, essas escalas são mais robustas às variações conjunturais. Suas variações tendem a refletir mudanças de natureza estrutural e, por isto mesmo, mais lentas. (2003, p252).

Dessa forma, pode-se afirmar que a segmentação sócio-ocupacional, comparada à segmentação baseada na posse de bens de consumo, apresenta maior potencial em expressar a inserção dos indivíduos na sociedade.

Acreditamos que a escolha metodológica empregada nos levantamentos efetuados pelo SARESP encontra-se, em última análise, em consonância com as opções políticas assumidas pelos implementadores desse sistema de avaliação.

Senão vejamos: essa escolha vai ao encontro de uma visão política de educação pautada pela lógica do mercado, uma vez que abre mão da utilização de metodologias com maior potencial de apreensão da inserção social dos indivíduos na sociedade, ao mesmo tempo em que opta por uma metodologia centrada no poder de consumo.

Essa visão política – predominante em diversos países, nos últimos anos – tem levado, muitas vezes, ao tratamento da educação como “uma mercadoria mercantilizável como pão e carros, onde predominam os valores, procedimentos e metáforas do mundo dos negócios [...]”. (APPLE, 2003, p. 93).

Não obstante às divergências teóricas e opções políticas acerca da metodologia empregada nesse levantamento, a análise desenvolvida pelo SARESP ao longo de sua trajetória tem permitido a esse sistema de avaliação estabelecer algumas associações entre o perfil socioeconômico e cultural das famílias e o desempenho escolar dos estudantes.

Algumas dessas associações são apontadas reiteradas vezes pelo SARESP (1997, 1998, 2000). Dentre elas estão a associação entre o melhor desempenho dos alunos e o período em que estudam – diurno/noturno, a posse de muitos livros em casa bem como, a classificação da família nos níveis mais altos do estrato social.

Todas as informações referentes ao questionário socioeconômico e cultural dos alunos, contudo, dizem respeito ao nível macro de análise, ou seja, referem-se à rede estadual de ensino como um todo, não havendo informações disponíveis em nível micro – por município, por diretoria de ensino ou por instituição escolar.

A ausência dessas informações inviabiliza a identificação, por parte das instituições escolares, de pertencimento à realidade revelada por essas informações. Nesse sentido, se a escola não se identifica com essa realidade, então esses dados não serão utilizados como objeto de reflexão no contexto escolar perdendo, conseqüentemente, grande parte de seu potencial.

É importante ressaltar, aqui, que a Secretaria de Estado da Educação possivelmente não tenha, ao implementar tais questionários, o objetivo de fornecer elementos à reflexão dos atores sociais – professores, coordenadores, diretores – no âmbito das instituições escolares. Pode-se notar pela documentação disponibilizada que a Secretaria

objetiva com esses questionários construir um perfil de sua clientela e apreender os possíveis fatores que interferem na aprendizagem dos alunos da rede estadual de modo geral. (SEE/SARESP, 1997 p.3; SEE, SARESP, 2005).

Além das questões voltadas para a construção de um perfil socioeconômico e cultural das famílias dos alunos, o questionário aplicado pelo SARESP aos estudantes traz, também, questões acerca da prática dos professores.

Esses questionamentos têm como objetivo construir um perfil dos professores da rede pública estadual. A construção desse perfil encontra-se voltada para a prática docente, especialmente no que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas.

Conforme já observamos no capítulo dois deste trabalho, uma avaliação complexa diz respeito, entre outros aspectos, às estratégias utilizadas pelos educadores para otimizar a construção da aprendizagem desenvolvida pelos estudantes. Nessa perspectiva, é relevante para a avaliação educacional apreender quais estratégias de ensino são utilizadas pelos docentes em sua prática educativa.

Essa apreensão, contudo, só terá seu potencial aplicado se for capaz de promover uma reflexão, por parte dos docentes, acerca dos aspectos positivos e negativos de suas estratégias, bem como, das possíveis alterações destas no sentido de otimizar a construção da aprendizagem nos aspectos em que esta se encontre mais frágil.

No ano de 2000, além do levantamento das características socioeconômicas e culturais dos alunos, o SARESP procurou desenvolver, ainda, uma análise que possibilitasse a construção do perfil dos professores coordenadores e dos diretores da rede pública estadual de ensino.

Tal perfil foi construído por meio do cálculo percentual das respostas fornecidas por 4029 diretores e 5804 professores coordenadores. Esses profissionais responderam a um questionário constituído de questões fechadas, as quais estavam distribuídas entre indagações

quanto à formação e prática profissionais e quanto à gestão pedagógica, perfazendo um total de 150 questões destinadas aos diretores e 89 aos professores coordenadores.

A construção do perfil desses profissionais é relevante, uma vez que, “a avaliação enquanto processo de formação humana põe em questão os sentidos que os próprios agentes dos processos educativos estão produzindo”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.183).

Nessa perspectiva, a preocupação em construir um perfil desses profissionais da educação, vai ao encontro da compreensão da avaliação enquanto fenômeno complexo, a qual reivindica a busca da apreensão da dinâmica da instituição escolar, para além da simples verificação do desempenho dos alunos.

Por outro lado, a construção desse perfil não é tarefa simples, uma vez que o trabalho educativo, de modo geral, é construído por relações complexas, as quais são de difícil apreensão devido a seu caráter fundamentalmente subjetivo, como já foi aqui observado.

Desse modo, nota-se que os levantamentos realizados pelo SARESP, construídos por meio de questões fechadas, apresentam resultados mais confiáveis em relação às questões objetivas – experiência profissional, formação, carga horária. Já com relação aos dados subjetivos, esse instrumento corre o risco de provocar algumas ambigüidades, uma vez que possibilita uma grande diversidade de interpretações aos seus questionamentos.

Essas interpretações podem variar de acordo com a visão de mundo, os paradigmas, os parâmetros ideológicos de cada respondente. Vejamos esse problema a partir de um dado referente a algumas das questões constantes no questionário dirigido ao diretor:

Indique a periodicidade com que você realiza as seguintes ações:

	Muitas vezes	Regularmente	Poucas vezes	Nunca
104. Viabilizar ações no sentido de chegar aos objetivos propostos.	A	B	c	d
113. Estabelecer na escola um clima disciplinado, mas não rígido.	A	B	c	d
126. Estabelecer uma boa relação com a família dos alunos e com a comunidade.	A	B	c	d
140. Promover o prestígio da escola de modo a atrair professores talentosos, dinâmicos e comprometidos com o sucesso dos alunos.	A	B	c	d
143. Dar ênfase a determinados comportamentos e elogiar-los quando presentes.	A	B	c	D

ANEXO - Questionário do diretor, 2000, parte II.

As questões acima se inserem no âmbito dos valores, das concepções de mundo, das relações, enfim, da subjetividade, a qual tem sua expressão comprometida quando analisada por meio de instrumentos de avaliação objetivos, como o supra-referido. A apreensão dessa dimensão eminentemente dialética da educação pelo processo avaliativo reivindica a inclusão da comunicação, do diálogo e da produção coletiva, sem os quais dificilmente será possível construir um perfil dos agentes educativos capaz de revelar a dinâmica inerente ao trabalho desses profissionais.

Finalmente, pode-se apreender da análise do caráter institucional das avaliações realizadas pelo SARESP que, embora esse Sistema tenha procurado ir além da simples verificação do desempenho dos alunos, tanto os instrumentos quanto a metodologia utilizados nas análises de caráter institucional têm um perfil marcadamente reducionistas.

3.4 Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a sua abrangência.

O SARESP, no decorrer de sua trajetória (1996-2005) tem optado sempre pela construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem orientados por modelos que

permitam uma descrição objetiva e estejam apoiados em técnicas científicas. Esses instrumentos de avaliação são constituídos basicamente por testes padronizados e uma redação. A exceção a esse modelo consiste nas provas aplicadas aos alunos das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, as quais são constituídas basicamente por questões abertas e semi-abertas.

Essa opção metodológica é amplamente criticada por estudiosos do tema, uma vez que, como já vimos anteriormente neste estudo, as avaliações objetivas apresentam um caráter eminentemente reducionista, pois deixam de lado toda a subjetividade inerente ao processo educativo.

É importante destacar, mais uma vez, que a construção desses instrumentos é centralizada, ou seja, não ocorre nenhum tipo de negociação prévia com os atores sociais envolvidos nas avaliações – diretores, coordenadores, professores e comunidade escolar em geral. Essa ausência de negociação compromete a avaliação enquanto fenômeno político social reduzindo-a em um instrumento tecnocrático de poder.

Nessa perspectiva, ao consideramos a avaliação como um fenômeno político-social, acreditamos que ela esteja inserida em uma dinâmica marcada por conflitos de poder, os quais só podem ser equilibrados, ou ao menos atenuados, por meio de um processo democrático.

Os gestores das avaliações do SARESP, ao abrirem mão do diálogo e da negociação no processo de construção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, tornam esse instrumento um objeto com potencial para atender aos interesses e opções ideológicas governamentais, deixando uma margem muito estreita de participação aos outros atores sociais envolvidos no processo – diretores, coordenadores, professores e alunos.

De outro lado, a concepção daquilo que os gestores do sistema consideram relevante para o procedimento avaliativo fica evidenciada na escolha dos componentes

curriculares privilegiados pelas avaliações. A análise desses dados indica que houve algumas variações das disciplinas abordadas nas provas. Tais variações podem ser observadas na tabela abaixo:

Tabela 3: Disciplinas avaliadas pelo SARESP - 1996 a 2005:

Ano	Séries	Disciplinas Avaliadas					Instrumento De Avaliação
		L. Port.	Hist.	Geo.	Cien.	Mat.	
1996	3ª, E. F.	x				x	Questões Abertas e Semi-Abertas
1996	7ª, E. F.	x	x	x	x	x	Testes e Redação
1997	4ª, E. F.	x				x	Testes e Redação
1997	8ª, E. F.	x	x	x	x	x	Testes e Redação
1998	5ª, E. F.	x				x	Testes e Redação
1998	1ª, E. M.	x	x	x	x	x	Testes e Redação
2000	5ª e 7ª, E. F.	x			x	x	Testes e Redação
2000	3ª, E. M.	x			x*	x	Testes e Redação
2001	4ª e 8ª, E. F.	x					Testes e Redação
2002	4ª e 8ª, E. F.	x					Testes e Redação
2003	1ª e 2ª, E. F.	x					Questões Abertas e Semi-Abertas
2003	3ª a 8ª, E. F. e 1ª a 3ª, E. M.	x					Testes e Redação
2004	1ª e 2ª, E. F.	x					Questões Abertas e Semi-Abertas
2004	3ª a 8ª, E. F. e 1ª a 3ª, E. M.	x					Testes e Redação
2005	1ª e 2ª, E. F.	x				x	Questões Abertas e Semi-Abertas
2005	3ª a 8ª, E. F. e 1ª a 3ª, E. M.	x				x	Testes e Redação

Fonte: Relatórios do SARESP – 1996, 1997, 1998, 2000 e 2002; Modelo das avaliações disponibilizado no *site* da SEE.

* Os alunos das 3ª séries do ensino médio foram avaliados em Biologia e não em ciências como consta da tabela.

A análise do quadro acima demonstra que entre os anos de 1996 e 1998 o SARESP optou por avaliar a aprendizagem dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática para os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática para o segundo ciclo (5ª a 8ª séries). Isso porque, segundo a Secretaria de Estado da Educação nestes componentes estariam

contemplados os “conteúdos julgados fundamentais para a formação escolar”. (SEE, SARESP, 1999, p.8).

Cabe observar, aqui, que nos anos de 1996 a 1998 optou-se pela aplicação de avaliações de entrada, ou seja, avaliou-se os alunos no início do período letivo em relação ao domínio dos conteúdos referentes às séries anteriores.

Desse modo os alunos das 5^a séries do ensino fundamental em 1998 foram avaliados apenas em relação aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, uma vez que os conteúdos dessa avaliação referiam-se ao apreendido na 4^a série. Assim como os alunos das 1^a séries do ensino médio, avaliados naquele mesmo ano, efetuaram provas em relação aos componentes curriculares da 8^a série do ensino fundamental.

No ano de 2000 houve alteração das disciplinas abordadas pelas avaliações do SARESP. Neste ano foram objeto de avaliação os componentes curriculares de língua portuguesa, matemática e ciências, sendo que este último foi substituído por biologia no ensino médio.

Entre os anos de 2001 e 2004 a Secretaria de Estado da Educação optou por avaliar os alunos somente nos conteúdos referentes à disciplina de língua portuguesa, nas modalidades de teste padronizado contendo 30 questões e uma redação dirigida. A argumentação da Secretaria para justificar essa alteração é que “de modo geral, as pesquisas nacionais e internacionais mostram uma correlação alta entre essas duas modalidades de medida de desempenho e entre o desempenho em provas desse tipo e aquele verificado em provas de outros componentes curriculares”. (SEE/SARESP, 2002, p.12).

Aqui é preciso observar que embora o processo de construção da aprendizagem mais desejável em nossos dias seja aquele pautado pelo trabalho interdisciplinar, integrando os diversos componentes curriculares, sabemos que na prática esse processo ainda ocorre de

maneira marcadamente segmentada, haja vista a composição da grade curricular das escolas, a qual separa as aprendizagens por meio das diversas disciplinas.

Nesse sentido, a opção do SARESP em avaliar apenas a disciplina de língua portuguesa, embora ancorada no argumento de que a elaboração dessa avaliação contempla os diversos componentes curriculares, revela claramente uma postura ideológica comprometida com concepções específicas ao processo educacional e formativo, pautadas pela:

adoção unilateral do ideário da pedagogia do mercado: pedagogia das competências e da empregabilidade. Trata-se de noções ideológicas que compõem o que Bourdieu e Wacquant (2000) caracterizam como uma nova vulgata ou uma espécie de nova língua que reatualiza a teoria ou ideologia do capital humano dos anos 1970. (FRIGOTTO, 2004, p. 192).

Nesse ponto, é interessante observar as constatações de Paulo Cedran, em sua tese de doutorado, na qual desvela a lógica dessa ideologia em que “a educação deve tornar-se um produto de qualidade e o antigo preceito do ler, escrever e contar, volta à tona com esse reforço que ocorre via quadros curriculares para o ensino fundamental da rede pública paulista”. (CEDRAN, 2004, p.152)

O reforço via quadros curriculares a que se refere o autor consiste na redução da grade curricular das disciplinas de humanidades a partir do ano de 1996. Os desdobramentos dessas medidas adotadas persistem, ainda hoje, na composição das grades curriculares, as quais chegam a apresentar uma quantidade de aulas de língua portuguesa e matemática, até três vezes superior ao número de aulas das disciplinas de humanidades (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e outras).

A coerência do SARESP a lógica do preceito ler, escrever e contar prevalece no ano de 2005, quando esse Sistema avaliou o desempenho dos alunos somente nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

Ao conceber e aplicar uma avaliação somente a partir do componente curricular de língua portuguesa (2001-2004), ou de língua portuguesa e matemática (2005), o SARESP,

embora coerente com as escolhas ideológicas assumidas pela Secretaria acerca da formação, perde a oportunidade de investigar toda a dimensão e o alcance que a especificidade de disciplinas que priorizam a formação humanista, como História e Geografia, podem proporcionar ao aluno, uma vez que como afirma Saviani (1999, p.89) cada uma das diferentes disciplinas, que compõem o currículo tem uma contribuição específica a oferecer, “em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade”.

Curiosamente, como observa Cedran, privilegiar as disciplinas de língua portuguesa e matemática na grade curricular, a partir do ano de 1996, em detrimento das disciplinas humanistas, não significou a melhoria do rendimento dos alunos da rede pública estadual paulista, conforme apontaram as avaliações do SARESP realizadas em 2001. O que leva o autor a perguntar:

até que ponto essa quantidade excessiva de aulas, de apenas algumas matérias [...] não estaria somente sendo utilizada para desarticular o currículo que se propunha, em nível do discurso, ser instrumento socialmente definido e utilizado para a busca de superação dos problemas sociais? (idem, p. 162)

Diante das questões aqui abordadas e, a partir do estudo teórico desenvolvido no capítulo dois deste trabalho, acreditamos que no momento da construção de um instrumento de avaliação são muitas as questões paradigmáticas e ideológicas que levam à escolha de um ou de outro componente curricular, assim como dos conteúdos a serem abordados pelo instrumento. Desse modo, essas escolhas encontram-se relacionadas tanto à concepção de formação quanto aos interesses do grupo que constrói o instrumento de avaliação.

Portanto, pode-se afirmar que a escolha dos componentes curriculares e conteúdos a serem abordados nas avaliações do SARESP, encontram-se associadas aos interesses e concepções de formação dos gestores desse Sistema de avaliação.

Nessa perspectiva, é preciso reforçar a necessidade da negociação com os atores sociais envolvidos na avaliação, no momento da construção de seus instrumentos, sob pena de tornar a avaliação um instrumento tecnocrático de controle e medida com pouco ou nenhum valor educativo. A esse respeito, Dias Sobrinho (2003) afirma que:

A escolha do objeto e da perspectiva de tratamento está ligada aos objetivos pretendidos, que por sua vez dependem radicalmente da concepção de avaliação e de educação. Tratar do objeto da avaliação requer necessariamente uma compreensão dessas relações complexas. Se estas não são levadas em conta, é muito provável que a avaliação se reduzirá à medida e controle e, portanto, a uma intervenção externa com nenhum ou pouco valor educativo e com forte ênfase reguladora. (p. 148)

Para finalizar cabe reafirmar o que temos defendido de forma recorrente ao longo deste estudo, ou seja, a constatação de que a negociação entre os diversos atores envolvidos nos processos avaliativos é indispensável para investir a avaliação de um caráter essencialmente educativo e formador, com potencialidade para a otimização do processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido buscou apreender as características do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, implementado pela Secretaria de Educação, em 1996. Tal apreensão exigiu a inserção desse Sistema no contexto histórico contemporâneo. Isso porque, as transformações ocorridas no âmbito da educação nas últimas décadas encontram-se largamente influenciadas por esse contexto.

Dessa forma, demonstramos que o contexto histórico atual está marcado por profundas mudanças estruturais nas esferas política e social no âmbito do Estado-Nação. Tais mudanças são parte dos desdobramentos provocados pelo processo de mundialização dos mercados.

No âmbito específico da Educação, essas mudanças levaram a reformulação das políticas educacionais, especialmente por meio da redução da intervenção do Estado nestas questões. Tal reformulação apresenta-se marcada, principalmente, pela difusão de uma visão mercadológica da educação.

Nessa perspectiva, alguns aspectos da educação passaram a ser gerenciados pela lógica do mercado na busca de alcançar os melhores resultados com menores custos. O problema é que tal lógica é, na maioria das vezes, incompatível com as necessidades reivindicadas pela democratização da educação, a qual deve ser traduzida pela redução das desigualdades em relação ao acesso e a qualidade da escolarização.

Os sistemas de avaliação da educação – nos quais insere-se o SARESP, objeto mais específico deste estudo – surgiram, nesse contexto, como mecanismos de controle do desempenho dos alunos e da eficácia das instituições escolares.

Conforme ficou evidenciado por este trabalho, esses sistemas de avaliação têm algumas características em comum, especialmente no que diz respeito à construção dos

instrumentos de avaliação da aprendizagem. Tais instrumentos são constituídos, basicamente, por provas de questões objetivas, mais especificamente por testes padronizados.

Considerou-se, ainda, que a opção por esse modelo de avaliação é amplamente criticada por estudiosos do tema, devido ao seu caráter eminentemente reducionista e cientificista, uma vez que ao centrar-se somente nas questões técnicas da construção da avaliação e nos aspectos objetivos da aprendizagem perde toda a subjetividade inerente à avaliação e ao processo de formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, tornou-se necessário explicitar, no segundo capítulo deste estudo, as concepções teóricas em torno da avaliação. Nosso entendimento acerca do tema esteve orientado pela concepção da avaliação enquanto fenômeno político social, a qual encontra-se em constante transformação, marcada por um processo dinâmico e conflituoso, característico das questões eminentemente dialéticas.

A avaliação assim concebida não comporta um significado em si mesma, na medida em que a sua caracterização está vinculada aos paradigmas, às posturas ideológicas e políticas bem como aos interesses do grupo que a coloca em prática.

Esse entendimento da avaliação nos levou a defender, de forma recorrente, a necessidade de uma construção democrática da avaliação da educação, a qual efetiva-se por meio da negociação com os atores envolvidos no processo avaliativo. Assim, a construção da avaliação deve ser concebida por meio da comunicação, da discussão e da negociação com relação aos seus objetivos, enfoques e efeitos.

Retomando o objeto específico do nosso estudo, que é o SARESP, implementado pela Secretaria de Estado da Educação, procuramos demonstrar ao longo deste trabalho que tal Sistema se encontra influenciado pelo modelo de avaliação da aprendizagem adotado pelos sistemas de avaliação surgidos nas últimas décadas, tanto no âmbito nacional, quanto internacional.

Foi possível apreender, também, que a Secretaria de Estado da Educação tenta demonstrar, em seu discurso, que o SARESP representa um esforço da Secretaria no sentido de criar mecanismos que auxiliem a melhoria da qualidade de ensino nas escolas estaduais paulistas.

Tal preocupação da Secretaria nos levou a refletir sobre o significado da expressão qualidade de ensino. Como se observou, essa expressão tem caráter profundamente subjetivo, uma vez que está diretamente relacionada à concepção de cada segmento sobre o que seja uma formação de qualidade. Ou seja, aquilo que é considerado qualidade de ensino para um determinado grupo pode não ser para outro, devido ao caráter político ideológico inerente ao conceito de qualidade.

Nesse sentido, o conceito de qualidade no âmbito da educação é definido a partir daquilo que um determinado grupo considera relevante no processo de formação do indivíduo, bem como dos interesses e das posturas ideológicas assumidas por este grupo.

Desse modo, podemos afirmar que, ainda que o SARESP seja capaz de proporcionar informações acerca da qualidade do ensino oferecido pela rede pública estadual paulista, essas informações estão relacionadas ao conceito imprimido nas avaliações desse Sistema do que venha a ser um ensino de qualidade.

Vale lembrar, aqui, que pudemos constatar também que o SARESP procura ir além da simples verificação do desempenho dos alunos. Esse Sistema de avaliação busca apreender os aspectos socioeconômicos e culturais dos estudantes avaliados, bem como o perfil dos professores, diretores e coordenadores das instituições escolares envolvidas no processo avaliativo.

Essa preocupação da Secretaria da Educação em construir um perfil dos profissionais da educação, vai ao encontro da compreensão da avaliação enquanto fenômeno

complexo, a qual reivindica a busca da apreensão da dinâmica da instituição escolar, para além da simples verificação do desempenho dos alunos.

Não obstante, notamos que os instrumentos de avaliação - constituídos por questões fechadas – utilizados para construir o perfil desses agentes da educação, são mais eficientes no fornecimento de informações objetivas, voltadas para o tipo de formação profissional, tempo de serviço entre outras.

Já em relação as informações de cunho subjetivo, as quais estão mais relacionadas à prática profissional, esses instrumentos apresentam algumas limitações. Para tais informações torna-se indispensável a busca de alternativas aos questionários compostos por questões fechadas, por meio de questões abertas, entrevistas, ou outros instrumentos que favoreçam esse tipo de análise.

Em relação à concepção de avaliação que orienta o SARESP, constatamos que a Secretaria de Estado da Educação busca demonstrar uma oposição à visão de avaliação enquanto instrumento de certificação, ou seja, voltado para a aprovação e reprovação de alunos. Dessa forma, a Secretaria procura declarar uma visão formativa da avaliação, alegando concebê-la como instrumento de orientação da otimização do processo de construção da aprendizagem.

Contudo, este estudo demonstrou haver algumas contradições em relação à visão de avaliação da aprendizagem declarada pela Secretaria da Educação e a aplicação prática do SARESP. Tais contradições estão presentes na ausência de informações acerca dos aspectos subjetivos da aprendizagem, no caráter centralizado da avaliação, bem como no uso que se fez dos instrumentos de avaliação no ano de 2001.

Defendemos, aqui, que a ausência de negociação com os atores sociais envolvidos no processo avaliativo consiste em um dos maiores entraves para que o SARESP torne-se um instrumento de avaliação capaz de orientar uma profunda reflexão, no interior das

instituições escolares, acerca dos significados produzidos pela formação oferecida pelas escolas, bem como das estratégias utilizadas para alcançar essa formação.

É preciso admitir, mais uma vez, que apesar das limitações do SARESP, apontadas por este estudo, tal Sistema foi o primeiro, no âmbito do estado de São Paulo, a fornecer uma análise da educação escolar dessa magnitude. A abrangência, sem precedentes, das avaliações desse Sistema é um fato que não pode ser desprezado.

Finalmente, é necessário admitir que o quadro atual da educação reivindica a construção de um sistema de avaliação, o qual seja capaz de orientar uma profunda reflexão sobre o trabalho pedagógico, no sentido de reverter as desigualdades na escolarização dos jovens das diferentes camadas sociais. Tal sistema deve ser capaz, ainda, de demonstrar à sociedade o tipo de formação oferecido pelo sistema de ensino público estadual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALLAL, Linda; CARDINET; Jean, PERRENOUD, Philippe. **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

APPLE, Michael W. **Educação à Direita**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna. 1996.

_____. MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna. 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: ed. Unb. 1963.

ARRETCHE, Marta T. S. **Descentralização das Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: ed. IPEA, 1999.

BAENINGER, R.; JANNUZZI, P. de M. Qualificação socioeconômica e demográfica das classes da escala Abipeme. *Revista de Administração*, São Paulo, USP, v.31, n.3, 1996.

BITAR, Hélia A. de Freitas. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. In: **Estudo em Avaliação Educacional**. Jan./jun./1999 n°19. São Paulo. FCC. 1999.

_____. et al. Sistemas de Avaliação Educacional. **Série Idéias**, n° 30. São Paulo. FDE. 1998.

BOBBIO, Norberto, et al. **Dicionário de Política**. Tradução: Carmem C. Varrialle, et al. Brasília: ed. Universidade de Brasília. 2000.

BONNIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais tradução. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: ed. Francisco Alves, 1975.

BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do Projeto**: Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**: Para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: ed. 34, 1996.

_____. WILLIM, Jorge, SOLA, Lourdes (orgs). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: ed. Unesp, 1999.

BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas: ed. Autores Associados, 1995.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEDRAN, Paulo César. **Política Educação e o Currículo Escolar Paulista (1982-2002):** pressupostos políticos, mudanças institucionais e contradições sociais contextualizadoras da expropriação das humanidades na escola básica. Tese de Doutorado. Araraquara. Unesp. 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 2001.

CORÁGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo. Ed. Cortez. 1996.

COSTA, Maria Elena. *Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la Consideración de la Calidad em Educación y su evaluación*. In: **Revista Iberoamericana de Educacion – Evaluación de la calidad de la educación**. nº 10. abr. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: ed. Autores Associados, 1999.

_____. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DRAIBE, Sonia & Henrique, M. “*Welfare State*, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, n. 6, vol.6, fev./1988.

_____. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas, In: **Revista da USP**, mar./1993.

DIAS SOBRINHO, José, **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUPAS, Gilberto (org). **América Latina no início do século XXI: perspectivas econômicas, sociais e políticas**. São Paulo: ed. Unesp, 2005.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESPÓSITO, Yara L. A Visão de quem Coordena as Análises dos Resultados SARESP. In: **SARESP/SEE/FDE**. São Paulo. 1997.

- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez. 2003.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: ed. Edusp. 2002.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Maria José S. **Problematizando o Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico nas Escolas Públicas Paulistas**. Araraquara. Dissertação de Mestrado. Unesp, 2004.
- FRANCO, Creso, (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra. 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, **A produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: **Juventude e Sociedade**. Vannuchi, Regina Novaes de Paulo, et al. São Paulo: ed. Fundação Perseu Abramo. 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Avaliação Institucional**: necessidade e condições para a sua realização. disponível em: <www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Currículo/Avali_institucional.pdf> Acesso em: 26 mar. 2006.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: ed. Unesp, 1991.
- GIPPS, Caroline. Avaliação de Alunos e Aprendizagem para uma Sociedade em Mudança. In: **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro. 1º-3/12/1997. MEC/INEP/Unesco. Brasília. 1998.
- _____. A avaliação de Sistemas Educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, Maria Conceição, et al. **Sistemas de Avaliação Educacional**. In: **Série Idéias** nº 30. São Paulo. FDE. 1998.
- GORZ, André. **Miséria do presente, riqueza do possível**. São Paulo: ed. Annablume, 2004.
- HADJI, Charles. **A avaliação**: regras do jogo. Porto: ed. Porto, 1994.
- _____. **Avaliação Desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARGREAVES, Andy et al. **Educação para a Mudança**: reciclando a escola para adolescentes. trad. Letícia Vasconcellos Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover**. Porto Alegre: ed. Mediação, 2.002.

_____. **Avaliação pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: ed. Mediação, 1998.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Estratificação socioocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**. Jul/Dez. 2003, vol.17, no.3-4, p.247-254. ISSN 0102-8839.

KRAWCZYK, Nora, et al. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**, Campinas: ed. Autores Associados, 2000.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

LEITE, Dante Moreira. Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno. Pesquisa e Planejamento. **Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo**. Ano 3. Vol.3. 1959.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: ed. E. P. U., 1986.

MACHADO, Cristiane, **Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000**, Tese de doutorado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2003.

MAINARDES, J. Organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio aos sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso, (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Ângela Maria. Uma análise da municipalização do ensino em São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

MATAR, F. Análise crítica dos estudos de estratificação socioeconômica de ABA-Abipeme. **Revista de Administração**, São Paulo, v.30, n.1, jan./mar. 1995.

MELO, Marcus André, Avaliação de Políticas e de Programas Sociais: tendências do debate. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para Conhecer Examinar para Excluir**. trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: ed. E.P.U., 1986.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2001.

NEUBAUER, Rose. Um Salto na Avaliação e Transformação do Ensino. In: **SARESP/SEE/FDE**. São Paulo. 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Flávio Vilares de. O Brasil e os dilemas do governo Lula, In: América Latina no Século XXI. Perspectivas Econômicas, sociais e políticas. São Paulo: ed. Unesp, 2005.

PEREIRA, Vinicius Ribeiro. **Métodos Alternativos no Critério Brasil para a Construção de Indicadores Sócio-Econômico**: teoria de resposta ao item. Dissertação de Mestrado. PUC, Rio de Janeiro, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Avaliação Entre Duas Lógicas**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Petrópolis: Vozes Ltda, 1973.

PUCCI, Bruno (org.), **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

REPROVADO pelo Saeb passa no Saresp 2003. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 28 jun. 2004. Caderno, Cotidiano.

RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez. 1998.

ROUANET, Sérgio Paulo. O novo irracionalismo brasileiro, p. 125 – 196, In: **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: ed. Autores Associados, 1999

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **A Corrida para o Século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Maria Alba de. A Experiência de Avaliação Educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. In: **Estudo em Avaliação Educacional**. Jan./jun./1999 n°19. São Paulo. FCC. 1999.

SOUZA, Sandra Zakia. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes. 1997.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Sociologia da Educação**. São Paulo: ed. Autores Associados, 1995.

TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian e HADDAD, Sérgio (orgs.), **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES. Carlos Alberto. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, Livia de, et alii (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares, São Paulo: Papirus, 1994.

VIANNA, Heraldo Merlim. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. jul./dez.1997 n°16. São Paulo. FCC. 1997.

_____. Implantação de Avaliação de Sistemas Educacionais: questões metodológicas. In: CONHOLATO, Maria Conceição, et al. Sistemas de Avaliação Educacional. In: **Série Idéias** n° 30. São Paulo. FDE. 1998.

WHITTY, Geoff. Controle do Currículo e Quase Mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: WARDE, Mirian (org.). **II Seminário Internacional – Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de Pós Graduação em Educação PUC – SP. 1998.

DOCUMENTOS

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei Federal nº 9394/96.

MEC – Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - SAEB. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/conceito.htm>> Acesso em: 28 jan. 2006.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº27 de 29/03/1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm> Acesso em: 14 abr. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº35 de 7/04/2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://saiu.edunet.sp.gov.Br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm> Acesso em: 13 nov. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº14 de 18/01/2002. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação de ciclo – SARESP-2001. disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.Br/ItemLise/arquivos/14_2002.htm> Acesso em: 13 nov. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº120 de 11/11/2003. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP/2003. disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.Br/ItemLise/arquivos/120_03.htm> Acesso em: 13 nov. 2005.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 96. Relatório Final dos Resultados da 1ª aplicação. Volumes I, II e III. São Paulo. FDE. 1997.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 97. Relatório Final dos Resultados da avaliação. Volumes I, II, III, IV e V. São Paulo. FDE. 1998.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 98. Relatório: SARESP/98 Conhecendo os Resultados da Avaliação Volumes I, II e III. São Paulo. FDE. 1999.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 2000. Perfis do Diretor e do Professor Coordenador da Rede Estadual Paulista. São Paulo. FDE 2002.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 2000. Caracterização dos Estudantes da Rede Estadual Paulista. São Paulo. FDE 2002.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 2000. Relatório final. Conhecendo os Resultados da Avaliação Volumes I e II. São Paulo. FDE. 2004.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP 2000. Relatório final. Conhecendo os Resultados da Avaliação Volumes I, II, III, IV e V. São Paulo. FDE. 2005.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP. nº1. nov. 1996. São Paulo. FDE. 1996.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP. nº2. abr. 1997. São Paulo. FDE. 1997.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP. Disponível em: <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2004/subpages/conheca.htm>> Acesso em: 25 jul. 2005.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>> Acesso em: 25 jul. 2005.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_6_27.asp> Acesso em: 1 jul. 2005.

SEE – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. SIMAVE. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/site/index.asp?format=show_news&newsID=110> Acesso em: 28 jan. 2006.