

Adriana Bauer

**USOS DOS RESULTADOS DO SARESP: O PAPEL DA AVALIAÇÃO
NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

São Paulo
Dezembro de 2006

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Adriana Bauer

**USOS DOS RESULTADOS DO SARESP: O PAPEL DA AVALIAÇÃO
NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE na área de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Zákia Lian Sousa.

São Paulo
Dezembro de 2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final
dissertação defendida por Adriana Bauer.

Data: ___/___/_____

Assinatura: _____

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Zákia Lian Sousa

Comissão Julgadora:

Prof^a. Dr^a. Clarilza Prado Souza

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Prof. Dr. Romualdo Luis Portela de Oliveira

Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas

379.5
B344u

Bauer, Adriana

Usos dos resultados do SARESP: o papel da Avaliação nas políticas de formação docente / Adriana Bauer; orientador Sandra Maria Zákia Lian Sousa. - - São Paulo: s.n. 2006.

173 p.; tab

Acompanha CD-ROM

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. -Política Educacional (Avaliação)
2.-Formação de professores. 3. – Formação continuada. 4.-Avaliação de Programas Educacionais. I.- Sousa, Sandra Zákia Lian de

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca E Documentação da FEUSP.

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia, e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias,
e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos, e são melhores ainda;
Porém, há aqueles que lutam toda a vida, esses são
imprescindíveis.
(Bertolt Brecht)

*À memória de meu pai, Paulo Bauer,
que lutando toda sua vida ensinou-me o valor da
perseverança para o alcance de meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que contribuíram para a realização deste estudo:

*A **Deus**, que sempre me iluminou nos momentos mais difíceis, dando-me forças para o término dessa jornada;*

*À minha mãe, **Brasilina**, e à minha tia, **Otilia**, pelo gesto de carinho e apoio presente no oferecimento de cada xícara de café que tornava as madrugadas de estudo mais agradáveis;*

*À minha orientadora, **Sandra Maria Zákia Lian Sousa**, pela confiança, pelo apoio nas adversidades e pela orientação cuidadosa, sem a qual este trabalho não teria se concretizado;*

*Aos professores **Romualdo Luís Portela de Oliveira** e **Elba Siqueira de Sá Barreto** por estimularem a construção desse projeto, quando o mesmo não passava de uma tímida idéia, ajudando-me a acreditar que este sonho seria possível;*

*Aos professores **José Cerchi Fusari** e **Clarilza Prado Souza**, pelas contribuições no Exame de Qualificação;*

*A todos os amigos, em especial à **Amélia Cristina Abreu Artes**, **Vandré Gomes da Silva**, **Ocimar Alavarse Munhoz** e **Ana Maria Falsarella**, que apoiaram de diversas formas este projeto.*

*Aos colegas do **grupo de discussão sobre avaliação** e aos amigos do **CEPPPE**, pela troca constante de idéias e informações;*

*Aos **Dirigentes Regionais**, **Supervisores de Ensino**, **Assistentes Técnico-pedagógicos** e **Técnicos da Secretaria da Educação** pela disponibilidade e pelas indicações que alimentaram as reflexões aqui apresentadas;*

*À **Maria Alice Peres**, pela cuidadosa revisão dos originais.*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto o uso dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) na formulação de ações de formação de professores, no âmbito das Diretorias Regionais da capital paulista. Dessa forma, o problema que guia as reflexões apresentadas é a análise sobre em que medida os resultados da avaliação sistêmica subsidiam a formulação de políticas de formação docente. Como suporte teórico, são utilizados autores que se dedicam ao estudo da temática da avaliação de políticas, bem como aqueles que refletem sobre a problemática da avaliação de sistemas e programas educacionais. A fim de iluminar a questão da articulação entre avaliação de sistema e formação docente e elucidar contradições percebidas por meio da leitura dos documentos oficiais sobre a política educacional mais geral, a pesquisadora opta por uma metodologia qualitativa, enfatizando o uso da enquête com caráter exploratório. Também é realizado um estudo em algumas diretorias regionais, a fim de observar o trabalho de formação realizado nessas instâncias. Os dados obtidos e sua análise, a partir da bibliografia pesquisada, sinalizam que o uso dos resultados do SARESP para a elaboração de ações direcionadas à formação docente depende da equipe responsável por essa formação no âmbito da Diretoria Regional. Verifica-se que as equipes têm dificuldades no entendimento dos resultados da avaliação, fato que pode ser uma das explicações para a diferenciação das ações observadas entre as diretorias. Além disso, muitas das ações realizadas na diretoria regional são desdobramentos de atividades de formação definidas pela Secretaria da Educação, para toda a rede de ensino, indicando, particularmente a partir de 2002, uma tendência à centralização das ações de formação, as quais, inclusive, na opinião de alguns entrevistados, parecem ter sido definidas independentemente dos resultados das avaliações. É possível perceber algumas iniciativas locais que as diretorias buscam consolidar um movimento que privilegia ações de formação balizadas pelas necessidades dos professores evidenciadas pelos resultados da avaliação. No entanto, as informações coletadas, em seu conjunto, permitem inferir que a articulação entre os resultados do SARESP e a política de formação docente, da forma prevista nos documentos deste sistema, ainda está por ser consolidada.

PALAVRAS-CHAVE: SARESP, AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTÍNUA, POLÍTICA EDUCACIONAL

ABSTRACT

The subject of this survey is the use of the results of the São Paulo Student Performance Appraisal System (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP) in the formulation of actions for teachers' development within the scope of the Regional Administrations of the state of São Paulo. As such, the guiding question of the reflections herein presented was to what extent the results of systemic appraisal subsidize the formulation of policies for teachers' development. As theoretical basis, authors who dedicate to the study of such policy appraisals were used, as well as those who reflect on the evaluation of teachers' educational programs. Aiming to enlighten the question of the articulation between system appraisal and teachers' development and to explain contradictions perceived by means of the analysis of the official documents regarding a more general educational policy, the researcher opted for a more qualitative methodology, emphasizing the use of questionnaires with exploratory purposes. A study took place in some regional administrations, aiming to observe the development works therein performed. The results obtained and their analysis, based on the researched bibliography, indicate that the use of SARESP's results for the elaboration of actions towards teachers' development depends on the teams responsible for such development within the scope of the regional administrations. It was verified that the teams have difficulties with the understanding of the appraisal results, a fact that can be one of the explanations for the differentiation of actions among the individual administrations. Besides, many of the actions done at the regional administrations are consequences of development activities defined by the Secretary of Education (Secretaria da Educação), for the entire education network, and indicating – particularly beginning 2002 – a trend of centralization of the development actions (actions which on the opinion of some interviewees seem to have been defined regardless the appraisals' results). However, it is possible to note local initiatives in which the administrations seek to consolidate a movement that privileges development actions based on the teachers' needs, which came to light by the appraisal results. Notwithstanding, the collected information in its entirety allow to infer that the articulation between SARESP's results and the policy of teachers' development, as formally stipulated, remains to be consolidated.

KEYWORDS: SARESP – APPRAISAL OF POLICIES AND EDUCATIONAL PROGRAMS – CONTINUOUS FORMATION – EDUCATIONAL POLICY

LISTA DE SIGLAS

Avaliação Nacional da Educação Básica	ANEB
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar	ANRESC
Assistente Técnico-Pedagógico	ATP
Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério	CEFAM
Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo	COGESP
Coordenadoria de Ensino do Interior	CEI
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas	CENP
Departamento de Recursos Humanos	DRHU
Diretoria Regional de Ensino	DE
Dirigente Regional de Ensino	DR
Fundação Carlos Chagas	FCC
Fundação Cesgranrio	CESGRANRIO
Fundação para o Desenvolvimento da Educação	FDE
Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	HTPC
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira	INEP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Lei do Ensino Fundamental e Médio	LEFM
Ministério da Educação e Desporto	MEC
Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro	EDURURAL
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	SEE/SP
Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo	SARESP
Teoria da Resposta ao Item	TRI

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Estrutura da Secretaria da Educação de São Paulo	24
TABELA 2: Iniciativas de avaliação de sistemas em curso nas Américas	50
TABELA 3: Objetivos de algumas iniciativas de avaliação de sistemas da América Latina	53
TABELA 4: Avaliações e Carreira do Magistério: potencialidades, limitações e alternativas	65
TABELA 5: Entrevistas realizadas nas Diretorias Regionais	110
TABELA 6: Sistematização das informações obtidas na pesquisa de campo	114

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	07
RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE SIGLAS	10
LISTA DE TABELAS	11
APRESENTAÇÃO – UM TEMA EM BUSCA DE UM PROBLEMA	14
INTRODUÇÃO – O PROBLEMA, SUA ORIGEM, SUA IMPORTÂNCIA...	16
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS: ORIGENS, TENDÊNCIAS E INDAGAÇÕES SOBRE O USO DE SEUS RESULTADOS.	26
1. Um começo de conversa: por que avaliar programas e políticas educacionais?	26
2. Tendências na avaliação de políticas públicas	27
2.1. Definindo política pública	29
2.2. As diversas etapas de uma política	31
3. Antecedentes históricos e evolução da avaliação de políticas e programas educacionais	34
3.1. As origens da moderna avaliação de programas e políticas educacionais	36
3.2. A avaliação de programas e políticas educacionais no Brasil	40
3.3. Os anos 90 e a avaliação de programas e sistemas educacionais: para que servem os resultados da avaliação?	46
4. Avaliando as avaliações: balanço crítico a partir de algumas iniciativas da América Latina	56
5. Relação entre avaliação de sistemas e programas educacionais, formação e trabalho	60

docente: tensões e limites das políticas avaliativas e de formação.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	67
CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (1995-2005)	75
1. Política Educacional do governo Mário Covas/Rose Neubauer	77
1.1. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo	77
1.2. Dos princípios às ações: o SARESP e a formação de professores nos documentos oficiais	81
2. Política Educacional do governo Geraldo Alckmin/Gabriel Chalita	93
2.1. A política de formação contínua	97
3. As relações entre os resultados do SARESP e os Programas de Formação Docente: o que dizem os documentos específicos do SARESP	104
CAPÍTULO 4 – ENTRE TRILHAS E BARRANCOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO	110
1. O previsto e o realizado: um balanço da trajetória percorrida durante a pesquisa empírica	110
2. Retomando os indicadores de análise	111
2.1. Acesso dos profissionais da Diretoria Regional aos resultados da avaliação	114
2.2. Existência de atividades de formação (na Secretaria, nas diretorias, nas escolas)	132
2.3. A proposição de ações propriamente dita (relatórios, planos de trabalho)	139
2.4. Comentários acerca da cultura de avaliação	144
2.5. Outros usos dos resultados	147
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DO USO DOS RESULTADOS DO SARESP E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	151
REFERÊNCIAS	162

APRESENTAÇÃO

UM TEMA EM BUSCA DE UM PROBLEMA...

O interesse pelo tema da pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal no que se refere à formação de professores. Ainda na graduação em Pedagogia, algumas preocupações começaram a se delinear: por que as ações realizadas no âmbito da escola e da Diretoria de Ensino pareciam não surtir efeito para a melhoria do trabalho do professor em sala de aula? Como diagnosticar as necessidades dos professores para, a partir daí, propor ações e projetos de formação docente?

Essas preocupações ampliaram-se durante atividades profissionais posteriores na formação contínua de professores, quando foi possível observar que as dificuldades enfrentadas pela maioria deles eram de diversas ordens e extrapolavam a formação strictu sensu: faltavam materiais de apoio ao trabalho, a formação inicial não dava conta dos problemas que enfrentavam cotidianamente e as atividades de formação contínua não vinham ao encontro com o que percebiam como suas necessidades.

Nesse momento, e como interesse pessoal, surgiu a idéia de desenvolver uma pesquisa que permitisse uma visão mais sistematizada e aprofundada sobre a temática das ações de formação contínua, que englobasse aspectos relativos às demandas dos professores e às políticas de oferta dessas atividades na rede. Restava a dúvida se esse interesse, tão particular e subjetivo, poderia ser transformado em um problema de relevância para a comunidade científica. Fez-se necessária, então, uma aproximação com discussões realizadas no âmbito da universidade, a fim de avaliar a pertinência do tema e obter subsídios para a construção do problema de pesquisa.

A partir da participação nos seminários do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e da reflexão sobre questões relacionadas à política educacional no tocante às avaliações de sistema¹, principalmente no que se refere aos usos dos resultados das avaliações, foi possível redefinir o objeto do presente estudo. A possibilidade de articular as políticas de formação contínua

¹ A depender do autor de referência, pode-se utilizar também os termos *avaliação de monitoramento*, *sistema de avaliação* e *avaliação em larga escala* para se referir às aferições realizadas sobre o sistema educacional. Neste trabalho, estaremos utilizando o termo *avaliação de sistemas*, terminologia que tem sido mais utilizada nas referências às avaliações que o poder público realiza sobre seu sistema de ensino.

formuladas pelos gestores com a necessidade do Estado de avaliar seus sistemas educacionais parecia sugerir um caminho fecundo para reflexão. Além disso, a realização de tal articulação poderia contribuir para a ressignificação das políticas de avaliação.

Assim, em busca da articulação de dois aspectos fundamentais da agenda educacional do século XXI, o propósito do presente projeto foi sendo definido.

INTRODUÇÃO

O PROBLEMA, SUA ORIGEM, SUA IMPORTÂNCIA...

O propósito deste trabalho é analisar, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, possibilidades e limites da utilização dos resultados obtidos pelas avaliações de sistema² para a formulação e direcionamento de políticas de formação de professores. O foco da análise será o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e sua articulação com as políticas de formação contínua³ da rede estadual São Paulo.

² Apesar da expressão permitir inferir que, a partir da avaliação, todo sistema de ensino é avaliado, é importante ressaltar que, no caso do SARESP a avaliação é realizada pelos alunos, envolvendo apenas um nível do sistema: a escola. Mesmo apresentando essa limitação, essa terminologia balizará as análises, devido à disseminação de seu uso.

³ Ainda que a maioria dos documentos oficiais e estudos sobre formação docente utilizem a expressão *formação continuada*, neste trabalho as atividades de formação que se dão ao longo da carreira docente, a partir de sua formação inicial, serão consideradas como *formação contínua*, terminologia que dá à expressão uma idéia de algo constante, em que não há interrupção, ao passo que o termo *continuada*, por ser uma forma nominal em participípio, indica uma ação já acabada. É importante ressaltar que há uma diferenciação entre as expressões *formação contínua* e *formação contínua em serviço*. José Cerchi Fusari chama a atenção para o fato de que a formação contínua no sentido mais amplo e irrestrito abarca todas as ações pelas quais os professores passam e que lhes agregam conhecimentos. Nesse sentido, a ida a museus, o debate com os pares, enfim, tudo é formação contínua. Já a formação contínua *em serviço* seria aquela realizada no âmbito da escola, do trabalho, englobando as atividades que abarcam a coletividade docente. Assim, Fusari tenta romper com a concepção de que as iniciativas de formação docente devem ser restritas à participação de educadores em situações formativas pontuais (cursos, palestras, etc.). Para o autor, a idéia de formação contínua através de atividades isoladas faz com que, em geral, constituam um conjunto de ações descontínuas, desconexas entre si, que assumem um caráter imediatista no sentido de alcance de objetivos previamente definidos. Defende, ainda, que para uma maior efetividade das atividades de formação contínua, elas devem sofrer a mediação da construção do projeto político pedagógico das escolas. (Informação pessoal fornecida por José Cerchi Fusari, São Paulo, 2006).

A avaliação de sistemas educacionais intensificou-se no início da década de 90, tornando-se um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas ligadas à educação, não só no Brasil, mas em diversos países.

Este fenômeno, que muitos autores [Afonso (1998), Machado (2003), Dias Sobrinho (em Freitas, 2002)] relacionam à mudança do papel do Estado na educação, à necessidade de melhor gerenciamento dos recursos disponíveis (a partir da possibilidade de auxiliar no direcionamento dos investimentos na escola pública) e à necessidade de diagnóstico para a melhoria do ensino público, tem feito com que a avaliação ocupe papel de destaque nas políticas públicas educacionais, como mostra Vianna:

A avaliação vai ter um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e de seus programas, o que ocorreu mais visivelmente nos países do Primeiro Mundo [sic] e que vem ocorrendo em ritmo retardado nos chamados países emergentes (Brasil, por exemplo). (VIANNA, 2000, p. 23).

O SARESP, sucessor de outra iniciativa de avaliação de sistemas em São Paulo, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual (de 1992, que procurava aferir se havia melhoria no desempenho dos alunos que participavam do Projeto Escola-Padrão), foi formulado, segundo os documentos oficiais, em resposta à necessidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE) de definir uma política clara de avaliação.

Essa política está inserida em um amplo movimento de reforma do ensino em São Paulo, que se iniciou na gestão do governador Mário Covas, em 1995, tendo à frente da Secretaria da Educação a Prof.^a Teresa Roserley Neubauer da Silva. A introdução da avaliação de sistema foi parte de um repensar sobre a educação paulista, que inaugurou uma reforma administrativa e pedagógica nas diversas instituições responsáveis pelo ensino em São Paulo. Dentre as modificações introduzidas por este governo, destacam-se: Regime de Progressão Continuada (instituído pela Deliberação CEE 09/97), a organização das escolas da rede estadual por meio de ciclos (Resolução SE-4/98), a avaliação do rendimento escolar (ação da qual faz parte o SARESP), reclassificação dos alunos (Indicação CEE 08/97), o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo⁴ (PRERPESP, instituído pelo Decreto 40.473, de 21.11.05), a reorganização da jornada escola (Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI, de 12/2/98), a definição de Matrizes Curriculares Básicas para o Ensino Fundamental (Resolução SE-4/98), a reformulação das Normas

⁴ Este programa estabeleceu que, a partir de 1996, o ensino na rede estadual passaria a ser oferecido em escolas separadas em quatro tipos: a) escolas exclusivas para alunos de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental; b) escolas exclusivas para alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental; c) escolas para alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; d) escolas para alunos do Ensino Médio.

Regimentais Básicas (Parecer CEE 67/98), a introdução do Programa de Educação Continuada (PEC) e a implantação de um novo Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação (Lei Complementar 836/97).

Através destas modificações, parece existir uma intencionalidade e uma complementaridade entre as diversas medidas: há o estabelecimento de uma nova organização da escola, não apenas física, mas também pedagógica. Novas diretrizes curriculares são propostas e, baseada nelas, há uma avaliação externa do rendimento. Concomitantemente é implementado um programa de formação para os professores, anunciando-se que as demandas por formação serão definidas a partir dos resultados da avaliação. O fato permite inferir uma intenção de formar professores de acordo com as diretrizes curriculares definidas. Enfim, há um plano de avaliação, reclassificação de alunos e progressão continuada que, mais do que iniciativas isoladas, parecem convergir para a satisfação de uma meta declarada: o combate à reprovação e à evasão escolar.

Para além dessas reflexões, bastante pontuais pode-se dizer que no Documento de Implantação do SARESP alguns argumentos são apresentados para justificar sua introdução na rede paulista, sendo um deles a participação da SEE nas três primeiras aferições do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB⁵, momento em que teria ficado evidente o papel da avaliação enquanto instrumento de gestão e melhoria da qualidade de ensino:

A participação da SEE nessas experiências evidenciou a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade de ensino oferecido pelas escolas. Impôs-se, assim, a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional do Estado. (SÃO PAULO (b), 1996, p. 05).

Essa “melhoria da qualidade de ensino” aparece atrelada à busca de uma maior “eficiência na prestação de serviços educacionais”, que seria alcançada através da racionalização de recursos e descentralização da administração e das decisões pedagógicas, para o que a produção de informações sobre o sistema resulta essencial e justifica a implantação do SARESP.

⁵ O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica é a avaliação proposta em nível nacional, de caráter amostral, proposta pelo MEC. Esta avaliação é realizada a cada dois anos, utilizando testes padronizados e questionários e abrange amostras de todas as unidades da federação. A partir de 2005, o SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – que mantém as características do SAEB, com um caráter sistêmico geral e sendo aplicada a uma amostra aleatória de estudantes – e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). De maior extensão, com foco em cada unidade escolar, pretende coletar informações sobre o desempenho em leitura e matemática dos alunos das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira.

Nessa direção, a gestão iniciada em 1995 aponta como uma de suas diretrizes principais o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica dessas instâncias [Diretorias de Ensino e Unidades Escolares] (sic). Define, também, como um dos pontos essenciais e complementares a estas diretrizes, a implantação de um Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar, buscando subsídios para aprimorar a gestão educacional e, sobretudo, o sistema de ensino como um todo.

A avaliação da qualidade da Educação não apenas resulta na verificação do rendimento escolar, mas constitui um momento importante na caracterização da qualidade do ensino, pois revela aspectos importantes do processo educacional que vem sendo desenvolvido nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular.

Dessa forma, é intenção que se estabeleça um fluxo de informações entre a SEE, as demais Redes de Ensino e as Unidades Escolares, favorável à construção de uma política educacional para o Estado. Espera-se, com isso, que a avaliação se constitua em subsídio constante para a gestão educacional, contribuindo, notadamente, para o aprimoramento do ensino em São Paulo. (SÃO PAULO (b), 1996, p. 5-6).

Apesar do documento de implantação relacionar avaliação e gestão educacional, em documento posterior afirma-se que a inserção da avaliação externa fazia parte de um projeto de construção de uma cultura avaliativa que combatesse a idéia de avaliação enquanto instrumento de gestão, numa clara tentativa de substituir a concepção inicial. A importância da cultura avaliativa e sua relação com a prática pedagógica das escolas são ressaltadas pela então secretária da Educação de São Paulo Rose Neubauer:

[...] 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. (SÃO PAULO, 1997, p. 03, grifo nosso).

Cabe registrar, assim, a dúvida que fica sobre qual seria a concepção de gestão educacional da secretária de educação à época, já que ressalta a intenção de utilizar os dados da avaliação para “orientar políticas públicas”, mas não entende essa orientação como um aspecto da gestão.

Outro argumento utilizado para justificar a implantação do SARESP foi o imperativo de cada escola se reconhecer nos quadros de desempenho divulgados a partir dos resultados da avaliação, caso que não ocorria com o SAEB, por seu caráter amostral. Com a intenção de subsidiar cada escola em particular, ter-se-ia optado por trabalhar com um sistema que abrangesse o universo da Rede, inicialmente em algumas classes pré-fixadas e, posteriormente, de forma censitária.

Tendo em vista a necessidade de implantar uma cultura avaliativa e fornecer informações sobre o desempenho dos alunos para as escolas, dois objetivos gerais foram

declarados, inicialmente, para o SARESP, e encontram-se explicitados no documento de implantação desse sistema de avaliação:

- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- Verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
 - a capacitação dos recursos humanos do magistério;
 - a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
 - a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SÃO PAULO (b), 1996, p. 7-8).⁶

No decorrer da história do SARESP, tais objetivos foram sendo desmembrados em objetivos mais específicos que, contudo, não rompem com aqueles definidos no início do programa de avaliação, principalmente com aqueles que se referem à utilização de seus resultados para a reelaboração curricular e para a reorganização da trajetória escolar, bem como para a formulação de ações de “capacitação” de professores e técnicos da Secretaria da Educação.

Evidencia-se, assim, o papel do SARESP na política educacional do governo, que será analisada no próximo capítulo, e o caráter de gerenciamento e de subsídio ao planejamento pedagógico que a avaliação pode assumir, a depender dos usos que são feitos dos seus resultados.

A perspectiva de gerenciamento nas indicações sobre os usos dos resultados se manifestará em outros documentos, como em um material distribuído à rede em 1998, denominado Manual do Orientador. Nele foi reforçada a intencionalidade de utilizar os resultados da avaliação para a gestão educacional, ampliando suas possibilidades para a definição das políticas públicas de formação: “o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e **incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores** e demais profissionais envolvidos no sistema”. (SÃO PAULO, 1998, p. 01, grifo nosso).

Enfatizando a qualificação docente como fator preponderante da qualidade de ensino, e daí decorrendo a necessidade de formação contínua, essa possível influência da avaliação de

⁶ De maneira geral, tais objetivos permanecem em todas as aferições do SARESP, com exceção do ano de 2001, quando a avaliação assumiu um caráter bastante específico: “embasar as decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para a continuidade de estudos ou para a recuperação de ciclos” (SÃO PAULO, 2002).

sistemas na formulação de políticas públicas de formação docente também foi explicitada por Bittar (1998), integrantes da equipe de Avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), instituição responsável pelo gerenciamento das ações do SARESP.

Os resultados da avaliação, devidamente levados em conta, **podem indicar caminhos para as atividades de capacitação** propostas pelos órgãos centrais ou pelas DE para serem desenvolvidas junto às escolas ou, inversamente, para atividades por elas sugeridas às instâncias superiores [...]. As necessidades de capacitação são mapeadas a partir **da análise dos dados do SARESP** e outros indicadores de rendimento e procuram fortalecer o ensino justamente nos pontos do currículo em que o rendimento escolar se mostrou mais frágil. (BITTAR *et al*, 1998, p. 05, grifo nosso).

Tendo em vista que um dos objetivos do SARESP refere-se à indicação de novos caminhos para as políticas de formação, conforme o Manual de Orientação e o Documento de Implantação, é importante analisar em que medida esse objetivo está sendo atingido, propondo uma avaliação das políticas de formação e uma análise das potencialidades e limites da utilização dos resultados da avaliação para a indicação desses caminhos.

A partir dessas colocações, é possível estabelecer alguns questionamentos que permitirão investigar o problema proposto:

- Como o SARESP contempla, na sua formulação, a questão da formação dos educadores? O que declara é viável?
- Os resultados do SARESP vêm subsidiando a elaboração de programas de formação de professores? Como está se estabelecendo a articulação entre essas duas iniciativas?
- Como profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsáveis pela formação, entendem a relação entre a avaliação e a formação de professores?

Se a magnitude política e pedagógica da rede estadual de São Paulo pode justificar, em parte, tal estudo, a mesma impôs alguns recortes para sua viabilização. Dessa forma, o foco de trabalho recaí sobre as propostas realizadas para os professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, em especial das séries iniciais.

Este trabalho se justifica na medida em que permitirá o levantamento dos usos dos resultados do SARESP sob a ótica da formação de professores, a fim de apreender o que tem sido feito por parte de órgãos gestores, como a Secretaria da Educação e as Diretorias de Ensino, ou seja, tanto no nível central, como no intermediário, para que esta formação possa ser aprimorada, de acordo com a demanda do sistema educacional paulista.

Acredita-se que a relevância do tema reside no fato de que, apesar da possibilidade de utilizar os resultados do SARESP para se pensar em políticas de formação contínua de professores, ser apontada em documentos oficiais e em alguns estudos realizados no meio

acadêmico e no âmbito da própria SEE/SP (BITTAR et al, 1998 e MACHADO, 2003), observa-se que ainda não existem pesquisas empíricas que se proponham a verificar e analisar como esses resultados têm sido utilizados tanto pela Secretaria da Educação, quanto pelas Diretorias de Ensino e escolas.

Outros estudos que se propõem a avaliar os impactos do SARESP (FELIPE, 1999 e ESTEVES, 1998) se debruçam pouco sobre a questão dos usos dos resultados da avaliação, já que priorizam outro foco para a análise, no caso, o impacto desta sobre as escolas.

Oliveira (1998), cujo objeto de estudo também foi a avaliação paulista, preocupou-se em compreender os princípios fundantes do SARESP e as intenções da SEE ao propor a avaliação, tecendo uma análise política focada na sua viabilidade funcional e nas possibilidades de sua efetivação na rede. Após fazer uma reflexão conceitual sobre alguns princípios presentes nos documentos oficiais, como qualidade de ensino, autonomia da escola, projeto pedagógico e cultura avaliativa, a autora enfoca os possíveis usos que as escolas poderiam fazer dos resultados das duas primeiras aplicações do SARESP, da forma como ocorreram, na reformulação de seus projetos pedagógicos. Não toca, assim, na questão do subsídio à formação contínua de professores.

A possibilidade de relacionar avaliação e formação é apontada por Machado (2003) ao verificar, por meio de sua análise dos Relatórios Oficiais do SARESP, que a formação deficiente dos professores é um critério bastante apontado, pelas Diretorias Regionais, como dificultador do trabalho pedagógico de qualidade. Segundo a autora, alguns documentos produzidos no âmbito das Diretorias Regionais indicam a necessidade de fazer modificações na escola, em sua proposta pedagógica, na formação dos professores, entre outros aspectos, sem evidenciar como essas colocações se tornariam efetivas, o que configura o processo de usos de resultados do SARESP, pelas Diretorias Regionais, como limitado, pois:

Observamos, também, que as ações propostas para serem desenvolvidas com os professores, na sua grande maioria, objetivam ‘capacitá-los’ nas disciplinas do SARESP com conteúdos específicos, mesmo quando a análise do relatório aponta dificuldades de outras ordens. (MACHADO, 2003, p. 172).

Já ESTEVES (1998) aponta que, a partir dos resultados do SARESP, o Programa de Educação Continuada (PEC), uma iniciativa da Secretaria da Educação, passou a atender mais professores, porém não se propõe a aprofundar a análise sobre as ações do PEC, identificando em que medida elas correspondem às necessidades apontadas pela avaliação de sistema.

Finalmente, FELIPE (1999) observou que o sistema de avaliação, em um primeiro momento, não foi bem aceito pela comunidade escolar. Os alunos que entrevistou em sua

pesquisa de campo pareciam apáticos à avaliação, enquanto que os professores a consideraram como uma intervenção indevida da Secretaria da Educação em seu trabalho. Já os pais julgaram a avaliação muito abstrata, apesar das explicações fornecidas pela escola e pela própria Secretaria da Educação.

Em artigo posterior (2002), o mesmo autor faz uma releitura das conclusões que havia chegado durante a dissertação de mestrado, e aponta os usos que estavam sendo feitos dos resultados, tanto pela escola, quanto por órgãos gestores. Observa que apesar dos professores apontarem, em seus discursos, a importância do SARESP, não percebia ações na escola que refletissem o uso dos resultados, enquanto informações utilizadas para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido. Como argumenta o autor:

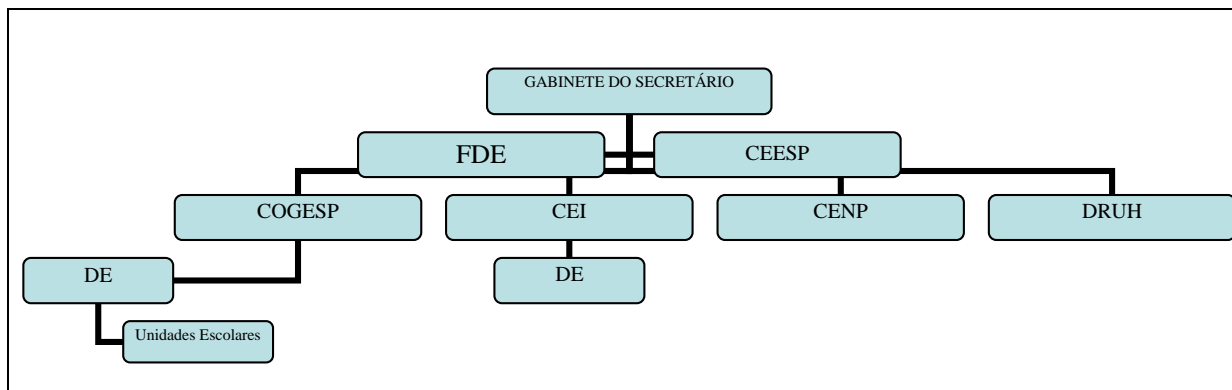
Alguns professores declararam que não efetivaram uma revisão em seus planejamentos, pois não poderiam fugir do previsto em seus planos de ensino, para não se atrasarem com seus conteúdos. Outros, menos "pragmáticos", alegaram que não ficaram com a prova, portanto nenhum trabalho de revisão foi realizado. As razões que impediram a viabilização da correção, análise dos resultados e revisão dos itens variam de professor para professor e de escola para escola. (FELIPE, 2002, p. 178).

Retomando suas conclusões iniciais e apontando as principais críticas dos professores ao sistema de avaliação, Felipe comenta que as conclusões que havia tirado em seu trabalho inicial se concretizaram. Segundo o autor não houve melhoria nas condições de trabalho dos professores, nem tampouco na qualidade das aulas ofertadas. E, além disso, os resultados do SARESP passaram a ser utilizados de forma discriminatória quando a Secretaria dividiu as escolas em cores, conforme seu desempenho na prova.

Tendo em vista as produções acadêmicas realizadas até o momento, um estudo empírico em que seja feito o levantamento sobre ações que têm sido efetivadas, no tocante à formação contínua de professores, a partir dos resultados da avaliação, em algumas Diretorias de Ensino da Rede Estadual Paulista, deverá contribuir para o avanço do debate sobre os usos dos resultados do SARESP e para a avaliação de programas que têm tido lugar de destaque nos últimos anos, nas políticas implementadas na rede estadual.

A escolha das diretorias regionais de ensino, como foco prioritário deste trabalho, deve-se à posição que elas ocupam na estrutura da Secretaria da Educação de São Paulo que, como mostra o organograma, está em um nível intermediário entre os órgãos centrais e as escolas.

TABELA 1: Estrutura da Secretaria da Educação de São Paulo



Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora a partir de informações retiradas do *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Informações disponíveis em: www.educacao.sp.gov.br, acesso em 30/09/2006.

Além dos indicativos desses estudos específicos sobre o SARESP, pouco está sendo produzido sobre os usos dos resultados das avaliações de sistema, tema que seria fundamental, como discutido em Freitas (2002).

No que se refere à formação docente, observa-se que, apesar da década de 90 ter sido marcada por uma proliferação de estudos sobre a formação dos professores e seu caráter de desenvolvimento profissional, a maioria deles reflete sobre a formação relacionando-a ao atendimento das necessidades da escola e do sistema educacional, desconsiderando a questão da política de avaliação e a relação dela com as políticas de formação.

Como mostra Prada (2001), a ênfase que vem sendo dada ao tema da formação, pelos gestores da educação, refere-se à sua relação com a qualidade de ensino. Segundo o autor, que pesquisou algumas experiências de formação docente que vêm acontecendo em diversos países:

As políticas de qualificação da educação e os programas, projetos, campanhas que as concretizam, estão orientadas, ao menos intencionalmente, ao atendimento da “qualificação” dos professores, a qual para a maioria de políticos espertos, e pessoas em geral, é considerada o nó gordão da qualidade da educação. Esta “qualificação” é entendida mais no sentido da “eficácia e eficiência do trabalhador da educação” do que do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano profissional e docente inserido na cultura local (escola), da região e do país onde trabalha. Desta forma, os programas, projetos e outras atividades que concretizam essas políticas, terminam sendo implantações verticais, com pouca consideração dos reais interesses e necessidades dos profissionais da educação, embora os princípios democráticos que regem legalmente os países expressem intenções de contribuir para o desenvolvimento humano de toda a população e para a valorização do magistério. (PRADA, 2001, p. 98-99).

A análise dos documentos de programas e projetos de formação que fazem parte da política educacional da Secretaria do Estado de São Paulo evidencia que a questão da

formação contínua de professores está vinculada à necessidade de melhoria da qualidade de ensino, como será visto posteriormente.

Dessa maneira, a relação entre dois dos diversos programas/projetos que fazem parte da política educacional do Estado de São Paulo tem sido um tema pouco explorado. Preencher esta lacuna, além de necessário, parece imprescindível quando se leva em conta que formação de professores e avaliação de sistemas são temas que têm ocupado papel de destaque na agenda educacional, não só em nível estadual, mas também nacional.

É intenção deste trabalho, aprofundar a discussão em torno da concepção de avaliação enquanto instrumento direcionador de políticas e sobre os limites e potencialidades dos usos de seus resultados, tendo em conta que tais usos estão atrelados à concepção de educação e qualidade da educação daqueles que são responsáveis pela elaboração e execução das políticas. Concorde-se, assim, com Machado (2003), quando advoga que:

[...] compreender a criação e implantação de um sistema de avaliação, nos moldes do SARESP, bem como o potencial e os limites da utilização dos seus resultados para direcionarem a política educacional visando melhorar a qualidade da educação, é fundamental para o entendimento do papel que a educação possui para a sociedade, do ponto de vista de quem governa o Estado (MACHADO, 2003, p. 08).

Para proceder a esta discussão, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos.

O primeiro tem como objetivo delinear o debate teórico que vem sendo realizado sobre o uso dos resultados das avaliações e a avaliação das políticas públicas, buscando subsidiar a análise dos resultados da pesquisa de campo.

As decisões metodológicas que embasam a pesquisa são apontadas no segundo capítulo, dedicado ao esclarecimento sobre os procedimentos de pesquisa, no qual explicita-se as decisões que foram sendo tomadas durante o trabalho de campo.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os princípios da política educacional do governo de São Paulo nos últimos dez anos, no que se refere à política de avaliação e à de formação contínua de professores. Em um primeiro momento, a análise recai sobre a gestão da secretária Rose Neubauer para, posteriormente, focar nos programas da gestão de Gabriel Chalita realizados até 2005, período de abrangência deste estudo.

O quarto capítulo enfatiza algumas considerações sobre o trabalho de campo, e contempla a análise dos dados obtidos durante a pesquisa empírica, a partir dos quais serão traçadas as reflexões finais, apresentadas no quinto e último capítulo do relatório.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS: ORIGENS, TENDÊNCIAS E INDAGAÇÕES SOBRE O USO DE SEUS RESULTADOS

1. UM COMEÇO DE CONVERSA: POR QUE AVALIAR PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

O objetivo deste trabalho é analisar como os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo estão sendo utilizados para subsidiar a elaboração de programas de formação contínua de professores. Dessa forma, se procederá a uma avaliação do programa de avaliação, que faz parte de uma política mais ampla, já que se busca verificar o cumprimento de um dos objetivos a que se propunha.

O leitor poderá questionar a importância de estudar as políticas públicas e os programas através dos quais elas se efetivam se, usualmente, o meio acadêmico tem pouca influência em sua elaboração. Para responder a esta questão, recorre-se ao cientista político Austin Ranney, citado por Palumbo (1998), que expõe quatro razões para o estudo das políticas:

Uma é puramente científica, ou seja, a meta do estudo das políticas é aprofundar nosso conhecimento sobre elas, essa pode ser chamada uma razão puramente acadêmica, por não haver consideração sobre como o conhecimento será utilizado. Ela envolve uma pesquisa básica em sua forma

mais pura; sua meta é aumentar o conhecimento e a teoria. Muitos especialistas crêem que a análise das políticas deve ser restrita a esse papel. A segunda razão é profissional, ou seja, a meta do estudo de políticas é poder aprimorar essas políticas [...]. A terceira razão para se aprofundar no estudo de políticas é o que Alice Rivlin (1971) chamou de “revolução silenciosa”. Os estudos de política têm crescentemente se tornado uma parte das agências governamentais a nível federal e estadual [...]. A quarta razão para estudar as políticas, mencionada por Ranney, é política: para aconselhar os políticos sobre que políticas eles devem apoiar em suas campanhas de eleição e também depois de serem eleitos. (PALUMBO, 1998, p. 55-56).

As pretensões deste trabalho situam-se, indubitavelmente, na primeira e segunda razões, ou seja, no desejo de colaborar com o aumento do conhecimento e da teoria sobre avaliação de política e, se possível, fornecer material para que as políticas e programas estudados se aprimorem.

Tal trabalho não é simples, devido à complexidade que envolve os estudos sobre política educacional e a pouca tradição brasileira na área de avaliação de políticas e programas. Este fato justifica o esforço na produção de reflexões que possam contribuir para a socialização das reflexões já realizadas na área e para o esclarecimento dos conceitos e pressupostos que estão subjacentes à análise que ora se inicia.

Para iniciar esta reflexão, uma síntese das tendências teóricas atuais em avaliação de políticas públicas, bem como um breve histórico da avaliação de programas e sistemas educacionais, serão delineados nas próximas seções.

2. TENDÊNCIAS NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Dennis Palumbo (1998) identifica três formas de se fazer estudo sobre políticas: a análise das políticas, a análise da implementação das políticas e a avaliação de programas.⁷

Os estudos sobre políticas e programas sociais e educacionais que se desenvolveram a partir da década de 40 concentravam-se na *análise da política* e das estratégias utilizadas para

⁷ Palumbo faz uma breve descrição de cada uma dessas formas. Segundo ele, a análise de políticas “geralmente acontece antes de se tomar as decisões sobre uma determinada política. Seu principal objetivo é encontrar a forma mais eficiente de maximizar as metas e os objetivos”. Já a implementação das políticas “focaliza basicamente o processo pelo qual as políticas são traduzidas em programas e como eles são administrados e gerenciados”. Finalmente, a avaliação de programas é “basicamente uma atividade pós-decisória que visa determinar se um programa está alcançando suas metas, o que o programa está realizando”. (PALUMBO, 1998, p. 57-58). Não é objetivo deste trabalho aprofundar na temática da análise das políticas. Fica registrado que, na prática, a pesquisadora acredita que essas etapas deveriam ser intercambiáveis, em um movimento cíclico e dialógico.

sua execução, ou seja, na sua *implementação*. Muitas vezes declarou-se que tais estudos tinham como objetivo auxiliar as organizações governamentais a aprimorarem suas metas e maximizarem a ação da política, como será visto na próxima seção deste capítulo. Por ora, cabe frisar que através da avaliação poderiam ser planejadas ações. Além disso, tais estudos avaliativos eram utilizados no preparo de orçamentos para as agências governamentais, que subsidiavam a implementação e continuidade da política. A ênfase, então, recaía na análise da exequibilidade da política e em seu processo, não havendo, inicialmente, uma forte preocupação com a avaliação da política em seu sentido mais estrito.

Esta tradição modifica-se a partir da década de 70, quando a existência de pressões sociais e o surgimento de novas tendências políticas apontaram a necessidade de que as decisões sobre as ações políticas em educação fossem mais racionalizadas, sendo que a avaliação destas políticas passa a assumir um importante papel, como expressa Maria Amélia Goldenberg⁸, citada por Sousa (2004) em sua análise da produção acadêmico-científica sobre avaliação no Brasil:

Na medida em que a unidade do processo de planejamento educacional é garantida pelo plano, testar a racionalidade daquele é procurar determinar a racionalidade das decisões que geraram o plano e das ações que ele produziu. A racionalidade nas *decisões* confere ao plano sua dimensão de *eficácia* enquanto que a racionalidade na execução lhe confere a dimensão de *eficiência*. Eficácia e eficiência são duas dimensões absolutamente indispensáveis ao modelo de um programa educacional *válido*. (GOLDENBERG *apud* SOUSA, 2004, p. 180).

Os estudos sobre políticas públicas se intensificaram e constituíram um campo de investigação específico (Figueiredo e Figueiredo, 1986). Nesse momento, as ações governamentais passaram a ser avaliadas inclusive pelas próprias administrações que as propunham (Barreto e Pinto, 2001).

Cabe abrir parênteses para frisar que essa não é, ainda, pelo menos no Brasil, uma tendência fortemente arraigada entre as instituições governamentais, pois, como explicita Palumbo, “a reflexão nem sempre precede uma ação; comumente, um indivíduo ou uma agência governamental age primeiro e depois analisa o que foi feito”. (PALUMBO, 1998, p. 59).

Observa-se que, apesar dos estudiosos apontarem para um maior desenvolvimento da área da avaliação de políticas, ainda não há consensos sobre alguns conceitos específicos da

⁸ GOLDENBERG, Maria Amélia A. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. **Cadernos de Pesquisa**, n., p. 61-72, jun. 1973.

área nem tampouco sobre os quadros de referência teórica da temática, fato que gera dificuldades para o pesquisador que pretende dedicar-se a este tipo de trabalho.

Como explicitam Barreto e Pinto,

[...] há uma série de dificuldades conceituais para delimitar o campo de análise das políticas públicas, bem como o de sua avaliação propriamente dita, visto que os referentes teóricos que lhes servem de base ainda não estão fortemente consolidados. (BARRETO e PINTO, 2001, p. 104).

Na verdade, como demonstraram as autoras no trabalho citado, poucas são, no Brasil, as publicações destinadas à temática da Avaliação de Programas e Políticas, ou Pesquisa de Avaliação, sendo que estas, normalmente, são realizadas no meio acadêmico (notadamente em teses e dissertações) e apenas algumas se desenvolvem em agências especializadas, a pedido das próprias administrações. Como destacam as autoras, grande parte dos trabalhos não explicita a metodologia de avaliação utilizada nem o suporte teórico de análise, assumindo mais um caráter descritivo da política ou programa, a partir dos quais serão tiradas conclusões acerca de sua eficiência e eficácia. Esta lacuna provavelmente se deve à pouca tradição deste tipo de estudo, mas mesmo que justificada, a escassez de produções na área dificulta, ao pesquisador iniciante, a construção de um quadro de referência para suas análises.

Levando em consideração tais dificuldades, é necessário explicitar os pressupostos que norteiam a análise a que se propõe, bem como as concepções acerca da temática que serão definidoras do debate proposto. A esses esclarecimentos é que serão dedicadas as próximas linhas.

2.1. *Definindo política pública*

“Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”.
(PALUMBO, 1998).

Tomando como referência o trabalho de Dennis Palumbo, considera-se, aqui, que uma política não é algo palpável, objetivo e, portanto, de fácil apreensão. Por estar em constante mutação e envolver vários agentes, em diversos níveis, uma política muitas vezes tem que ser inferida através das ações traçadas para sua execução e do comportamento dos que são encarregados de sua elaboração e execução. Estas ações e comportamentos, assim como as leis, regulamentos e os documentos elaborados, são apenas alguns elementos

indicativos do que é a política. O autor chama a atenção para o fato de que esses elementos, isolados, não constituem a política, pois parte da concepção de que “uma política pública, assim como a política partidária é complexa, invisível e elusiva [...] e não é algo que possa ser identificado, considerando-se um único evento ou uma única decisão”. (PALUMBO, 1998, p. 35).

Analisar uma política, levando-se em conta que esta não é algo objetivo que possa ser apreendido e que, portanto, deve ser inferido a partir de alguns elementos, implica ter clareza que as conclusões tiradas estarão estreitamente relacionadas ao olhar do pesquisador que toma para si essa tarefa. Este é um primeiro pressuposto a ser considerado. Ou seja, a análise que será realizada a respeito da política educacional do estado de São Paulo levará em conta que as declarações presentes nos documentos oficiais dos programas analisados são apenas indícios da política mais ampla e, portanto, as inferências realizadas a partir dos indícios são bastante particulares, tendo em vista as lentes teóricas utilizadas pela pesquisadora.

Um segundo pressuposto é que uma política nem sempre é implementada de acordo com o seu desenho original, tendo em vista os muitos fatores que influenciam no processo de execução, principalmente as concepções e crenças dos diversos agentes responsáveis pela implementação. Nem sempre todos os fatores que ascendem sobre a execução da política podem ser controlados ou antecipados no momento de sua formulação.

Como ensina Arretche (2001), é ingenuidade acreditar que ao avaliar a eficácia, eficiência ou efetividade de uma determinada política ou programa social devem ser considerados apenas como critérios de avaliação os objetivos e as estratégias de implementação definidas em um primeiro momento, já que na tradução do que foi definido no desenho original do programa para a realidade há sempre um distanciamento. Para esse distanciamento contribuem, entre outros fatores, os implementadores do programa ou política, pois segundo a autora “a implementação modifica as políticas públicas” (ARRETICHE, 2001, p. 48).

Deve-se levar em conta que há diversos fatores que influenciam na formulação e na implementação de políticas públicas. Estes vão desde a afinidade política dos agentes que implementam o programa aos seus princípios e diretrizes até à escolha de estratégias de implementação (muitas vezes influenciadas pela possibilidade de aceitação dos agentes e do público que vai se beneficiar da política).

Em concordância com Arretche, ao avaliar a política educacional do estado de São Paulo, será levado em conta este pressuposto:

Uma adequada metodologia de avaliação não deve, portanto, concentrar-se em concluir pelo sucesso ou fracasso de um programa, pois, como espero haver demonstrado, independentemente da “vontade política”, da ética ou do interesse dos formuladores e implementadores, a distância entre formulação e implementação é uma contingência da ação pública. Com efeito, uma adequada metodologia de avaliação deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade dos implementadores, que implicariam que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados.

Além disso, uma adequada metodologia de avaliação deveria concentrar-se no exame das razões pelas quais a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa – tal como previstos por seus formuladores -, bem com sua implementação efetiva, **ocorre por decisão dos próprios agentes implementadores**. (ARRETCHE, 2001, p. 52, grifos do autor).

Considerando que os implementadores, no caso do foco privilegiado na presente análise, são os agentes das Diretorias de Ensino, pretende-se verificar se estes conhecem os objetivos do SARESP, e se articulam seus resultados aos programas de formação docente e quais são as referências que levam em conta durante as ações que desenvolvem no âmbito desses programas. Cabe, ainda, analisar como avaliam os programas de avaliação e de formação e qual sua postura perante eles.

Finalmente, as condições de implementação e continuidade das políticas em análise serão observadas e confrontadas com os objetivos e ações de implementação traçados nos documentos oficiais. Será levado em conta que, muitas vezes, os objetivos iniciais traçados para um determinado programa educacional podem se modificar ao longo do período de sua vigência, sendo fundamental considerar essas mudanças no momento da avaliação. Eis o terceiro pressuposto norteador deste trabalho.

2.2. As diversas etapas de uma política

No que se refere às palavras e expressões utilizadas, cabe esclarecer que a utilização do termo *programa* na referência a dois aspectos distintos da política educacional (a proposta de avaliação do sistema e as de formação docente), mais que uma questão epistemológica é uma escolha conceitual que se apóia na concepção de Palumbo. Segundo o autor, pode-se entender *programas* enquanto “atividades específicas nas quais as agências se envolvem durante a implementação de uma política pública [...] Um programa pode também ser visto separado de uma política. Ele pode ser definido como um meio específico adotado para colocar uma política em prática”. (PALUMBO, 1998, p. 37).

Estas definições são importantes para que se diferencie a política, dos programas e das diversas ferramentas utilizadas para implementar e executar uma política. Palumbo chama tais ferramentas de *estratégias* ou *táticas* e aponta a dificuldade existente na diferenciação entre esses elementos, ou seja, entre as ferramentas e táticas e a política mais ampla⁹.

Já para Sônia Draibe (2001), ao se falar em política pública é necessário distinguir *política*, *programa* e *projeto*, sendo que haveria uma hierarquia entre esses conceitos relacionada à abrangência de cada um deles. Nesse sentido, *política* seria o termo de maior amplitude, evocando a política como um todo, enquanto que programas são ações mais específicas que fazem parte da política. Tanto a política como os programas podem se desdobrar em diversos *projetos*. Nas palavras da autora:

Tomemos um exemplo da política governamental brasileira. Se nos referimos à *política educacional* como o conceito mais abrangente da intervenção na educação, o *programa* da merenda escolar constitui uma entre as tantas ações em que se desdobra aquela política, enquanto o *projeto de descentralização* do programa da merenda escolar constituiria uma unidade ainda menor de ação, entre as que integram o programa da merenda. (DRAIBE, 2001, p. 17).

É importante que o leitor tenha claro que não se está analisando a política como um todo ao focar sua análise em um programa específico. No caso específico deste trabalho, o foco é o Programa de Avaliação de Sistema Educacional (SARESP) e os programas de formação de professores que mais se destacaram no período de estudo: o Programa Teia do Saber e o Projeto Letra e Vida.

Barreto e Pinto chamam a atenção para a dificuldade de se avaliar uma política exatamente devido à sua abrangência. Explicam, ainda, que muitos estudos que têm se autodenominado como *avaliação de política* constituem, na verdade, avaliações de programas que fazem parte da política mais ampla. Como enfatizam a autoras:

A avaliação de políticas sociais [...] tem, na literatura especializada, freqüentemente se restringido ou mesmo se confundido com a avaliação de programas, que constituem um elenco de ações ordenados com propósitos definidos e mais claramente delimitados dentro de uma determinada política. Nesse caso, além de verificar se os objetivos dos programas estão sendo alcançados, as avaliações se prestam a examinar os processos pelos quais eles são implantados e os efeitos que lhes podem ser atribuídos. (BARRETO; PINTO, 2001, p. 104).

⁹ Para a definição de política pública, Palumbo faz a distinção entre funções do governo, política, agências, leis, regulamentos, decisões e programas. O autor ressalta, ainda, que algumas dessas etapas podem se inter-relacionar ou manter-se independentes. Nesse sentido, as políticas seriam “as intenções que dirigem as ações” enquanto os programas seriam as ações propriamente ditas. Assim, considera-se que os diversos programas de formação docente fazem parte da política educacional mais ampla, assim como o SARESP. (PALUMBO, 1998, p. 37).

Outra questão a ser levada em conta na avaliação de políticas refere-se à decisão sobre qual etapa da política incidirá a avaliação.

Segundo Palumbo (1998), uma política pública constitui-se a partir de três etapas distintas¹⁰: a *etapa inicial* que compreende o planejamento da agenda, ou seja, a decisão dos problemas que serão abordados, a discussão desses problemas, a fim de decidir se ações devem ser realizadas no que se refere ao problema, e a formulação da política, onde são traçadas as diretrizes e a metodologia do trabalho a ser realizado. A esta, segue-se uma *etapa intermediária*, que consiste na implementação da política, através de ações e programas definidos para executá-la. Na *etapa final*, correspondente à avaliação da política, a atenção recairia sobre sua eficácia e eficiência, além das decisões sobre seu término ou continuidade.

Para o autor, a consideração de uma política como um processo seqüencial e cronológico é útil na medida em que simplifica a realidade e auxilia na compreensão das ações e comportamentos observados, bem como no entendimento do processo como um todo. Não se pode perder de vista que muito provavelmente os estágios acima descritos se mesclam e nem sempre obedecem a essa seqüência lógica. Além disso, o ciclo de uma política pode englobar outros processos que não foram considerados nessas etapas.

Deve-se considerar, ainda, que tal separação ajuda a perceber que, tradicionalmente, os estudos sobre políticas públicas focam nos estágios iniciais da elaboração das mesmas, sendo que as etapas de implementação e avaliação, ou seja, que fazem parte do estágio intermediário e final da política, recebem pouca atenção por parte dos estudiosos sobre o tema (PALUMBO, 1998).

A análise realizada no âmbito deste trabalho tem como objetivo acompanhar e compreender os usos dos resultados do SARESP para a elaboração de políticas de formação docente. Sem deixar de lado o estágio de elaboração das políticas, procurar-se-á trabalhar, também, com a fase intermediária da política. Para proceder a essa avaliação da política, será necessário partir das intenções iniciais expostas pelos formuladores da política educacional do estado de São Paulo, a fim de tentar compreender se foram alcançadas, bem como os possíveis impactos que as estratégias traçadas para concretização daquelas intenções tiveram sobre o sistema educacional paulista no que se refere à avaliação e à formação docente.

¹⁰ Outros autores trazem organizações diferenciadas sobre o ciclo de uma política. Para Viana (1996), por exemplo, as fases das políticas públicas consistem em “construção da *agenda*, *formulação* de políticas, *implementação* de políticas e *avaliação* de políticas” (VIANA, 1996, p. 06, grifos do autor). Percebe-se, contudo, que as fases das políticas são coincidentes, distinguindo-se apenas a forma de organização das mesmas. Para a análise no presente texto escolheu-se, contudo, a abordagem de Dennis Palumbo, citada no corpo do texto.

Dessa forma, neste trabalho será contemplada a implementação do programa SARESP (que faz parte da política educacional mais ampla) e a avaliação de um de seus objetivos, ou seja, a utilização dos resultados para a elaboração de programas de formação contínua para professores da rede estadual.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS E EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS¹¹

3.1. As origens da moderna avaliação de programas e políticas educacionais

Ainda que a avaliação constitua um campo de estudos e pesquisas que se desenvolveu notadamente a partir do século XX, alguns estudiosos são unânimes em afirmar que avaliar, em seu sentido mais amplo, é uma prática tão antiga que remonta aos primórdios da história do homem:

A avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. (SOBRINHO, 2002, p. 17).

Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia. (VIANNA, 2000, p. 22).

Avaliação não é um conceito novo. Com relação ao aspecto de “examinar e julgar, determinar o valor”, a prática da avaliação sem dúvida precedeu muito sua definição, e suas raízes remontam aos primórdios da história humana. O homem de Neanderthal praticou-a ao determinar que tipos de madeira se prestavam à confecção das melhores lanças, assim como os patriarcas persas ao selecionar os pretendentes mais adequados para suas filhas ou os pequenos proprietários rurais da Inglaterra, que abandonaram seus arcos curtos (bestas) e adotaram os arcos longos do País de Gales [...] (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 36).

Nos sentidos apresentados acima, a avaliação pode ser entendida enquanto prática informal (sem procedimentos sistemáticos ou coleta formal de dados/evidências, normalmente baseada em percepções) e social, usada não só para julgamento, mas também para escolha e

¹¹ Muitos autores têm procurado traçar, com níveis de complexidade diversos, um histórico da avaliação na área da educação, levando em consideração diversas dimensões da avaliação: da aprendizagem, de políticas, de programas, etc. O objetivo do presente trabalho, menos ambicioso, é traçar brevemente a evolução da avaliação de sistemas e programas educacionais, citando alguns marcos relevantes para o desenvolvimento da área que influenciaram sua atual constituição. Informações mais detalhadas sobre o desenvolvimento histórico da área de avaliação, em suas várias dimensões, podem ser encontradas nas obras de Freitas (2004), Sousa (2004), Sanders et al (2004), Sobrinho (2002) e Vianna (2000), cuja referência completa encontra-se na bibliografia ao final deste trabalho.

seleção. Permeando as escolhas e decisões humanas, essas avaliações informais assumiam (e ainda assumem) os mais diversos significados e utilidades. Apesar dessa avaliação informal estar presente no cotidiano, ao retomar alguns marcos históricos da moderna avaliação de programas, este estudo irá resvalar na avaliação *formal*, definida como “uso sistemático de informações e critérios acurados para atribuir valores e justificar juízos de valor.” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 60-61).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as primeiras iniciativas de avaliação formal, mais especificamente no que se refere à avaliação de programas e sistemas educacionais, estão relacionadas à pesquisa social empírica, realizada através de levantamentos quantitativos já no final do século XVII. Tais pesquisas, que viriam a inspirar a avaliação de programas educacionais, teriam sofrido uma forte influência das Ciências Naturais em desenvolvimento acirrado naquela época.

A idéia de avaliar sistemas e programas educacionais, tão alardeada após os anos 90, remonta ao início do século XIX, desenvolvendo-se a partir dos primeiros levantamentos empíricos de cunho quantitativo. Também influenciaram neste processo as transformações ocorridas, a partir do século XIX, não apenas na forma de avaliar os alunos no interior das escolas (que anteriormente era feita oralmente, muitas vezes em sessões públicas), mas também uma intensificação na função de organização social da avaliação, que passou a ser vista como instrumento de legitimação das práticas escolares e seleção de alunos e profissionais para cargos públicos, baseada em uma perspectiva de mérito. (SOBRINHO, 2002).

Exemplos dessas primeiras iniciativas são encontrados na Inglaterra, Irlanda e Estados Unidos da América. Na Inglaterra e Irlanda, a pressão por reformas dos programas educacionais fez com que ocorressem as primeiras avaliações de instituições escolares, realizadas por representantes nomeados pelo rei. Também digna de nota é a primeira experiência que pode ser identificada como uma avaliação em larga escala, ocorrida em Massachusetts, EUA, onde se avaliava o desempenho dos estudantes e se fazia comparações entre as escolas da região. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 62)

Outro exemplo de avaliação que surgiu influenciada por essa concepção seria o *baccalaureát* francês, sistema de certificação que selecionava os alunos que poderiam ingressar no sistema superior e, ao mesmo tempo, legitimava o trabalho realizado no nível anterior de escolaridade, equivalente ao Ensino Médio no Brasil. Concebido no início do século XIX (1808), Sobrinho (2002) localiza no *baccalaureát* uma primeira experiência de avaliação de sistemas educacionais, que ele denomina de "protótipo dos exames nacionais".

Deve-se considerar que as primeiras avaliações de programas e sistemas educacionais diferem em objetivos e função se comparadas àquelas que são realizadas atualmente. Nas primeiras iniciativas, a avaliação estava muito relacionada à mensuração de rendimento individual dos alunos, através de testes escritos, com forte preocupação em avaliar suas capacidades psíquicas. Esta tendência continuou no início do século XX, com o desenvolvimento de metodologias mais sofisticadas de coleta e análise de dados, como ilustram Worthen, Sanders e Fitzpatrick:

A década de 1920 viu o rápido surgimento de testes baseados nas normas dos programas, criados para avaliar os níveis individuais de desempenhos. Em meados da década de 1930, mais da metade dos Estados Unidos tinha algumas formas de testes estaduais, e os testes padronizados, baseados nas normas de referência dos programas, inclusive testes para avaliar o aprendizado, assim como testes de personalidade e perfis de interesses, transformaram-se em um grande negócio.

Durante esse período, os educadores consideravam as mensurações e a avaliação quase sinônimos, sendo esta última em geral vista como um teste final para avaliar o desempenho de um aluno e atribuir-lhe notas. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 63).

Nesse sentido pode-se dizer que a avaliação do século XIX e do início do século XX foi dominada por uma perspectiva psicológica, que buscava mensurar a inteligência e o desempenho dos alunos. A essa tendência seguiu-se, nas décadas de 1930 e 1940, uma preocupação com a avaliação das aquisições propiciadas pelos programas educacionais. Em uma conjuntura de reconstrução social e econômica, necessária após a recessão pela qual alguns países, principalmente os Estados Unidos, passaram na década de 1930, observa-se uma ampliação do campo da avaliação para além da medida das capacidades individuais:

A avaliação deveria se dedicar ao êxito na escolarização. Comprometia-se, então, com a ideologia da eficiência social. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial e com o esforço de recuperação da economia norte-americana. Observa-se, então, uma certa ampliação do campo da avaliação. Continua sendo fundamentalmente um processo de medida, porém, agora, mais preocupada com a adequação dos currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento.

A avaliação, nesta fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo, no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção, segundo a lógica utilitarista que então predominava, bem como a aceitação de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas (SOBRINHO, 2002, p. 21-22).

A partir da metade da década de 60, a área sofreu novo grande impulso. Com a promulgação da Lei Educacional de Defesa Nacional de 1958, nos Estados Unidos, em resposta à necessidade de um ensino mais eficiente nas escolas, principalmente na Matemática e nas Ciências¹², sendo que se passou a demandar avaliações de programas elaborados para a melhoria dos currículos e programas das áreas citadas. Além disso, o desenvolvimento de programas nas áreas sociais e da saúde, com o objetivo de equalizar as oportunidades para todos os cidadãos americanos, bandeira dos governos de John Kennedy e Lyndon Johnson levou a um investimento maciço em programas sociais.

Segundo José Dias Sobrinho, tais investimentos calcavam-se na crença liberal de que ao investir em programas que combatessem os diversos problemas sociais existentes seria possível superá-los e propiciar, assim, um melhor desenvolvimento da sociedade. (SOBRINHO, 2002, p. 26). Nesse sentido, a avaliação da eficácia dessas políticas e programas, através da quantificação dos resultados obtidos, passou a ser foco de atenção dos governos. Era necessário avaliar os programas para conferir maior racionalidade aos investimentos, assegurando credibilidade aos projetos e transparência na gestão dos recursos, já que muitos bilhões de dólares estavam sendo destinados ao financiamento de programas.

Tanto Worthen, Sanders e Fitzpatrick, quanto Sobrinho, autores de referência na construção desse breve histórico, apontam o ano de 1965 como de importância seminal para a avaliação, notadamente para a avaliação de políticas e programas educacionais. Foi o ano da aprovação da Lei do Ensino Fundamental e Médio (LEFM), que “propunha um aumento colossal do financiamento federal da educação, com dezenas de milhares de bolsas federais para escolas municipais e estaduais e para universidades e órgãos regionais” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 69).

A falta de evidências que comprovassem que financiamentos federais tivessem impactos positivos ou melhorias genuínas no setor da educação fez com que fosse exigida, por parte do Congresso americano, e com o apoio do presidente John Kennedy, a avaliação das atividades realizadas pelos beneficiários dos fundos federais. Os educadores passaram a ter que avaliar suas próprias atividades, sendo que a LEFM é considerada praticamente o marco inicial da avaliação de programas e políticas educacionais.

¹² Worthen, Sanders e Fitzpatrick apontam que o lançamento do *Sputnik I*, foguete soviético, em 1957, abalou a crença dos Estados Unidos em sua potencialidade técnica e científica, gerando uma demanda por avaliações dos currículos e práticas de Matemática e Ciências, já que o ensino dessas disciplinas deveria ser mais eficaz. Dessa forma, o governo americano passou a investir milhares de dólares para o aprimoramento de programas e desenvolvimento dos currículos dessas áreas. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 65)

Em sua abordagem sobre o desenvolvimento da avaliação de programas, Worthen, Sanders e Fitzpatrick apontam, que no início desse processo de avaliação dos programas educacionais, a falta de pessoal especializado para suprir a demanda por avaliações desses programas fez com que muitas delas fossem realizadas a partir de concepções e metodologias inadequadas. Muitas vezes elas se apoiavam nos conhecimentos produzidos em teorias de áreas afins, como a psicométrica e as ciências sociais, gerando, dentre outros problemas, relatórios de avaliação irrelevantes. Segundo os autores, foi o diagnóstico deste “empobrecimento” teórico e metodológico da área que propiciou a abertura do debate sobre a avaliação de programas, resultando na ampliação da discussão sobre questões conceituais e metodológicas que balizavam a prática dos avaliadores.

Este movimento deu início ao desenvolvimento de diferentes abordagens filosóficas e metodológicas na área, com efetivos esforços para a construção de conhecimentos empíricos e conceituais que a subsidiassem. Contudo, apesar de começar a existir uma preocupação dos técnicos e estudiosos com aspectos que ultrapassavam a mensuração de resultados obtidos pelos programas, observa-se que o foco, neste momento, mantinha-se sobre os dados mais quantitativos da avaliação.

Esta questão também é destacada por Sobrinho, em seu histórico sobre a avaliação de programas educacionais:

Mesmo que se enriquecendo com perspectivas e metodologias de feição qualitativo, naquele período que se iniciou por volta de 1965 e chegou até os anos 80 predominou o positivismo e idéias conseqüentes, como o gerencialismo, o objetivismo, a mensuração ou a quantificação. Não estranha que tenham gozado do maior prestígio os modelos de análise dos sistemas, preocupados com a eficiência na relação custo-benefício, de objetivos comportamentais, interessados na produtividade e de decisão, voltados à eficácia e ao controle gerencial de qualidade. (SOBRINHO, 2002, p.27).

A lógica de racionalidade técnica e econômica que embasou a avaliação de programas e sistemas nas décadas de 60 e 70 do século XX, apesar de persistir na década posterior, foi influenciada pela reconfiguração da sociedade e economia observadas a partir das mudanças tecnológicas, principalmente nas áreas da informática e das telecomunicações, que influem sobre o sistema capitalista¹³. Tais mudanças tiveram implicações tanto na organização quanto no papel dos Estados-Nação, que viram a necessidade de alterar algumas de suas funções a

¹³ Essas redefinições tiveram lugar principalmente nos últimos vinte e cinco anos do século XX, acirrando-se com o fim da Guerra Fria e a abertura dos estados soviéticos à economia capitalista.

fim de viabilizar o crescimento econômico interno e superar a crise de Estado que levava ao aumento da desigualdade e à exclusão social.¹⁴

Assim, a avaliação de programas e políticas educacionais é ressignificada e adquire papel central no âmbito das políticas públicas. Nesta lógica, diversos governos, no Brasil e no mundo, passam a demandar avaliações dos sistemas educacionais, como será visto posteriormente.

3.2. A avaliação de programas e políticas educacionais no Brasil

No Brasil, observa-se que a produção mais sistematizada da pesquisa em avaliação começa a despontar, ainda que timidamente, a partir do final dos anos de 1930. Um fator propulsor para o desenvolvimento das pesquisas educacionais foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, no momento que se sentia a preocupação com o caráter de cientificidade das pesquisas e o uso das mesmas na orientação e planejamento das questões educacionais.

Vale abrir parênteses para comentar que, segundo Alicia Bonamino (2002), ao se retomar a trajetória brasileira em avaliação, percebe-se que o INEP teve um papel seminal no desenvolvimento da avaliação no país. Para ela, “as poucas iniciativas desse tipo [ou seja, de pesquisa avaliativa] desencadeadas na década de 60 estiveram marcadas pela descontinuidade e não permitiram que se acumulassem experiências e conhecimentos mais sistemáticos na área” (BONAMINO, 2002, p. 37).

Coube ao INEP o desenvolvimento mais estável de pesquisas, *surveys* e o encaminhamento de parte dos projetos educacionais que marcaram os anos de 1950 e 1960, sendo possível notar-se a intenção de articular a produção de informações com uma ação política mais direcionada.

¹⁴ Muitos são os autores que analisam as relações entre neoliberalismo, papel do Estado e avaliação de forma bastante detalhada, constituindo-se referência para os que buscam se aprofundar nesta questão. Tendo em vista a existência de trabalhos de excelente qualidade sobre esta temática, optamos por não aprofundá-la nesta reflexão, já que o objetivo é ressaltar as diversas perspectivas que a avaliação de sistemas e programas tem assumido durante seu desenvolvimento. Para um maior aprofundamento nas questões concernentes ao Neoliberalismo, Estado e Avaliação, conferir as obras de Afonso (1998 e 2000), Sousa (1997), Hidalgo e Silva (2001) e Freitas (2004), que se ocupam especificamente da Avaliação da Educação Básica no Brasil.

Analisando essas questões, Dirce Nei de Freitas também aponta a relação entre as informações estatísticas, obtidas através das pesquisas em educação realizadas pelo INEP e sua relação com as ações do governo:

No Brasil do período 1937-1945, o Estado-Novo deu expressivo impulso à “ciência” e à “técnica” de quantificar/ mensurar a educação tendo em vista a intenção de planificar ações governamentais voltadas para a instauração de “uma ordem social integral”. Os estudos em educação se tornaram mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da quantificação/ mensuração para o bom-governo da educação brasileira. (FREITAS, 2004, p. 35).

Ainda segundo a autora, nesse momento predominou, na pesquisa avaliativa, uma forte influência da psicologia educacional, tal como acontecera, nas décadas anteriores, em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Sendo assim, é possível dizer que se desenvolvia no Brasil um sistema de produção de informações¹⁵ e medidas educacionais que se centravam na medida do desempenho dos alunos:

Esse processo foi dominado, nos anos 1940 e parte dos 1950, pelas pesquisas de enfoque psicopedagógico, sendo contemplados os temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico. O enfoque da avaliação estava, pois, centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídio aos processos didático-pedagógicos. (FREITAS, 2004, p. 37).

A partir de meados da década de 1950, observa-se uma mudança de foco na pesquisa avaliativa, que deixa de enfatizar apenas as questões psicológicas e passa a centrar-se nas questões trazidas pela Sociologia, que procurava contribuir para o entendimento da relação entre os resultados do ensino, as formas de funcionamento das escolas e o atendimento das necessidades sociais:

[...] no período 1956 a 1964, tendo predominado o enfoque sociológico na pesquisa em educação, perseguiu-se a obtenção de informações sobre a relação entre práticas educacionais e necessidades sociais e econômicas da população, nas distintas regiões brasileiras, sendo que o tratamento dado ao tema “avaliação” refletiu esse quadro. (FREITAS, 2004, p. 41).

Nos anos 50 e 60 do século XX a pesquisa social e educacional no Brasil ganha novo fôlego. Nessa época, como explica Alícia Bonamino, Anísio Teixeira assume a direção do INEP imprimindo à instituição um compromisso de articular as pesquisas realizadas nas áreas

¹⁵ É necessário diferenciar, aqui, a produção de informação, via levantamento estatístico, da avaliação. Produzir informações sobre um aspecto do sistema educacional não significa avaliar esse sistema. Entende-se, neste trabalho, que as iniciativas realizadas no âmbito do INEP, nas décadas de 30 e 40, foram levantamentos de informações educacionais, importantes para o desenvolvimento da pesquisa educacional do país, mas que não constituíram avaliações de programas educacionais no sentido que foi atribuído ao termo nesta reflexão. Para um aprofundamento na distinção entre *pesquisa e investigação em educação* e *avaliação* vale conferir o trabalho de Vianna denominado *Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*, cuja referência completa se encontra na bibliografia ao final deste trabalho.

sociais à ação política em educação. O fato possibilitou que “novas orientações metodológicas e temáticas” (BONAMINO, 2002, p. 38- 39) fossem desenvolvidas no âmbito das pesquisas. Tais mudanças também estão calcadas no clima de otimismo que paira no Brasil após o fim da ditadura getulista e a esperança de se democratizar o ensino no Brasil. Para Bonamino, esse ideário influenciou a pesquisa e a trajetória da avaliação no país, relacionando-a ao propósito de desenvolvimento do setor educacional:

Também a criação do CBPE [Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional], com características de centro voltado para a pesquisa, a **orientação de política educacional** e a experimentação pedagógica e como órgão responsável pela **racionalização dos serviços públicos de ensino** e pelo **planejamento** e acompanhamento de projetos educacionais, parece coerente com o propósito de promover a democracia social e política e o desenvolvimento econômico via educação (BONAMINO, 2002, p. 40, grifo nosso).

Mesmo com a mudança do foco psicológico (que predominou em um primeiro momento do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil), para o sociológico, e o anúncio da possibilidade de usar as pesquisas para a orientação da política educacional e o planejamento do sistema, Freitas (2004) observa que tais estudos avaliativos foram pouco efetivos no sentido de fundamentar o planejamento e a regulação do sistema educacional. A proposta de Anísio Teixeira de conferir uma maior articulação entre pesquisa e ação política parece ter ficado no plano das intenções ou pelo menos ter sido dificultado por razões não explicitadas nos textos consultados.

A tendência à racionalização das questões da educação, já apontada por Bonamino como um dos aspectos que justificava a criação do CBPE, parece ganhar maior ênfase no período que vai de meados dos anos de 1960 até o final da década posterior, quando se observa que as questões educacionais passam a ser analisadas sob a égide da Teoria Geral da Administração. O olhar sobre a escola é mediado pelas lentes de uma perspectiva econômica que enfatizava a racionalidade nos processos educacionais conferindo à avaliação um papel de destaque:

Nos anos pós-1964 e anos 1970, as pesquisas e estudos com enfoque econômico ganharam proeminência, no Brasil. Foram temas tratados com frequência, nesses anos: a educação como investimento, os custos educacionais e a relação entre educação escolar e demanda de profissionais. (FREITAS, 2004, p. 42).

Mesmo que a avaliação fosse considerada um instrumento de controle nessa lógica de racionalidade economicista, Freitas utiliza a reflexão de Gouveia para explicitar que a formulação da política educacional e as práticas escolares continuavam passando ao largo das

avaliações, revelando novamente uma dificuldade de estabelecimento de diálogo entre pesquisa, ensino e planejamento educacional, problemática ainda não resolvida atualmente:

Na avaliação de Gouveia (1971)¹⁶, o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil se ressentiu de limitações relacionadas às possibilidades de formação dos pesquisadores, à inexistência de quadros próprios de pesquisadores, à falta de financiamento. Além disso, tanto a formulação da política educacional como as práticas escolares aconteciam à revelia do que se passava nas esferas de produção da pesquisa. (GOUVEIA *apud* FREITAS, 2004, p. 44).

No final dos anos setenta do século XX começaram a se desenvolver, mais intensamente, estudos no âmbito da avaliação de programas cuja intencionalidade era subsidiar o replanejamento das ações a que se referiam.

Nota-se que nesses primeiros estudos, a dimensão técnica da avaliação assumiu a centralidade do debate, sendo que as dimensões política e ideológica ficaram relegadas a um segundo plano ou, como explicita Sousa em sua revisão sobre a produção da área, foram dissimuladas sob a égide do tecnicismo:

Usualmente, os estudos que têm se voltado para uma retrospectiva da produção em avaliação educacional no Brasil [...], apoiados na própria trajetória da pesquisa em educação [...]; têm caracterizado a produção dos anos 70 e anos iniciais da década de 80 como respaldada em pressupostos positivistas, que se expressam em um tratamento da avaliação como mecanismo de controle do planejamento, sob a crença de que a maior produtividade do sistema de ensino seria alcançada pela via da racionalização do trabalho, sem qualquer interesse em se questionar os princípios estruturantes do currículo, bem como suas relações com a sociedade, desconsiderando-se os conflitos e relações de poder presentes na sociedade capitalista. Como consequência, a avaliação é tratada como atividade técnica dissimulando-se sua dimensão política e ideológica. (SOUSA, 2004, p.182-183).

A avaliação dos programas realizada nos idos de 1980 teve como marco o repensar sobre suas dimensões política e ideológica. Passou-se a considerar que a avaliação possui um caráter político-ideológico e não somente técnico como foi destacado por Sousa ao analisar as produções em avaliação realizadas pela equipe de avaliação da Fundação Carlos Chagas:

Para além de se destacar a avaliação como medida da eficiência de um dado programa, expressa na produtividade de sua operação e efetividade na produção de resultados, é destacado o conceito de eficácia, que significa avaliar se o programa responde a necessidades sociais legítimas. Embora no delineamento dos projetos não se contemple a discussão dessas necessidades e sua eventual legitimidade para diferentes grupos e setores da sociedade, é possível identificar, a partir do início dos anos de 80, a presença da

¹⁶ GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 55, Brasília: MEC/INEP, 1971.

afirmação da dimensão política da avaliação como pressuposto de trabalho. (SOUSA, 2004, p. 183).

Isto não significa que o viés tecnicista tenha desaparecido das produções realizadas na década de 80. Sousa (2004) e Barreto (2001) atentam para o fato de que a perspectiva técnica, fortemente arraigada na avaliação de currículos e programas continuou, apesar de reflexões sobre a dimensão ideológica e política da avaliação terem sido incorporadas às pesquisas. Contudo, considerar que a avaliação tem um aspecto político é diferente de fazer sua análise política. Ou seja, as avaliações dos anos 80 (e mesmo as que tiveram lugar na década posterior) não se configuraram enquanto avaliações políticas, limitando-se a avaliar se os objetivos traçados pelos programas estão sendo atingidos, sem questionar a sua dimensão política. Essa afirmação encontra respaldo nas reflexões de Sousa, quando analisou a produção em avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas, em seus quarenta anos de existência.

Tais pesquisas podem ser caracterizadas como avaliação de dadas facetas de políticas educacionais, mas, como nos estudos anteriormente comentados, não se propõem a uma avaliação política, ou seja, não direcionam seus questionamentos aos princípios e finalidades das iniciativas em análise, mas sim em seu desenvolvimento, resultados e impactos. (SOUSA, 2004, p. 185).

A análise da autora, apesar de referir-se a um universo particular, é ilustrativa da pouca presença da dimensão política na análise dos programas, em consonância com as reflexões de outros autores como Barreto (2000).

Sousa destaca que apesar de em um primeiro momento as avaliações aproximarem-se da subárea de avaliação de currículo, no final de década de 80 e nos anos de 1990, elas focaram na avaliação de programas educacionais e projetos que faziam parte das políticas educacionais e direcionaram-se também para a avaliação dos sistemas de ensino (através do rendimento dos alunos). (SOUSA, 2004).

Importante iniciativa neste sentido, desenvolvida pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) é a avaliação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL)¹⁷. Também são dignas de nota algumas avaliações desenvolvidas em São Paulo, como a avaliação dos Programas de Jornada Única, Escola-Padrão, Ciclo Básico, Projeto Cefam.

A emergência destas iniciativas, em parte, está relacionada a uma maior aceitação, por parte dos gestores, deste tipo de informação que, como visto anteriormente, costumavam

¹⁷ Vários autores já se dedicaram a analisar o Programa EDURURAL, chamando a atenção, principalmente, para sua influência sobre outras iniciativas de avaliação. Para um aprofundamento no assunto, conferir Bonamino (2002), Freitas (2004) e Sousa (2004).

receber com desconfiança os resultados obtidos pelas pesquisas que não eram incorporadas às decisões sobre ações governamentais. Sousa (2004) e Barreto (2002) também chamam a atenção para a influência dos organismos multilaterais internacionais que atrelam o financiamento dos programas à sua avaliação. Assim, os gestores passam a demandar pela avaliação de programas que fazem parte de suas políticas educacionais, a fim de conseguir apoio financeiro.

Observa-se, assim, que na década de 90 há uma intensificação das avaliações, principalmente na avaliação de sistemas e programas educacionais. Tais avaliações passam a ocupar, ao menos no discurso dos gestores, centralidade na formulação e implementação das políticas educacionais, sendo necessário que se discuta não só para que servem seus resultados, mas também como têm sido efetivamente utilizados.

Uma avaliação política parece de fundamental importância enquanto componente de uma avaliação de programa ou sistema educacional. A análise de uma política pública deve extrapolar o estudo sobre *como* as decisões são tomadas, considerando apenas os fatores que influenciam no processo e suas características. Apesar de extremamente importantes, estes fatores precisam ser analisados em conjunto com os princípios que fundamentam as políticas que, na maior parte dos estudos, não são tematizados.

Apoiando-se em Barry¹⁸, Figueiredo e Figueiredo lembram que “avaliação política consiste em atribuir valor às políticas, às suas conseqüências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar os conteúdos dessas políticas”. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

Nesse sentido, acredita-se que o questionamento sobre os sentidos declarados de uma determinada política e sua análise e contraposição aos sentidos que ela assume durante sua concretização são relevantes para a compreensão do seu desenvolvimento, dos resultados e impactos que ela tem na realidade, revelando uma relação de interdependência entre a avaliação política e a avaliação de políticas. Isso significa que um esforço no sentido de refletir sobre os princípios e finalidades das políticas e programas educacionais, ou seja, na sua *avaliação política*, parece necessário quando se tem por objetivo realizar uma *avaliação de política*, como é o propósito deste trabalho.

Proceder apenas à análise dos princípios que norteiam a política ou programa educacional não basta para avaliá-los. É necessário, ainda, refletir sobre a pertinência das

¹⁸ BARRY, Brian; ERA, Douglas W. Political Evaluation. GREENSTEIN, F.; POLSBY, N. Handbook of political science. Reading, Addison-Wesley, 1975, v. 1, p. 337-401.

estratégias de implementação da política em relação aos princípios e finalidades que a norteiam. Assim, concorda-se com Figueiredo e Figueiredo quando afirmam que a avaliação:

[...] Não deve se perder na mera análise conceitual dos princípios (explícitos ou implícitos) que fundamentam a formulação da política. Pelo contrário, [...] deve voltar-se para a questão da compatibilidade interna entre esses princípios e da consistência deles com mecanismos institucionais previstos. Em determinados momentos ocorrerão incongruências e *trade offs*. Nesses casos opções terão que ser feitas e, então, o conhecimento de alternativas teoricamente possíveis e de suas respectivas conseqüências torna-se essencial. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

As reflexões dos autores apontam para a necessidade de questionar quais são os propósitos do SARESP e qual a viabilidade de utilizar seus resultados para atingir os objetivos a que, teoricamente, a avaliação se destina. No caso específico deste trabalho, esse questionamento aponta no sentido de analisar a possibilidade dos resultados da avaliação iluminarem, efetivamente, os programas de formação contínua docente. Para isso, inicialmente será realizada uma avaliação política do SARESP, a fim de melhor compreender seus princípios. Faz-se necessário investigar o contexto atual de desenvolvimento das avaliações de políticas educacionais, dada a centralidade que a prática de avaliar programas e sistemas educacionais assume a partir dos anos 90 e, em especial, pelo uso que vem sendo feito de seus resultados.

3.3. Os Anos 90 e a Avaliação de Programas e Sistemas Educacionais: para que servem os resultados da avaliação?

Bonamino explica o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil salientando que há uma diferenciação entre a lógica das primeiras avaliações, ocorridas na década de 80 e a que baliza as avaliações de sistema nos anos 90:

Os 80 não são só os anos da reconquista da democracia política. Durante essa década, o crescimento vegetativo da população e a aceleração da urbanização levaram ao aumento da demanda e da pressão por serviços públicos, principalmente de educação e saúde, reforçando o processo de municipalização do ensino de primeiro grau à medida que a arrecadação de impostos estaduais se mostrava insuficiente para atender essa demanda ampliada.

Ao longo da década, a preocupação com as excessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente

o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau.

Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica. (BONAMINO, 2002, p. 15-16).

Nessa conjuntura, a avaliação de sistemas passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países. Coerentemente com a lógica neoliberal e a racionalidade de mercado, surge a necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional sem deixar de estabelecer o controle sobre esse sistema.

Patricia Broadfoot, ao tratar da função social da avaliação em seu livro *Education, assessment and society*, demonstra que a "avaliação educacional em várias formas tem sido de importância central na criação de sistemas educacionais *per se* através da racionalização da provisão educacional e do controle da prática educativa" (BROADFOOT, 1996, p. 07).

Através dessa racionalização e controle, explicitados pela autora, o gerenciamento deixa de ser realizado no âmbito de estruturas burocráticas para ser orientado pelos resultados obtidos por meio de indicadores de performance e do cumprimento de objetivos previamente determinados pelos centros decisores do governo. A avaliação de programas e sistemas educacionais passa a exercer a função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas tanto ao Estado quanto à sociedade.

Como explica Sobrinho,

A avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a *accountability* e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como *accountability*, se transforma na exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes (SOBRINHO, 2002, p. 29).

Segundo Broadfoot (1996), essa *accountability*, compreendida enquanto prestação de contas pode assumir diversas formas, a depender do país. Ela desenvolve sua argumentação explicando que em alguns países a ênfase pode recair sobre procedimentos de **garantia** de qualidade, como a auto-avaliação institucional (através da qual a escola se responsabilizará por sanar suas dificuldades particulares) ou a avaliação docente, enquanto que em outros pode

ênfase os procedimentos de **controle** de qualidade. Independentemente da ênfase dada, o uso de diferentes procedimentos de avaliação formal para exercer controle, através do que a autora chama de “linguagem da *accountability*”, tem se tornado uma característica típica e proeminente das políticas educacionais, nas quais a avaliação assume papel central.

Essa lógica é assumida e enfatizada, inclusive, por agências que têm grande influência sobre os sistemas educacionais, como é o caso da UNESCO. Em documento sobre *O financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe*, produzido em parceria com o CEPAL, o conceito de *accountability* é retomado, sua importância para a educação é defendida e são realizadas indicações sobre como proceder para uma efetiva “prestação de contas”:

Uma maior autonomia da escola reconhece a importância da prestação de contas (*accountability*), cujo objeto é entregar informação à comunidade, às autoridades e à sociedade no geral, saber se o estabelecimento está cumprindo com as metas e funções acordadas. O sistema de prestação de contas se associa à melhoria do desempenho dos alunos não somente porque faculta a atores extra-escola – desde pais até instâncias centrais de planejamento e avaliação – para exigir uma oferta pertinente e de qualidade, mas também porque introduz na escola rotinas de compromisso e monitoramento, que impõem maior sentido de responsabilidade pelo funcionamento e pelos resultados. (UNESCO/CEPAL, 2004, p. 71).

Percebe-se um forte caráter ideológico no debate do *accountability*, onde discursos aparentemente democráticos e legítimos (como a transparência de informações) são utilizados para respaldar ações centralizadoras e anti-democráticas, cuja principal característica é a manutenção do controle, pelo governo, sobre o sistema de ensino, sem que este assuma, diretamente, a responsabilidade integral pelos serviços prestados. Nesse sentido, observa-se que avaliar o sistema educacional é uma ação essencial a essa lógica de prestação de contas e, por isso, tem se consolidado em vários países do mundo.

No Brasil, apesar de algumas iniciativas isoladas de avaliação terem começado a se desenvolver a partir dos anos 60¹⁹, esta centralidade do papel da avaliação passa a ser observada nos anos 90²⁰, quando o panorama nacional atribuiu maior importância à avaliação

¹⁹ Ao comentar o histórico de alguns programas de avaliação no estado de São Paulo, Vianna (1997) explica que as primeiras iniciativas relacionadas à avaliação de programas no Brasil ocorreram, mesmo que de forma insipiente e com muitos problemas metodológicos, a partir dos anos 60, sendo impulsionadas pelo trabalho da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (Fundec) e do Centro de Treinamento de Professores de Ciências de São Paulo (Cecisp), que iniciaram um trabalho de avaliação de currículos, programas e materiais didáticos para o Ensino de Ciências. Já na década de 70, a avaliação educacional no Brasil foi impulsionada pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor), que iniciou um programa de avaliação baseado no modelo CIPP (contexto, *input*, processo e produto) proposto por Stufflebeam e Guba, o qual a instituição pretendia disseminar, objetivo que não foi alcançado. (VIANNA, 1997)

²⁰ Refazer o histórico da avaliação educacional no Brasil foge aos objetivos deste trabalho. Contudo, alguns estudiosos já se dedicaram ao assunto e o leitor poderá encontrar boas referências em Vianna (2000), Bonamino (2002) e Freitas (2004).

educacional em larga escala, especialmente com relação aos sistemas responsáveis pela educação básica. A Constituição de 1988 consagrou o regime de colaboração entre estados e municípios na oferta de Ensino Fundamental e Médio e propiciou a autonomia desses níveis na formulação de suas próprias políticas educacionais. Com essa crescente descentralização de responsabilidade, foi se impondo, dentre outras prioridades, a necessidade de um “gerenciamento à distância”, um controle dos serviços prestados, de sua qualidade e de seus resultados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei N.º 9394/96) atesta essa necessidade, fixando a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional, através dos incisos V e VI do artigo 9º:

Artigo 9º- A União incumbir-se-á de:

V – Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (São Paulo (f), 1996:12).

É importante assinalar que a experiência federal em avaliação, ou seja, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), é anterior à Lei, sendo que a primeira avaliação ocorreu em 1990. Pode-se dizer que apesar da avaliação federal ser anterior, é a Lei de Diretrizes e Bases que atesta sua importância e institui sua disseminação aos diversos sistemas de avaliação brasileiros (dentre os quais o sistema paulista), que passam a constituir seus próprios sistemas de avaliação²¹, a partir da experiência nacional.

É possível concluir que apesar do desenvolvimento dos sistemas de avaliação, no Brasil, ser recente, deve-se considerar que avaliar sistemas educacionais não é uma novidade, sendo que diversas iniciativas já vinham sendo desenvolvidas no Brasil e no exterior. O que mudou, e em perspectiva mundial, foram as funções da avaliação e o uso objetivo de seus resultados.

Observa-se também a internacionalização da idéia de avaliar sistemas e programas educacionais, em parte pela conjuntura social e econômica globalizada, em parte pela influência de organismos multilaterais²² na disseminação da necessidade de avaliar os sistemas de ensino.

²¹ Outras experiências em avaliação de sistemas podem ser observadas nos estados do Paraná, Bahia, Minas Gerais, Tocantins, Ceará, Mato Grosso do Sul. Freitas realiza um levantamento de todos os sistemas de avaliação brasileiros, contemplando tanto os que já foram extintos, quanto os ainda vigentes. Conferir Freitas (2004).

²² Duas agências multilaterais que têm tido grande força coercitiva nas questões educacionais dos países em desenvolvimento são o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Grupo Banco Mundial. Segundo informações obtidas no *site* da organização, o Banco Mundial foi “Concebido em 1944, em Bretton Woods,

Essa última questão é ressaltada por Costa (1998), ao comentar a avaliação educacional no sistema argentino:

A avaliação educacional, que tem décadas de tradição nos países centrais, desde os anos 80 aumentou muito em nível dos sistemas educativos na América Latina, por impulso tanto dos organismos que operam na região – os de educação, ciência e cultura -, como dos organismos que propõem as políticas econômicas.

Essa tendência acentuou-se nos anos 90, chegando a ser incorporada como uma instância institucionalizada nos processos de reformas ou de transformações educacionais impulsionadas pelo Estado, inclusive nas leis que regulam a educação dos países. Citamos como exemplos os casos da Argentina (Lei Federal da Educação –1993), Bolívia (Lei da Reforma Educacional – 1994) e Colômbia (Lei Geral de Educação – 1994). (COSTA, 1998, p. 40-41).

A disseminação de sistemas de avaliação, que parece influenciada pela lógica de controle de qualidade e gerenciamento discutidos anteriormente, é retratada por Barrera (2000), que faz um levantamento dos sistemas que já estavam consolidados até o início do segundo milênio.

Conforme os dados registrados na Tabela 2 nota-se que, durante a década de 80, apenas cinco países haviam iniciado alguma experiência nacional em avaliação dos sistemas de educação: Panamá, Costa Rica, Chile, Colômbia e Estados Unidos. No período entre 1990 e 1995, esse número eleva-se para quatorze, com as iniciativas de Brasil e Honduras (1990), República Dominicana (1992), Argentina, Canadá, El Salvador (1993), México e Peru (1994)

Estado de Novo Hampshire (EUA), o Banco Mundial inicialmente ajudou a reconstruir a Europa após a Segunda Guerra Mundial. O trabalho de reconstrução permanece como um enfoque importante do Banco Mundial devido aos desastres naturais, emergências humanitárias e necessidades de reabilitação pós-conflitos, mas atualmente a principal meta do trabalho do Banco Mundial é a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento” (<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html>. Acesso em 17/10/2006). Constituindo um Grupo, o Banco Mundial é composto por cinco instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Já o Banco Interamericano de Desenvolvimento, é uma “instituição financeira regional criada em 1959 e sediada em Washington D.C., objetiva contribuir para o progresso econômico e social da América Latina e do Caribe mediante a canalização de seu capital próprio, de recursos obtidos no mercado financeiro e de outros fundos sob sua administração para financiar o desenvolvimento nos países prestatários; complementar os investimentos privados; e prover assistência técnica para a preparação, financiamento e execução de projetos e programas de desenvolvimento” (<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relex/mre/orgfin/bid/index.htm>. Acesso em 17/10/2006). Ambas instituições têm sido alvo de inúmeros estudos que denunciam sua capacidade de influenciar decisões políticas em diversas áreas sociais, dentre as quais a educação. Nesse sentido, a avaliação de sistemas educacionais é apontada como uma estratégia de controle de qualidade educativa apoiada por esses mecanismos multilaterais. A análise da influência dessas organizações na avaliação paulista extrapola os limites deste trabalho. Contudo, o leitor pode conferir trabalhos que se dedicam esse tipo de reflexão em Coraggio e Torres (1997), Fonseca (1997), Haddad et al (1998) e Torres (1998).

e Paraguai (1995). Finalmente, consolidam-se os sistemas da Bolívia, Equador, Nicarágua e Uruguai (1996) e Venezuela e Guatemala (1997).

Muitos dos programas de avaliação foram desenvolvidos a partir de 1995, quando a V Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo aprovou, em San Carlos de Bariloche, o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação, criado “diante da crescente preocupação dos países integrantes por **melhorar a qualidade da educação** oferecida nos sistemas educativos.” (Disponível em <http://www.ciberamerica.org/CalidadEducativa/inicio.htm>. Acesso em 17/10/2006, grifo nosso).

TABELA 2: Iniciativas de avaliação de sistemas em curso nas Américas

<i>País</i>	<i>Ano de início</i>	<i>País</i>	<i>Ano de início</i>
Argentina	1993*	Guatemala	1997
Bolívia	1996	Honduras	1990
Brasil	1990	México	1994
Canadá	1993***	Nicarágua	1996
Chile	1987**	Panamá	1981
Colômbia	1988	Paraguai	1995
Costa Rica	1986	Peru	1994
El Salvador	1993	República Dominicana	1992
Estados Unidos (State NAEP)²³	1988	Uruguai	1996
Equador	1996	Venezuela	1997

Fontes: BARRERA, Susana. Políticas educacionais, qualidade da educação na América Latina e aporte da Avaliação como ferramenta de gerenciamento social. Exposição apresentada à Mesa Redonda do evento *Integração e Convergência entre o Mercosul e a Comunidade Andina das Nações*, realizado em 2000.

*Essa informação foi retirada do trabalho de Costa, especialmente produzido para o volume especial da série *Idéias* que trata da questão da avaliação no Brasil e em outros países. ** <http://www.simce.cl/paginas/presentacion.htm>. Acesso em 29/07/2006.

*** Informação obtida no *site* do Conselho dos Ministros da Educação. Disponível em: <http://www.cmec.ca/pcap/indexe.stm>. Acesso em 27/10/2006.

24

²³ O NAEP teve início em 1969. Ao longo desses anos, sua estrutura foi sendo modificada e as concepções que embasavam os programas curriculares, que enfatizavam o ensino de habilidades básicas, foram se alterando para um novo conceito de currículo, no qual seriam enfatizadas habilidades de ordem superior. As mudanças curriculares levaram a transformações na avaliação, sendo que o NAEP, com sua estrutura atual, passou a ser aplicado a partir de 1988. (MEAD, 1988).

Segundo o documento de apresentação do programa, seu objetivo seria:

Fortalecer o Programa com experiências e recursos disponíveis em países da região. Promover o desenvolvimento e extensão dos novos modelos de avaliação, propiciando a multiplicação de experiências e resultados. Identificar modelos Ibero-Americanos bem sucedidos que possam ser aplicados noutros países. (Disponível em <http://www.ciberamerica.org/Ciberamerica/Portugues/Conferencia+Iberoamericana/Iniciativas/CalidadEducativa/inicio.htm>. Acesso em 17/10/2006).

Este movimento evidencia a crescente importância atribuída aos sistemas de avaliação suscitando indagações como: a que se deve a relevância desses programas de avaliação? Que papel é relegado a essas ações na política educacional dos diversos países? Há características comuns entre as experiências dos diversos países?

Para responder tais questões, parece necessário refletir sobre os objetivos dessas avaliações e os usos declarados de seus resultados, com o intuito de analisar se há características comuns entre algumas das experiências de avaliação que acontecem atualmente. Nessa análise, utilizaremos os objetivos de cada sistema divulgados por Barrera (2000), que se centrou nos países latino-americanos, reorganizando-os de forma a propiciar uma comparação entre eles. O levantamento será retomado na seção posterior, na qual se pretende fazer um balanço dos usos que vêm sendo feitos dos resultados das avaliações.

A Tabela 3 é ilustrativa da importância atribuída à avaliação para a melhoria da qualidade da educação e para a tomada de decisões acerca da política educacional, sendo possível ressaltar, a partir da análise das informações nela contidas, a dimensão gerencial dos sistemas avaliativos, que Afonso (2000), já destacava em suas reflexões:

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins. (AFONSO, 2000, p. 18).

Compreende-se que a dimensão de gestão e gerenciamento do sistema educacional consiste no uso dos resultados da avaliação para a administração, controle e direcionamento das questões da educação. Esta perspectiva é ilustrada por objetivos que aparecem nas avaliações, tais como: *produzir informação gerencial, tomada de decisões para melhorar a*

²⁴ Em seu trabalho, Barrera apresenta o ano de 1994, como sendo a primeira iniciativa de avaliação na Argentina. Optou-se, nesse caso, pela data anunciada por Costa, pelo fato desta fazer parte da equipe de avaliação Argentina. Assim, buscou-se confrontar os dados expostos pela autora com aqueles obtidos em *sites* oficiais ou documentos elaborados por membros das equipes de avaliação dos países elencados na Tabela. Quando foram encontradas datas divergentes, optou-se pela informação oficial.

qualidade, retroalimentação curricular, avaliar o impacto das políticas e dar continuidade à Reforma Educativa.

Este gerenciamento, traduzido por objetivos como os citados anteriormente, está calcado em uma lógica de mercado em que a avaliação é compreendida como fator potencializador da qualidade de ensino. Como alerta Sousa (1997),

Qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que nele participam. (SOUSA, 1997, p. 267).

Se há uma estreita relação entre as opções filosóficas, políticas e sociais de quem produz a avaliação e o conceito de qualidade a ela subjacente, cabe questionar a concepção de qualidade de ensino presente nos sistemas de avaliação, tendo em vista que muitos declaram a aferição, a melhoria ou o monitoramento dessa qualidade como objetivo do sistema.

Bates (1984), explica que as funções da avaliação podem estar mais relacionadas aos interesses e objetivos de gerenciamento (managerial evaluation) ou aos interesses educacionais (educational evaluation). (BATES *apud* AFONSO, 2000, p. 28)²⁵. Extrapolando essa análise, parece possível dizer que a concepção de qualidade da educação, subjacente às avaliações, também pode estar relacionada a objetivos de gerenciamento ou a interesses educacionais. Neste caso, a relação de objetivos expostos na Tabela 3, permite inferir que, assim como são objetivos calcados em uma lógica gerencial, a concepção de qualidade de ensino a eles relacionada também está relacionada a essa lógica.

Isto significa dizer que a avaliação introduz no sistema educacional uma perspectiva de busca por melhores resultados, quer do rendimento dos alunos, quer do trabalho do professor, quer do aproveitamento máximo dos recursos disponíveis.

A fim de iluminar essa relação entre as avaliações de sistema e a questão da qualidade da educação, o próximo tópico será dedicado à discussão e análise dos pressupostos que norteiam as avaliações de sistema, com o objetivo de melhor compreender o discurso acerca dessas avaliações e preparar o *corpus* teórico a partir do qual será realizada a análise política do SARESP.

²⁵ BATES, Richard J. Educational versus managerial evaluation in schools. BROADFOOT, Patricia. *Selection, Certification and Control*. London: Falmer Press, 1984, p. 127-143.

Tabela 3: Objetivos de algumas iniciativas de avaliação de sistemas da América Latina

<i>Objetivos da Avaliação</i>	<i>País</i>																	
	<i>Argentina</i>	<i>Bolívia</i>	<i>Brasil</i>	<i>Chile</i>	<i>Colômbia</i>	<i>Costa Rica</i>	<i>El Salvador</i>	<i>Equador</i>	<i>Guatemala</i>	<i>Honduras</i>	<i>México</i>	<i>Nicarágua</i>	<i>Panamá</i>	<i>Paraguai</i>	<i>Peru</i>	<i>Rep. Dominicana</i>	<i>Uruguai</i>	<i>Venezuela</i>
Medição da aprendizagem, avaliação da qualidade da aprendizagem, do rendimento escolar								X	X			X						
Medição da qualidade	X		X	X	X	X	X			X	X					X		X
Avaliação da educação pública, avaliação da eficácia e eficiência do sistema escolar									X					X	X			
Conhecer as aprendizagens				X						X							X	
Conhecer as aprendizagens e fatores associados		X											X					
Tomada de decisões políticas, tomada de decisões para melhorar a qualidade, monitoramento da melhoria da qualidade	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
Insumos/ informações para o professor		X			X	X	X			X						X	X	X
Insumos para escolas, professores e supervisores											X							
Informações para as famílias/alunos				X														
Consolidar um Sistema Educativo de Informação ou Serviço de Informações sobre Educação		X			X	X				X						X		
Dar continuidade à Reforma Educativa		X																
Avaliar o Impacto de políticas																	X	
Avaliação do trabalho docente, currículo, textos								X										
Produzir informação gerencial			X					X										
Retroalimentação curricular, avaliação de ganhos com reformas curriculares							X						X					

4. AVALIANDO AS AVALIAÇÕES: BALANÇO CRÍTICO A PARTIR DE ALGUMAS INICIATIVAS NAS AMÉRICAS

Conforme visto anteriormente, muitos países incorporaram a avaliação dos sistemas educativos nas reformas que se processaram nos últimos vinte anos, enfatizando a dimensão de controle da qualidade de ensino, qualidade essa entendida numa perspectiva de gestão e racionalização dos recursos disponíveis. Observa-se, assim, uma ênfase em três aspectos que, segundo Broadfoot (1996) têm sido objetivos centrais das avaliações: regulação da competição, avaliação da competência e controle (tanto do indivíduo, quanto do sistema).

Esta tendência pode ser observada, no caso brasileiro, a partir da introdução do SAEB e dos sistemas estaduais e municipais dele derivados²⁶, interessados em implementar uma “cultura da avaliação” cujo objetivo parece estar relacionado à racionalização dos recursos disponíveis e à busca dos melhores resultados sem que fossem agregados novos gastos à educação, já que se definiu a impossibilidade de aumentar os recursos disponíveis para a área.

Evidencia-se, assim, o papel do Estado na avaliação da competência dos estados e municípios em gerenciar as questões educacionais, sem se ocupar delas diretamente. O Estado fornece as diretrizes e avalia a educação. Aos estados e municípios cabe o papel de obter o melhor resultado possível com os recursos que estão disponíveis. No que se refere à experiência nacional, observa-se ainda que a avaliação da competência educacional dos sistemas estaduais e municipais, está muito ligada ao desenvolvimento de habilidades e conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fato que exemplifica a dimensão de controle sobre as práticas mais individuais, realizadas nas escolas, conforme anunciado por Broadfoot.

Outro aspecto retratado por essa autora, e que ecoa uma preocupação já apontada anteriormente, por Costa, ao relatar a experiência Argentina, refere-se à ênfase que vem sendo dada à análise técnica da avaliação, deixando-se para o segundo plano a análise dos propósitos e efeitos que estas têm tido nos sistemas em que são aplicadas. Segundo ela:

A maior parte da literatura sobre avaliação de desempenho se preocupa com as técnicas de avaliação. Enquanto muitos estudos se preocupam com o desenvolvimento e refinamento de diferentes abordagens de medida educacional, muitos outros oferecem poderosas críticas às técnicas de

²⁶ No que se refere aos programas de avaliação, em estudo realizado para o CONSED, Creso Franco identifica que onze estados brasileiros já realizam avaliações de desempenho de estudantes, sendo que além desses, outros manifestaram o interesse em realizar esse tipo de avaliação. No início de 2005, avaliações eram realizadas nos seguintes estados: AC, TO, AL, PE, BA, MG, RJ, SP, PR, MS e GO. (FRANCO, 2005, p. 07).

avaliação de desempenho e falhas dessas mesmas técnicas quando aplicadas.
[...]

Então poderosos e intensos debates sobre técnicas concorrentes, os quais têm tradicionalmente caracterizado a pesquisa sobre avaliação educacional auxiliaram a excluir da discussão da questão mais fundamental relacionada aos propósitos e efeitos dessa atividade. (BROADFOOT, 1996, p. 12-13).

A preocupação com os propósitos e efeitos das avaliações, ou com o debate educacional mais amplo, como chama Costa, deveria ser alvo de mais estudos e reflexão do que vem sendo atualmente, mesmo porque, como será visto posteriormente, os propósitos da avaliação definem a interpretação e o uso que será feito de seus resultados.

O fato de enfatizar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os efeitos das avaliações e seus propósitos, não significa que Broadfoot considere o debate técnico já resolvido. Em sua obra já citada, a autora questiona a adequação dos instrumentos utilizados, colocando em dúvida se são capazes de medir as conquistas em termos de habilidades e competências realizadas pelos alunos, ou se apenas verificam conteúdos conceituais. Broadfoot mostra-se também preocupada com a seleção dos conteúdos e habilidades que embasam as avaliações, bem como com a definição de níveis ou padrões de rendimento, questionando se não são orientados por uma visão da elite sobre conteúdos básicos e padrões mínimos, que não necessariamente condiziria com as reais necessidades sociais e possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Além destes questionamentos elaborados por membros da academia, mais distantes dos órgãos responsáveis pelo desenho e gerenciamento das avaliações, existem críticas que vêm sendo formuladas por pesquisadores e colaboradores envolvidos, direta ou indiretamente, com as equipes de avaliação de diversos países. Em Seminário realizado em 2002, organizado pela UNESCO, cujo objetivo era fazer um balanço das avaliações implementadas na América Latina, ficou evidente que, apesar dos esforços realizados, especialmente pelos países latino-americanos, para a melhoria da qualidade de ensino, os dados obtidos através dessas avaliações mostram que pouco tem se alterado o quadro educacional da maioria dos países que as empregam enquanto instrumento de gestão. Essa constatação tem causado, segundo Tedesco (2003), um certo mal-estar entre os gestores e os tomadores de decisão, traduzido por críticas e tensões que vêm à tona quando se procura debater a questão da avaliação sistêmica.

Tentando entender essas tensões, Iaies (2003) alerta para o fato de que é imprescindível que se supere o debate eminentemente técnico que dominou a área nos últimos quinze anos, atentando para a perspectiva política subjacente à avaliação. Para o autor, urge recuperar o sentido de avaliar os sistemas educacionais e, para isso, é necessário assumir que

os objetivos desse tipo de avaliação estão estreitamente vinculados a posturas político-filosóficas dos gestores.

Subentende-se, a partir da argumentação, que os resultados das provas não têm tido o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é **medir** o rendimento dos alunos e não **avaliar**²⁷ o sistema como um todo. A inexistência de clareza sobre os objetivos da avaliação e a dificuldade de definir e consensuar padrões de qualidade claros, que permitam comparar longitudinalmente os resultados obtidos e que possam ser utilizados para analisar as possíveis mudanças que se operam a partir das políticas e programas implementados, faz com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas e sua dimensão técnica, não se enfatizando as análises contextuais que permitiriam um melhor entendimento da situação educacional e uma intervenção mais efetiva.

Como explica o autor:

Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações.

Os dispositivos e seus produtos têm tido maior impacto na construção do imaginário educativo da sociedade, que na transformação das estratégias educativas. (IAIES, 2003, p.18).

Nesse sentido, pode-se dizer que as decisões que são tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares, na formulação de indicadores de uma “boa educação”, da definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, parecem não ecoar na escola, não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e técnicos escolares. Estas avaliações em geral não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam, como as necessidades sociais do público que tem acessado a escolarização formal (e que, anteriormente, estava excluído dela), as características de formação dos profissionais que se dedicam à educação, a garantia de condições de educabilidade mínimas, para que os estudantes possam produzir suas aprendizagens. (IAIES, 2003).

Dessa forma, haveria uma distância entre as considerações técnicas que embasam a avaliação e o debate político-educacional que precisa ser enfrentado tanto na escola como nos níveis centrais, pelos gestores do sistema. Como provoca Iaies:

Construíram-se indicadores que se definiram tecnicamente, e que consideram quase com exclusividade as habilidades acadêmicas. Nossos índices não consideram o aumento das taxas de escolarização, a capacidade

²⁷ A diferenciação entre avaliação e medida tem sido alvo de atenção de inúmeros pesquisadores da área e pode ser encontrada nos trabalhos de HADJI (2001) e VIANNA (2000).

do sistema para homogeneizar atores de uma sociedade cada dia mais segmentada, dar conta dos novos públicos que a escola tem sido capaz de abrigar, da capacidade de conter outras realidades sociais, etc. E essas definições implicam uma tomada de postura ideológica, utilizar umas variáveis e abandonar outras; o certo é que a experiência dos '90 faz pensar mais em uma “não tomada” de posição política, no sentido de que os tomadores de decisões não se posicionaram nesse ponto. (IAIES, 2003, p. 20-21).

Patrícia Broadfoot já havia denunciado essa distância entre as propostas de avaliação, as necessidades sócio-educacionais e a dinâmica escolar em sua obra de 1996, ao refletir sobre *O papel social da avaliação*. Segundo a autora, faz-se necessário aprofundar o debate acerca do papel que as avaliações têm assumido na sociedade atualmente, principalmente quando essas avaliações relacionam-se a políticas e programas educacionais. Talvez essa possa ser uma das razões pelas quais essas propostas não têm impactado nos sistemas de forma significativa, mesmo quando aliadas a outras ações, dentro de uma reforma educativa mais ampla.

Ao avaliar os sistemas de avaliação implementados por diversos países latino-americanos, Iaies mostra que, apesar da diversidade de modelos utilizados, há aspectos convergentes entre eles, quando o objeto de análise e comparação são os resultados obtidos pelos sistemas desde sua implantação. O autor mostra que, de maneira geral, não houve uma mudança significativa no rendimento dos alunos nos testes e arrisca afirmar que essa invariabilidade não é apenas quantitativa, mas também qualitativa. Ou seja, além do número de acertos nos testes não ter variado muito, o tipo de teste em que os alunos têm um nível de acerto mais elevado também não teria variado.

Outro aspecto que pode ser observado nos sistemas, segundo este autor, é que as equipes técnicas têm se ocupado mais da produção da informação, obtida através dos instrumentos utilizados, do que na exploração do potencial das informações para a mudança educativa. Ele ressalta, ainda, que na maioria dos países há um problema na comunicação das informações obtidas. Mesmo nos raros sistemas de avaliação em que há maior preocupação com uma análise refletida dos resultados e em seu uso para a tomada de decisão, a elaboração e divulgação dessa análise é tão demorada que acaba sendo pouco aproveitada para a reelaboração de estratégias pedagógicas ou reorientação de políticas educacionais. Para Ianes, a forma como estes resultados têm sido comunicados gera uma sensação de deterioração do sistema educativo e de conseqüente imobilidade, ou impossibilidade deste sistema melhorar qualitativamente. (IAIES, 2003, p. 28-29).

Outro fato que tem sido apontado na literatura relaciona-se aos usos objetivos dos resultados da avaliação²⁸ e aos efeitos da avaliação propriamente dita. Dentre as muitas dimensões deste debate, encontra-se a influência da divulgação dos resultados sobre o seu uso e a relação entre os objetivos da avaliação sistêmica em relação às informações por ela produzidas, bem como a discussão política e ideológica do uso dos resultados, já apontada anteriormente.

Considere-se, assim, primeiramente a dimensão que relaciona os usos dos resultados à sua divulgação e comunicação. Retomando a discussão já iniciada por Ianes, Britz explica que seria importante minimizar o caráter político-ideológico que a divulgação dos resultados tem assumido na maioria das avaliações que ocorrem em países da América Latina. Isto porque tecnicamente as generalizações e a divulgação dos resultados brutos não se sustenta, já que as avaliações são desenhadas para obter informações mais gerais, que auxiliem na gestão dos sistemas educacionais como um todo. Poucos são os países que se dedicam ao desenvolvimento de instrumentos que permitam a obtenção de informações que possam ser utilizadas em nível local. Este autor vê problemas na divulgação dos resultados na forma como vem sendo realizada e aponta, como possível consequência, a limitação do uso da informação, bem como a tendência de recuo na divulgação de informações para os meios de comunicação em massa:

Um olhar mais pessimista sobre esta tensão entre os debates técnico e público na educação assinala que a situação se fará crescentemente complexa. A massificação dos indicadores impedirá de circunscrever seu uso ao âmbito para o qual foram desenhados: cada vez mais será usado como um *ranking* para tomar decisões imediatas pela família, cada vez terá mais sentido transformá-lo em base de um debate político.

Esta desnaturalização dos alcances dos indicadores finalmente pode levar ao imobilismo: estariam dispostas as autoridades a seguir dando transparência a sua gestão sem que os instrumentos se voltem contra si? Estariam dispostos os instrumentos de comunicação a não disporem destes dados? (BRITZ, 2003, p. 94).

Ainda nessa linha de argumentação, José Joaquín Brunner traz uma importante contribuição que pode iluminar a discussão sobre a problemática do impacto das avaliações

²⁸ Os estudos concentram-se na análise da avaliação das aprendizagens ou, ainda, na compreensão da avaliação sistêmica, sem enfrentarem profundamente uma questão que é essencial: **o uso da avaliação**. Um exemplo desta lacuna refere-se ao uso da avaliação como fonte de informação para a elaboração de programas de formação de professores. Através do estudo bibliográfico realizado, observa-se que a relação entre os usos dos resultados da avaliação e sua influência no aprimoramento da formação oferecida aos professores tem sido pouco explorada pelos estudiosos da educação e áreas afins. Mesmo importantes trabalhos que refletem sobre as possibilidades do uso dos resultados da avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino (com destaque para Cristiane Machado e Heraldo Vianna), não chegam a aprofundar a relação existente entre esses resultados e as possibilidades que apontam à formação dos professores, ficando clara a necessidade de estudos que busquem iluminar essa relação.

nas escolas ao analisar a questão da divulgação dos resultados das avaliações especialmente nos jornais e periódicos. Segundo o autor, os periódicos não atentam para a complexidade dos resultados e o contexto onde são produzidos. Para o autor:

[Os periódicos] se limitam a ressaltar unidimensionalmente os produtos finais destes processos – a saber, os resultados enquanto pontuação – e a organizá-los em um esquemático ranking de países ou tipos de estabelecimento, suprimindo toda referência ao contexto onde estes resultados se obtêm. Com isso, se banaliza a informação que aportam os estudos nacionais e internacionais de medida do rendimento escolar e, o que é mais grave, se distorce a opinião pública e se limitam seus efeitos. (BRUNNER, 2003, p. 81-82).

Seria ingenuidade negar que a opinião pública tem forte influência sobre as decisões dos gestores e políticos. Tanto os jornais, quanto a literatura educacional, de tempos em tempos apresentam exemplos onde gestores educacionais voltaram atrás na proposição de ações por estas não terem sido bem recebidas por professores e pela população educacional²⁹.

É importante observar que apesar de muitos pesquisadores se dedicarem ao estudo das avaliações de sistema e aos problemas dela decorrentes, estas reflexões parecem ter pouco impacto entre os gestores das políticas, visto que a incorporação da crítica e uso dos conhecimentos elaborados para a re-orientação das avaliações parece estar fora do rol de intenções dos técnicos responsáveis pelo gerenciamento das avaliações. Broadfoot (1996) ilumina essa questão identificando uma desarticulação, um distanciamento entre os acadêmicos da área de avaliação e os responsáveis pela definição das políticas, que se mantêm isolados em seus respectivos campos de atuação.

Apesar disso, é possível localizar os limites dos usos dos resultados das avaliações relacionados principalmente à dimensão técnica, política e ideológica, conforme apontado anteriormente. Fica claro que o debate sobre avaliação deve ser encarado em sua complexidade, a fim de que os sistemas já consolidados possam se desenvolver e produzir informações que permitam superar os usos políticos e ideológicos que vêm sendo feitos dos resultados. Este debate contribuiria efetivamente para iluminar a problemática educacional, possibilitando a realização de ações que sejam direcionadas para a melhoria da educação, o que exige uma análise que ultrapasse a comparação de resultados quantitativos sobre níveis de aprendizagem, mas que considere também aspectos curriculares, de infra-estrutura, de formação docente, etc.

²⁹ Seria interessante um aprofundamento, através de estudos empíricos, sobre a influência que a divulgação dos resultados tem sobre a opinião pública e a relação entre esta e os usos dos resultados das avaliações e o impacto das mesmas nos programas educacionais.

Sem perder de vista a amplitude que envolve a discussão sobre os usos dos resultados das avaliações para a tomada de decisão sobre as políticas do setor educacional, faz-se necessário refletir e compreender as possibilidades do uso dos resultados para iluminar a elaboração de programas de formação docente, tarefa que será realizada no próximo tópico.

5. RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO DE SISTEMAS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: TENSÕES E LIMITES DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS E DE FORMAÇÃO

Dentre as diversas dimensões do debate sobre formação docente que tem se desenvolvido nos últimos anos, principalmente a partir da década de 90 do século XX, um aspecto consensual entre grande parte dos teóricos que se dedicam a essa área é o fato de que os avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento exigem, cada vez mais, uma permanente atualização do profissional da educação. (Demo, 1992).

Diante das dificuldades estruturais enfrentadas pela escola, como os poucos recursos financeiros destinados à manutenção e expansão do sistema, que gera, entre outros fatores, a superlotação das salas de aulas, a falta de recursos didáticos, as deficiências na formação inicial dos professores, dentre outros problemas, tende-se a discutir a necessidade de formar um profissional flexibilizado (que se mantenha atualizado e procure soluções para as dificuldades que encontra), que apresente melhores resultados qualitativos e quantitativos em espaços de tempos menores, ajustados às exigências da sua escola e da sua comunidade, sabendo atender às diferenças e trabalhando com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Enfatiza-se a necessidade de mudança na concepção e tratamento da formação contínua de professores:

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno, importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação dos professores uma formação profissional de alto nível. (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, pg. 36. Disponível em: <http://www.redeensinar.com.br/tendencias/parecer009-2001.pdf> . Acessado em 25/08/2004.)

Este discurso, que encontra ressonância e parece embasar a prática de alguns gestores da educação, tem assumido crescente importância nos debates sobre a qualidade do ensino, sendo que a formação docente contínua, ou a capacitação docente permanente, passa a ser apontada como um dos elementos essenciais para o alcance da almejada qualidade³⁰. É importante destacar a necessidade de refletir atentamente sobre os discursos que relacionam diretamente (e quase exclusivamente), as atividades de formação contínua como a solução dos problemas educacionais, como se todo o problema da qualidade das escolas brasileiras se resumisse à formação docente. Não se pretende negar o papel dos professores (e, conseqüentemente, a importância de sua formação) para a melhoria da qualidade de ensino. Todavia, vários são os indicadores que influenciam nessa qualidade, como a estruturação curricular, o rendimento dos alunos, as taxas de sucesso e transição (que significam que se deve combater a evasão e repetência), o contexto de vida dos alunos e da escola, etc. É preocupante, assim, perceber que, muitas vezes, a questão da melhoria da qualidade, numa visão simplista, aparece relacionada à formação docente, sem que seja relativizada pelos outros indicadores que influem na qualidade.

Corroborando essa preocupação, Torres (1998) chama a atenção para o fato de que é necessário analisar criticamente os discursos de formação e capacitação docente que têm sido produzidos nos últimos anos e que embasam algumas políticas educacionais. Para a autora, são enfatizadas dicotomias inexistentes, deixando-se de focar na análise dos aspectos políticos e filosóficos que estão por trás de aparentes bipolaridades.

Muito do que podemos perceber como “novas tendências”, no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares – escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico, etc. Em educação, com efeito, é muito típico passar drasticamente de um pólo a outro: busca-se o remédio para a centralização excessiva na descentralização exagerada, e, para os **problemas identificados dentro da formação inicial, na multiplicação de programas de capacitação em serviço.** (TORRES, 1998, p. 173, grifo nosso).

A argumentação da autora parece retratar algumas tensões observadas na análise do sistema de avaliação paulista, no qual aparece claramente a intenção de usar os resultados obtidos através das provas para iluminar as ações de formação docente.

³⁰ Qualidade essa cuja definição e parâmetros variam muito, tanto nas discussões acadêmicas, quanto entre gestores e técnicos de educação.

Apesar da relação entre as avaliações de sistema e as políticas de formação docente ainda ter sido pouco explorada³¹ pela comunidade científica, parece necessário atentar para algumas considerações que podem clarear o debate sobre o uso dos resultados das avaliações. Uma delas é que a relação direta entre os resultados das avaliações e a competência e formação docente tem sido objeto de controvérsia entre estudiosos.

Para Torres, por exemplo, a relação direta entre formação do professor e conhecimento do aluno é questionável. Nas palavras da autora:

Não existe uma relação mecânica entre *conhecimento do professor e aprendizagem do aluno* ou entre *capacitação do professor e rendimento escolar*: não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara *escola e fábrica* e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (*inputs-outputs*). (TORRES, 1998, p.175, grifos do autor)

Deve-se considerar que ao mesmo tempo em que faz esta ressalva entre as estreitas relações entre rendimento do aluno e formação do professor, Torres admite que alguns estudos defendem essa inter-relação.

Um exemplo disso pode ser encontrado em Brunner (2003), que se apóia em estudo realizado por Fuller e Clarke, para concluir que a qualidade da docência é um aspecto central para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Segundo o autor, a qualidade da docência seria determinada:

[...] pelas práticas de ensino do docente na sala de aula, pelo desenvolvimento profissional docente (conhecimento da matéria que ensina e capacidade de ensinar a alunos de diversas origens sócio-familiares) e os insumos (tamanho do curso, formação inicial e experiência do professor). (BRUNNER, 2003, p. 77-78)

Percebe-se, assim, que a existência de diferentes posições acerca da relação entre formação docente e rendimento do aluno, faz com que seja necessário analisar mais detidamente as propostas de ação que assumem essa relação como verdadeira. Torres traz

³¹ Durante a pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração do presente estudo foram encontradas poucas referências onde as relações entre os resultados das avaliações e a elaboração de programas de formação fossem objeto de estudo mais aprofundado. Alguns estudos, como o de Torres, ponderam a relação entre formação de professor e rendimento dos alunos, enquanto outros se debruçam sobre a análise do efeito-escola (Franco, 2005) e Fuller e Clarke, apud Brunner (2003), explorando a formação do professor enquanto insumo definidor da qualidade do ensino ofertado. Há ainda os que se dedicam à problemática da avaliação docente, tendência que vem sendo enfatizada juntamente com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação de qualidade, mas que pouco se dedicam à compreensão da lógica e das possibilidades de utilizar os resultados das avaliações para inferir as necessidades de formação dos docentes. Foram encontrados alguns trabalhos que apontam a urgência de se realizarem pesquisas sobre as necessidades formativas dos professores, tanto em nível de formação inicial, quanto em formação contínua, a fim de propor atividades que sejam mais condizentes com tais necessidades. Para o aprofundamento desta questão vale conferir Nunes (2000) e Estrela, Madureira e Leite (1999).

uma contribuição preciosa ao alertar que é preciso refletir sobre o uso político que é feito de algumas relações que ainda não são consensuais entre a comunidade científica. Para a autora, isso demonstra a existência de “problemas com a investigação científica e com seu uso”, já que certas conclusões, realizadas a partir de estudos pontuais, podem ser generalizadas a depender a posição e intenção política dos envolvidos no debate. Segundo ela, é “recorrente legitimar posições e até decisões de política educativa a partir de (uma seleção parcial e interessada de) resultados de investigação”. (TORRES, 1998, p. 175).

Segundo a autora, é necessário atentar para o uso político da pesquisa científica que revela a necessidade de examinar detidamente as informações obtidas e a forma como são utilizadas. Da mesma forma, quando as informações educacionais que pautam as decisões dos gestores são obtidas através de sistemas de avaliação, encomendados e validados por uma determinada gestão, em um determinado momento sócio-político, parece que o uso dessas informações merece uma análise ainda mais cuidadosa.

Entretanto, mesmo que neste trabalho se assumisse, como verdadeira, a relação entre a formação docente e o rendimento dos alunos, não seria possível deixar de apontar outro problema a ser considerado ao utilizar os resultados dos testes para a elaboração de programas educacionais: a confiabilidade da informação produzida pelo teste. Não se pretende defender que os resultados dos testes não possam ser utilizados para a tomada de decisões, mas sim chamar a atenção para o fato de que esse uso não pode ser realizado de forma ingênua ou irrefletida, sem que haja uma consideração anterior sobre se a informação por eles produzida, e que embasará as decisões, é confiável. Volta-se, aqui, ao problema já apontado por Broadfoot (1996) e examinado anteriormente.

A validade das informações obtidas e dos instrumentos utilizados nas avaliações aparentemente não tem sido questionada por aqueles que são responsáveis pela análise e elaboração das políticas, nem por aqueles que recebem e interagem, em nível local, com esses resultados. Pode-se inferir que os agentes relacionados aos processos avaliativos admitem que as técnicas utilizadas são adequadas para atingir os objetivos a que se propõem e os resultados obtidos são confiáveis.

Nesse sentido, considera-se que a falta de debate e reflexão sobre a validade desses resultados, por si só, seria uma limitação para o seu uso e esta limitação deveria ser considerada no momento da elaboração de ações a serem realizadas a partir deles. Tais questões não parecem importar aos gestores educacionais e àqueles que elaboram as avaliações, já que a intenção de usar os resultados das avaliações para o planejamento de

ações de formação docente ou mesmo para a oferta de informações educacionais para que o professor gerencie seu trabalho tem sido apontada como objetivo em vários sistemas do Brasil³², inclusive no SARESP.

Ante as controvérsias citadas e os problemas destacados, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos empíricos que possam iluminar a relação entre formação docente e rendimento dos alunos, ou seja, sobre **como** os resultados de rendimento podem auxiliar na orientação de atividades de formação contínua de professores. Esta questão não será analisada neste estudo. O foco, mais modesto, é avaliar a viabilidade de um anúncio: os resultados do SARESP irão iluminar a elaboração de programas de formação. É necessário aprofundar na análise das relações entre avaliação e formação que não foram previstas pelos gestores que formularam o programa.

Este aprofundamento parece ganhar em relevância ante a afirmação de Navarro. Em material produzido para o Seminário Internacional “A dimensão política da avaliação da qualidade educativa na América Latina”, o Prof. Juan Carlos Navarro argumentou que as reformas educativas que ocorreram na maioria dos países latino-americanos a partir da década de 80, no geral, não estão produzindo mudanças significativas no fazer do professor na sala de aula e nos resultados das avaliações. Tal constatação parece um contra-senso e merece atenção por parte daqueles que se debruçam sobre essa problemática.

Com o objetivo de compreender melhor esse impacto insignificante nas práticas escolares das avaliações e dos programas de formação docente realizados a partir delas, busca-se em Wills (1992), citado por Franco (2005), informações que auxiliem no entendimento do problema. Segundo Franco, Wills é um pouco cético no que se refere ao uso dos resultados de rendimento escolar enquanto subsídio para “soluções positivistas de políticas públicas”, já que considera difícil identificar e medir muitos dos fatores que são associados aos processos escolares, devido à complexidade e ao seu caráter multifacetado.

Como alerta Franco (2005), o “desempenho educacional dos alunos depende de diversos fatores, muitos dos quais estão além do controle dos professores” (FRANCO, 2005, p. 24). Da mesma forma, há que se supor que muito do desempenho do professor em sala de aula depende de outros fatores, além de sua formação ou do treinamento que ele recebe para atuar de acordo com os parâmetros curriculares e metodológicos determinados pelos gestores.

³² No caso do Brasil, para se ter uma idéia da dimensão da influência da formação docente na qualidade da educação, vale mencionar que, segundo Creso Franco (2005), muitos estados brasileiros que têm sistemas próprios de avaliação de rendimento dos alunos atestam que um de seus objetivos principais é obter informações que subsidiem programas de formação ou capacitação docente. (FRANCO, 2005, p. 07)

Em seu estudo, este autor faz uma reflexão sobre as possibilidades e limites de vários tipos de avaliação para a obtenção de informações sobre a profissão docente, sintetizando-as na tabela reproduzida abaixo:

Tabela 4: Avaliações e Carreira do Magistério: potencialidades, limitações e alternativas

Tipo de Avaliação	Potencialidades	Limitações	Alternativas
<i>Desempenho alunos</i>	Sintonizada com o propósito da educação: aprendizagem dos alunos.	Muitos fatores estão fora do controle das escolas e dos professores. Mesmo no que depende da escola, o desempenho dos alunos é influenciado por vários professores.	Focalizar a melhoria da escola ao longo do tempo, em vez do desempenho em determinado momento. Conjugar aspectos coletivos, dependentes da equipe da escola, com individuais, dependentes de cada professor.
<i>Institucional</i>	Assume a escola como unidade de análise.	Risco de burocratização Não produz informação sobre cada docente.	Articulá-la com indicadores objetivos apurados por avaliação externa. Conjugá-las com outros critérios.
<i>Conhecimentos e competências professores</i>	Produce indicador para cada docente.	Conhecimentos e competências podem não garantir boas práticas.	Articulá-la com outros critérios.
<i>Desempenho professores</i>	Produce indicador para cada docente. Similar à avaliação de outros servidores, feita por meio de preenchimento de questionários e fichas.	Risco de burocratização e irrelevância.	Articulá-la com indicadores objetivos apurados por avaliação externa sobre a escola, em especial com os fatores que promovem bom desempenho docente.

FONTE: FRANCO, Creso. Estudo sobre Avaliação da Educação e Valorização do Magistério. *CONSED RH-GT* Valorização do Magistério. Março de 2005. Disponível em: <http://www.consed.org.br/gcs/file.asp?id=6418>. Acesso em 05/08/2006.

A partir da reflexão do autor, exposta na Tabela 4, é possível inferir que seria importante procurar agregar às avaliações de desempenho do aluno outros instrumentos capazes de diagnosticar a influência do trabalho docente nos resultados obtidos, assim como apreender que outros fatores podem ser associados à melhoria desses resultados.

Além disso, parece importante desenvolver mecanismos de avaliação dos programas de formação oferecidos aos professores, a fim de verificar sua efetividade no desenvolvimento profissional docente.

Também seria fundamental compreender que efeitos as avaliações têm tido no trabalho realizado pelos professores e pelas escolas, assim como nas instituições que são

responsáveis pela formação do professor. A simples apreensão do impacto e uso dos resultados da avaliação nos órgãos intermediários e nas escolas para a reflexão sobre os fazeres e saberes da docência, já pode contribuir para iluminar o debate que apenas se inicia e que, segundo Franco, deve se acirrar nos próximos anos, com a necessidade imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de se equacionar a avaliação da educação com a avaliação docente e a valorização do magistério.

Para contribuir com o debate sobre os usos dos resultados, os capítulos seguintes focarão, respectivamente, nos procedimentos de pesquisa (capítulo 2) e na análise da política educacional do Estado de São Paulo no período de 1995 a 2005 (capítulo 3).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo serão explicitados os pressupostos técnicos e metodológicos que balizaram a pesquisa. Mais do que fazer uma discussão teórica sobre princípios e métodos de pesquisa, a pretensão é possibilitar ao leitor o acompanhamento do trabalho realizado desde a definição do objeto de estudo, o entendimento das mudanças realizadas durante o percurso, bem como os percalços que foram superados na pesquisa de campo que foi sendo construída e reconstruída durante sua execução.

A intenção é desvelar as relações entre as decisões metodológicas que foram tomadas em decorrência da formulação do problema e das referências teóricas escolhidas. Isso porque, como ensina LUNA, “as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele” (LUNA, 1986, p. 74).

A pesquisa delineou-se concomitantemente à sua execução, em um trabalho quase artesanal, segundo as palavras de Wright Mills (1965), onde foi possível delimitar o tema de estudo e o problema de pesquisa, reformulando as hipóteses iniciais e revendo o quadro teórico de referência.

Tendo em vista que os elementos e definições que haviam sido considerados no momento da formulação do projeto de pesquisa revelavam um conhecimento superficial sobre a temática, uma primeira fase de revisão bibliográfica foi fundamental para o conhecimento da temática e das abordagens que já haviam sido realizadas sobre ela.

Nesta primeira fase de revisão bibliográfica sobre o objeto e a temática, realizou-se um estudo de natureza documental, com o objetivo de levantar os documentos oficiais referentes não apenas à política educacional do governo, desde a implantação do SARESP, mas também aqueles relacionados ao sistema de avaliação propriamente dito e à política de formação de professores. Esse levantamento foi importante para que se verificasse se há um diálogo, em nível de discurso, entre as políticas de formação e de avaliação.

Era preciso compreender a política educacional como um todo para analisar as ações que fazem parte dessa política e para formular os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados. Foram, então, investigadas as políticas e propostas traçadas pela Secretaria da Educação. Essa etapa foi importante, também, para a eliminação de falsas opiniões, correção de omissões de elementos necessários ao estudo, definições impróprias ou pouco claras de termos ou ênfase indevida em alguma parte do processo ou em suas extensões.

Foi nesse momento que o problema e os recortes da pesquisa foram definidos. Tendo em vista que o objeto, o SARESP, oferecia uma amplitude de abordagens, pareceu pertinente delimitá-lo, enfocando a área de Língua Portuguesa por serem sobre ela que recaem as principais atenções públicas sobre o desempenho dos alunos, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, quando as crianças estão em uma fase inicial do processo de alfabetização. Este fato parece justificar a preocupação com a qualidade do ensino e da formação do professor neste momento da escolarização. Evidentemente, as preocupações com o domínio da linguagem devem se estender para todos os anos, mas não se podem desprezar as condições iniciais desse processo.

A título de recorte temporal, foram contempladas na análise as aferições compreendidas entre 1998 e 2005, período em que a Secretaria da Educação teve dois dirigentes distintos (Rose Neubauer e Gabriel Chalita) e um mesmo partido político (PSDB), representado por dois governadores (Mário Covas e Geraldo Alckmin), a fim de captar continuidades e rupturas nas políticas de formação. A aferição de 2001 foi desconsiderada devido ao caráter extraordinário que assumiu neste ano, onde os resultados do SARESP foram utilizados para a certificação dos alunos. A escolha destas aferições do SARESP, desconsiderando os anos de 1996 e 1997, deve-se à suposição de que a avaliação, por estar sendo praticada há algum tempo, não constituiria mais uma novidade, permitindo supor que as dificuldades de compreensão dos fundamentos da avaliação, de seus encaminhamentos metodológicos e o debate sobre os resultados já não imporiam um limite aos seus usos e, conseqüentemente, estes poderiam ser incorporados aos debates da Diretoria Regional.

Delimitados o objeto e a temporalidade da pesquisa, iniciou-se a busca pelo domínio sobre os debates teóricos relacionados ao problema de pesquisa. Nesse momento, foi possível perceber que, apesar da temática da avaliação de sistemas ser cada vez mais estudada, a discussão sobre os usos de seus resultados, no contexto brasileiro tem tido pouca expressão no meio acadêmico brasileiro. Algumas iniciativas realizadas no sentido de potencializar o debate, como o Seminário da Unicamp, organizado por Luis Carlos de Freitas em 2001, permitem diagnosticar que não há consensos sobre os limites e potencialidades dos usos dos resultados obtidos nas mais diversas avaliações, apenas estudos que lançam algumas luzes sobre o tema.

Visando apreender com maiores detalhamentos o uso que se faz dos resultados da avaliação paulista para a formulação de ações de formação de professores e procedendo a uma avaliação da política avaliativa da rede pública estadual, optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa.

Assim, a investigação empírica esboçada no projeto de pesquisa foi reforçada com o delineamento do problema, sendo que houve uma mudança no foco. Inicialmente, a pesquisa contemplava um estudo em cascata, onde seriam visitados os níveis central, intermediário e local, ou seja, a escola. Com o desenvolvimento da pesquisa, apesar de contemplada no projeto inicial, a visita à unidade escolar, espaço de formação por excelência, não pode ser realizada devido ao tempo disponível para a concretização do projeto. O campo tornou-se menos abrangente, eliminando-se as escolas, mas tornou possível proceder a um estudo mais aprofundando nas Diretorias de Ensino. A análise documental evidenciou a existência de divergências e contradições entre as ações de formação e de avaliação que fazem parte da política educacional. A fim de esclarecer essas questões, optou-se por realizar a investigação junto aos responsáveis pela formação docente que, na rede estadual paulista, encontram-se nos níveis central e intermediário.

Decidiu-se pela realização de um estudo exploratório em algumas diretorias regionais, para conhecer o trabalho de formação realizado nessas instâncias e analisar em que medida ele se relacionava aos dados obtidos com o SARESP.

Essa investigação foi conduzida considerando que os casos observados mais profundamente, sem a pretensão de constituírem estudos de caso, poderiam iluminar os meandros da elaboração, condução e impactos de ações de formação a partir do SARESP. Neste trabalho o objetivo da pesquisa empírica foi “solucionar desacordos e dúvidas sobre fatos e assim tornar mais frutíferas as discussões dando a todos os lados maior base

substantiva”, ilustrando o exposto por Wright Mills no apêndice do Artesanato Intelectual (WRIGHT MILLS, 1965, p. 211).

Tendo em vista a adequação dessa metodologia aos objetivos que haviam sido traçados no projeto, faltava definir, entre as várias estratégias de pesquisa qualitativa, qual seria mais adequada à realização da pesquisa proposta. Seria necessário obter informações sobre as ações realizadas por Diretorias de Ensino no tocante à formação de professores e à avaliação, mas interessava, também a obtenção da opinião pessoal dos entrevistados sobre o processo avaliativo e a política de formação de professores delineada pela Secretaria da Educação.

A pesquisa de opinião não parecia ser a escolha mais acertada para a realização da pesquisa. E, como a intenção de visitar o maior número possível de Diretorias de Ensino em São Paulo havia sido traçada desde o início, não cabia a realização de um estudo de caso, que exigiria um contato maior, com as instituições escolhidas, do que seria possível no período destinado à realização do trabalho de campo.

Dentre as várias opções que constituem a pesquisa qualitativa, a escolhida foi a enquete com caráter exploratório, visto que esta é uma “estratégia de pesquisa que visa determinar o quadro geral de uma situação, apoiando-se em dados obtidos de fontes diversas com o auxílio de diferentes instrumentos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 151).

Como parte do trabalho de preparo para ida a campo, alguns indicadores foram definidos enquanto elementos norteadores para a pesquisa de campo. Para analisar a questão dos usos dos resultados no âmbito da Diretoria Regional, visando esclarecimentos de natureza conceitual, foram procuradas informações sobre:

- 1) Existência de reuniões gerais para discussão dos resultados da avaliação com os profissionais diretamente envolvidos no trabalho da escola;
- 2) Existência de atividades programadas (encontros, reuniões, etc.) envolvendo ATP's e Supervisores para discussão/planejamento de possíveis intervenções nas escolas;
- 3) Planejamento de trabalhos específicos que se relacionem à formação docente;
- 4) Organização, pela equipe da Diretoria Regional, de cursos e atividades similares para as escolas;
- 5) Condições de Acesso aos Resultados da Avaliação.

Considerando que a Diretoria Regional de Ensino tem um papel essencial na execução das políticas analisadas, ou seja, na de avaliação e de formação, tornou-se

fundamental obter informações que aludissem ao comportamento dos agentes das Diretorias Regionais acerca do SARESP e da formação de professores. Para isso, foram levantadas informações junto aos diferentes atores entrevistados, sobre:

- 1) O envolvimento dos profissionais da Diretoria Regional nas várias atividades relacionadas acima;
- 2) O posicionamento político-pedagógico dos profissionais da Diretoria perante as políticas de avaliação e gestão implantadas no período estudado;
- 3) A importância atribuída pela equipe à discussão dos resultados;
- 4) A disponibilidade mostrada para incorporar os resultados da avaliação à sua prática profissional.

A fim de realizar o levantamento de dados sobre as ações efetivadas em algumas das Diretorias de Ensino da Rede Estadual localizadas na cidade de São Paulo, conhecer e analisar as propostas vigentes optou-se pelo procedimento da entrevista reflexiva (SZYMANSKY, 2002), com o apoio de questionários semi-estruturados. A escolha por este tipo de instrumento deu-se por seu caráter flexível, tendo em vista que se considera que cada contexto, por apresentar uma realidade distinta, deve ser investigado de forma a levar em conta suas especificidades. Como o objetivo, também, era confrontar a opinião de diversos agentes da Diretoria de Ensino, procurando investigar suas opiniões sobre a avaliação de sistema e a formação de professores, essa metodologia de entrevista mostrou-se adequada para o estudo de questões subjetivas e tópicos complexos, onde não caberiam instrumentos fechados, estruturados. (SZYMANSKY, 2002, p. 10).

Fica claro que este tipo de entrevista também leva em conta as expectativas do entrevistador, já que estas influenciam o planejamento e definem os diferentes sentimentos e modos de agir presentes no momento da entrevista. É por essa razão que a análise das entrevistas realizadas permite perceber diferenças não somente nos questionamentos, mas também na forma de conduzir a entrevista, de acordo com a subjetividade dos protagonistas.

Não houve preocupação com o aspecto de neutralidade do entrevistador, no sentido mais restrito do termo, nem se encarou o entrevistado como um ser passivo, detentor de informações que devem ser apreendidas. Partiu-se de alguns pressupostos, elaborados por Szymansky:

Quem entrevista tem informações e procura outras assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de

informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. (SZYMANSKY, 2002, p. 12).

Não é porque aposta na confiabilidade entre entrevistador e entrevistado que o entrevistador assume um papel inocente, desconsiderando que o entrevistado pode, de acordo com seus interesses, manipular os dados que submete ao entrevistador:

Trata-se também da consideração de estratégias de ocultamento que entram em ação quando o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo, ou ao contrário, inclui informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos. Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles. Ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala (Minayo, 1996), há os ocultamentos e distorções inevitáveis. (SZYMANSKY, 2002, p.13).

Como a própria denominação anuncia, a entrevista reflexiva tem o sentido de refletir a fala do entrevistado (expressando sua compreensão pelo entrevistador) e submetê-la ao entrevistado, com o objetivo de assegurar a fidedignidade. Dessa forma, o entrevistador apresenta ao entrevistado seu entendimento sobre o que ele expõe e busca sempre uma relação de confiança, onde o entrevistado sabe que poderá rever sua fala.

A fim de reforçar esse compromisso ético, as entrevistas foram transcritas e enviadas para cada entrevistado, sendo que poderiam corrigir ou acrescentar dados, a fim de deixar mais claro seu depoimento.

Este processo, apesar de extremamente minucioso e trabalhoso, revelou-se interessante à medida que o próprio entrevistado pode atribuir diversos significados aos fatos pesquisados durante a entrevista, reformulando o pensamento, colocando dúvidas, enfim, abrindo-se ao diálogo com o entrevistador. Segundo Szymanky, “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKY, 2002, p. 14).

Deve ficar claro que a realização desse tipo de entrevista depende da disponibilidade subjetiva e intelectual do entrevistado, sendo que algumas sessões mostraram-se difíceis, pela barreira ao diálogo colocada por alguns dos entrevistados.

Tendo em vista o objetivo de propiciar a reflexão do próprio entrevistado sobre o tema pesquisado, o instrumento semi-estruturado foi apresentado, em alguns casos, foi apresentado antes mesmo da realização do encontro, já que não seria necessário que o entrevistado fosse surpreendido pelas questões.

Finalmente, como em toda pesquisa que contempla uma investigação empírica, a observação e o registro foram constantes. A observação foi uma técnica adotada para complementar a análise dos indicadores acima mencionados, em especial aqueles de natureza não-verbal como o envolvimento dos profissionais da Diretoria Regional nas várias atividades relacionadas acima e a disponibilidade mostrada para incorporar os resultados da avaliação à sua prática profissional.

A subjetividade inerente aos fatores observados impôs a escolha da observação em sua dimensão não sistemática, tendo em vista a flexibilidade desse tipo de técnica, que, segundo Vianna, também é mais "responsiva aos próprios processos" (VIANNA, 2003, p. 17).

Durante esse percurso, vários percalços tiveram que ser ultrapassados. O tempo destinado à pesquisa empírica mostrou-se insuficiente para o campo delimitado, principalmente pela dificuldade ao acesso às Diretorias de Ensino e à resistência de grande parte dos profissionais em serem entrevistados, o que fez com que vários contatos tivessem que ser realizados antes que a entrevista, propriamente dita, pudesse se concretizar. Em alguns momentos sentia-se que o entrevistado parecia querer "livrar-se rapidamente" do encargo, dificultando novos encontros que tinham sido planejados para a discussão de dúvidas ou outros pontos a serem verificados.

Tais dificuldades, no entanto, fazem parte do processo de pesquisa e devem procurar ser contornadas da melhor forma possível. Como explica Zago (2003):

Nem sempre avaliamos que o pesquisador pode não ser uma figura benquista na escola, no bairro, na família ou em outro local de estudo. A intenção não é desanimar os que estão iniciando sua formação em pesquisa, ao contrário: é chamar-lhes a atenção para a multiplicidade de fatores que podem exercer influência sobre os resultados obtidos. Isso significa dizer que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção. Nossos informantes podem se mostrar acolhedores e muito engajados quando os interrogamos. [...] Precisamos encontrar um terreno que favoreça a produção dos dados e esta busca pode exigir mais tempo do que o previsto. Dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem. (ZAGO, 2003, p. 293).

Com as dificuldades encontradas durante o estudo, optou-se por uma redução no campo, sendo que algumas diretorias foram escolhidas a partir do critério de aceitação do pesquisador, já que muitas não se mostraram receptivas à pesquisa. A fim de garantir uma certa heterogeneidade dos dados, buscou-se visitar, quando possível, uma diretoria de cada região da cidade de São Paulo³³.

³³ Foram visitadas algumas diretorias que se mostraram receptivas à presença da pesquisadora. Mas para as demais Diretorias de São Paulo, optou-se pelo estabelecimento de contato por telefone para verificar se seria possível que os profissionais respondessem ao questionário por e-mail, tendo em vista à dificuldade imposta à

Das noventa diretorias do estado, e das treze da capital paulista nas quais se pretendia desenvolver o estudo, foram visitadas cinco cujas realidades têm se mostrado diversas, propiciando uma análise interessante dos resultados obtidos, conforme será visto posteriormente.

Antes, porém, procurar-se-á destacar, a partir da análise da política educacional paulista, o modelo de avaliação e seus objetivos, a fim de fazer um levantamento sobre os programas de formação que têm ocorrido desde o início do SARESP.

presença da pesquisadora. Esta estratégia mostrou-se falha e apenas uma entrevista foi recebida por meio eletrônico.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (1995-2005)

O propósito do presente capítulo é caracterizar algumas diretrizes da política educacional do governo paulista no período de 1995 a 2005³⁴, tendo em vista os objetivos traçados e a metodologia utilizada para sua execução nas propostas de dois programas específicos: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) e o Programa de Educação Continuada, implementado a partir de diversas ações desde o início do período estudado.

A análise dos documentos de implantação da política mais ampla e dos programas constitui apenas uma etapa do estudo que pretende, ainda, avaliar como os resultados do programa de avaliação têm sido utilizados para subsidiar a elaboração e implementação dos programas de formação, já que este seria um dos objetivos do SARESP.

³⁴ Apesar dessa década ter sido considerada como dois grandes períodos, neste trabalho, divididos pela mudança na gestão da secretaria da Educação, o período estudado abrange os três últimos governos do Estado de São Paulo, a saber, 1995-1998 (Mário Covas/Rose Neubauer), 1998-2002 (Mário Covas/Geraldo Alckmin/Rose Neubauer) e 2003-2005 (Geraldo Alckmin/Gabriel Chalita).

1. POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO MÁRIO COVAS/ ROSE NEUBAUER

Em muitos trabalhos³⁵ realizados no meio acadêmico são apresentadas análises da política educacional do governo Covas, no período que abrange este estudo. Dessa forma, o objetivo deste item é destacar alguns pontos de interesse que fazem referência ao SARESP e aos programas de formação de professores, sem que se enfatize as questões políticas, econômicas e ideológicas presentes nos documentos onde a política desse governo é apresentada.

1.1. Diretrizes educacionais para o estado de São Paulo

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é organizado, em 1996, como uma iniciativa inserida em um projeto político mais ousado dos gestores da rede, de revisão e modificação do sistema educacional público paulista, anunciado através do documento “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo” no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 e divulgado através do Comunicado SE, de 22/03/1995.

Neste documento, assinado pela secretária da Educação à época, Teresa Roserley Neubauer da Silva, são expressas as principais diretrizes educacionais norteadoras da gestão. Após traçar um quadro da educação paulista, onde denuncia a excessiva centralização do sistema (que impossibilitaria uma política consistente de educação), argumenta-se sobre a necessidade de mudar a forma de gerir o sistema de ensino e as escolas públicas em busca de maior equidade, eficiência e eficácia.

A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado[...]

Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria da Educação nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram. Dessa forma, não há como nelas intervir, perpetuando-se um sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física. (São Paulo (a), 1995).

³⁵ Para conhecer estas implicações, vale conferir os trabalhos de Cortina (2000) e Machado (2003), cuja referência completa pode ser encontrada na bibliografia.

Segundo o Comunicado, o sistema estadual precisava de reformas urgentes, já que os serviços oferecidos não eram de qualidade e a gestão não ocorria de forma eficiente. Não são explicitadas as concepções da nova equipe educacional sobre a qualidade de ensino e gestão, que podem apenas ser inferidas, através da leitura do documento, onde são expressas e detalhadas as ações a serem colocadas em prática visando melhorar a gestão do sistema e elevar os padrões de qualidade de ensino.

A principal diretriz do governo é “*a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade de ensino*” (São Paulo (a), 1995). A partir dela, são traçadas outras, complementares: a) reforma e racionalização da rede administrativa, que traz em seu bojo a necessidade de informatização dos dados educacionais (com o cadastramento dos alunos e equipamentos escolares) e b) descentralização de recurso e competências (com a reorganização da estrutura da Secretaria da Educação e a busca de parcerias para a prestação de serviços educacionais).

A segunda diretriz apontada é a *mudança no padrão de gestão* do sistema, sendo necessário traçar estratégias para a sua execução. Três estratégias são apresentadas como prioritárias para que essa diretriz seja realizada: a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e o aumento da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas (São Paulo, 1995):

A atual administração considera a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que a cada ano freqüentam a escola estadual de primeiro e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico. Assim, várias estratégias serão estimuladas visando à diminuição dos índices de perda do sistema. Estas estratégias estimularão, entre outras ações, a organização das séries em ciclos, a composição das classes basicamente por faixas etárias e a instrumentalização do professor e da escola para trabalhar com grupos heterogêneos.

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

Várias propostas de autonomia, ocorrendo em diversos Estados brasileiros com sucesso, podem nortear as estratégias a serem desencadeadas nessa direção. Entretanto, a autonomia tem como contrapartida a responsabilidade e o compromisso. A administração, buscando a integração das ações escolares, deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e cuidar para que as escolas respondam por eles.

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

Para concluir, é preciso salientar que as diretrizes de racionalização e reforma da estrutura administrativa, bem como as de descentralização, desconcentração e mudanças nos padrões de gestão terão como um dos seus objetivos estratégicos a liberação e captação de recursos. Visa-se, com isso, estabelecer uma política salarial de valorização do pessoal do magistério, eliminando, sempre que possível, as distorções atualmente existentes. (São Paulo, 1995).

Como é possível identificar por meio da análise do documento, observa-se a opção por uma política de ciclos e por ações que privilegiem a autonomia administrativa e pedagógica, traduzida através do incentivo à política de municipalização, reforma e racionalização da rede administrativa. O documento ressalta a necessidade de avaliar o sistema, para que a "autonomia" seja utilizada com "responsabilidade e compromisso". Ou seja, o Estado mostra-se "aberto" às necessidades das escolas, sem, contudo, perder o controle sobre o trabalho nelas realizado.

Se anteriormente o governo centralizava o financiamento e a gestão educacional e descentralizava o projeto pedagógico, sua avaliação e o estabelecimento dos parâmetros curriculares, observa-se nesta gestão uma inversão nos papéis: parâmetros e avaliação passam a ser centralizados e assumem um caráter importante para a gestão do sistema, enquanto o financiamento e os padrões de gestão ficam sob responsabilidade dos municípios e das próprias escolas. Segundo o documento, a equipe parece acreditar que, desta forma, conseguirá um sistema mais ágil e eficiente, ou seja, será realizado um gerenciamento mais racional.

Observa-se, dessa forma, que a preocupação com a qualidade de ensino parece se confundir com a necessidade de implantar ações que propiciem enfatizar a racionalidade técnica e administrativa, coerente com a lógica de mercado dominante [cf, Cunha (1998), Vieira, (1998), Bruno (2001), Hidalgo (2001), Cortina (2003)]. Assim, passa a ser um ponto de destaque nas propostas da política educacional do estado a ênfase na necessidade de

descentralizar o gerenciamento do sistema educacional sem deixar de estabelecer mecanismos para seu controle.

A prioridade dada a essas diretrizes, que privilegiam a racionalização, a reforma da administração, a descentralização e as mudanças nos padrões de gestão, está relacionada, ainda segundo o documento analisado, à necessidade de liberação e captação de recursos necessários para a realização de uma nova política de valorização dos profissionais do magistério, já que a Secretaria entende que os professores são elementos-chave na construção e fortalecimento de qualquer política educacional:

Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se **o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino**. Com um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não há possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do estado mais rico da Federação. (Comunicado SE de 22-3-95, publicado no Diário Oficial do Estado-SP em 23-03-95, grifo nosso).

Este destaque dado à questão dos professores não aparece apenas na política educacional proposta em São Paulo. Indubitavelmente, o tema está presente tanto nos discursos políticos quanto nas preocupações acadêmicas, fazendo parte, inclusive, da agenda política não apenas em nível nacional, mas em vários países³⁶.

Maria Isabel Cunha (1999), ao analisar as perspectivas da profissão docente, sintetiza que o contexto político-educacional atual impõe três desafios aos professores: a capacidade de conviver com as novas tecnologias de informação, lidar com a transferência de funções da família para a escola e compreender os novos valores da política educacional definidos pela lógica de produtividade e mercado. Tais desafios, aliados às mudanças sociais, políticas e educacionais que vêm ocorrendo nos últimos vinte anos, implicariam, segundo a autora, na necessidade de mudanças no fazer docente e na estrutura da escola, aspectos estes que vêm preocupando os gestores e investigadores da área da educação.

Esse é o sentido que parece assumir a ênfase dada aos professores e à sua formação, não somente no documento fundamental da política educacional, divulgado em 1995, mas também nos demais documentos analisados, em que a formação de professores é retomada. Pode-se inferir, deste modo, que o docente é considerado peça-chave na construção de uma

³⁶ Conforme aponta Cunha (2000), a exposição excessiva do tema está ligada, dentre outros fatores, à crise na educação que repercute profundamente na definição do papel docente, em sua conformação às políticas implementadas que visam à melhoria da qualidade do ensino e em suas expectativas no que se refere ao seu trabalho e à sua carreira. Para maior aprofundamento sobre o debate da formação de professores, vale conferir Barbosa (2005), Rodrigo e Esteves (1993), Nunes (2000).

nova escola, de mais qualidade. Esta qualidade seria expressa pelos resultados do processo educativo, quer no sentido da aprendizagem, quer no que se refere à gestão.

Como o documento enfatiza, a questão de um gerenciamento mais eficiente e eficaz, a elaboração dos programas de formação e valorização dos profissionais de magistério estaria sendo alimentada pelos dados educacionais obtidos, sendo que os dados do SARESP seriam um dos indicadores apresentados para a formulação dos programas de formação, como será visto no terceiro tópico deste capítulo.

Tecendo um breve comentário sobre o documento apresentado, pode-se dizer que a política educacional proposta, traduz-se, dessa forma, em uma série de ações que, guardando-se as discordâncias ideológicas, parecem estar relacionadas entre si, como já foi assinalado. Na questão específica da avaliação, nota-se que dentre essas ações encontra-se a implantação do regime de Progressão Continuada e de Classes de Aceleração, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), o projeto Rede do Saber. Observa-se que, no âmbito da execução da política, a informatização das informações educacionais e o SARESP são consideradas iniciativas importantes no subsídio às tomadas de decisões políticas relativas ao sistema, possibilitando um melhor gerenciamento dos recursos, sendo que este gerenciamento também é alvo das políticas de progressão continuada e de aceleração. Parece claro que o Regime de Progressão Continuada poderia utilizar as informações obtidas não apenas com a informatização da rede, mas também aquelas obtidas com o Sistema de Avaliação. A implementação de Classes de Aceleração também parece fazer sentido no âmbito da Progressão Contínua. O que se pretende destacar, com este argumento, é o caráter complementar que o documento de apresentação das diretrizes educacionais dá às diversas ações e programas que propõe.

1.2. Dos princípios às ações: o SARESP e a formação de professores nos documentos oficiais

No decorrer da gestão, alguns outros documentos foram produzidos pela Secretaria. Para o exame desses materiais, relacionados a aspectos considerados imprescindíveis ao entendimento dos programas de avaliação e formação, alguns critérios foram levantados. Tais critérios referem-se aos objetivos declarados nos programas, à justificativa apresentada pela Secretaria para sua elaboração e as ações planejadas para sua execução. Outras informações

poderão ser agregadas à análise, caso forneçam dados para a avaliação dos princípios e pressupostos da política educacional do estado.

Nos documentos analisados pode-se observar a intenção de articular os eixos explicitados no Comunicado SE/95 aos projetos que foram implementados, a fim de concretizar as promessas presentes no documento inicial.

A questão da formação de professores aparece mais explicitada no documento denominado *Projeto de Educação Continuada* (1996-1998), no qual se retomam as diretrizes do documento de 1995, comentado anteriormente.

Ao analisar a proposta do programa, Vanda C. Duarte aponta, baseada nos documento de implementação, que seu principal objetivo era:

Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola, com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida. (SÃO PAULO, 1996, p. 07).

Neste documento, o professor e os profissionais que atuam na escola são considerados como tendo um papel fundamental (que, aliás, já lhes havia sido imputado no Comunicado de 95) na construção do **novo projeto de escola**, denominado *Escola de Cara Nova*, cujo objetivo maior é a melhoria da qualidade de ensino. Segundo o documento, tal melhoria ocorrerá através do combate ao fracasso escolar (onde se pode assinalar a importância da Progressão Continuada), assegurando à clientela, não apenas o acesso e permanência na escola, mas também a possibilidade de uma aprendizagem bem sucedida (que pode, inclusive, vir a acontecer nas Classes de Aceleração). Novamente a Secretaria explicita o que pretende:

- Democratizar a gestão escolar e implementar sistemáticas de trabalho coletivo em todas as instâncias da SEE, estimulando a equipe da D.E., diretores, professores, funcionários, pais e alunos a buscarem, em conjunto, soluções para os problemas da escola.
- Organizar a escola para atender adequadamente aos alunos que recebe.
- Fazer da sala de aula um local onde o currículo cria vida.
- Assegurar a utilização sistemática da biblioteca e do laboratório como importantes recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.
- Implementar um processo de avaliação que tenha o sentido de acompanhamento contínuo da aprendizagem para identificar as conquistas e dificuldades de professores e alunos no processo de construção do conhecimento.
- Elaborar planos de trabalho utilizando informações educacionais. (SÃO PAULO (d), s/d, p. 12).

Na introdução do *Projeto de Educação Continuada* são novamente apresentados os eixos de ação da SEE (reforma e racionalização da máquina administrativa, descentralização

de recursos e competências e desconcentração da gestão administrativa e pedagógica), que, segundo a SEE, em um primeiro momento, são contemplados no Projeto “Cadastro Escolar”, na “Informatização da rede” e na reorganização da rede física.

O documento explicita, também, a importância do processo de municipalização e lista algumas das ações iniciais desenvolvidas a fim de alcançar os eixos traçados no início da gestão. São mencionadas: 1) a desativação das Divisões Regionais de Ensino (DRE's) e o fortalecimento das Diretorias de Ensino (D.E.); 2) a ampliação do quadro de Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas; 3) o repasse de recursos para as escolas, com vistas à conservação física e aquisição de materiais e mobiliário; 4) a instituição do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 5) a seleção de Professores Coordenadores; 6) o Projeto de Reorganização da trajetória escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração; 7) a ampliação dos Centros de Educação Supletiva; 8) a implantação do Telecurso 2000; 9) o projeto de avaliação permanente que permitirá o estreitamento de relações com as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares, a fim de ampliar o conhecimento das demandas.

Dentre essas iniciativas, o *Projeto de Educação Continuada* é apresentado enquanto “estratégia eficiente para maximizar e articular as ações já desencadeadas pela SEE, assegurando a construção da qualidade de ensino que o Estado de São Paulo merece” (SÃO PAULO (d), s/d, p. 6), enfatizando o papel do professor neste processo, como mencionado anteriormente.

Como justificativa para a implantação do programa, a Secretaria argumenta que muitas têm sido as ações realizadas no que se refere à formação, mas que os programas se mostram pouco efetivos. No documento, são arrolados fatores para justificar a baixa efetividade desses programas:

- 1) Dificuldade de identificação das necessidades de aperfeiçoamento dos educadores, em decorrência da falta de: 1.1) um sistema de informações escolares e educacionais de base ampla, integrada, consistente e atualizada; 1.2) produção de análises que ofereçam indicadores gerais e específicos, por área geográfica, componente curricular, tipos de escola, curso, turno, etc.
- 2) Inexistência de uma sistemática de acompanhamento das ações e de avaliação do impacto destas na sala de aula, com vistas ao replanejamento.
- 3) Realização de uma única modalidade de Educação Continuada: cursos, geralmente de 30 horas que abordam temas pontuais ou muito amplos, definidos a partir de critérios que **nem sempre estão vinculados às reais necessidades dos participantes**.
- 4) Realização de cursos com temáticas excessivamente teóricas, desligadas da prática do professor, ou exclusivamente práticas, sem embasamento teórico e/ou sem relação com o desenvolvimento curricular.

- 5) Realização de cursos que não enfatizam metodologias vivenciais, passíveis de serem desenvolvidos em sala de aula.
- 6) Inadequação e/ou insuficiência de materiais de apoio ao trabalho do profissional envolvido.
- 7) Desenvolvimento de ações raramente voltadas para o conjunto dos educadores da escola. (SÃO PAULO (d), s/d, p. 07, grifo nosso).

De fato, muitos estudos, como o de Cunha (1999), apontam que, apesar de muito se falar em formação docente nas duas últimas décadas e a despeito das diversas iniciativas que foram tomadas em prol da melhoria dessa formação, tais estudos e iniciativas não têm impulsionado mudanças efetivas no fazer do professor na sala de aula³⁷.

A Secretaria da Educação não é pioneira ao apontar que muitas políticas públicas que têm sido propostas na área de educação parecem inócuas, não gerando impactos no que se refere às mudanças no fazer do professor e na constituição da profissão docente, que continua marcada por baixos salários, condições inadequadas de trabalho (como a falta de recursos materiais e humanos de apoio), desvalorização social, etc. Usualmente os estudos³⁸ apontam que o professor vive um contexto concreto de atuação profissional e, muitas vezes, as propostas de formação de professores são pensadas desconsiderando esse contexto, fato que gera uma dissonância entre teoria e prática.

Como demonstra Nóvoa:

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. [...]

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas. (NÓVOA, 1999).

Ao considerar esses fatores no estabelecimento de suas propostas, a SEE parece incorporar ao seu discurso parte do debate educacional acerca da formação docente. Ao denunciar que os cursos “nem sempre estão vinculados às reais necessidades dos participantes”, o

³⁷ Cabe assinalar a importância de pesquisas que se debruçam sobre os determinantes que propiciam ou não mudanças nas práticas dos educadores. Algumas iniciativas, já em curso, buscam compreender fenômenos que têm sido denominados de efeito-escola, ou mesmo a apreensão de indicadores de qualidade do ensino. Tais pesquisas podem contribuir muito para esse debate, mas parece necessário estudar mais profundamente quais fatores influenciam nas práticas docentes.

³⁸ Para os interessados na construção do debate sobre formação docente, vale conferir Costa (1995), Nóvoa (1999), Cunha (1999), Collares et al (1999), Estrela, Madureira e Leite (1999).

documento não propõe uma alternativa para romper com essa tendência, ou seja, não é explicitada qual será a ação da Secretaria para detectar quais são as necessidades dos professores nem, tampouco, são apontadas alternativas que relacionem as necessidades às ações propostas.

Após apresentar os fatores que foram levados em conta ao se elaborar seu Programa de Educação Continuada, a SEE busca antecipar algumas das ações que serão desenvolvidas. Segundo o documento, pretende-se romper com os cursos de aperfeiçoamento desvinculados das reais necessidades dos participantes. O novo modelo, pensado pela SEE, prevê articular teoria e prática, num movimento de ação-reflexão-ação, a partir do desenvolvimento de atividades interdependentes, que se alternam contínua e sistematicamente, da seguinte maneira:

- Atividades realizadas com a presença do conjunto dos participantes, objetivando a reflexão e discussão sobre a realidade educacional;
- Ações desenvolvidas nos respectivos locais de trabalho dos participantes com seus pares, visando a integrar a prática profissional e o conhecimento sistematizado, levantando novos dados, extraídos de suas próprias vivências, e que serão objeto de reflexão e análise nas discussões coletivas. (SÃO PAULO (d), s/d, p. 10).

As ações de Educação Continuada são organizadas em dois níveis: o central e o descentralizado. As atividades do nível central teriam como prioridade as atividades voltadas para as lideranças educacionais, ou seja, para os Dirigentes de Ensino, os Supervisores de Ensino, os Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas, os Diretores de Escola e os Professores Coordenadores. Estas atividades seriam desenvolvidas pelas universidades e outras instituições que atuam na área de formação e aperfeiçoamento profissional.

Já os professores seriam contemplados com ações planejadas e executadas pelas Diretorias de Ensino e suas Oficinas Pedagógicas, em parcerias com universidades e outras instituições atuantes na área de formação e aperfeiçoamento docente.

Ainda segundo o documento *Projeto de Educação Continuada*, as atividades descentralizadas é que garantiriam o atendimento das necessidades locais, na medida em que a Diretoria Regional (D.E.) definiria as ações que atingiriam mais diretamente as unidades escolares e solicitaria os cursos que julgasse mais apropriados, argumento que parece coerente do ponto de vista gerencial e lógico.

Não são mencionados em que tipo de dados a Diretoria de Ensino (D.E.) se apoiaria para fazer esta definição. Ao tratar da forma de diagnosticar os problemas enfrentados pela escola, observa-se uma rápida referência à avaliação como um possível meio para obtenção de subsídios para definição do trabalho a ser realizado, sem mencionar diretamente o SARESP,

talvez por este ainda não ser tão conhecido e comentado na rede na época da formulação do documento.

Vera Lucia Wey, coordenadora da CENP à época de implantação do programa, destaca em um de seus artigos, a importância assumida pelas avaliações como balizadoras da demanda da SEE/SP pelos cursos. Ao comentar sobre a política educacional paulista, a coordenadora chama atenção para a importância do SARESP nesse processo:

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) fornece e atualiza dados que servem como indicadores para a formulação e acompanhamento da proposta pedagógica da escola. Os dados subsidiam ações de reflexão e ajudam nos ajustes do trabalho realizado pela equipe escolar. (WEY, 1999, p. 230-231).

Para a autora, o PEC foi um projeto inovador na medida em que buscou o “redirecionamento das ações de capacitação”, explicando que normalmente a oferta de cursos não se preocupa com as demandas dos educadores. Segundo ela, o PEC parte da demanda dos educadores e dos órgãos intermediários (as delegacias de ensino), fato que possibilita que a capacitação apóie esses profissionais na busca de soluções para os problemas encontrados, o que permite a potencialização dos resultados da ação formativa. Nesse sentido, Wey chama atenção para o papel do SARESP no redirecionamento das práticas escolares:

O acompanhamento, a avaliação das ações e a utilização dos dados que expressam o desempenho de cada região e de cada escola vêm propiciando maior clareza do significado do percurso educacional dos alunos, e a descoberta, o fortalecimento e a ampliação de procedimento que levam a um trabalho de sucesso. Isso vem ocorrendo com a utilização dos indicadores organizados pela escola e dos dados do SARESP, para melhor direcionamento da prática da sala de aula e aprimoramento do trabalho da escola.

As próprias ações de capacitação, sejam elas com a escola como um todo ou dirigidas às diferentes áreas do conhecimento (Português, Matemática, Geografia, etc.), por apresentarem como características esse movimento de ir e vir, promovem o redirecionamento da formação permanente para o aprimoramento da equipe de profissionais responsáveis por atender a demanda e a expectativa da comunidade escolar. Além disso, fornecem dados às universidades de modo a possibilitar a reflexão quanto ao papel dessas instituições na formação dos profissionais da educação. (WEY, 1999, p. 232).

Destaca-se, assim, que no discurso da coordenadora da CENP sobre o SARESP não há uma menção clara e direta da relação entre o programa de avaliação e o de formação docente.

Nos documentos analisados não há informações no que se refere ao espaço formativo no interior da própria escola, debate que vem assumindo centralidade no discurso de alguns intelectuais que se dedicam a refletir sobre a temática da formação docente, como Fusari (1992, 1993) e Azanha (2004). Nesse sentido, compreende-se a importância do coletivo e do

diálogo entre os pares no processo de formação individual de cada professor, sendo que a construção do projeto político-pedagógico, pelo grupo, seria um catalisador das necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, o elemento propulsor de busca de novos conhecimentos (teóricos e práticos) para a superação dessas necessidades. Tal perspectiva não foi considerada nos documentos analisados, sendo que o único indício encontrado que pode ir ao encontro desse questionamento é a indicação de re-formulação dos Regimentos Escolares, através do Parecer CEE 67/98.

A avaliação desse documento, feita pela equipe de Avaliação do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, permite inferir que as indicações para a formulação do Regimento Escolar (que deve ser antecedida pela elaboração da Proposta Pedagógica da Escola) são mais no sentido de atualizar o documento de acordo com os dispositivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases e com as ações propostas pela própria Secretaria:

[As normas regimentais básicas] explicitam mecanismos que concretizam diretrizes e bases da educação nacional e aproveitam a flexibilidade organizacional e curricular permitida pela LDB para os sistemas de ensino, estabelecendo como normas básicas propostas já consolidadas no sistema paulista e outras de implantação recente, das quais destaca-se: o Conselho da Escola e os conselhos de classe série como instrumentos de gestão democrática; a avaliação externa do rendimento escolar no processo de avaliação do ensino; a progressão continuada e a organização em ciclos no Ensino Fundamental, a promoção ao final dos ciclos, reclassificação do aluno, reforço escolar e atividades de compensação da ausência dos alunos às aulas na organização do ensino e da vida escolar. (LUCE; DORNELES; FARENZENA, 1998, p: 12-13).

Outra informação localizada no documento é que este *Projeto de Educação Continuada* se subdividiria em seis subprojetos, de acordo com o público-alvo: Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Professores Coordenadores da Escola, Professores do Ensino Fundamental e Avaliação da Educação Continuada.

O interessante é que a etapa de Avaliação do Programa é destacada como um projeto à parte, separadamente dos projetos de formação propriamente ditos. Como ensina Sousa (1987), “um plano de avaliação não é algo isolado e completo, independente da proposta educacional que se pretende implementar num dado contexto”. Segundo a autora, “a avaliação educacional deve ser entendida como um processo associado a um projeto de reconstrução, a um projeto de transformação social, ou seja, não é um projeto meramente técnico, implica num posicionamento político e inclui valores e princípios” (SOUSA, 1987, p. 12). Da forma como aparece explicitado no documento, há uma separação entre os projetos de formação elaborados e sua avaliação. Ou seja, ao mesmo tempo em que se verifica um

avanço, no sentido do *Projeto* contemplar uma avaliação, percebe-se que essa avaliação parece estar dissociada do programa mais amplo. De qualquer forma, o documento não elucida como essa avaliação ocorreu, possibilitando apenas que sejam feitas inferências sobre sua execução.

Observa-se que apesar da idéia de atender as necessidades mais localizadas dos professores, estes, na prática, parecem ter um espaço menor no processo de formação orientado pelos especialistas das universidades e instituições que realizam a formação e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

A Secretaria procura justificar a ausência de um programa específico de formação docente, alegando que seu principal objetivo é que as ações de formação cheguem ao local de trabalho do professor, ou seja, atinjam suas necessidades cotidianas em sua prática na sala de aula, possibilitando que os professores reflitam sobre o trabalho que realizam:

Essa dinâmica visa a garantir a extensão do processo de formação para o local dos profissionais e, sobretudo, a concomitante transformação do cotidiano escolar. Não se pretende, portanto, formar “multiplicadores”, no sentido estrito do termo. Ao contrário, busca-se investir no desenvolvimento de profissionais que possam, de forma crítica e criativa, diagnosticar, com precisão, os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, priorizar as questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade de ensino. (São Paulo (d), s/d, p. 12).

Fusari (2006)³⁹ chama a atenção para o fato de que as ações não teriam que “chegar ao local de trabalho do professor”, mas sim estarem lá centradas. Isso seria apenas possível se a escola fosse compreendida como espaço e tempo de formação do professor no coletivo, formação esta mediada pela construção do Projeto Político-Pedagógico. Para o autor, esse entendimento da formação docente propiciaria a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos.

Continuando com a tônica de elencar as ações a serem realizadas, o documento explicita que para implementar as ações do Projeto de Educação Continuada são utilizados diversos materiais: Diretrizes Curriculares, o programa *Escola de Cara Nova* (elaborado para subsidiar o trabalho da equipe escolar), Propostas Curriculares e Relatórios e resultados do Programa de Avaliação Educacional. Não são elaborados mais detalhamentos sobre cada um desses projetos e programas. Como o documento não é datado, fica a dúvida se é um

³⁹ Dados obtidos através de comunicação pessoal, realizada pelo Prof. Fusari, durante o processo de qualificação do presente trabalho em abril de 2006.

documento inicial do projeto de formação contínua ou um documento produzido *a posteriori* para sistematizar as ações realizadas durante a gestão.

Em 2000, a Secretaria Estadual da Educação, com o objetivo de avaliar e reforçar a política educacional que começou a implantar em 1995, por meio do programa *A Escola de Cara Nova*, elabora um documento de planejamento para o ano, onde são reforçados os princípios básicos da proposta de 1995.

Essa iniciativa, segundo o documento *A construção da proposta pedagógica da Escola* (São Paulo, 2000), tem o intuito de levar a escola a “verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na sua consolidação, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho”. (São Paulo, 2000, p. 5). Para isso, a Secretaria propõe a leitura de textos diversos sobre progressão contínua, avaliação e projeto pedagógico, que parecem ter sido os temas nos quais concentraram-se os esforços desde o início da gestão, com a organização das escolas em ciclos e a necessidade de mudança nos paradigmas de avaliação, tendo em vista a necessidade de repensar a forma de avaliar os alunos na progressão continuada e na forma de trabalhar os conteúdos, o que faz com que seja necessário modificar, também, o projeto pedagógico da escola.

Observa-se, então, no documento, uma ênfase na auto-avaliação da escola, baseada nos seguintes critérios:

- Melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares;
- Melhor organização do HTPC;
- Melhoria nas interações dos diferentes profissionais;
- Melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho;
- Melhor aproveitamento dos espaços de expressão do coletivo via colegiados;
- Melhor integração com a comunidade;
- Melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola. (São Paulo, 2000, p.05).

Não são feitas referências ao trabalho de formação docente (apesar de todas as iniciativas anunciadas fazerem parte de um projeto de *melhoria da qualidade de ensino* para garantir um *percurso escolar com sucesso* para todos os alunos) nem é contemplada uma análise dos resultados obtidos pelas escolas no SARESP, apesar do aproveitamento dos alunos na avaliação ser colocado como item sobre o qual a escola deve refletir.

Supõe-se, a partir da análise desse documento, que, em um primeiro momento, a ênfase da política educacional recai sobre os aspectos da gestão da escola, de sua organização e da economia de recursos. Parece haver a preocupação com a formação docente contínua em serviço, mas esta diretriz talvez tenha sido posta em segundo plano devido a outras

modificações introduzidas na rede. De qualquer forma, conclui-se que apesar de algumas ações de formação serem propostas no documento, poucas são as referências à sua relação com os resultados da avaliação de rendimento (SARESP). Ainda que o documento sistematize alguns dos principais problemas do debate da formação e delinear alguns compromissos para solucionar os problemas apontados, poucas são as informações que permitem inferir que tais apontamentos saíram do plano das intenções, concretizando-se em ações propriamente ditas. Finalmente, a proposição de uma auto-avaliação da escola, que pareceu bastante positiva, parece contemplar questões que não tinham sido anunciadas anteriormente.

1.2.1. A avaliação do Programa de Educação Continuada (PEC): 1997 e 1998⁴⁰

A fim de compreender os pressupostos que nortearam o PEC e a relação dessa proposta de formação continua com os dados obtidos através do SARESP, procurou-se caracterizar como ocorreu a avaliação do programa, mesmo porque os documentos produzidos durante o processo avaliativo constituíram importantes fontes de informação sobre a implementação do Programa de Educação Continuada e os princípios a ele subjacentes.

1.2.2. As mudanças no PEC e nas ações de formação docente

Em 2000, a Secretaria da Educação apresentou, às três universidades públicas estaduais paulistas, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP) e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a proposta de implementação do “Programa de Educação Continuada PEC/FOR PROF – Curso Especial de Formação de Professores de 1^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental”, cujo objetivo central era:

⁴⁰ Como o PEC ocorreu entre 1996 e 1998, houve uma certa dificuldade em encontrar os documentos oficiais do Programa, ficando as informações expostas restritas aos documentos *Projeto de Educação Continuada e Escola de Cara Nova*. Por se tratar de um projeto já modificado, serão incorporadas à análise informações obtidas em fontes secundárias, principalmente em artigos produzidos por profissionais que participaram da sua coordenação e em teses e dissertações que focaram esse tema. Os relatórios de avaliação do programa, produzidos pela Fundação Carlos Chagas e pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul também constituem importante fonte para as considerações realizadas.

Oferecer aos docentes efetivos da rede estadual que atuam como PEB i e que possuem formação em nível médio, com o uso da tecnologia avançada em comunicação e informação, curso superior experimental de licenciatura para professores de 1^a. a 4^a. séries do ensino fundamental com uma organização curricular que garanta a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino bem como a construção de competências, fornecendo um certificado. (SEE, Proposta do PEC/FOR PROF de 15/02/01, p. 13).

A execução deste curso “experimental”, assim como seus desdobramentos (PEC Formação Universitária e PEC Municípios), geraram muita polêmica e debate entre os estudiosos das políticas públicas e da área de formação de professores, que não será aprofundada no âmbito desse trabalho⁴¹. É importante destacar que, no documento examinado, não foram encontradas referências aos resultados da Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, talvez pelo fato da natureza do Programa de Educação Continuada. Na edição seguinte do Programa, denominada PEC Formação Universitária, na qual foram mantidos praticamente os mesmos objetivos da formulação inicial (o PEC FOR PROF), bem como a parceria com a USP, Unesp, UNICAMP e PUC/SP também não são feitas referências aos resultados da avaliação paulista. Finalmente, no Programa PEC Formação Universitária Municípios, implantado em 2002, não foram encontradas referências ao SARESP.

Vale ressaltar, a título de curiosidade, que para a realização do PEC Municípios foi estabelecida uma parceria entre os municípios interessados, a USP e a PUC/SP, sendo que os municípios que financiavam integralmente a participação dos professores eram atendidos pela Universidade de São Paulo, enquanto que a PUC ficou com os municípios em que os professores pagavam pelo curso, integral ou parcialmente.

Outros dois materiais relacionados ao presente estudo, produzidos durante a gestão da secretária Rose Neubauer, são o documento *O processo de capacitação no SARESP*. pressupostos, experiências e aprendizagem (São Paulo, s/d) e o material em vídeo, utilizado durante uma das ações de formação da Secretaria da Educação, intitulado *Articulando a avaliação, gestão e formação no SARESP*. (SÃO PAULO, 1998).

Sobre o documento *O projeto de capacitação no SARESP*, pode-se dizer que é uma tentativa de articular as ações que foram realizadas no sentido de preparar os professores, diretores e professores-coordenadores (na escola), e os profissionais das Diretorias Regionais de Ensino, tanto em nível operacional, quanto em nível pedagógico, para trabalhar com o

⁴¹ Barbosa (2005), estuda detidamente esta questão em sua dissertação de mestrado, estudo recomendado como referência para os que desejam conhecer melhor o Programa de Educação Continuada (PEC) da Secretaria da Educação de São Paulo. A referência completa deste estudo encontra-se na bibliografia.

SARESP e seus resultados. Assim, procura-se justificar algumas decisões operacionais e descrever todas as ações realizadas até 2000 no sentido de promover a reflexão sobre o sistema de avaliação e as possibilidades de uso de seus resultados. Não foram encontradas no documento explicitações de como os resultados poderiam ser utilizados a fim de propiciar uma melhor formação para o professor, como foi formulado nos documentos de apresentação do SARESP. A preocupação que perpassa o documento parece ter sido de organizar as ações pontuais realizadas, dando-lhes um fio condutor. Pode-se dizer que o documento é ilustrativo de como as políticas vão se modificando ao longo de seu transcurso, já que as mudanças realizadas nas equipes centrais, a construção de algumas concepções, os acertos e desacertos são mencionados ao longo do trabalho.

Já o material em vídeo, que constitui uma das ações de capacitação no SARESP, é composto por falas de Clarilza Prado de Souza, Fábio Barbosa Ribas Júnior e Vera M. N. Souza Placco, sobre as diversas dimensões que compõem o SARESP, especialmente a dimensão avaliativa propriamente dita, a de gestão e a de formação. A análise desse material permite apreender algumas concepções subjacentes à avaliação. Tendo em vista que o material foi utilizado em um evento para todos os profissionais das Diretorias de Ensino, parece lógico afirmar que as falas dos convidados trazem as conceituações que a Secretaria da Educação considera importante frisar para os profissionais do nível intermediário que, em última instância, são os responsáveis pelo trabalho de formação e avaliação junto às escolas.

Sobre a dimensão avaliativa do SARESP, trabalhada pela Prof. Clarilza Prado Souza, a ênfase foi dada ao papel da Diretoria de Ensino no que se refere a uma utilização mais formativa dos resultados. Segundo ela, o conceito de avaliação de sistema seria a avaliação desenvolvida pelo sistema de ensino, mensurando o nível da qualidade do ensino ofertado, com objetivos relacionados ao controle dessa qualidade. O SARESP incorpora também uma dimensão avaliativa no sentido mais restrito, na medida em que é usada para a tomada de decisões. Mas o que mais chama a atenção durante sua fala é a responsabilização feita sobre a Diretoria de Ensino no sentido de tomada de decisão. Assim, a D.E. seria responsável por trabalhar os dados, discuti-los em um contexto, e tomar as decisões necessárias para melhorar os resultados. A justificativa para essa responsabilização da Diretoria é que, como instância de nível intermediário, estaria mais próxima da realidade da escola, podendo propor ações mais efetivas.

Já o professor Fábio Ribas Jr., esclarece o que é esperado, pela Secretaria, da gestão realizada nas Diretorias Regionais. Segundo ele, o maior desafio é deixar de lado uma concepção mais burocrática e vertical, assumindo uma gestão democrática, onde a prioridade

é a satisfação da necessidade do público atendido pelas escolas. Exemplificando suas colocações, explica que a concepção que a D.E tem de si própria influencia o trabalho que fará a partir dos resultados da avaliação. Caberia, ainda, à D.E. planejar suas ações a partir do planejamento oficial do estado, assim como incentivar que seus recursos humanos se qualifiquem e desenvolvam, a fim de gerenciar da melhor forma possível os projetos que vêm da Secretaria da Educação.

É possível notar que cabe ao Estado (aludido aqui o governo estadual) o estabelecimento de diretrizes norteadoras das ações e o controle sobre os seus resultados, sendo que os níveis intermediários ganham uma suposta autonomia de ação, porém controlada e respaldada nas diretrizes gerais estabelecidas pelo nível central.

Já a fala de Vera Souza Placco é esclarecedora da concepção de formação e das opções teórico-metodológicas da gestão de Rose Neubauer. Segundo ela, várias são as dimensões da formação docente: técnico-científica (ênfase no conhecimento científico de cada área), contínua (no sentido de motivar o professor para que busque por si mesmo o conhecimento), coletiva (ênfase no trabalho em cooperação e parceria), saberes do ensinar (ênfase na psicologia do conhecimento e aprendizagem, o esclarecimento dos valores intrínsecos à educação, as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos), a crítico-reflexiva (propicia que o professor compreenda e regule os seus próprios processos de pensamento, na medida em que reflete SOBRE e NA ação), e, finalmente, a dimensão avaliativa (procura preparar o professor para avaliar os alunos nos aspectos específicos que são valorizados/estabelecidos pelo sistema e pela escola).

A prof^a. Vera Placco enfatiza que a Secretaria da Educação, durante aquela gestão, prioriza as dimensões avaliativa, de formação contínua e de trabalho coletivo. Assim, para que o professor possa responder às necessidades da avaliação, a Secretaria prioriza o trabalho de sistematização e análise dos dados, formando o professor para que possa fazer relação entre os dados obtidos com a realidade da escola, construir relatórios e utilizá-los no projeto pedagógico da escola e em seus planos de aula, mais especificamente. Finalmente, fica claro na fala da palestrante que a avaliação é vista como uma forma de retro alimentação da formação de professores em um processo que identifica como dialético: a avaliação retro-alimenta a formação na medida em que, pela avaliação, podem ser percebidas as necessidades de formação do professor e essa formação prepara o professor para a intervenção não somente na escola, mas no sistema e na gestão.

É importante frisar que, de acordo com essa lógica de formação, em um primeiro momento, a Secretaria não se compromete em organizar ações de formação,

responsabilizando as Diretorias, as escolas e os professores na busca pelo aprimoramento e desenvolvimento profissional.

Durante as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, pode-se verificar que, inicialmente, a Secretaria fornecia verbas para que a Diretoria Regional contratasse os cursos necessários, de acordo com as necessidades de suas equipes docentes. O único programa de formação mais centralizado, nessa gestão, foi o Programa de Educação Continuada (PEC) que buscava fornecer, através de parcerias com instituições superiores, formação universitária aos professores.

Os demais documentos encontrados referem-se já a gestão do secretário Gabriel Chalita, sendo que os princípios que norteiam as decisões tomadas no período serão examinados neste momento.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO GERALDO ALCKMIN/ GABRIEL CHALITA

O documento onde estão explicitadas as diretrizes para a política educacional do segundo mandato do governo Alckmin⁴², tendo Gabriel Chalita à frente da Secretaria da Educação foi expedido em 2003. Nele são retomadas algumas das iniciativas da Secretaria nos últimos dez anos, tendo em vista a adequação dos serviços prestados às tendências educacionais do século XXI e expostas as diretrizes educacionais priorizadas pelo governo.

Na apresentação do documento é manifestada a intenção de contribuir para a construção da escola “*cidadã, democrática e plural*”, onde haverá o respeito às individualidades e à cultura local, aberta não somente às crianças e jovens mas também às suas famílias, sendo que essa “abertura” é justificada como importante aspecto para a melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2003, p. 3).

O Governo Alckmin, definido no documento como um “*Governo Educador, Solidário e Empreendedor*”, enfatiza a busca pela melhoria da qualidade de ensino enquanto prioridade da política educacional. Observa-se a intenção de dar continuidade às ações já iniciadas no período anterior, sob a justificativa de que o governo “ao aperfeiçoar essas ações melhora significativamente a qualidade dos serviços que presta à população e, por sua relevância, se

⁴² Vice-governador de São Paulo, Geraldo Alckmin assumiu o governo interinamente em 2001, quando o então governador Mário Covas se afastou do governo por agravamento de seu estado de saúde. Com o falecimento do governador, Alckmin assumiu o governo do estado, concluindo o mandato para o qual Covas havia sido eleito.

constitui em outra característica que marcará a atual Administração, ou seja, a de ser um Governo Prestador de Serviços de Qualidade.” (SÃO PAULO, 2003, p. 8).

Também é enfatizada a necessidade do estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e privados e com organizações da sociedade civil para que a tarefa de desenvolver e formar as crianças e adolescentes possa ser alcançada. (SÃO PAULO, 2003).

Na análise do documento constata-se a ampliação da concepção de educação e do processo educativo, que passa a ser de responsabilidade de todos os envolvidos no processo, dentro e fora da sala de aula. Essa seria, segundo o documento, uma das características do *Governo Educador*:

A Secretaria da Educação de um *Governo Educador* está convicta de que toda e qualquer ação deve ter um caráter formativo e transformador. A Educação não se faz apenas pela apreensão de conteúdos, mas, também, pelos conceitos e valores expressos implicitamente no modo como é realizada; não está, portanto, restrita às salas de aula, mas se estende aos outros espaços escolares, à comunidade, às diretorias regionais, à FEBEM e às demais instâncias da SEE, bem como a outras Secretarias.

Portanto, não há ato em seu âmbito de atuação que não deva ser intencionalmente educativo e, mesmo nas relações cotidianas entre diretores, coordenadores, professores, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores e demais técnicos, deve prevalecer esse princípio uma vez que se quer propagá-lo por todo o sistema. (SÃO PAULO, 2003, p. 08).

É interessante destacar que essa concepção mais ampla de educação, que abarca todos os envolvidos no processo, é compreendida pelo governo como condição para a construção de uma escola eficaz e, portanto, é ressaltada a importância de garantir a efetividade de cada ação, que deve influenciar sobre o resultado final, ou seja, a construção de conhecimento.

Com vistas a medir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola, o Governo Educador, através de sua Secretaria da Educação, busca novos mecanismos de avaliar esses resultados, a fim de obter informações que possam ser utilizadas no momento de planejar novas ações. Não são citados que novos mecanismos e indicadores seriam estes.

Também são destacados, no documento, princípios do governo no que se refere à Escola Inclusiva, como forma de garantir acesso à escola a todos os segmentos da população. Para isso são salientados o regime de progressão continuada e o atendimento aos anseios da comunidade. Tais aspectos são preocupações do *Governo Solidário*, segunda bandeira do governo Alckmin, exposta no documento.

Já a bandeira do *Empreendedorismo* aparece relacionada ao Ensino Médio. São expostas as diretrizes do trabalho a ser realizado nesse nível, notadamente o ensino por competências, mas não são mencionadas as ações que serão promovidas no Ensino Médio, apenas a intenção de expandir a oferta de vagas. O documento segue explicitando que o

Empreendedorismo também aparece nas ações da Secretaria para seu aprimoramento tecnológico, através da aquisição de equipamentos que serão utilizados para aperfeiçoar a qualidade das ações prestadas pela Secretaria, quer na gestão e administração, quer na sala de aula. Também é apontada a intenção dessa gestão de dar continuidade ao Programa de Parceria Educacional Estado-Município que começou a ser implantado em 1995, a fim de que mais municípios assumam a responsabilidade pelo Ensino Fundamental.

Sempre salientando que a política educacional traçada para o período (que, subtende-se, abarca os anos entre 2003 e 2006) é voltada para a inclusão social e melhoria da qualidade de ensino, o documento passa a apresentar o foco de atuação da Secretaria, tanto no que se refere aos esforços quanto aos recursos empregados: a formação continuada dos professores.

A Secretaria é encarada como uma *Organização de Aprendizagem*. Tal organização assume características específicas, segundo o documento:

Uma organização de Aprendizagem caracteriza-se, sobretudo, pela disposição orgânica permanente de avaliação crítica e transformação criativa de suas práticas e conceitos; busca alinhar as ações de seus diversos agentes a partir do desenvolvimento de formas de pensamento sistêmico e da construção de diferentes concepções e de objetivos comuns.

Para tanto, é necessária a incorporação cotidiana desses processos como aprendizagem de formas comuns do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação e apropriação dos resultados, tanto dos aspectos da gestão educacional quanto dos didático-pedagógicos. (SÃO PAULO, 2003, p. 14).

Observa-se um movimento da Secretaria de buscar garantir uma diretriz norteadora das práticas dos agentes educacionais, tanto daqueles que atuam em sala de aula, quanto dos que ocupam funções de gestão e planejamento. O documento aponta, ainda, que para garantir avanços para o sistema, a SEE busca formalizar as ações e procura dar-lhes organicidade.

Referindo-se mais especificamente à formação de professores, o documento destaca que é necessário atender às transformações da sociedade e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Para isso, especial atenção é dada ao aprimoramento das práticas escolares, como pode ser visto no trecho abaixo:

O planejamento do Programa de Formação Continuada definirá prioridades e sistemáticas de capacitação, buscando aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede, preferencialmente com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho. A Secretaria da Educação também irá coordenar a produção e distribuição de materiais didáticos e de divulgação pedagógica que sejam fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem ou que contribuam para explicitar aos educadores aspectos que são vitais ao seu trabalho, como é o caso, por exemplo, de o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e como avaliar. (SÃO PAULO, 2003, p. 15).

Apesar da aparente centralidade do planejamento, através da definição das *prioridades e sistemáticas de capacitação*, bem como da produção dos materiais didáticos, a Secretaria defende a adoção de ações descentralizadas combinadas com algumas ações mais centralizadas. Segundo o documento, a política de formação é assim traçada por levar em conta a dimensão da rede de ensino paulista, as diferentes demandas por formação e o ideário do Secretário Gabriel Chalita de *respeito e incentivo à cultura local e valorização da autonomia da escola* (cf. SÃO PAULO, 2003, p. 15).

De acordo com o que é apresentado no documento, apesar de valorizar as iniciativas mais individuais, que potencialmente atendem às necessidades específicas de cada região, diretoria e escola, deve-se atentar para o fato de que a política de formação não pode perder em unicidade, para que se possa evitar a “desagregação e desalinhamento das ações globais da SEE” (SÃO PAULO, 2003, p. 16).

Faz-se necessário abrir parênteses para comentar que fica a dúvida se não é possível atribuir ao documento uma crítica ao modelo de formação da gestão anterior, onde as ações descentralizadas de formação, sob responsabilidade das Diretorias de Ensino, que visavam atender as especificidades regionais, ocorriam de forma bastante diversa, não sendo possível, como foi explicitado anteriormente, encontrar um documento que alinhavasse a política de formação do período em que Rose Neubauer esteve à frente da SEE.

Conjecturas à parte, cabe salientar que a *descentralização articulada* das políticas de formação propostas no documento *Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, parece ficar por conta do Programa Teia do Saber. Ao tratar da descentralização dos recursos financeiros relacionados à formação, são retomadas todas as ações já realizadas pela SEE, principalmente no que se refere ao estabelecimento de uma rede física adequada às ações descentralizadas de formação. O funcionamento dessa rede, adequada às propostas de educação à distância, também é explicado com grande detalhamento.

A articulação entre os Programas Teia do Saber e Rede do Saber é esclarecida, já que a possibilidade de propostas de Educação à distância seria ineficaz se não houvesse a expansão das tecnologias necessárias a esse empreendimento:

Com a infra-estrutura da Rede do Saber, além de contar com os veículos necessários para que possa difundir em rede simultânea e em larga escala, o Programa Teia do Saber, a SEE pode viabilizar um trabalho de acompanhamento das ações descentralizadas, que deixam de ser isoladas, pois passam a integrar um sistema compartilhável pelo conjunto da rede pública estadual de educação. (SÃO PAULO, 2003, p. 21).

Fica a dúvida se tal acompanhamento não estaria se constituindo em um limitador das ações realizadas pelas Diretorias Regionais e em uma forma de assegurar que os planos de formação sejam aqueles determinados pela Secretaria. Algumas entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo possibilitam fazer inferências que corroboram essa hipótese, ou seja, que por trás da pretensa autonomia dos órgãos locais e intermediários, na definição das ações de formação de professores, há realmente muito controle e pouca possibilidade para o trabalho autônomo das Oficinas Pedagógicas e que contemple as individualidades regionais.

Ao final do documento, são destacados os três grandes sistemas de avaliação que ocorrem no estado, a saber: SARESP, ENEM e SAEB. Estes sistemas são tidos como referências para o Sistema Estadual de Educação pautar suas ações, principalmente no que diz respeito à educação contínua dos professores.

Segundo o documento, os sistemas de avaliação, em conjunto com outros procedimentos de acompanhamento e revisão das ações implementadas (que não são detalhados), cumpririam o objetivo de propiciar aos gestores uma intervenção mais eficaz no sistema educacional, na medida em que poderiam partir de dados coletados de forma sistemática para apoiar suas decisões, o que contribui para a melhoria da educação pública. Observa-se, mais uma vez, o foco nos resultados do processo:

Vale ressaltar que a sintonia fina dos programas de formação com as questões levantadas pelos sistemas avaliativos não pode ser perdida de vista quando se pretende efetivar uma política pública focada no desenvolvimento de processos de trabalho que resultem na consolidação de resultados, por meio dos quais as escolas podem ingressar num círculo virtuoso de melhorias (SÃO PAULO, 2003, p. 31).

O documento reforça a idéia, presente em várias publicações mais específicas do SARESP, de que os resultados permitem que as Diretorias de Ensino tenham um retrato das especificidades e diferenças dos problemas que afetam suas escolas, podendo estabelecer estratégias de atuação mais eficazes para combater os problemas e socializar as ações que dão certo.

2.1. A política de formação contínua

Ainda segundo o documento onde é apresentada a política educacional da SEE, a formação dos profissionais que atuam no ensino é uma das prioridades do governo. Apesar de não detalhar todas as ações a serem desenvolvidas, ao traçar o desenho do Programa Teia do

Saber, é destacada a necessidade de modificar a qualificação dos profissionais ligados ao ensino, tornando-os capazes de “rever valores, saberes e representações e de incorporar novas habilidades e posturas que forjem o educador” (SÃO PAULO, 2003, p. 33).

Fica claro que as diversas ações propostas ganham unicidade por meio do Programa de Formação Teia do Saber, que engloba diversas ações. Dentre elas, serão destacadas aquelas mais enfatizadas nos documentos da SEE, a fim de que se possa analisar a direção e o sentido que assumem essas ações.

2.1.1. Programa de formação “Teia do Saber”

O programa Teia do Saber, do qual fazem parte a maioria das ações de formação docente desenvolvidas pela Secretaria da Educação, aparece como um eixo central na política educacional do estado, que considera que para que se alcance a almejada melhoria da qualidade de ensino faz-se necessário formar os professores que atuam nas escolas, preparando-os não só intelectualmente, mas também emocional e afetivamente.

No documento *Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, já citado anteriormente, são explicitados alguns princípios que regem o Teia do Saber, bem como as justificativas para constituí-lo. A estrutura do programa contempla dois tipos de ações: as centralizadas e as descentralizadas. Ao explicitar essa estrutura aparece, pela primeira vez, uma referência ao Sistema de Avaliação enquanto indicador de prioridades da política, como pode ser observado abaixo:

O Programa de Formação Teia do Saber será desenvolvido em dois níveis de ações: aquelas desencadeadas no nível central, pelas equipes de órgãos da SEE, e aquelas organizadas no nível regional, pelas equipes das Diretorias de Ensino, ambas diretamente e/ou com parcerias, conforme as prioridades **detectadas a partir de informações obtidas pela SEE**. Essas informações serão coletadas ouvindo os usuários por meio da Central de Atendimento e de pesquisas de opinião, e analisando os índices de promoção e evasão da rede escolar, **bem como os obtidos graças a avaliações externas, como SARESP, SAEB e ENEM**. (SÃO PAULO, 2003, p. 28, grifo nosso).

Para as ações descentralizadas podem ser contratadas, pelas Diretorias Regionais de Ensino, instituições de ensino superior ou outras instituições especializadas em formação docente, para capacitar os professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Segundo o projeto básico do programa divulgado em 2005, as ações descentralizadas do *Programa de Formação Continuada Teia do Saber* são elaboradas com o objetivo de propiciar que os professores participem de ambientes de aprendizagem que assegurem:

- Atualização permanente para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que atendam às
 - Necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho;
 - Desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;
 - Adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redimensionar as ações;
 - Desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida.
- (São Paulo, 2005. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Projeto%20B%E1sico%20-%202005.pdf. Acesso em 15/07/2005).

Segundo o documento básico do programa, as ações descentralizadas estariam baseadas nos princípios da ação-reflexão-ação⁴³, sendo realizadas em módulos com diversos níveis de aprofundamento. Os cursos e temas desenvolvidos são norteados pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, tendo como base os indicadores de desempenho dos alunos, dentre os quais o SARESP e aqueles produzidos no interior de cada unidade escolar. Segue exemplo de detalhamento dos princípios que regem o programa:

A Secretaria da Educação está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas porque acredita que a esperada requalificação da escola pública depende essencialmente de profissionais bem preparados **intelectual, emocional e afetivamente**. O Programa TEIA DO SABER assume a mais alta relevância entre as ações da SEE à medida que dá concretude a uma política educacional que tem como foco de atuação e investimento **a formação continuada de seus profissionais**.

Nesse contexto, o Programa TEIA DO SABER atenderá a diferentes demandas de uma rede ampla e complexa, respeitando a cultura local e valorizando a autonomia da escola. Por isso, combina ações centralizadas, organizadas a partir de iniciativas tomadas pelos órgãos centrais, com ações descentralizadas, geradas nas Diretorias de Ensino e escolas. (SÃO PAULO, 2004, p. 1).

Como exemplos das ações centralizadas podem-se observar:

- Programa Letra e Vida – programa de formação de professores alfabetizadores (professores do ciclo I do Ensino Fundamental);
- Programa de Alfabetização e Inclusão – PAI (Alfabetização de Adultos – parceria com Universidades);
- Programa de Capacitação sobre Currículo do Ensino Médio para Educadores que atuam neste nível de ensino;
- Programa de Capacitação sobre Protagonismo Juvenil para Educadores que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio;

⁴³ O documento refere-se ao discurso do professor reflexivo que ocupa o debate sobre formação de professores e é considerado como um dos princípios fundamentais para uma efetiva formação continuada. Para um aprofundamento sobre o tema, conferir Nóvoa (1992), Serbino (1998) e Pimenta (2000).

- Programa de Capacitação em Arte para professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Programa de Capacitação em Educação Física para professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Programa de Capacitação em Ensino Religioso para professores que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental;
- Projeto Construindo Sempre/USP para professores que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Projetos diversos em todas as áreas do currículo como o Fórum Escola dos Nossos Sonhos. (Fonte: <http://www.teiadosaber.sp.gov.br>. Acesso em 15/12/2004).

Segundo os documentos oficiais, o programa Teia do Saber conta, ainda, com ações descentralizadas que ocorrem nas Oficinas Pedagógicas ou através de instituições contratadas para ministrar cursos para professores.

De acordo com os documentos consultados, essas ações centralizadas e descentralizadas podem ser divididas em quatro categorias, de acordo com sua finalidade: ações de mobilização, ações de consolidação, ações de formação e especialização profissional e ações de formação específica.⁴⁴

Analisar detalhadamente as propostas do Programa Teia do Saber fugiria dos propósitos deste trabalho. No entanto, não foram encontradas no documento de apresentação do Programa, muitas referências sobre a influência da avaliação externa na sua concepção. Essas referências resumem-se a necessidade de que os cursos sejam “norteados pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, por indicadores externos de desempenho, especialmente o SARESP, e pelos produzidos nas escolas.” (São Paulo, 2005. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Projeto%20B%E1sico%20-%202005.pdf. Acesso em 15/07/2005).

Este fato causa certo estranhamento, já que a suposta relação entre avaliação e planejamento de ações parecia tão clara no documento de apresentação da política educacional do estado.

2.1.1.1. Projeto Letra e Vida

O Projeto Letra e Vida, destinado a professores alfabetizadores, chama a atenção, dentre as outras iniciativas do Programa Teia do Saber, por sua promessa de atingir a quase totalidade dos professores do ensino fundamental, no período em que estiver em vigor. Seus

⁴⁴ Para maior detalhamento dessas ações, conferir o documento *Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, de maio de 2003, disponível também pela Internet no endereço: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Comunicados/PoliticaSEE.pdf>.

objetivos, destacados em documento divulgado através do *site* da Secretaria Estadual de Educação, são:

- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de **todos** os seus alunos. (Fonte: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Letra_e_vida/default_new.ASP)

Apesar da divulgação desses objetivos, não foram encontradas referências aos resultados da avaliação de sistema no material divulgado pela Secretaria da Educação. Durante as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, alguns supervisores mencionaram a existência de uma relação bastante estreita entre a equipe responsável pelo Projeto, orientada pela Prof^a. Telma Weiz, e a equipe da Cesgranrio, responsável pela avaliação desde 2004. Como não foi permitido o acesso aos documentos do Projeto, não foi possível apreender se essa relação também aparece nas justificativas do programa, em seus documentos oficiais.

2.1.1.2. Projeto Rede do Saber

No caso da Rede do Saber, ação que utiliza a tecnologia em prol da formação e que faz parte do projeto mais amplo, o Teia do Saber, os documentos também não explicitam a influência dos resultados do SARESP nas ações de formação:

A despeito de toda essa amplitude, a utilização da Rede do Saber possibilitará expandir e acelerar as atividades de **formação em serviço** de todos os quadros da SEE, garantindo o acompanhamento da execução com um custo significativamente menor. Somada às ações locais e descentralizadas já existentes, a Rede do Saber permitirá difundir em larga escala as **ações de formação continuada** da SEE viabilizando o trabalho de acompanhamento das ações descentralizadas, favorecendo a integração entre as diferentes instâncias e a construção de um sistema compartilhável pelo conjunto da rede pública estadual de educação. (SÃO PAULO, 2004, p. 01).

2.1.1.3. Ensino Médio Em Rede

Em documento básico, divulgado através do site da Secretaria da Educação, encontra-se uma rápida referência à avaliação, quando da apresentação dos cursos para o Ensino Médio, inclusive a mesma referência que aparece no documento sobre o Teia do Saber, citado anteriormente:

Deverão ser realizados, na Instituição CONTRATADA, cursos de formação continuada de **Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do ensino médio: Física, Química e Biologia – I (Curso Inicial)**, de organização modular, estruturados em, no mínimo dois e, no máximo, 5 módulos, com carga horária total de 40 horas cada módulo e carga horária diária de 4 horas, se realizados de 2a. a 6a. feira, ou 4, 6 ou 8 horas, se realizados aos sábados ou no recesso escolar. Os cursos propostos deverão:

- estar norteados pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, por indicadores externos de desempenho, especialmente o SARESP, e pelos produzidos nas escolas;
- ter como foco o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores, visando ao desenvolvimento dessas competências em seus alunos.

Uma primeira análise dos documentos produzidos para implementar e divulgar essa política de avaliação permite concluir que ou as políticas formuladas a partir dos resultados da avaliação não estão se efetivando ou não se está publicizando as ações que têm sido feitas, dada a quase inexistência de dados sobre essa utilização.

2.1.2. Outros Projetos da Secretaria da Educação

Além dos programas mencionados, outras ações são propostas pela SEE para a formação de professores no sentido de subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Alguns exemplos dessas ações são: o Curso de Especialização em Gestão Escolar (Progestão, destinado a diretores, coordenadores e dirigentes de ensino), os projetos Crônica na Sala de Aula, Água, Hora da Leitura, Mão na Massa, Educação Fiscal, Educação Física, Terra Paulista Jovens, entre outros.

As informações divulgadas através do *site* da SEE não fazem referências aos usos dos resultados do SARESP na elaboração desses programas. Não foram encontrados materiais impressos ou *on line* que possibilitassem a análise sobre a presença da referência ao SARESP em sua formulação.

Na análise do documento de divulgação da política educacional proposta para o período de 2003 a 2005, observa-se o anúncio da continuidade com as políticas propostas no governo anterior fato que, em si, seria positivo, pois combateria o caráter personalista que normalmente norteia a formulação de políticas públicas. No entanto, as características assumidas pela política de formação e o próprio significado dado à avaliação de sistema, permitem afirmar que, apesar dessa aparente sintonia entre as propostas, existem rupturas entre a gestão dos dois Secretários de Educação do período.

No primeiro período estudado, quando a Secretaria da Educação tinha à frente a Prof.^a Teresa Roserley Neubauer da Silva, pode-se localizar certo esforço em conferir às políticas de formação e avaliação uma lógica interna. Mesmo que os princípios norteadores de suas ações possam ser criticados, e a pesquisadora guarde diferenças ideológicas em relação às concepções de formação, avaliação e educação subjacentes à política daquele período, não é possível negar que as ações pareciam ter uma articulação: avaliava-se o sistema, os profissionais das escolas e as diretorias analisavam os resultados obtidos e, com base nesses resultados, definiam as demandas dos cursos de formação. A relação avaliação-formação parecia bastante clara nos documentos, apesar dos dados coletados apontarem que nem todos os profissionais das Diretorias, envolvidos neste processo, tinham clareza dessa relação em um primeiro momento.

Já no período posterior, quando a Secretaria teve à frente o Prof. Gabriel Chalita, observa-se que a relação avaliação-formação também está dada nos documentos, mas tem sido questionada por alguns profissionais no âmbito das Diretorias, que não percebem sua efetivação. Também é possível duvidar se, no Gabinete, havia clareza desta relação, ou se ela foi suplantada pela prioridade da política de formação desse governo: as ações direcionadas à capacitação docente para o trabalho com leitura e escrita.

Tendo definido uma política clara que enfatizava a dimensão da leitura e escrita, através de cursos isolados que, em si, constituem uma política de formação fragmentada e fragmentadora⁴⁵, cabe questionar se seria necessário declarar que as ações formativas elaboradas têm respaldo nos resultados do SARESP porque, da forma como os projetos são

⁴⁵ Cabe, aqui, explicar o porquê da distinção que se pretende ressaltar. Considera-se a política de formação da Secretaria da Educação de São Paulo, nos últimos anos, fragmentada, por ser caracterizada por ações estanques, que não guardam relação entre si e que fragmentam os saberes necessários à prática docente, para além dos níveis que seriam necessários para o aprofundamento em um determinado tema. No período, a prioridade dada à leitura e à escrita, fez com que as necessidades de formação dos professores em outras áreas, como Matemática, por exemplo, ficassem relegadas a um segundo plano. A política foi potencialmente fragmentadora, pois as escolas e diretorias também se concentraram na área de Língua, em detrimento das outras áreas do conhecimento.

propostos, o anúncio de que os programas de formação se baseiam na avaliação parece estar mais a serviço de convencer os professores da necessidade de participar dos cursos propostos.

A fim de preparar melhor o caminho para análise da relação que foi observada entre os usos dos resultados da avaliação e a formulação das políticas de formação de professores durante o trabalho de campo, serão traçados alguns comentários a partir de como essa relação é retratada nos documentos específicos da avaliação, para que se observe se os postulados encontrados nos documentos dos programas de formação encontram respaldo também na documentação oficial da avaliação.

3. AS RELAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DO SARESP E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: INDICAÇÕES DOS DOCUMENTOS ESPECÍFICOS DO SARESP

Alguns documentos oficiais sobre a implantação e execução da avaliação no Estado de São Paulo⁴⁶, o SARESP, explicitam a possibilidade de a avaliação vir a auxiliar na gestão do sistema e, ao mesmo tempo, subsidiar ações que possam intervir na relação ensino-aprendizagem a fim de melhorar a qualidade do ensino. Oficialmente, difundem-se vários objetivos para esse sistema, visando a utilização de seus resultados para a reelaboração curricular, para a reorganização da trajetória escolar, a fim de corrigir desvios de fluxo e diminuir os índices de evasão e repetência, para a formulação de políticas que visem o aumento da qualidade do ensino ofertado, entre outros.

Um dos objetivos mais específicos, expresso no Manual do Orientador⁴⁷, chama particular atenção no âmbito desta pesquisa, à medida que aponta a relação entre os resultados da avaliação e a formação de professores: “o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e **incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores** e demais profissionais envolvidos no sistema”. (SÃO PAULO, 1998, p. 01, grifo nosso).

⁴⁶ Ver os documentos: *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo* (s/d) e o Documento de Implantação do SARESP, cuja indicação completa está na bibliografia ao final deste trabalho.

⁴⁷ Esse Manual é um dos materiais produzidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e distribuído às Diretorias Regionais e às escolas. Nele são apresentadas informações sobre o Sistema de Avaliação, as mudanças ocorridas desde a última aplicação, bem como orientações para a nova aferição.

Observa-se um discurso de valorização do profissional do ensino, que destaca sua importância em um processo de mudança do sistema educacional, e parece ter sido incorporado pela equipe que estava à frente do governo quando da implantação do SARESP.

De acordo com a equipe encabeçada pela secretária Rose Neubauer da Silva, a avaliação de sistema educacional paulista ganha importância no que se refere às políticas de formação. Essa possível influência do SARESP na formulação de políticas de formação docente é explicitada ainda mais por Hélia Bittar, em texto formulado com a participação de outros integrantes da equipe de avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), divulgado na revista IDÉIAS, cuja referência completa encontra-se na bibliografia desse trabalho:

Os resultados da avaliação, devidamente levados em conta, podem indicar caminhos para as atividades de capacitação propostas pelos órgãos centrais ou pelas DE para serem desenvolvidas junto às escolas ou, inversamente, para atividades por elas sugeridas às instâncias superiores [...]. **As necessidades de capacitação são mapeadas a partir da análise dos dados do SARESP** e outros indicadores de rendimento e procuram fortalecer o ensino justamente nos pontos do currículo em que o rendimento escolar se mostrou mais frágil. (BITTAR, 1998, p. 12, grifo nosso).

Em material produzido com o intuito de divulgar, nos primeiros anos, as ações desencadeadas a partir do SARESP, aponta-se, entre outras, a possibilidade de se fazer um atendimento mais individualizado às escolas e aos professores, a partir do diagnóstico de cada região:

Outras ações da política educacional paulista têm sido discutidas nos encontros do SARESP realizados em São Paulo. Sylvia conta como isso tem acontecido. “Se o supervisor identificou uma certa área do currículo que, pela proa, se revelou problemático para os alunos de uma escola, ou de uma região, seu movimento é o de tentar descobrir como trabalhar essa questão com os professores desses alunos num programa de educação continuada. Ou, ao perceber que uma metodologia, em Ciências, por exemplo, pareceu mais adequada e responsável por um melhor desempenho, vai querer investigar como está o uso das salas-ambiente pelos que ainda não obtiveram os mesmos resultados. Se uma escola tem um alto índice de retenção em determinada disciplina, pode perguntar qual foi a proposta de desenvolvimento da Recuperação Contínua e do Escola nas Férias. Ou como essa escola se apropria e torna coletiva, por exemplo, a proposta de Classes de Aceleração.” (SÃO PAULO, SARESP, n.º 2, agosto de 1999, p.58).

As possibilidades de formação a partir dos resultados do SARESP elencadas nesses documentos parecem estar calcadas em iniciativas das Diretorias de Ensino, que se encarregariam de propor ações que viessem suprir as necessidades apontadas pela avaliação, sem chamar os professores para opinar e refletir sobre as mesmas.

Mesmo após a mudança de secretário da educação, em 2002, quando o cargo passa a ser exercido por Gabriel Chalita, observa-se que o discurso de utilização dos resultados da

avaliação para a orientação das políticas de formação parece intensificar-se. Percebe-se uma continuidade na valorização da avaliação enquanto instrumento para tomada de decisão, como se pode observar através dos objetivos da avaliação divulgados recentemente:

(i) Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação na tomada de decisões quanto à política educacional, (ii) Verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a **fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnicas pedagógicas das Diretorias de Ensino e às escolas, informações que subsidiem: a capacitação de recursos humanos;** a reorientação e o aprimoramento da proposta pedagógica; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial, a correção do fluxo escolar. (FONTE: http://www.profcupido.hpg.ig.com.br/historia_objetivos_do_saresp.htm acessado em 08/05/04, grifo nosso).

Ainda com referência às possibilidades dos usos dos resultados do SARESP, a Secretaria da Educação considera que:

Os resultados do SARESP constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino. Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da educação no Estado de São Paulo. **Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ações,** com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar. Desse modo, a equipe escolar pode criar as condições objetivas para reinventar a prática escolar, promovendo novas situações de aprendizagem que possibilitem a superação do nível de desempenho alcançado pelos alunos no SARESP. (SÃO PAULO, 2004b, p. 01, grifo nosso).

Um exemplo do exposto pode ser observado em material divulgado pela FDE já na gestão Chalita. A tônica do referido material é o trabalho que pode ser realizado após a avaliação sendo que este foi distribuído às Diretorias Regionais e às Escolas:

Os resultados gerais contidos neste Informe, se analisados considerando o contexto em que as informações foram coletadas, são uma forma de conhecimento da educação oferecida às nossas crianças, adolescentes e jovens adultos, pois enriquecem a compreensão sobre a real situação do sistema de ensino, seus pontos “fortes” e “fracos”, enfim, suas heterogeneidades internas. [...]

A análise contextualizada dessas informações pode gerar parâmetros para:

- Nortear as atividades de educação continuada das Oficinas Pedagógicas, possibilitando que os cursos oferecidos possam trabalhar as dificuldades concretas dos professores em sala de aula, na área de leitura;
- Criar um intercâmbio maior entre as escolas com diferentes desempenhos, incentivando aquelas que obtiveram os melhores desempenhos no Saresp a contribuírem para que as demais elevem os seus patamares de rendimento;
- Estimular as Diretorias de Ensino a promoverem a disseminação de novas práticas e experiências pedagógicas através da divulgação dos resultados do Saresp, com destaque especial para as escolas que

alcançaram os melhores resultados, porém sem perder de vista que o compromisso da SEE é com a equidade;

- Criar critérios técnicos e pedagógicos para a elaboração de planos de melhoria das escolas, voltados para a diminuição do abandono e da repetência, para a melhoria da qualidade do trabalho docente e da gestão escolar, para o envolvimento dos pais nos assuntos escolares e, particularmente, no acompanhamento da vida escolar de seus filhos;
- Fomentar a construção de planos integrados de ações educativas no âmbito das Diretorias de Ensino, instrumentalizados com informações sobre indicadores escolares, uso de recursos e resultados de avaliação de aprendizagem, entre outras fontes, que possam favorecer a melhoria do desempenho de suas escolas;
- Nortear a produção de diversos tipos de materiais de orientação pedagógica, dirigidos aos professores, com a finalidade de orientá-los no desenvolvimento de competências e habilidades nas quais os estudantes participantes do Saresp mostraram algum tipo de dificuldade na área de Leitura;
- Reorientar as formas de implementar o programa de capacitação de recursos humanos e projetos da política educacional da SEE, na busca de alternativas mais condizentes com o processo de aprendizagem dos alunos, no contexto da Progressão Continuada.

(SÃO PAULO, **Orientações para a interpretação dos Resultados, SEE/FDE**, 2003).

Em carta aos professores, o secretário da educação do estado de São Paulo, Gabriel Chalita, atesta que a “capacitação” dos professores é prioridade e lista algumas das ações que têm sido desenvolvidas em favor dessa “capacitação”, não mencionando, porém, a utilização do SARESP e seus resultados como subsidiários dessas ações:

A capacitação é prioridade. Porque o professor quer e precisa estar atualizado para levar a efeito a nobre tarefa do magistério. Ferramentas importantíssimas para a capacitação de professores foram disponibilizadas. Entre os professores efetivos, não há um sequer sem diploma universitário ou em vias de obtê-lo. Os quase 7.000 que ainda não tinham cursado universidade já receberam esse benefício do Estado, que agora auxilia também as Prefeituras municipais a darem a mesma formação aos seus professores. Dando mais um passo, o governador Geraldo Alckmin autorizou a concessão de bolsa mestrado para inicialmente 2.000 professores da rede pública estadual. É a concretização do sonho da evolução na carreira acadêmica. A Rede do Saber, pólo de divulgação de conhecimento em total sintonia com a era informacional, tem em funcionamento 104 centros de capacitação de videoconferência, e impressiona por sua produtividade e modernidade. A Teia do Saber e os cursos presenciais asseguram o direito indistinto e democrático de todos os professores de se capacitarem. E, além disso, já é grande o grupo de professores estudando em outros países, em universidades parceiras[...]E que professor não se tornará melhor quando aprimora o seu conhecimento, a sua sensibilidade para as coisas do mundo e a sua capacidade de compreender? (CHALITA, Gabriel. Mensagem a quem professa o Magistério. *FOLHA DE SÃO PAULO*, 15 de outubro de 2004).

Conclui-se que, apesar da intenção de utilizar os resultados do SARESP para a orientação dos programas de formação de professores ter sido amplamente divulgada desde a

implantação do sistema de avaliação, poucas têm sido as informações divulgadas através de documentos sobre a real utilização que tem sido feita desses resultados.

CAPÍTULO 4

ENTRE TRILHAS E BARRANCOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

1. O PREVISTO E O REALIZADO: UM BALANÇO DA TRAJETÓRIA PERCORRIDA DURANTE A PESQUISA EMPÍRICA

O desenvolvimento do trabalho de campo mostrou-se mais difícil do que o esperado inicialmente devido à dificuldade em estabelecer contato com as treze Diretorias Regionais de Ensino da cidade de São Paulo, como foi explicado no capítulo anterior. Este fato prejudicou o calendário do projeto e obrigou a pesquisadora a modificar as intenções iniciais. Além dessa dificuldade, em alguns momentos parecia existir uma certa resistência ao objeto do trabalho (SARESP), sendo importante refletir sobre os motivos que podem explicar essa desconfiança dos profissionais ligados aos órgãos intermediários e centrais da Secretaria da Educação.

No decorrer dos contatos realizados, ficou latente a desconfiança com que alguns agentes da Secretaria prestaram informações sobre o Sistema de Avaliação paulista. Talvez por se tratar de uma temática de cunho político, os entrevistados pareciam não se sentir à vontade quando perguntados diretamente sobre a avaliação ou aos vários projetos de formação de professores existentes no período em que a pesquisa foi realizada. A hipótese é levantada com base em afirmações como: “Está gravando?”, “Não sei se é relevante gravar”

ou, ainda, por movimentos discretos de afastamento do gravador, sem contar a negativa, de dois entrevistados, ao pedido de gravar a entrevista.

A fim de minimizar essa “desconfiança”, buscou-se estabelecer uma sistemática onde cada diretoria era visitada uma ou duas vezes antes da realização da entrevista, com o objetivo de estabelecer um vínculo menos formal com os coordenadores de avaliação, os assistentes técnico-pedagógicos e os supervisores envolvidos. Nem sempre foi possível estabelecer um contato prévio com o Dirigente Regional de Ensino, devido aos inúmeros compromissos inerentes à função. Ficou garantido que o conteúdo de todas as entrevistas seria submetido à apreciação dos entrevistados, a fim de propiciar-lhes mais segurança e indicar que poderiam reformular sua fala, em caso de um entendimento equivocado por parte da pesquisadora. Foi pactuado também que nenhum nome seria mencionado, e que não seriam feitas referências à Diretoria Regional, a fim de preservá-la.

Apesar de todos estes procedimentos, até mesmo os sujeitos que foram mais receptivos no momento da entrevista pareciam incomodados quando perguntados sobre suas opiniões a respeito da avaliação, sendo freqüentes comentários: “acho que eu não devia dizer isso”, “você pode desligar o gravador?”, tal era o clima que algumas questões geravam. Estas reações tanto podem estar relacionadas ao temor por represálias, quanto sintomáticas de incertezas sobre aspectos fundamentais concernentes às políticas e programas educacionais adotados pela Secretaria. Investigar mais detalhadamente os motivos desse “clima institucional” foge aos objetivos deste trabalho, mas fica o registro do incômodo causado por este tema.

TABELA 5: Entrevistas realizadas nas Diretorias Regionais

DIRETORIA REGIONAL (Nome Fantasia)	PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS				
	Supervisor de Ensino (Coordenador da Avaliação)	Assistente Técnico Pedagógico de Língua Portuguesa (1ª a 4ª. Série)	Assistente Técnico Pedagógico de Língua Portuguesa (5ª. a 8ª. Série)	Coordenador da Oficina Pedagógica*	Dirigente Regional de Ensino
D.E Gama	Não retornou o contato.	Entrevista substituída pela do Coordenador da Oficina	Entrevista substituída pela do Coordenador da Oficina	X	Em férias
D.E Alpha	X	Não se disponibilizou a dar entrevista	X	Não há nesta diretoria	X
D.E Beta	X	X	X	Não há nesta diretoria.	X
D.E Delta	X	X	X	É a ATP de LP	X
D.E Ômicrom	Em férias.	Entrevista substituída pela do Coordenador da Oficina	Entrevista substituída pela do Coordenador da Oficina	X	X.

* Em duas das diretorias visitadas havia um responsável pela Oficina Pedagógica (o chamado Coordenador de OP), que responde pelo trabalho realizado neste departamento. Nesses casos, quando foi solicitada a entrevista com os assistentes técnico-pedagógicos (ATP's), a entrevistadora foi encaminhada para o coordenador, não sendo possível o contato direto com os assistentes, como previsto inicialmente. Vale ressaltar que essa figura de Coordenador de Oficina não está presente em todas as instituições sendo que em uma delas não havia nem o assistente técnico pedagógico.

Outro fato digno de nota foi a necessidade demonstrada por dois profissionais de uma das diretorias de se reportarem aos documentos oficiais para responder às questões. O fato denota a existência de uma profunda cautela para que as informações oferecidas através do relato não confrontassem com as presentes nos documentos oficiais, mas sim as reproduzissem.

Em alguns casos, as respostas dadas pelos entrevistados iam a uma direção distinta do assunto em questão e, mesmo quando a pergunta era re-elaborada a fim de garantir o entendimento, alguns entrevistados se mantinham distantes do tema abordado.

Apesar das dificuldades assinaladas, foram realizadas 14 (quatorze) entrevistas com profissionais de diretorias de ensino, 2 (duas) entrevistas com técnicos da educação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e uma na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgãos escolhidos para representar a fala da Secretaria da Educação, como mostra a Tabela 5.

2. RETOMANDO OS INDICADORES DE ANÁLISE

A fim de analisar os dados obtidos, vale lembrar que os indicadores definidos previamente para embasar a análise do conteúdo das entrevistas foram: condições de acesso aos resultados da avaliação; existência de reuniões gerais para discussão dos resultados da avaliação com os profissionais diretamente envolvidos no trabalho da escola; existência de atividades programadas para discussões sobre possíveis intervenções nas escolas realizadas pelos ATP's e Supervisores; planejamento de trabalhos específicos que se relacionem à formação docente; organização, pela equipe da Diretoria Regional, de cursos e atividades similares para as escolas.

Buscou-se também obter informações referentes ao comportamento dos agentes das Diretorias Regionais no que se refere ao SARESP e à formação de professores, através da análise do discurso sobre o envolvimento dos profissionais da Diretoria Regional nas várias

atividades relacionadas acima; o posicionamento político-pedagógico desses profissionais perante as políticas de avaliação e gestão implantadas no período estudado; a importância que atribuem, em sua fala, à discussão dos resultados e a disponibilidade que mostram para incorporar os resultados da avaliação à sua prática profissional. A hipótese relacionada a essas observações é que tal comportamento e posicionamento político poderia estar influenciando o trabalho realizado no âmbito das D.E.'s, sendo que se considerou importante captar se os usos dos resultados da avaliação na diretoria não seriam dependentes de traços pessoais dos agentes dessas instituições ou, ainda, relacionados às características das equipes que as compõem.

Uma das dificuldades encontradas na análise dos dados obtidos refere-se ao desencontro, e até mesmo a contradição, entre informações colhidas dentro de uma mesma diretoria a respeito de um mesmo indicador.

Estas incongruências permitem inferir que há um vácuo na comunicação interna, contradizendo a fala de algumas equipes que afirmam a realização de um trabalho em conjunto. Também levam à suspeita de que nem sempre o que é declarado corresponde ao que é realizado, o que explicaria o surgimento de depoimentos diversos sobre um mesmo aspecto. Algumas contradições podem ser destacadas até no discurso de um mesmo profissional.

Mesmo considerando a distância entre o discurso e a realidade, é necessário admitir que, contrariando as hipóteses iniciais da pesquisadora, muitas ações vêm sendo realizadas tendo como base os resultados da avaliação. Talvez os usos dos resultados que foram observados não sejam aqueles declarados nos documentos oficiais, mas parece ser possível afirmar que as diretorias têm realizado ações baseando-se nos dados obtidos. Pode-se questionar a efetividade e importância destas ações, no que se refere à contribuição para a melhoria da qualidade de ensino que é o objetivo final da política educacional do estado. Mas este questionamento não é objeto da presente investigação, demandando estudos de outra natureza que possam contribuir para essa reflexão.

Quanto ao uso dos resultados da avaliação para o planejamento de ações específicas de formação, foco deste trabalho, mesmo nas diretorias em que estes resultados parecem ser pouco considerados, o discurso das equipes quase sempre reforça a importância da avaliação para o redimensionamento e planejamento do trabalho. Inúmeros usos dos resultados, mais gerais, são salientados, principalmente no que se refere à adaptação do currículo e da metodologia de ensino adotada.

Nota-se, também, que apesar do discurso de alguns supervisores e assistentes técnico-pedagógicos salientarem a importância de diagnosticar o sistema de ensino, via avaliação, os

depoimentos permitem inferir que as possibilidades de análise e proposição de ações a partir do diagnóstico ainda estão sendo construídas, em parte devido à dificuldade das equipes escolares e das diretorias em se apropriarem dos dados, interpretando-os e ressignificando-os.

O fato permite questionar em que medida as diretorias de ensino e as escolas criaram rotinas que incorporam os dados obtidos através da prática da avaliação. A fim de responder a este questionamento, os indicadores previamente definidos serão agrupados em categorias de análise para serem explorados mais detidamente.

1) Acesso dos profissionais da Diretoria Regional aos resultados da avaliação e discussão dos resultados

2) Sistematização das análises dos resultados e proposição de ações (relatórios, planos de trabalho)

3) Existência de atividades de formação (na Secretaria, nas diretorias, nas escolas)

4) Outros usos dos resultados e mecanismos de indução/controlados desses usos

A tabela 6 sistematiza os dados obtidos na pesquisa de campo, a partir dos indicadores de uso dos resultados previamente definidos, exemplificando a diversidade de ações existentes entre as diretorias visitadas e os seus diferentes graus de envolvimento nas ações articuladas pela Secretaria da Educação e na mobilização das equipes para a realização de atividades de formação docente e reuniões para o tratamento dos dados do SARESP.

Também serão comentados outros usos dos resultados do SARESP percebidos durante o trabalho de campo, bem como será analisada a efetividade de ações da Secretaria para a criação da cultura de avaliação, tão referida nos documentos oficiais.

TABELA 6: Sistematização das informações obtidas na pesquisa de campo

DIRETORIA REGIONAL (Nome Fantasia)	USOS DOS RESULTADOS DO SARESP NO ÂMBITO DA DIRETORIA REGIONAL: INDICADORES				
	DE Alpha	DE Beta	DE Gama	DE Delta	D.E Ômicrom
<i>ACESSO DECLARADO PELOS PROFISSIONAIS DA D.E AOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO.</i>			X		X
<i>ATIVIDADES PROGRAMADAS ENTRE SUPERVISORES E ATP'S PARA DISCUSSÃO SOBRE INTERVENÇÕES NAS ESCOLAS</i>		X	X		X
<i>REUNIÕES ENTRE ESCOLAS e D.E PARA TROCA DE EXPERIÊNCIAS /CAPACITAÇÕES CONJUNTAS</i>		X	X		
<i>RELATÓRIOS ANUAIS COM ANÁLISE DE RESULTADOS (OFICINA/ SUPERVISOR)</i>			X		
<i>REUNIÕES DE PREPARO PARA A AVALIAÇÃO</i>	X	X	X		X
<i>REUNIÕES DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS</i>	X	X	X		X
<i>REUNIÕES DE ACOMPANHAMENTO DURANTE O ANO</i>		X	X	X	
<i>PARTICIPAÇÃO DA EQUIPE DE ATP/ SUPERVISÃO NAS HTPC'S</i>	X		X		
<i>ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CP E DIRETOR, VINCULADAS AOS RESULTADOS DO SARESP, NA PRÓPRIA DIRETORIA.</i>		X	X		
<i>ORGANIZAÇÃO DE CURSOS/PALESTRAS COM TÉCNICOS DE FORA DA D.E</i>				X	
<i>SISTEMÁTICA DE COBRANÇA NA ESCOLA DO USO DOS RESULTADOS (Elaboração de relatórios, Projetos de trabalho)</i>	X		X		

2.1. Acesso dos profissionais da Diretoria Regional aos resultados da avaliação

2.1.1. A problemática do acesso e entendimento dos dados

Pressupondo que o acesso dos profissionais da Diretoria Regional e seu entendimento sobre os dados produzidos pelo SARESP influenciam as propostas de trabalho da instituição, em um primeiro momento os questionamentos realizados durante as entrevistas permitem compreender como os dados da avaliação chegam às D.E's, são interpretados e analisados.

Através dos depoimentos é possível traçar, em certo sentido, um histórico sobre como esses dados vêm sendo trabalhados e para que têm servido, tanto na escola, quanto nas diretorias, ao longo dos dez anos do SARESP.

Ainda na gestão da Prof^ª. Rose Neubauer, os dados das escolas, organizados em um documento prévio, com estrutura previamente definida, eram enviados às diretorias regionais para serem analisados pelas equipes de avaliação. A partir desta análise, as equipes das

diretorias produziam relatórios⁴⁸ nos quais procuravam compreender os resultados obtidos, relacionando-os às características das regiões, e estabelecendo metas e diretrizes de trabalho a fim de melhorar os resultados da avaliação.

Segundo uma das técnicas da FDE entrevistada⁴⁹, esse primeiro momento tinha um caráter formativo, pois era necessário capacitar o pessoal da rede, tanto nas diretorias de ensino, quanto nas escolas, para compreender os dados e poder ressignificá-los em sua prática cotidiana. Informando como os dados eram divulgados, ela explica:

Num primeiro momento a gente mandava um boletim de resultados que a gente chamava de resultados clássicos. Esses resultados eram por série, por componente, por período, manhã, tarde e noite. Isso num primeiro momento. Em um segundo momento, porque isso era o boletim da escola, eu chamo - de informe da escola, você também dava os dados dessas outras instâncias para permitir que a escola se situasse em relação a estas outras instâncias: se ele estava abaixo, se ele estava acima. Acompanha uma orientação para dar algumas dicas até para interpretar esses resultados e para se posicionar também. Bom, depois em um segundo momento, de produção um pouco mais demorada, você tinha um informe também de resultados por escola e DE [...]. Tinha tanto esse como o boletim da escola. Paralelo a isso quando o SARESP tinha esse dado, a escola montava um relatório da escola onde ela pegava esses resultados, analisava, levantava hipóteses explicativas para isso e propunha “ações” para melhorar esse diagnóstico que foi apontado pelo SARESP. Esses relatórios iam para as diretorias de ensino. O que as diretorias de ensino faziam? Pegavam esses relatórios faziam uma compatibilização do relatório regional que abarcasse as demandas também das escolas, até porque é lógico que refletia em assunto da capacitação que era o mote para a diretoria se organizar. Esses relatórios da DE iam para as coordenadorias e para nós aqui na FDE, uma cópia para a coordenadoria e outra cópia para a FDE. Hoje não sei com quantas diretorias estamos, acho que é 90 ou 91. Mas nós já tivemos cento e quarenta e seis, cento e quarenta e cinco relatórios [antes da reorganização]. Quando esses relatórios vinham para cá nós contratávamos uma equipe de especialistas normalmente da universidade. Criamos critérios para a análise desses relatórios – era quase uma tese de mestrado. (Anexo 4-B, FDE, Técnica da Equipe de Avaliação).

As diretorias regionais pareciam ter um trabalho bastante aprofundado de análise, incluindo a crítica ao instrumento de avaliação, como pode ser visto em excerto do Relatório

⁴⁸ Em sua tese de doutoramento, Cristiane Machado (2003) analisou 88 relatórios produzidos pelas Diretorias Regionais de Ensino. Ela explica a sistemática de construção desses relatórios: “Os relatórios de avaliação do processo de aplicação do SARESP das Diretorias de Ensino são baseados nas informações contidas nos relatórios de avaliação que cada escola elabora ao final da aferição. É a partir dessas informações que a equipe de supervisores, que acompanha a aplicação do SARESP, faz análises sobre os avanços e as dificuldades do trabalho pedagógico e as propostas e ações a serem desenvolvidas pelas Diretorias. É importante informarmos como se dá o processo de totalização das notas das escolas pelas Diretorias. Após a correção das provas e a digitação dos dados no programa de informática pelas escolas, as Diretorias importam esses dados para o programa de informática da Diretoria e calculam a média entre as suas escolas”. (Machado, 2003, p. 134).

⁴⁹ As falas dos entrevistados, quando gravadas, foram transcritas *ipsis literis* como foram emitidas. Apesar da linguagem usada durante a entrevista ser coloquial, optou-se por mantê-la no trabalho, para que o leitor possa interpretar as omissões, intervalos, ditos e não ditos que, do ponto de vista da pesquisadora, constituem material interessante que poderá ser utilizado em outras reflexões.

da Diretoria Alpha, do ano 2000: “os conteúdos das questões estão adequadas aos PCN’s, porém várias questões não estão de acordo com a realidade em que está inserido o aluno”. (Relatório da DE Alpha).

Esta etapa, de construção coletiva de relatórios, parece ter significado uma possibilidade de estudo para algumas equipes nas diretorias, sobre sua realidade, sendo que em várias das instituições visitadas os entrevistados insistiram em mostrar esse material: “Nós levamos a sério o estudo, ele nos ajudou... Veja, até parece uma tese” (Coordenadora de avaliação da DE Beta), “Eu ainda não coordenava a avaliação naquela época, mas eles faziam o relatório e era bem complexo!” (Anotações do diário de visitas da pesquisadora).

Tal possibilidade variou de diretoria para diretoria, sendo que durante a pesquisa, ao entrar em contato com alguns desses relatórios, foi possível perceber a existência de produções pouco profundas, com análises ligeiras, que pouco devem ter contribuído para a formação da equipe ou para o trabalho realizado no âmbito da diretoria.

Foram encontrados, ainda, relatórios compostos quase que exclusivamente por tabelas que as equipes da diretoria produziram a partir da análise dos dados, nos quais as reflexões e proposições parecem ter sido consideradas de somenos importância.

Independentemente da efetividade formativa da produção realizada neste primeiro momento de trabalho a partir dos dados da avaliação (relatório), nota-se que a ele seguiu-se uma orientação em que a realização desses relatórios deixou de ser demandada. Também se observa, através dos depoimentos, que a Secretaria parece ter modificado suas intenções no que se refere ao trabalho com resultados, visto que passou a enviar às diretorias os dados estatísticos:

Bom, agora nós recebemos os índices, em porcentagem... Esses índices e as porcentagens também a escola recebe, mas nós fazemos a reunião aqui com os diretores das escolas, com os professores-coordenadores pedagógicos e apresentamos todos os dados [...]. Ela [a SEE] manda os dados estatísticos e um relatório...O de 2004 [relatório], disse que ia mandar, mas até agora não mandou. Só tem esses dados desse disquete. [...] Demora mesmo. Não tem jeito. Agora os dados estatísticos de cada escola, já no início do ano, para o planejamento, eles já mandaram. (Anexo 3-B.1, Coordenador de Avaliação D.E Alpha).

Olha, realmente, os dados colocados são apenas os dados quantitativos. Nota e porcentagem, por turma...Cada escola recebe de suas turmas. Não tem uma análise. Mesmo porque não deu tempo deles fazerem. Eles fazem e demoram a enviar, porque submetem a um especialista, é um trabalho sério. Demora às vezes um ano, às vezes dois. Quando sair um relatório, aí você vai saber. Por exemplo, no ano passado eu lembro que distribuí o relatório de dois anos atrás, de análise de resultados. Aí vem impresso. Se você for à FDE você vai

encontrar. Mas desse ano, quando eles soltam o resultado, eles não fazem uma elaboração. (Anexo 3-D.2, Coordenador de Avaliação da DE Beta).

Além do envio dos dados em porcentagem, enfatizando o trabalho sobre índices quantitativos, as falas destacam um problema: o tempo que esses dados demoram a chegar na diretoria.

Na verdade é engraçado que apesar de ter mudado a época da prova⁵⁰, o resultado sempre chegava um pouco defasado. Eu acho que a prova deveria ser um pouco antes, em setembro, para os resultados chegarem em dezembro. Porque aí dá para você ter um tempo hábil para trabalhar. Porque é o seguinte: a escola, em dezembro, já se reúne para fazer a avaliação dela. Então eu acho que deveria ser neste meio...Acho que em novembro fica muito tarde [a realização da prova]. A gente tenta trabalhar através da HTPC, mas eu acho que ainda falta alguma coisa para amarrar melhor, não sei, precisava discutir.

É demoram um pouco porque a rede é muito grande...Então até o resultado voltar...Eles tabulam tudo, então, normalmente, o resultado chega pra gente no segundo semestre. Então, dificulta um pouco, porque a gente poderia ter dado uma retomada no meio do ano. (Anexo 3-B.3, Dirigente da D.E Alpha)

Como a Diretoria deveria apoiar as análises e o trabalho da escola, soa estranho que esses dados demorem tanto para chegar ao nível intermediário, tendo em vista o caráter de apoio ao trabalho escolar relegado às diretorias, reforçado pela fala da técnica da CENP:

E a orientação é para que as diretorias de ensino e suas equipes acompanhem também o trabalho das escolas. Normalmente como o resultado sai no final do ano, **a gente reforça esta orientação no início do ano, no período de planejamento, para que se retome**, para que se pegue, lógico que não exclusivamente o SARESP, pois a escola tem o sistema de avaliação dela, interno, também; mas que ela some, agregue a isso também o resultado do SARESP, o questionário do perfil dos alunos, para que ela possa estar, em um momento de planejamento, estar fazendo uma avaliação do seu trabalho, do seu projeto pedagógico, e estar tomando algumas decisões do ponto de vista do replanejamento para o ano seguinte, fortalecendo o que está dando certo, retomar e rever aquilo que precisa de mudanças. (Anexo 4-A, CENP, Representante da Equipe Técnica, grifo nosso).

Considerando que a CENP ressalta a importância das escolas utilizarem os dados do SARESP em seu planejamento de trabalho, devendo ser apoiadas, para isso, pelas diretorias, causou surpresa o conhecimento de que alguns dados vão direto para as escolas, sem passar pelas diretorias, que tentam criar mecanismos para “conhecer” esses dados, mesmo que indiretamente:

⁵⁰ A coordenadora de avaliação refere-se ao fato de que a partir de 2002 houve uma alteração no momento de realização da prova: até 2000 era feita no início do ano e em 2002 passou a ser feita no final do ano. Uma das técnicas da FDE explicou que quando a prova era realizada no início do ano (avaliação de entrada), os conteúdos avaliados eram os que haviam sido trabalhados na série anterior. Ao mudar a prova para o final do ano, a SEE avalia os conteúdos trabalhados durante o ano, sendo que os resultados devem embasar o planejamento da série seguinte à avaliada. Exemplo: os resultados da avaliação de 2004, de uma determinada terceira série, devem ser utilizados como parâmetros para o planejamento do trabalho realizado com a quarta série em 2005.

[...] quando for o ano que vem que eles já colocam o resultado por habilidade lá no *site*. A gente tenta, mas ele não vem para a diretoria, vai direto para a escola. Para você ter acesso ao resultado, tem que pedir para a escola te dar os relatórios dela, trazê-los para a diretoria. E é aquela dificuldade, porque é individual. Eu pedi e a I. conseguiu o resultado de 1^a. a 4^a. séries. Quando consegui da primeira parte de quinta a oitava, foi quase um mês depois. **E só consegui por malandragem: as escolas esqueceram a senha.** Houve uma mobilidade do coordenador e do diretor. O fulano que fez a inscrição usou uma senha e sei lá por qual circunstância ele me deixou a senha...Sei que tive que rever e cadastrar uma outra senha. Aí cadastrei um, dois, três e quatro, todas da escola. **Com isso tive acesso. Mas foi só aí que tive acesso a alguns resultados.** Porque precisei auxiliá-los e à medida que eu os auxiliei, pude ver o resultado. (Anexo 3 D-3, ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 2, DE Beta, grifo nosso)

Como explica uma das supervisoras de ensino, responsável pela Coordenação da Avaliação na Diretoria Delta, apesar de não receberem mais um relatório que apóie o trabalho a ser realizado, seria possível a equipe fazer análises a partir dos dados quantitativos. Mas, no momento em que a Secretaria decide não enviar mais os dados de cada escola para a Diretoria, parece que é criado um descompasso: a diretoria de ensino tem responsabilidade de acompanhar um trabalho de análise de dados, de auxiliar as escolas na definição dos melhores encaminhamentos, mas ela mesma tem dificuldade de acesso a esses dados, o que pode gerar uma dissociação entre o trabalho das escolas e da diretoria, como de fato aconteceu na maioria das diretorias visitadas.

Através de vários depoimentos, nota-se a dificuldade que o não recebimento dos dados do SARESP causa ao trabalho dos técnicos da diretoria. Com exceção de uma Assistente Técnico-pedagógica (ATP) que afirma não precisar desses dados para acompanhar suas escolas (Anexo 3-D.4), a maioria dos coordenadores de avaliação e ATP's apontou essa mudança introduzida pela Secretaria como algo negativo e prejudicial ao seu trabalho.

Atualmente, sabemos através das escolas, não recebemos os dados na Diretoria.[...]. Não, são dados numéricos, mas dá para fazer [a análise] porque já sai assim: quantos, naquela tal habilidade (porque eles fazem a avaliação pelas habilidades) e aí sai a porcentagem...Já sai por aluno. Vem assim...Eles [CENP/FDE], um relatório deles, não [recebemos]. Mas a questão numérica sim [...]. Antes vinha por escola e por diretoria...Vinha um "resuminho" final... Então nesta diretoria, vinha tanto de aprovação, tanto de reprovação, tantos atingiram a média, tantos não atingiram... E, depois, tinha por escolas [...]. Olhava e sabia os resultados dela [...]. Esse ano veio um relatório muito bom, para trabalhar [para as escolas]. Veio por aluno e as habilidades, se eles atingiram ou não atingiram. **Mas para a supervisão ficou meio difícil, porque, primeiro, se você quer entrar no banco de dados, separado, você tem que pedir a senha da escola.** Eu, como coordenadora, recebi a senha de todas as escolas, mas evidentemente passei para as escolas, porque não ficou comigo e porque eu não vou entrar em uma coisa que não cabe, né? Fica chato, você acaba invadindo um espaço, não é? **Então para o supervisor é interessante vir um relatório geral, onde você**

olha, já vê, e aí dá para trabalhar. (Anexo 3-C.2, Coordenadora de Avaliação, DE Delta) [grifos nossos]

Para agravar as condições sobre como os dados chegam à Diretoria e o tempo que isso leva, pode-se observar nos depoimentos dos supervisores de ensino uma certa dificuldade no entendimento e utilização desses dados.

Todo projeto é desenhado em cima de uma teoria, que é a Teoria da Resposta ao Item [...]. **Que eu não conheço...** Mas está escrito aqui que essa teoria é construída em cima de uma progressão da aprendizagem e que então os alunos de 1.^a e 2.^a séries são testados com a mesma prova, bem diversificada. E dessa forma eles vão fazendo níveis de desenvolvimento, por exemplo. [...] Toda aquela análise, que é uma coisa complicadíssima, não sei como fazem aquilo.[...] **Eu acho que isso falta** [oferta de atividades de formação para o entendimento e trabalho com os dados]. **Por que eles têm uma imensidade de dados e a gente não sabe usar.** Agora veio um cdrom com todos esses dados, por escola, por nível, etc. Mas eu acho que é um pouco descolado da produção do aluno. Porque a escola é centrada na produção do aluno (e nós também). **Então essa história de classificar se é melhor, se é pior, para nós é um pouco complicado.** Que nível é esse, maior que esse, sabe, classificar esses níveis não tem a ver muito com o dia a dia da escola é complicado. **Então o disquete está aí e ninguém sabe o que faz. Em termos de Diretoria, acho que a gente até poderia aproveitar alguma coisa, mas eu acho que a gente não tem muito...** Agora querem fazer um trabalho com a gente em cima desses dados, para ver como é que a gente, na Diretoria de Ensino, pode vir a usar. (Depoimento de Supervisora de Ensino, Coordenadora de Avaliação, DE Beta, Anexo 3-D.2, grifo nosso).

Ainda que alguns profissionais destaquem a dificuldade em entender esses dados, o movimento dos dirigentes regionais é o de afirmar que há um grande apoio da Secretaria à formação dos supervisores e assistentes técnico-pedagógicos para realizar essas análises:

Veja bem, na realidade, eles [SEE] não vão esmiuçar tremendamente. Porque eles vão passar os dados para nós. Para as pessoas que estão sendo capacitadas para a aplicação das provas, para a discussão das provas, para correção das provas e para a utilização das provas no cotidiano, isso nós temos as videoconferências, nós temos encontros presenciais, FDE, uma porção de coisa. (Anexo 3D-1, Dirigente Regional da DE Beta).

Nas falas acima se nota que, apesar da Coordenadora de Avaliação (que é responsável em planejar, juntamente com a equipe dos ATP's, as análises dos resultados e propor ações que objetivem a melhoria dos mesmos) confessar sua dificuldade em compreender a sistemática da avaliação e os dados obtidos, e alegar que sente falta de atividades que a preparem para compreender melhor esses resultados, sua dirigente regional afirma que a capacitação para o trabalho com os dados é realizada, não parecendo considerar as dificuldades de sua própria equipe.

Mesmo que o discurso de alguns dirigentes entrevistados seja de que a Secretaria auxilia os profissionais da Diretoria para o trabalho com os dados, oferecendo capacitações,

organizando reuniões com a comunidade acadêmica e com os técnicos das instituições responsáveis pela avaliação, observa-se uma contradição entre esse discurso e os depoimentos dos supervisores e ATP's. Estes profissionais dizem não receber apoio para o trabalho que devem realizar e apontam a inexistência de materiais específicos que possam ser utilizados para auxiliá-los na compreensão dos dados da avaliação, bem como sugerir estratégias de ação a partir dos mesmos.

A mesma “ilusão” de que os técnicos das diretorias regionais estão bem preparados para o entendimento dos dados e da lógica da avaliação perpassa os discursos das técnicas da CENP e da FDE:

[...] quando ele [SARESP] vai ser aplicado **existem momentos de capacitação** para, por exemplo, discutir os critérios de correção das redações. Depois as DE's fazem isso também com suas escolas, com seus professores, porque o fato de você estar envolvendo, ainda que seja na avaliação, de você estar trabalhando desse jeito, você também já está formando e atuando na capacitação continuada desses professores, dentro daqueles critérios ali estabelecidos. (Anexo 4-A, CENP, Representante da Equipe Técnica). [grifos nossos]

Informou, ainda, que foi realizado um exaustivo trabalho de capacitação nas Diretorias Regionais para o trabalho a partir dos dados. Os relatórios das Diretorias faziam parte desse trabalho e constituíram uma forma de fazer com que os dados fossem estudados e dessem suporte para a realização do trabalho pedagógico nas escolas e diretorias. Segundo a entrevistada, a idéia seria fazer com que o trabalho a ser realizado a partir dos dados do SARESP fosse incorporado no Plano Diretor da Diretoria Regional, que tem uma equipe para cuidar da avaliação (SARESP), coordenada por um dos supervisores da instituição. (Anexo 1-B, anotações do diário da pesquisadora a partir de entrevista com técnica da FDE).

Não se trata de negar, aqui, a existência de um trabalho de apoio aos técnicos da diretoria de ensino sobre como entender e trabalhar com os dados do SARESP. Contrariando as expectativas iniciais da pesquisadora, esse trabalho foi realizado e ainda o é, através de palestras e videoconferências.

Em contraposição ao discurso dos profissionais da diretoria, a segunda técnica da FDE, quando entrevistada, apresentou materiais produzidos especificamente para auxiliar no trabalho das escolas e das diretorias. Tais materiais, denominados Orientações para a Interpretação dos Resultados são produzidos em forma de boletim, para três destinatários distintos: a Coordenadoria de Ensino, as Diretorias Regionais e as escolas.

Este trabalho parece não ser suficiente para preparar os profissionais das Diretorias para compreender e analisar os resultados, o que pode resultar em prejuízo à efetividade do uso desses resultados não somente no nível regional, mas também nas escolas, já que a

Secretaria delega à Diretoria o suporte às atividades de leitura e interpretação de dados, considerado imprescindível para a realização do trabalho pedagógico, como é apontado a seguir:

Mas também tem uma questão que é a proposta de trabalho da SEE. **Eles acreditam que a escola vai fazer um trabalho a partir dos resultados. Eu, a partir da experiência na diretoria de ensino, não acho que eles consigam, justamente por causa da linguagem que é usada.** Vem com uma linguagem que...Teoria de Resposta ao Item...**Poxa, se para nós é difícil, imagina na escola.** E também tem a linguagem das competências, onde os objetivos vêm em forma de competências. **Então para eles, na escola, é complicado fazer esse trabalho.** De primeira a quarta série, então, nem pensar, não tem condição. Acho que serve para os projetos da Secretaria de Ensino, e para as Diretorias de Ensino, para poder fazer um trabalho. **Eu acho que as diretorias de ensino deveriam ser uma das primeiras instâncias capacitadas, trabalhadas, para que se fizesse a capacitação dentro das escolas. Isso que eu acho que é uma falha muito grande.** Esse ano nós fomos os últimos a receber os resultados. [...] Não pudemos dar um respaldo à escola e, nesse ano, a escola não fez nada, em geral, não é? (Anexo 3-D.2, excerto do depoimento de Supervisora de Ensino, Coordenadora de Avaliação, DE Beta, grifo nosso).

É fundamental destacar uma das ponderações da coordenadora do SARESP da D.E Beta para que se pense sobre as possibilidades de trabalho a partir dos resultados. De acordo com seu posicionamento, que se ajusta à opinião desta pesquisadora, a Secretaria de Ensino parte de um pressuposto que não é correto, ou seja, as escolas, que normalmente se debatem com o problema da formação docente, não têm um corpo docente especializado no entendimento de metodologias e técnicas de avaliação, mesmo porque este é um aspecto dificilmente trabalhado nos cursos de formação inicial. Como aponta Vianna:

Ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da *expertise* técnica dos responsáveis pelos relatórios. (Vianna, 2003, p. 9)

Seria necessário que um trabalho mais aprofundado e sistematizado de formação em avaliação, tanto dos educadores da instância intermediária (D.E), quanto os das escolas, para potencializar o entendimento do desenho da avaliação e dos seus resultados. A suposição que sustenta essa afirmação é a de que, ao compreender efetivamente os resultados, as equipes da Diretoria e das escolas poderiam utilizá-los de maneira mais positiva, potencializando-os.

Finalmente, através dos depoimentos pode-se observar que, além dos boletins de Orientação para o Uso dos Resultados, a sua divulgação se dá através de três meios principais: o relatório de avaliação (bastante complexo e detalhado, que demora cerca de dois anos para

chegar às instituições interessadas, tendo em vista seu caráter geral), os boletins das escolas (com uma análise dos resultados gerais e apresentação de resultados quantitativos por turma e por aluno) e os dados quantitativos das diretorias.

Ainda que seja possível apontar um avanço na diferenciação desses relatórios, o fato das diretorias e, mais especificamente, os grupos de supervisão e assistentes técnico-pedagógicos, alegarem que não recebem nenhum material para embasar suas reflexões e seu trabalho, continua, do ponto de vista desta pesquisadora, chamando a atenção, principalmente depois de tomar conhecimento da existência de um boletim de orientação para o trabalho. Fica a dúvida sobre porque o material não é citado na fala dos técnicos da diretoria entrevistados: os boletins não chegam às suas mãos? Há uma resistência em aceitar o material produzido pela FDE? Os materiais recebidos não auxiliam no desenvolvimento do trabalho dos profissionais a que se destinam? Não se pode afirmar com certeza o porquê dos boletins de orientação não serem mencionados na entrevistas, fazendo com que surja a suposição de que este descaso se refere à própria avaliação. Tal fato mereceria investigação por parte da FDE, para que o trabalho realizado deixe de ser, aparentemente, inócuo.

Também parece um equívoco a Diretoria não ter acesso aos dados gerais das escolas, já que é a responsável mais direta pelo apoio ao trabalho a ser realizado com elas.

É possível concluir que as formas de divulgação de resultados mostram-se ineficientes, engessando ou, até mesmo, impedindo o trabalho a ser realizado nas diretorias. Os materiais de apoio mais mencionados durante as entrevistas foram os Relatórios de Avaliação, produzidos pela FDE/ CENP. Mas estes materiais, por sua complexidade e nível de detalhamento, demoram a serem produzidos e, quando chegam à Diretoria, as equipes os consideram obsoletos, pois a avaliação tem mudado bastante a cada ano. São relatórios complexos, de leitura difícil, com questões técnicas que, segundo alguns depoimentos, não são apreendidas pelos profissionais da Diretoria, que acabam restringindo seu trabalho aos resultados enviados às escolas a cada ano.

Mesmo o acesso a esses resultados não garante que se efetive um trabalho de apoio e formação do professor a partir dos mesmos, já que quando os resultados chegam, em meados do primeiro semestre letivo, fica mais difícil organizar dinâmicas de trabalho com as escolas. Talvez fosse interessante que esses resultados chegassem no início do ano, para que pudessem ser organizadas semanas de planejamento coletivas, quando especialistas trabalhassem com os professores os pontos a serem aprimorados. Esse desejo ecoa em diversos depoimentos, desde aqueles dados pelos técnicos da Diretoria, até na denúncia das próprias técnicas da FDE, que

consideram que a prova anual prejudica o entendimento e o trabalho sobre os dados, tendo em vista que não se garante, nem às escolas, nem aos órgãos, o tempo necessário para o estudo, o planejamento de ações e a concretização do trabalho a ser realizado a partir dos resultados.

2.1.2. A discussão do SARESP nas/pelas Diretorias

Pressupondo que o trabalho a partir dos resultados da avaliação exige que eles sejam discutidos tanto nas diretorias quanto entre diretorias e escolas, além de discutidos internamente nas unidades escolares, procurou-se verificar como essa discussão ocorre na instância da Diretoria Regional, com dois grupos distintos: entre a equipe de avaliação (formada por supervisores e assistentes técnico-pedagógicos) e entre essas equipes e os profissionais das escolas.

Nas diretorias destacam-se dois momentos distintos no que se refere ao trabalho com o SARESP: um, de preparo para a avaliação (no segundo semestre, a partir de outubro), em que as mudanças no desenho da avaliação, as questões de organização e logística para sua realização, bem como as diretrizes para a realização da prova, são discutidas e socializadas; outro, de discussão dos resultados obtidos que pode, ou não, ser desdobrado em vários encontros de acompanhamento do trabalho das escolas, a depender das equipes de supervisão e da Oficina Pedagógica.

A Secretaria entende a etapa de preparo para avaliação como um momento de capacitação docente, sendo possível inferir que esse conceito de capacitação é bastante amplo, abrangendo desde aspectos relacionados à formação docente mais geral (na qual ressaltam-se não apenas os conhecimentos técnicos e científicos, necessários ao entendimento das questões educacionais, mas também a habilidade de utilizá-lo na sala de aula), até o treinamento para execução de tarefas específicas, como é o caso da aplicação da prova.

Então, por exemplo, quando ele vai ser aplicado existem momentos de capacitação para, por exemplo, discutir os critérios de correção das redações. Depois as DE's fazem isso também com suas escolas, com seus professores, porque o fato de você estar envolvendo, ainda que seja na avaliação, de você estar trabalhando desse jeito, você também já está formando e atuando na capacitação continuada desses professores, dentro daqueles critérios ali estabelecidos (Anexo 4-A, Técnica da CENP).

Este processo ocorre a partir de um trabalho que prioriza o “efeito cascata” ou “estratégias de multiplicação”, ou seja, os profissionais das diretorias, principalmente os

superiores de ensino, são “capacitados” através de encontros presenciais ou videoconferências para compreender a organização da avaliação e repassam essas informações às escolas (diretores e coordenadores pedagógicos), em reuniões convocadas na diretoria:

Quando os materiais chegam, marcamos reuniões para trabalhar com eles. Assim, lemos as orientações com eles na reunião, porque manual é muito chato de ler sozinho. A gente lê em grupo e discute, faz a apresentação do histórico, dos objetivos e dos dados do SARESP, através de uma exposição com *Powerpoint*. Sobre os procedimentos e as atribuições, o que o professor faz, o que o diretor faz, etc, nós lemos com eles e já levantamos todas as situações problemas. Nessa reunião (de orientação para a aplicação da prova), a gente lê os manuais, porque eles têm mesmo que ler e gostam da idéia de que seja aqui, porque é um trabalho a menos na escola, e já tiramos todas as dúvidas. Assim, a gente estuda com o manual com os professores coordenadores. Depois as escolas têm que tomar certas providências (mostrando a listagem no manual). Também tem o esquema da reunião, mandado pela CENP. (Anexo 3-D.2, DE Beta, coordenador de avaliação)

É possível, contudo, questionar a efetividade desta estratégia, já que a dinâmica de formação em serviço, com auxílio de multiplicadores, sofre a intervenção de outras variáveis, como a própria disposição do multiplicador, para socializar as informações obtidas durante os cursos e orientações técnicas, as assimilações mais ou menos adequadas deste agentes sobre os temas trabalhados e a própria estrutura oferecida pela Secretaria, para potencializar esse trabalho. Como mostra a ATP da Diretoria Alpha:

Segundo a professora, por questões estruturais e de tempo, falta apoio por parte da Oficina Pedagógica à escola, sendo que o professor coordenador acaba ficando muito solitário no trabalho de formação em serviço de sua equipe docente. Como uma das questões estruturais, ela aponta a dificuldade de chamar para um curso, ou mesmo para uma orientação técnica ou videoconferência, mais de um professor por escola. Mesmo que a SEE/ CENP tenha a concepção de formação através de um efeito multiplicador, onde um professor fica responsável por passar aos colegas da escola os aprendizados realizados durante determinada atividade ou curso, a professora explica que, muitas vezes, essa “multiplicação” fica prejudicada pela falta de tempo/ espaço no HTPC para a socialização das experiências, ou mesmo pela timidez do professor que foi ao curso. Em resumo, a SEE e a D.E. esperam que esse efeito multiplicador ocorra, mas não há mecanismos que garantam que ele ocorrerá. (Anexo 3-B.2, DE ALPHA, ATP LP 2)

Apesar dessas dificuldades, apontadas pela entrevistada, observa-se que a Secretaria insiste nesta sistemática como eixo do trabalho de formação contínua.

Observa-se que a capacitação para a aplicação da prova é planejada pela Secretaria da Educação, através da elaboração de materiais instrucionais e palestras, realizadas por técnicos da própria Secretaria e da instituição responsável pela avaliação. Nota-se uma variedade nas propostas de trabalho realizadas pela diretoria, a partir do roteiro proposto pela FDE.

Algumas diretorias realizam apenas as ações propostas pela Secretaria, enquanto outras tentam encontrar meios de tornar a avaliação mais significativa para a escola, atentando, inclusive, para aspectos relacionados à rotina das crianças. Parece que esta reflexão sobre a metodologia de aplicação da prova é um trabalho que depende, em um primeiro momento, da equipe de cada diretoria. O fato evidencia-se na fala da Coordenadora de Avaliação da Diretoria BETA, sendo que a equipe desta diretoria propôs mudanças na forma de aplicação das provas que, posteriormente, foram incorporadas pela Secretaria:

O que a gente adota, então, para tranquilizar a escola, e para que não seja o SARESP um fator de desorganização escolar, mantendo a avaliação voltada para a sua essência, que é um diagnóstico da escola, são medidas que permitam incorporar essa avaliação na rotina escolar. **Por exemplo: antes que o SARESP colocasse como norma, nós estabelecemos que o horário de início da prova era o horário de início da aula, e o término também.** Não haveria, assim, aquele caráter de vestibular, e a avaliação seria um dia normal de aula, dentro de uma rotina normal. **Hoje, essa mudança consta dos manuais. E a gente defendeu isso, nos relatórios que produzíamos.** A segunda mudança é que introduzimos o recreio na prova para as crianças de 1^{a.} a 4^{a.} Série. A gente acha que o período é muito grande, são quase três horas de prova para uma criança de 1^{a.} Série. Então ela vai fazer tranquilamente uma hora, uma hora e meia de prova, e depois vai para o recreio, brincar, tomar lanche, voltando para a segunda parte. Onde ela esteja, ela não tem que cumprir datas. A rotina é mais importante do que a própria prova, porque a prova só vai dar resultado se o aluno colocar aquilo que sabe, se não houver interferência de fora. Então a gente tem obtido muitos resultados positivos e muita tranquilidade na aplicação. (Anexo 3-D2, DE Beta, Coordenador de Avaliação).

Deve ficar claro que nem todas as diretorias se envolvem da mesma forma no processo de avaliação, procurando refletir sobre o seu aspecto educacional. A maioria dos entrevistados ressaltou os aspectos que permitem inferir um entendimento da avaliação como mais uma ação exterior à escola, a ser cumprida por ela, algo, enfim, que interfere negativamente na rotina escolar e na rotina da diretoria:

É muita coisa e você não sabe o que acontece (abaixando o tom de voz). É um trabalho braçal. Você não imagina o que é o SARESP. O desgaste que você tem. Olha só: esse ano a diretoria recebeu 1075 caixas. Você tem que separar essas caixas, colocar tudo com nomes. O diretor da escola tem que vir pegar essas caixas, levar para as escolas, aplicar a prova, trazer de volta para você conferir todos os pacotinhos e daí eles [SEE/SP] virem pegar. Quer dizer, precisava ter uma maneira...Eu acho essencial, eu acho importantíssimo o SARESP, mas teria que ter uma maneira de racionalizar um pouco mais essa logística. [...] Eu acompanho o SARESP desde o começo. Até que está melhorando. Porque primeiro era uma mão de obra para você estabelecer a amostra, porque não eram todos os alunos que faziam...Alguns faziam de Português; outros, Matemática, você tinha que dividir... Era uma logística bem mais complicada. Agora está simplificando [...] A gente não tem tido muitos problemas assim, com aplicação, esse ano não teve grandes coisas, só uma troca das folhas óticas dentro do envelope:

estava escrito o nome de uma escola, mas as folhas óticas eram de outra...Aí, até trocar...Foi complicado...Mas foi só isso... É um dia um pouco atípico, mas os alunos já estão acostumados. Já vêm com essa prova há muito tempo. Eu acho que precisava era acertar algumas coisas...Assim...Não sei...Talvez verificar se há necessidade de todos os alunos fazerem, ou se trabalhar com uma amostragem. (Anexo 3-C2 DE Delta, Coordenador de Avaliação)

No que se refere à discussão dos resultados pelas Diretorias, tanto internamente, quanto entre os profissionais desse órgão intermediário e a escola, pode-se dizer que as informações obtidas revelam uma diversidade no trabalho realizado. Nota-se que a Secretaria da Educação parece respaldar esse processo, através da elaboração de diretrizes para o planejamento da devolutiva dos resultados da avaliação às escolas⁵¹:

Eles [a SEE] mandam o material, mas a gente faz a pauta. Como a gente vai trabalhar é com a gente. Tem uma reunião lá, na SEE, para nos orientar sobre o trabalho e correção das redações. Essas reuniões são na SEE, mais centralizadas. Eis um cronograma que eles mandam das ações que temos que realizar e as que eles vão realizar. Foi a partir dele que fizemos o nosso. Então, olha aqui, vem especificado o que a diretoria faz, o que a escola deve fazer, etc. (*mostrando o cronograma*). (Anexo 3-C2 DE Delta, Coordenador de Avaliação).

Assim, a existência desse “guia” explica a similaridade dos conteúdos abordados durante as reuniões realizadas para a divulgação dos resultados da avaliação nas diretorias. Segundo foi possível apreender, por meio das entrevistas realizadas, essas reuniões acontecem normalmente na Diretoria de Ensino, quando representantes de todas as escolas da Diretoria são chamados a fim de trabalhar com os resultados. Antes dessa reunião, o supervisor responsável pelo SARESP e os ATP’s de Língua Portuguesa recebem uma Orientação Técnica, com o objetivo de capacitá-los para o trabalho.

Observa-se que as primeiras orientações são dadas aos técnicos da diretoria que, enquanto multiplicadores, devem passá-las aos profissionais das escolas. O estabelecimento de um plano inicial de trabalho para auxiliar as Diretorias de Ensino na devolutiva dos resultados da avaliação às escolas, parece conferir uma certa unicidade na forma como os resultados são trabalhados pelas diretorias. Ou seja, como os técnicos das Diretorias Regionais assistem a videoconferências ou são chamados à Secretaria da Educação para serem orientados sobre o trabalho a ser realizado a partir dos dados, ao retornar às instituições de origem, acabam propondo as análises dos dados aos diretores das escolas ou coordenadores

⁵¹ Em uma das diretorias regionais visitadas, a coordenadora de avaliação mostrou à pesquisadora algumas orientações para a divulgação dos resultados, que havia recebido da SEE/SP através de correio eletrônico. Foi essa informação que explicou o fato das diretorias visitadas sempre fazerem referências aos resultados gerais, estabelecendo uma comparação entre elas e os dados da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo. Pode-se inferir, a partir daí, que o estabelecimento desta comparação é uma orientação da Secretaria da Educação.

pedagógicos a partir de um “modelo” de interpretação que, elaborado pelo órgão oficial, reproduz seu discurso e suas intenções.

Independentemente da presença do discurso oficial balizando as análises, é importante ressaltar que este trabalho não parece ser suficiente para preparar o corpo técnico das diretorias, já que muitos dos entrevistados declararam sua dificuldade em entender os dados do SARESP e planejar atividades de análise e interpretação dos seus resultados. Este ponto chamou a atenção durante o trabalho de campo em mais de uma instituição visitada. Tanto no que se refere às questões mais técnicas da avaliação, quanto no que diz respeito ao debate sobre avaliação de sistemas, pode-se dizer que os técnicos da Diretoria Regional, em geral, não demonstram ter preparo adequado para discutir a avaliação com os professores.

Ainda tomando como exemplo a Diretoria Beta, a coordenadora de avaliação, durante uma das visitas, desabafou: “O que é o tal escore verdadeiro? Como definem esses níveis? Agora que estávamos nos apropriando da linguagem, começando a entender o discurso de competências e habilidades, eles vêm e mudam tudo!” (Depoimento da coordenadora de avaliação da DE Beta, anotado no diário da pesquisadora).

Retoma-se, então, a questão da formação técnica para o trabalho a partir dos dados do SARESP. Se, anteriormente, foi apontado que essa formação parece deficitária para o entendimento dos resultados divulgados, percebe-se que essa dificuldade se avulta quando os profissionais da Diretoria se deparam com a necessidade de tematizar os escores obtidos com os técnicos das escolas. O discurso superficial sobre o debate da avaliação, observado nas entrevistas, e o não-entendimento dos pressupostos da avaliação coloca os profissionais em situações difíceis de serem controladas em momentos de discussão coletiva.

Este pouco preparo pode dificultar aos profissionais da diretoria a proposição de um trabalho mais efetivo a partir dos dados obtidos. Esta questão não parece de somenos importância, visto que, ao compreender pouco a avaliação, os profissionais das diretorias podem fazer poucas intervenções a partir da análise dos resultados obtidos. Em algumas diretorias, a impressão que fica é que os resultados do SARESP não são trabalhados, ou melhor, são totalmente desconsiderados, por não serem significativos às equipes, que carecem de competência técnica para compreendê-los e, a partir disso, propor um trabalho efetivo.

Segundo as técnicas da CENP e da FDE entrevistadas, um trabalho de formação para o entendimento dos pressupostos da avaliação foi realizado inicialmente, quando se enfatizava a explicação do que era a avaliação e a que servia. Também eram feitas análises de resultados, tendo em vista a pouca familiaridade das equipes das diretorias e das escolas com esse trabalho. Mas estas ações foram realizadas apenas nos anos iniciais do SARESP. A própria

técnica da FDE explica que esta deixou de ser uma preocupação das equipes centrais, mesmo após a mudança no desenho da avaliação, ocorrida a partir de 2001.

Fica registrada a dúvida sobre os motivos que levam a Secretaria a não investir em um preparo que seja efetivo dos técnicos do nível intermediário e dos gestores educacionais para a compreensão da avaliação de sistemas, satisfazendo, assim, uma demanda que vem desses próprios profissionais. Talvez, este aparente descaso da Secretaria para com a formação dos profissionais das diretorias no que se refere ao debate da avaliação, possa ser analisado como precaução, uma vez que, entendendo melhor as questões técnicas e o debate em torno do SARESP, os profissionais da Diretoria poderiam se tornar mais críticos com relação à avaliação e deixar de reproduzir o discurso oficial. Essas são apenas suposições que podem ser levantadas a partir do exposto, sendo que seria necessário que outros se debruçassem sobre a questão, a fim de compreendê-la.

Talvez pela dificuldade no entendimento da discussão mais ampla de avaliação, a maioria das diretorias faça a divulgação dos resultados ressaltando a comparação entre os dados gerais, do estado, com os escores mais específicos das diretorias da CEI e da COGSP, como recomendado pela CENP e que pode ser exemplificado através do roteiro para essa reunião, preparado por uma das diretorias visitadas:

**ROTEIRO DE TRABALHO DA REUNIÃO DE DIRETORES E PROFESSORES
COORDENADORES – 2ª PARTE**

Analisar e observar os seguintes aspectos:

- Resultados da U.E., DE e ESTADO em relação ao desempenho do SARESP
- Os dados da U.E. no que se referem às habilidades e competências com maior e menor índice de acertos
- Com os gestores parceiros as habilidades comuns, com menor índice de acertos
- Se as dificuldades permanecem ao longo das séries, na troca de uma escola para outra.
- Apontar/sugerir formas e ações de interferência, a fim de minimizar as dificuldades apontadas, buscando a melhoria da qualidade de ensino.

Esta análise também foi realizada em outra das Diretorias (BETA) onde os trabalhos, no dia da reunião, puderam ser acompanhados. Destacam-se duas preocupações na fala dos coordenadores do grupo: fazer com que as escolas refletissem sobre o que influenciava nos resultados obtidos e propor a comparabilidade dos resultados entre escolas com características

similares e a troca de experiências entre elas. Da mesma forma, na diretoria Gama foi possível observar que a equipe de avaliação procurava enfatizar os resultados obtidos, ressaltando as porcentagens e outros dados quantitativos, dando especial atenção, à comparação entre os resultados das Diretorias em nível de Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP) e entre as diretorias⁵², como pode ser destacado a partir das falas da coordenadora de avaliação de uma das Diretorias:

Estamos entre as 7 melhores no estado. Na 1ª série tivemos um nível maior do que a COGSP e a rede estadual como um todo, embora que no ano passado [2003] tínhamos ido melhor, atingido um nível superior. (Coordenadora de Avaliação da D.R. Beta).

Continuando a explicação dos resultados, a coordenadora afirmava, ainda nesta reunião: “Estamos melhor nos níveis MUITO BOM e ÓTIMO. O ano passado fomos melhor, mas não dá para comparar, porque era outra instituição [a Fundação Carlos Chagas]. Então eu resolvi comparar os resultados com os da COGSP e da rede estadual”. (Anotações do diário da pesquisadora)

É importante destacar que a existência dessas reuniões, cujos roteiros são orientados pela equipe técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), não significa que o trabalho a partir dos dados, o convite à reflexão e formulação das práticas seja efetivo. Um exemplo do exposto aparece no depoimento do coordenador de avaliação da Diretoria Alpha, a partir do qual pode-se inferir que há pouca preocupação em chamar os representantes das escolas para a discussão dos resultados obtidos na avaliação, para o entendimento desses resultados, gerando uma reunião onde a delegação de tarefas e as cobranças parecem assumir o centro do trabalho:

Por exemplo, esse ano eu fiz muitas críticas às escolas quanto às redações...Muito deficitárias as redações..Então muitas escolas estabeleceram projetos de no decorrer do ano trabalhar com mais ênfase a redação: a narração, a dissertação, a descrição [...] Então as escolas elaboraram projetos para que o aluno escreva mais, porque nós temos essa deficiência, pois o professor de Português não tem tempo de ficar corrigindo tudo isso, né, então precisa ter um projeto onde seja trabalhado mais isso...E não só envolver Português, mas envolver todas as outras disciplinas. Todas têm que exigir que o aluno escreva com pensamentos completos e claros, com seqüência, numa linha de pensamento completo [...] No decorrer do ano, nós trabalhamos com orientações técnicas...Seriam palestras, cursos práticos para esses professores, proporcionados pela Oficina Pedagógica para sanar exatamente essas dificuldades, para trocar idéias, ver o que eles podem trabalhar de forma melhor com seus alunos, com mudanças de atividades, novas metodologias de trabalho, atividades diversificadas...a

⁵² Vale lembrar que essas tabelas comparativas, onde são apresentados os resultados gerais e os obtidos pelas Coordenadorias (COGSP e CEI) e diretorias, são preparadas pela Equipe da Secretaria da Educação, que enviam às diretorias como material de apoio para o trabalho a partir dos dados.

gente vai treinando os professores. [...] Temos uma Oficina Pedagógica, ela tem umas 10/12 pessoas que só trabalham isso. Nós supervisores, nós temos um monte de atividades diversificadas, então a gente dá uma pincelada. Agora o pessoal da Oficina Pedagógica tem o ATP de Língua Portuguesa, o ATP de Matemática, o ATP de Ciências, o ATP de 1^a. a 4^a. Série...Então esses acompanham mais de perto. (Anexo 3-B1, DE Alpha, Coordenador de Avaliação).

Apesar desta fala, este mesmo coordenador admite que tal sistemática de trabalho nem sempre gera mudanças na escola. Questionado sobre o fato, atribui o pouco “uso” dos resultados no planejamento das escolas ao descaso e acomodação das equipes escolares:

Se a gente não fica cutucando eles param e não fazem...Tem que ficar cutucando, tem que ficar fazendo reuniões, tem que ficar motivando...Se não eles chegam, dão a sua aula e largam o SARESP...Eu observo que seja mais uma acomodação, vamos dizer assim. É muito mais fácil você ficar com o seu trabalho do dia-a-dia do que ficar procurando coisas novas, diferentes. (Anexo 3-B1, DE Alpha, Coordenador de Avaliação)

É curioso notar que apesar deste discurso sobre as atividades desenvolvidas na diretoria para o trabalho com os resultados, o diário de campo da pesquisadora traz a anotação de que até o momento da realização da entrevista com este supervisor, no segundo semestre de 2005, ainda não havia sido realizada a reunião geral, com todas as escolas, para discussão dos dados do SARESP:

Nossa senhora...**Já, já vão chamar e vai ter um monte de coisa para fazer.** Aí chama para a reunião de cada diretoria e todo o estado de São Paulo para fazer reunião aqui em São Paulo. Depois a gente repassa para todos os diretores, para todos os coordenadores pedagógicos das escolas que passam para os professores, vai repassando. (Anexo 3-B 1, DE Alpha, Coordenador de Avaliação). [grifos nossos]

Contraditoriamente ao discurso do coordenador de avaliação, uma das ATP's dessa diretoria afirma seu desconhecimento dos dados do SARESP e nega que a Oficina Pedagógica faça um trabalho de análise desses dados:

Perguntada sobre a possibilidade de utilizar os resultados do SARESP para embasar os projetos das escolas e dar apoio ao professor, a professora enfatizou que, atualmente, “os resultados do SARESP não são analisados na Oficina”, sendo que, desde sua chegada só tomou conhecimento de um trabalho da OP sobre o SARESP: a análise das amostras de redações, principalmente no que se refere à utilização adequada dos critérios de correção. Dessa forma, desde sua chegada à Diretoria, a avaliação dos resultados, pelo menos os do Ciclo 2 do Ensino Fundamental e os de Ensino Médio, não passou pela Oficina. Ressaltou que “está há pouco tempo na função” e encaminhou-me para conversar sobre esse tema com a ATP de LP do Ciclo 1 do Ensino Fundamental. Contudo, do que ela pode observar, é a supervisão que faz o acompanhamento do trabalho de análise dos resultados da avaliação. Também afirmou que “os relatórios do SARESP não chegam à Oficina para serem analisados” e nem, tampouco, há uma publicação

específica de orientação do ATP sobre o uso desses resultados (Anexo 3-B2, DE Alpha, ATP LP do Ciclo 2).

Ainda que todas as diretorias tenham mencionado a existência de reuniões, no início do ano, para o trabalho com os dados da avaliação, apenas as diretorias Gama e Beta apresentaram documentos que comprovam sua realização. Na Diretoria Alpha a afirmação do coordenador de avaliação foi, claramente, contradita pelo depoimento da assistente técnico-pedagógica da instituição, enquanto que as diretorias Delta e Ômicrom ressaltaram a realização dos encontros, porém não mostraram evidências ou documentos que comprovassem a afirmação.

Ao ser questionada sobre essa variedade no trabalho, a técnica da CENP quando entrevistada não salientou que essa disparidade seja de conhecimento da Secretaria, mas não forneceu indícios que pudessem iluminar o debate sobre como evitá-la. Uma das técnicas da FDE explicou que são produzidos materiais que visam subsidiar o trabalho das coordenadorias de ensino, das diretorias regionais e das escolas, mas concorda que tais produções não garantem que os resultados sejam trabalhados.

Essas Orientações para a Interpretação dos resultados, entregues para os níveis central e intermediário e para as escolas, trazem uma explicação sobre a Avaliação e sobre princípios estatísticos e procuram dar sugestões sobre o uso dos resultados:

Com relação aos resultados por habilidade, sugere-se que a equipe técnica da Coordenadoria de Ensino faça a análise dos resultados da avaliação, verificando o nível de desempenho (acertos e erros) atingido por série e período. A partir da leitura atenta dos dados torna-se possível identificar as principais dificuldades dos alunos sobre as quais a escola precisa se dedicar de maneira mais intensa e, ao mesmo tempo, levantar hipóteses acerca dos fatores que podem estar influenciando no desempenho dos alunos: entre outras coisas, atuação do corpo docente e da direção, participação ou não dos pais e mães nos destinos da escola, origem sócio-econômico-cultural dos alunos, escolaridade dos pais e mães, atuação das Diretorias e Coordenadorias de Ensino. Com isso, a equipe técnica estaria criando as condições para a realização de uma análise orientada tanto para o diagnóstico da realidade interna quanto externa das escolas, a qual pode ser como importante subsídio para redefinir rumos traçados anteriormente pelas escolas e pelos órgãos centrais. Como sugestão de roteiro, propõe-se:

- Observe os itens em que os alunos alcançaram maior porcentagem de acertos (índices maiores que 65%) e as habilidades a eles relacionadas. Apóie-se em suas experiências e observações para explicar quais intervenções pedagógicas devem ter favorecido tal desempenho.
- Observe e analise as variações de desempenho dos alunos na prova. Os erros, assim como os acertos, estão concentrados em quais habilidades? Em que tipos de textos? Essa análise pode ser um bom indicador da maior ou menor dificuldade dos alunos em relação às habilidades e textos avaliados. Em quais habilidades eles encontram

mais facilidades e em quais concentram-se as suas maiores dificuldades? Os resultados indicam dificuldades em relação a textos ou a habilidades específicas?

- Veja como ocorre a distribuição dos itens mais difíceis (índices menores que 36%) observados nas Coordenadorias de Ensino (COGSP e CEI) e no Estado. Essa comparação pode fornecer novos indicadores do desempenho dos alunos. Quais os resultados comuns? O que esse fato pode indicar? Por meio da informação apresentada nesses três níveis, é possível ter uma idéia mais precisa do desempenho da sua Coordenadoria de Ensino em relação aos resultados mais gerais. (SÃO PAULO, s/d, p. 2).

A análise do documento permite observar a clara intenção da equipe da FDE em subsidiar o trabalho dos órgãos centrais, das escolas e das diretorias. Os profissionais da CENP e da Diretoria não souberam ilustrar, durante os seus depoimentos, como se dá a relação entre os dados do SARESP e atividades de educação continuada.

2.2. Existência de atividades de formação (na Secretaria, nas diretorias, nas escolas)

Outra questão bastante controversa nos depoimentos, diretamente relacionada ao objeto e problemas delimitados nesta pesquisa, é a questão do trabalho de formação docente a ser realizado pela Diretoria Regional (mais especificamente pela Oficina Pedagógica), a partir dos resultados do SARESP.

Considerando que atividades de formação sempre foram realizadas no âmbito da Secretaria da Educação e executadas por seus diversos órgãos e instituições, definiu-se a necessidade de apreender quais foram as modificações nessas atividades introduzidas pela avaliação, a partir da análise dos seus resultados. Para examinar esta questão, procurou-se identificar a existência de algum tipo de atividade de formação, realizada pela Diretoria ou diretamente pela SEE, que fosse respaldada no SARESP.

Nos anos iniciais do SARESP, quando ocorreu o PEC (Programa de Educação Continuada), os depoimentos obtidos durante o trabalho de campo e mesmo os resultados da avaliação do PEC, realizada pela UFRGS, apontam que havia um pouco envolvimento da Secretaria nas ações de formação propostas pelas agências contratadas:

Segundo a coordenação da Cooperativa Técnico-educacional (CTE), a relação com a secretaria de Estado da Educação foi uma *via de mão única* – enviaram todos os materiais solicitados e nunca receberam nenhum retorno no sentido de sugerir mudanças no planejamento ou comunicação de adequação ou não das atividades. Receberam retorno apenas das avaliações

que a Secretaria realizou com os capacitandos e delegacias de ensino. (UFRGS, 1999, p. 13).

No entanto, o envolvimento das Diretorias Regionais de ensino nas atividades de formação parece ter sido um pouco mais profícuo:

O contato cotidiano foi estabelecido com as delegacias de ensino “em linha direta” – as delegacias sugerindo adaptações do conteúdo, troca de capacitadores ou suspensão das atividades – no Pólo 6, também atendido pela CTE, houve uma Delegacia que suspendeu a capacitação dos diretores pois decidiu desenvolver um projeto próprio, obteve autorização da SE e a capacitação da CTE foi suspensa. Ao se referir ao aproveitamento/participação na capacitação, o coordenador geral do PEC/CTE diz que *o PEC* “criou um espaço de reflexão que algumas delegacias aproveitaram muito bem, outras menos, outras nada, não foi homogêneo”. Em que pesem outros aspectos intervenientes, essa afirmação aponta para a posição central ocupada pelas delegacias de ensino no incentivo e contribuição, ou não, às ações de capacitação. (UFRGS, 1999, p. 17).

Ainda com base no depoimento do coordenador de uma das agências de capacitação, parece que a relação entre os dados do SARESP e as ações de formação não eram intencionais e deviam-se mais à ação das Diretorias do que a uma diretoria de gabinete:

O coordenador⁵³ colocou que não sentiu, ao longo desse período, uma preocupação da SE/Sp em compatibilizar as outras políticas educacionais com o PEC – a impressão que tem é de que as coisas foram acontecendo, sem que fossem frutos de um planejamento prévio. Nesse sentido, a situação variou de uma para outra delegacia – a DE que estava comprometida procurou fazer com que “*o prejuízo fosse o menor possível*”. Mais uma vez aponta-se o papel importante da DE para a implementação do Programa. (UFRGS, 1999, p. 18).

No que se refere às informações colhidas nos depoimentos, muitos afirmam que a relação entre avaliação e formação era mais clara quando a Diretoria Regional ficava responsável por demandar ações de capacitação. Explicam que aos resultados da avaliação eram agregadas outras informações, como a observação das necessidades da escola, durante as reuniões e visitas feitas pelos supervisores, bem como os dados de evasão e repetência da diretoria e as análises do contexto em que as escolas estão inseridas.

Quando questionados sobre a relação entre formação e avaliação no período pós-Neubauer, a tendência dos entrevistados foi reafirmar o discurso oficial, enfatizando que os cursos são subsidiados pela avaliação.

A representante da CENP enfatizou o caráter re-direcionador de políticas públicas assumido pela avaliação, destacando que as Diretorias Regionais devem utilizá-lo para direcionar as ações de formação que promove:

⁵³ Prof. Palma, coordenador geral do PEC/CTE responsável pela capacitação dos pólos 1 e 6.

De ajuda para a Secretaria, para ela direcionar, redirecionar e priorizar suas ações, para as Diretorias, para elas fazerem as mesmas coisas, com o seu trabalho de formação continuada e mesmo de acompanhamento de escolas, aonde elas percebem que possa haver mais problemas. E para a escola a mesma coisa: ela tem um instrumento onde ela tem um retrato das classes, inclusive ela recebe (e a gente não), então ela recebe o resultado em geral, de cada classe e de cada aluno, por turma. (Anexo 4-A, técnica da CENP).

Esta relação também se concretiza em alguns dos depoimentos colhidos nas diretorias de ensino visitadas, sendo que da forma como os técnicos afirmam, parece que, inquestionavelmente, os resultados do SARESP têm subsidiado os programas de capacitação docente, indo ao âmago das necessidades formativas dos professores:

Não, porque é geral. Veja bem. Quando eles fazem a avaliação externa, que é essa avaliação grande, o SARESP, esse tipo de avaliação. **O que acontece é que lá em cima (nível central) vai ter uma amostra de tudo isso e é a partir dela que eles vão focando O restante dos projetos, como o Terra Paulista, por exemplo, trabalham coisas que eles vão percebendo na avaliação externa..** De repente, a própria escola está defasada e não está focando naquilo que é necessidade geral do aluno, ou seja, no conhecimento da terra dele e de outras coisas fundamentais. Então é mais ou menos esse caminho. Eles vão tentando dar os projetos, mostrar mesmo em termos de conhecimento, ver os vestibulares, ver o que está acontecendo com os alunos e, assim, vão tentando direcionar as coisas [...].(Anexo 3-B3, DE Alpha, Dirigente Regional)

Pesquisadora: E como são definidos os conteúdos a serem trabalhados no projeto Teia do Saber, no projeto do Ensino Médio? Como que eles sabem que é aquilo que o professor precisa?

CA: Exatamente com os dados que eles obtém através do SARESP...Eles trabalham...Eles sabem quais são os pontos em que há maior dificuldade por parte dos professores. (Anexo 3-B.1, DE Alpha, Coordenador de Avaliação).

Até que houve a necessidade, o estado em cima das avaliações que ele faz, as avaliações externas SARESP, ENEM, que está subsidiando todo o projeto de ensino médio, e outras avaliações que o governo faz, ele orienta as políticas públicas e de formação de professores. [...]. Todos os projetos da Secretaria são escolhidos e realizados a partir das necessidades que a rede apresenta [...].E a avaliação que fizeram de matemática vai estar por trás de todo o investimento que vão fazer agora em matemática. (Anexo 3-D4, DE Beta, depoimento da ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 1)

Por conta do Ensino Médio também teve outro programa, o Ensino Médio em Rede. A questão da leitura escrita foi atacada pelo governo que foi o Tecendo Leitura. Estes programas que eles implantaram a partir do SARESP, como Tecendo Leitura, o Hora da Leitura, o Escrevendo o Futuro, o Ler e Viver [...] (Anexo 3-C3, depoimento da ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 1)

Os programas que eles implantaram a partir do SARESP foram: Tecendo Leituras, o Hora da Leitura, o Escrevendo o Futuro, o Ler e Viver e o Ensino Médio em Rede. Todos eles a partir desses resultados. (Anexo 3-C3 DE Delta, depoimento da Coordenadora da Oficina Pedagógica).

Ao confrontar as respostas obtidas, percebe-se que a idéia de que a avaliação externa serve para subsidiar a formação docente permeia o discurso de muitos dos profissionais entrevistados. Entretanto, nesses depoimentos não são oferecidos indícios que evidenciam essa relação, ou seja, há uma grande aceitação do discurso oficial, inferida a partir de expressões como “eles sabem”, “a partir dos resultados”, “está subsidiando”, etc., sem que haja questionamentos que busquem apreender o como são detectadas as necessidades dos professores, qual a relação entre avaliação de rendimento de aluno e desempenho docente ou como os resultados são traduzidos nessas necessidades de formação.

Diante da indagação sobre a existência de indícios que comprovem esse vínculo entre as ações citadas e os resultados da avaliação, quer seja através de palestras de capacitação relacionadas à avaliação, quer por relatórios técnicos e outros documentos de divulgação dos resultados, ou ainda através dos documentos de apresentação dos programas de capacitação, os entrevistados admitiram que essa relação não é explicitada em nenhum momento.

O único indício claro sobre essa relação foi fornecido pela segunda técnica da FDE quando apresentou os boletins produzidos nessa instituição para a orientação sobre os usos dos resultados. Consta, neste boletim, uma menção clara a esta relação, sendo que as sugestões propostas pela FDE lançam luzes sobre como articular os resultados do SARESP às propostas de formação.

Estas questões fornecem pistas para que se afirme que os entrevistados partem do pressuposto de que há uma relação direta entre o desempenho do aluno e a formação do professor. Em nenhum momento houve um questionamento sobre a possibilidade dos resultados do desempenho em um determinado conteúdo poderem respaldar ações que tematizem esse conteúdo com os professores. Ao que parece, há uma crença de que os problemas de formação diagnosticados, a partir dos desempenhos dos alunos, devem ser tematizados e, após este trabalho, os índices de desempenho dos alunos automaticamente melhoram, como pode ser observado no depoimento abaixo:

ATP: Do SARESP, que era um indicador. Tanto que no começo o SARESP era nas séries terminais, e quando chegava, e era um dos pontos de estrangulamento da quarta série a oitava e aí foi detectado grande número de alunos, tanto na quarta quanto na oitava que não tinham o domínio da leitura e da escrita, e a partir de 2003 que começou a ser toda a rede. E a gente faz um acompanhamento. Agora a gente tem que ter uma visão, entendeu? De como estava essa turma de 2003 e como foi o desempenho de 2004 e 2005 e isso reverte tudo em políticas públicas. [...] (Anexo 3-C3, depoimento da ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 1)

Fez a prova, diagnosticou os problemas? **Vamos capacitar em cima daqueles problemas, dar soluções para aquilo.** E o professor vai trabalhar recebendo essas orientações para estar ajudando seus alunos. (Anexo 3-B3, DE Alpha, Dirigente Regional)

É importante notar, como foi visto no primeiro capítulo, que a relação entre os resultados de desempenho dos alunos e a formação docente não está dada, como explicita o professor Vianna:

A avaliação – sempre considerando o caso brasileiro – procura, igualmente, estabelecer a eficiência do sistema, avaliando, indiretamente, o êxito da ação docente dos professores. [...] Avaliar o professor é sempre tarefa difícil e ingrata, mas deve ser feita, desde que com competência e, sobretudo, bom senso. A avaliação indireta, por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas conseqüências. É evidente que o processo ensino/aprendizagem se realiza por intermédio da interação professor/aluno, mas, por si, essa interação não resolve inteiramente a questão. Fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como, entre outros, a equivalência idade/série; horas de estudo no lar e a participação efetiva da família no acompanhamento das atividades escolares. O fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre está relacionado ao professor, que, muitas vezes, por si, não tem condições de atuar visando à eliminação desses fatores. O ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações subseqüentes ao trabalho de avaliação (VIANNA, 2003, p. 11).

Alguns aspectos das falas dos entrevistados permitem contestar a aparente relação entre os programas de avaliação e formação. Uma leitura atenta permite perceber que nem sempre, nos depoimentos, os argumentos utilizados para afirmar a estreita relação entre SARESP e formação docente são adequados e se sustentam. Um exemplo do exposto é observado quando, ao procurar enfatizar essa relação, a agente da CENP cita diversos projetos que a SEE tem para a valorização e formação do professor:

Na verdade, nessa última gestão, houve um olhar muito carinhoso em relação ao apoio e valorização dos professores. [...] Um deles é possibilitar uma formação subsidiada que muitas vezes ele não tem condição de ter. A Secretaria está, há uns três anos já, oferecendo para os educadores a **bolsa-mestrado**. Aqueles que quiserem fazer, ou recebem um auxílio em dinheiro, se quiserem continuar trabalhando, ou podem se licenciar. Esse é o Programa Bolsa-mestrado. Fora isso, os programas de capacitação da **Teia do Saber**. A Secretaria também tem alguns programas de **bolsa para Londres** (alguns professores foram para Londres no outro ano) e tem um **programa que é desenvolvido em Salamanca**, em que todos os anos vão professores e ficam trinta dias lá (aliás, tem um que está lá agora). Muitos concursos foram promovidos. Essa foi a maneira que o secretário encontrou de estar, de alguma forma, valorizando e reforçando a atividade docente. (Anexo 4, técnica da CENP, grifo nosso).

Nota-se que os exemplos dados são de programas de formação em que a relação avaliação-formação não está dada, como é o caso do Bolsa Mestrado e dos subsídios dados aos professores para estudar no exterior. Dos programas citados pela agente apenas o “Teia do Saber” corresponderia ao indicador definido previamente. Mesmo assim, através dos depoimentos colhidos na diretoria de ensino, a relação entre esse programa e os resultados do SARESP parece bastante frágil, como será visto posteriormente.

Outro depoimento que chama a atenção busca relacionar a existência de um programa de incentivo à leitura, realizado *para o* professor, para sua formação enquanto leitor, e o desempenho em leitura dos alunos na avaliação:

A rede demonstrou uma série de necessidades, por exemplo, o investimento que houve em projetos de leitura esse ano, era para que nenhum professor ficasse fora. **Um das questões é a do professor leitor, se ele não for um professor-leitor, não souber apreciar a leitura, não souber ler para estudar, não souber tirar a informação necessária, ele não vai ser um bom professor** e não vai saber despertar nesse aluno uma série de coisas que vão levá-lo a se tornar um proficiente leitor. **Então, essa necessidade partiu da avaliação do SARESP.** O SARESP, por exemplo, de primeira e segunda série é montado para saber exatamente o que o professor está trabalhando, o que ele tem condições de trabalhar e o reflexo disso no aluno, o que ele teve condições de saber, de aprender até aquele momento do SARESP [...]. Tudo isso são estratégias que a própria Secretaria faz através do SARESP [...]. Até o tipo de projeto que eles montaram sobre leitura foi resultado do que deu no SARESP. (Anexo 3-D4 DE BETA, depoimento da ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 1, grifo nosso).

Deve ficar claro que não se questiona a relação feita pela ATP entre a proficiência de leitura do professor e sua habilidade para o trabalho de leitura na escola. O que chama atenção, neste depoimento, é a afirmação de que a necessidade do professor precisar ler mais teria “*partido da avaliação do SARESP*”, que é uma avaliação que se baseia no desempenho do aluno. Por hipótese, é possível supor que a assistente técnico-pedagógica esteja se referindo a uma necessidade detectada através do questionário respondido, em alguns anos, pelo professor. Mas a suposição não elimina o simples fato de parecer uma tendência dos profissionais da rede mencionarem o SARESP enquanto balizador das ações desenvolvidas pela SEE, mesmo as que não têm relação direta com a avaliação.

Este mesmo tipo de questão também aparece na fala de outros entrevistados quando, ao citar efusivamente as diversas atividades de capacitação que têm sido realizadas, permite que se questione se tais propostas não poderiam ser realizadas mesmo sem a existência do SARESP. Ao enfatizar ações formativas estabelecidas em parcerias com empresas, por exemplo, evidencia-se que há uma avaliação das necessidades de formação docente que passa ao largo das indicações do SARESP:

É assim: nós temos alguns projetos que a Secretaria tem formulado para capacitar os professores em termos de formações continuadas. Alguns são excelentes. Desse ano temos, por exemplo, o LETRA E VIDA. Ele [o projeto] é muito bom, muito. Porque você tem condição de fazer o acompanhamento individual. Outros projetos que a Secretaria também tem para quinta e oitava séries são “OS NÚMEROS EM AÇÃO”, que é o reforço matemático e na informática. Nós tivemos o “TRILHAS E LETRAS”, que é da quinta à oitava série e também é voltado para a Língua Portuguesa. E muitos outros...Mas devo lembrar não só dos projetos da Secretaria (dentro dele falo do Teia do Saber, nós estamos com 2000 professores da rede praticamente fazendo cursos fora do horário de trabalho) [...] E a gente aqui trabalha com parcerias: nós temos muita parceria mesmo tem o projeto “Cinema e Vídeo Brasileiro”, em que já estamos indo para o quarto ano, que é para trabalhar a linguagem do cinema. Temos um programa de educação afetiva e sexual, onde já estamos no quarto módulo de capacitação. Trabalhamos com o Instituto Sou da Paz na questão dos crimes estudantis. Temos um projeto de papel. A gente trabalha com a polícia militar... Então é um conjunto de ações que vão fazendo com que a escola se transforme né? (Anexo 3-C1, DE Delta, depoimento do Dirigente Regional de Ensino)

Entre os entrevistados que acreditam na relação entre SARESP e elaboração de programas de formação, apenas dois apontaram que os dados obtidos pela avaliação têm um caráter complementar no diagnóstico sobre as necessidades formativas dos professores, sendo que apenas uma coordenadora da Oficina Pedagógica explicitou que conseguiria elaborar um trabalho de formação para os professores que atende independentemente dos resultados da avaliação

Mas eu não preciso, nunca precisei disso. Quando vinha, muito bem, eu fazia uma análise e fazia o levantamento. (Anexo 3-D4 DE BETA, depoimento da ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 1)

Quando questionados sobre a relação entre os conteúdos trabalhados nos cursos e as reais necessidades de formação dos professores, os técnicos forneceram depoimentos bastante controversos. Muitos admitiram que vários dos cursos oferecidos, mesmo que ideologicamente relacionados ao SARESP, não estariam correspondendo às lacunas de formação apresentadas pelos professores. A própria técnica da CENP mostrou-se reticente quando questionada sobre esse aspecto:

Olha, aonde a gente teria isso com maior clareza, eu penso que do ponto de vista de projeto individual, é no “Letra e Vida”. Por que ali a gente estabeleceu uma relação muito direta. No mais, a gente pode fazer uma avaliação mais geral. Eu te diria que não há um estudo. (Anexo 4, Técnica da CENP).

2.3. A proposição de ações propriamente dita (relatórios, planos de trabalho)

Segundo uma das técnicas da FDE, a diretriz da SEE é que as diretorias de ensino elaborem uma proposta de ação que deve basear-se nos dados da avaliação, além de sistematizada e incorporada aos Planos Diretores da Diretoria de Ensino (ANEXO 1-B). Tal proposta parece não ter se consolidado na maioria das Diretorias Regionais. Em todas as Diretorias visitadas, o único Plano de Trabalho sistematizado que foi mostrado à pesquisadora foi o da Diretoria Gama. Outras diretorias declararam incorporar os dados do SARESP ao seu Plano Diretor, mas o fato destes documentos não terem sido acessados durante as visitas fez com que não se tivessem evidências empíricas sobre o que foi declarado.

De qualquer forma é importante ressaltar que, segundo depoimentos, iniciativas interessantes têm sido realizadas por algumas Diretorias no que se refere à utilização dos resultados da avaliação para o planejamento de intervenções junto às equipes das unidades escolas. Mas estas iniciativas parecem pontuais, podendo ser atribuídas mais às equipes presentes na Diretoria do que resultante de uma sistemática de trabalho proposta pela Secretaria da Educação.

Pode-se dizer que, apesar da estrutura imposta pela Secretaria, que se acirrou nos últimos dois anos, em que o trabalho da Oficina Pedagógica e da Supervisão é muito mais no sentido de acompanhar as propostas elaboradas no Gabinete e na CENP do que de propor um trabalho a partir das necessidades que observa nas escolas sob sua responsabilidade, algumas Diretorias têm conseguido realizar um trabalho coerente a partir dos resultados do SARESP, atendendo aos professores e às escolas em suas especificidades.

Segundo os dados disponíveis, os supervisores formam grupos, freqüentemente, grupos de estudo e dividem as tarefas quando se trata de orientações/estudos para o conjunto de escolas e algumas assumem temas específicos – este trabalho se denomina Orientação Técnica (OT) e é uma das sistemáticas de trabalho, envolvendo, principalmente, os diretores de escola. (UFRGS, 1999, p 29).

A gente trabalha mais com resultados das escolas, chamamos os coordenadores no início do ano e a gente orienta como a escola pode estar trabalhando dentro desse resultado no planejamento porque acho que é importante no decorrer do ano para recuperação paralela. Eles pegam o resultado do SARESP, comparam com o que foi desenvolvido em sala de aula e montam-se turmas de recuperação e até sugerimos que eles montassem turmas de produção de texto (Anexo 3-C3, DE Delta, ATP LP).

Por exemplo, a prova SARESP é geral, uma avaliação global do aluno. Então é justamente o que a gente faz aqui: pelas amostras, pelo que os alunos fazem, os técnicos mais ou menos decidem no que focar: “olha, nós vamos ter que focar mais na área de Exatas porque o pessoal não foi tão bem nessa parte...”. Temos muita criança ainda de 1º a 4º série com dificuldade de alfabetização. Aí a gente vai focar na criança do CBI, lá na primeira série. Então dá para avaliar, sim, a rede, pra ver se está bem ou não. Anos atrás, quando começaram essas provas externas, era um fracasso total: 30 %, 20% iam mais ou menos bem. Hoje o que eles estão fazendo a partir das provas, que não são fáceis, é ver se os alunos saem bem ou não (Anexo 3-B3, DE Alpha, Dirigente Regional de Ensino).

Segundo os entrevistados, logo que o SARESP foi formulado, as Diretorias de Ensino poderiam contratar especialistas para realizar cursos, de acordo com as necessidades de suas escolas, indicadas pela avaliação e inferidas através da troca cotidiana entre Diretoria e escola.

Olha, o que vai de recurso eu acho que vou ficar te devendo essa resposta. Eu sei que para a Teia do Saber é descentralizado o recurso, mas a Teia do Saber está só para instituições. Existem sim algumas verbas porque a gente sabe que as diretorias, às vezes fazem propostas de planos de capacitação, outras pessoas são contratadas...Então, de alguma forma, eles devem ter algum tipo de verba. Não sei se é mesmo montante que é da Teia. Talvez isso não seja mesmo. Fora isso, também existe uma outra coisa, que é analisada aqui na CENP: propostas que são elaboradas pelas próprias escolas. A escola também tem um espaço onde ela pode elaborar um projeto, mandar para a diretoria, a diretoria analisa e depois manda para gente. Ela solicita recurso para esse projeto e aqui se faz uma análise de adequação, que tipo de projeto é aquele, que características tem, se não escapa das diretrizes pedagógicas da CENP, se os recursos pedidos estão adequados...Enfim, esse outro mecanismo em que é enviado dinheiro especificamente para esses projetos, que são da escola e que vêm também através das diretorias de ensino (Anexo 4-A, CENP, Representante da Equipe Técnica).

Observa-se que, apesar do discurso oficial trabalhar com uma estrutura de formação dividida em ações centralizadas e descentralizadas, pode-se inferir, a partir do depoimento da técnica da CENP, que há um controle, pela Secretaria, das propostas locais que, em tese, deveriam atender as especificidades de cada escola, de cada diretoria. Comparando este depoimento com o do assistente técnico-pedagógico da Diretoria Épsilon (Anexo 1), conclui-se que há a necessidade de uma conformação das propostas locais às diretrizes da CENP para que recebam verbas e se efetivem.

Outra dificuldade apontada é que a Oficina tem que acompanhar todos os cursos propostos pela Secretaria, sobrando pouco tempo para que os profissionais que nela atuam possam fazer propostas próprias, a partir do diagnóstico de necessidades dos professores que atendem.

Em nível de diretoria, essa formação continuada, por exemplo, nós temos alguns cursos para educação especial, o curso de Libras. Às vezes a Secretaria, às vezes é um projeto que a diretoria faz, isso vai para a CENP, se a CENP homologar, esse ano nós tivemos até subsídio financeiro para levar os projetos. Por exemplo, esse de Libras a gente ganhou verba para material, para transportes, enfim, para pagar o palestrante, para realizar o curso. (Anexo 3- D4 DE Beta, ATP de Língua Portuguesa do ciclo 1)

Este trabalho parece esbarrar em dificuldades estruturais. Um exemplo é a participação de Supervisores de Ensino e Assistentes Técnico-pedagógicos nas reuniões coletivas (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) das escolas.

De acordo com alguns depoimentos, seria interessante que essas visitas fossem sistemáticas. Todavia, as equipes das Diretorias são reduzidas e, com os cursos e projetos enviados pela Secretaria, resta-lhes pouco tempo para que realizem este tipo de trabalho. Mesmo assim, algumas iniciativas são realizadas, como pode ser visto através da experiência da Diretoria Gama.

Não se pode desconsiderar que algumas equipes das diretorias simplesmente ignoram os resultados das avaliações, trabalhando-os em reuniões descontínuas, de maneira *pro forma*, durante o ano, o que pode ser atribuído à inexistência de uma diretriz clara e objetiva que teria que ser trabalhada pela Secretaria da Educação.

A partir dos dados, observa-se que apesar de não estabelecer essa diretriz, a Secretaria da Educação implantou um trabalho de capacitação, cujo objetivo parece ir além da formação do professor propriamente dita. Apesar do discurso da SEE enfatizar que há muitos projetos e que a diretoria pode realizar seus cursos a partir do estabelecimento de prioridades que o SARESP auxilia a definir, percebe-se que há uma obrigatoriedade em acompanhar as atividades de formação propostas pela Secretaria, o que deixa pouco espaço para a diretoria realizar suas próprias atividades de formação.

Não! Não. A diretoria recebe os projetos que a Secretaria quer implementar, e ela tem que implementar! Não há escolha. A escola tem projetos que ela deve implementar, projetos que ela pode optar ou não, tá? Então, para a escola há uma gama diferente de possibilidades. Para a diretoria não, nós temos que implementar todos os projetos. Nós temos que oferecer todos os projetos. [...] A pressão é que ele se veja sem saída e faça. Ele ser pressionado, o bônus é maior para quem faz o “Letra e Vida”, existe uma série de pressões muito sutis que a Secretaria faz. O “Letra e Vida” é o que tem a maior carga horária para progressão. É uma série de coisas que favoreceram que um maior número de professores fizessem o “Letra e Vida”. (Anexo 3- D4, DE Beta, ATP de Língua Portuguesa do Ciclo 1)

Algumas diretorias apontam que seria interessante que pudessem completar o trabalho de formação realizado pela Secretaria da Educação, considerando as especificidades e

necessidades de formação dos professores de sua região que, muitas vezes, não são atendidas pelos cursos ministrados, como admite a técnica da CENP:

A gente fica em uma situação complicada porque da mesma forma que não podemos culpar o aluno pelo fracasso escolar é complicado também dizer ou generalizar que as universidades não sabem de nada. As generalizações são muito complicadas. **Agora a gente sabe que há dificuldades estruturais também na universidade e apostamos que dentro de todo esse contexto de reflexão que a educação está tendo [...]** a gente acredita que em algum momento esse trabalho vai surtir frutos na instituição de formação inicial. Porque senão eternamente vamos ter que ficar “correndo atrás”, quer dizer, o professor continua tendo uma formação, às vezes, que não é bem o que ele precisa [para sua atuação] e, depois, na Secretaria você tem que dar conta da formação do aluno e da formação continuada do educador.[...] Veja, quando você me fala “tem escola que..., mas tem escola que...” é a mesma coisa. Tem universidade, tem faculdade que...e tem faculdade que...Mas a gente aposta que, em algum momento, elas vão entrar nesse caminho. No programa Teia do Saber, é descentralizado recurso para as Diretorias, justamente para que elas peguem o que está mais próximo do entorno. **Por que não há condições, por exemplo, de você trazer uma pessoa lá de Tupã para fazer capacitação em São Paulo. Então você vai procurar o recurso que tem ali no entorno.** E essa dificuldade a gente sabe que existe mesmo, não só pela questão da licitação, mas às vezes pela questão daquilo que determinadas regiões têm para oferecer. Em alguns casos, determinadas regiões até pedem o remanejamento, se não pode pegar uma instituição de outra região; se não é muito longe ou se há de atender, até se faz isso. Mas nem sempre isso é possível, sempre que é possível se faz. E se aposta que, em algum momento, esse diálogo, essa abertura, se dê por parte da instituição, para que ela própria possa melhorar o trabalho dela, para que ela entenda aquilo que é uma necessidade, senão o professor também acaba abandonando; ele sente que a capacitação não está ajudando em nada e acaba abandonando, **assim como nosso menino abandona a escola na hora que vê que está indo lá para nada, que não está recebendo atenção, que ele não está aprendendo ou que ele aprende mais ficando em casa ou na rua do que indo para a escola.** A gente aposta nisso e estamos em um momento em que diagnósticos não faltam: existem avaliações em nível nacional, nível federal, nível estadual.(Anexo 4-A, técnica da CENP) [grifos nossos].

Ao se levar em conta a proposição inicial de que a Diretoria deve ficar responsável por definir parte de suas necessidades de formação a partir dos dados da avaliação, o discurso da técnica da CENP parece corroborar a suposição desta pesquisadora de que parte das ações descentralizadas, como é o caso daquelas demandadas ao Teia do Saber, não são adequadas às necessidades locais, diagnosticadas pela avaliação. Se o problema de algumas regiões é a falta de agências capacitadoras para a realização das ações de formação, parece necessário criar mecanismos que atendam as necessidades dos professores. O que se nota, a partir do depoimento da técnica da CENP, é que a inadequação de alguns cursos de formação é conhecida pela Secretaria, que não introduz nenhuma estratégia de formação diferenciada,

mas parece se limitar a culpabilizar as instituições de formação inicial pela inadequação das ações fornecidas.

O que causa estranheza, neste depoimento, é que se a Secretaria entende que as instituições de nível superior não estão realizando uma boa formação inicial, por que investem, nas mesmas instituições, para a realização da formação contínua? Segundo a técnica da CENP, há uma aposta da Secretaria para a adequação curricular das faculdades e universidades. E enquanto a Secretaria aposta, as necessidades formativas dos professores continuam se fazendo sentir, sem que ações efetivas, que venham ao encontro dessas necessidades, sejam elaboradas.

Para além desses questionamentos, cabe lembrar que, já na época do PEC, não ficava muito clara a relação entre resultados da avaliação e reformulação do trabalho de formação pela agência capacitadora. Não foram observados, nos relatórios de avaliação do PEC, indícios que permitissem inferir um redirecionamento de ações a partir dos resultados da avaliação, ainda que muitos profissionais das diretorias assim como a técnica da FDE, tenham sugerido que ela ocorresse. Nos relatórios da UFRGS, inclusive, são apontadas, como ilustração, no caso de uma das diretorias regionais que fizeram parte do programa ocorrido na Cooperativa Técnico-Educacional, que a delegacia de ensino fazia o acompanhamento das ações, sendo que os supervisores e assistentes técnico-pedagógicos envolvidos é que propunham readequações no programa de formação:

Os relatos dos profissionais da Delegacia indicam um forte envolvimento no acompanhamento do Programa, incluindo a atividade de assistir as ações e de sugerir mudanças/redirecionamentos aos capacitadores e coordenadores do PEC/CTE. (UFRGS, 1999, p. 39).

O que parece ocorrer, segundo os depoimentos, é que a função do nível intermediário tem sido o de acompanhar as formações definidas em nível central, sendo que sua autonomia para a realização deste trabalho é cerceada pela falta de tempo para elaborá-los e pela falta de verbas para propor atividades de formação específicas, que atendam as necessidades dos professores de cada região, de cada diretoria.

Essa crítica já vem sendo feita desde o Programa de Educação Continuada (PEC). A análise dos relatórios de avaliação do PEC, elaborados pela UFRGS, permite constatar que a pouca participação das diretorias de ensino no processo de formação contínua dos professores já se fazia notar naquela época:

Com a realização do PEC, o planejamento do pessoal da Oficina Pedagógica foi alterado, passando, os ATP's, a concentrarem-se no acompanhamento do Programa. Continuaram realizando, entretanto, um trabalho de capacitação com os professores das áreas não atingidas pelo PEC e com aqueles que,

embora do público-alvo do Programa, não o freqüentavam. (UFRGS, 1999, p. 29).

Pode-se dizer que a formação realizada dentro da Diretoria ficava pautada nas ações do Programa, sobrando para os ATP's poucas possibilidades de propor um trabalho de formação independente da Secretaria.

De acordo com os dados obtidos, ao longo da gestão Gabriel Chalita esta situação foi se agravando, já que a ênfase dada ao cursismo, ou seja, a exagerada oferta de cursos pela Secretaria, diminuiu ainda mais as possibilidades de trabalho de formação realizadas pela própria diretoria, já que não há tempo para que os ATP's proponham um trabalho a partir do que percebem ser necessidades dos professores. Soma-se a isso o papel que, para a Secretaria, esses profissionais parecem assumir: organizar e acompanhar os eventos planejados em nível central. Para o desenvolvimento de um trabalho de formação mais localizado, segundo os entrevistados, faltam verbas:

Eu acho que precisaríamos ter mais verbas para encontros no decorrer do ano, de orientações técnica para os professores, na Diretoria de Ensino, com especialistas contratados...Mas para isso precisaríamos ter verbas...Houve um ano que recebemos várias verbas e nós contratamos especialistas que vieram aqui dar palestras para professores de Matemática, para professores de Português, professores de Ciências...Encontro de professores de Física e Química...Mas ultimamente nós não temos...Então eu acho que essa Orientação Técnica, esse aculturação local realmente está falhando e precisaríamos então ter, nos locais de trabalho, nas nossas áreas de atuação, precisaríamos então de verbas para contratar as pessoas especialistas para virem treinar nossos professores (Coordenador de Avaliação, DE Alpha).

Essa ênfase nos cursos da Secretaria em detrimento das ações mais descentralizadas pode estar relacionada tanto à uma concepção equivocada de formação contínua da SEE/SP, quanto ao uso político que se pretende fazer dessa formação. Esse último aspecto parece ser corroborado pela afirmação da Dirigente da Diretoria Beta:

Então, nunca, mas nunca se investiu tanto nas capacitações de professores, em todos os aspectos, no conteúdo que o professor tem que dar, na metodologia que ele tem que aplicar, como que hoje ele tem que avaliar o aluno. (Anexo 3-D.1, Dirigente Regional da Diretoria Beta).

2.4. Comentários acerca da cultura de avaliação

Um dos pressupostos deste trabalho é que as possibilidades de uso dos resultados da avaliação, tanto no nível central, quanto nas escolas, estão relacionadas à importância que esta

avaliação assume na prática cotidiana nas instituições. Cabe analisar em que medida esta foi realmente arraigada nas escolas e nas diretorias regionais de ensino.

Observa-se que os dirigentes regionais e a técnica da CENP enfatizam que atualmente o SARESP já está incorporado nas práticas das diretorias e das escolas, principalmente no que se refere ao uso dos resultados enquanto subsídio para o planejamento do serviço educacional.

Este discurso já aparecia nos primeiros anos do SARESP e foi captado pela equipe da UFRGS ao avaliar o PEC. A ênfase observada recaía na potencialidade da avaliação enquanto norteadora do planejamento de programas educacionais, sem que fosse relacionada às políticas de formação. Pode-se dizer que a menção ao SARESP, na avaliação que a UFRGS faz do PEC e, mais especificamente, da CTE, aparece de forma pouco expressiva. Em um dos relatórios produzidos pelo Núcleo da Avaliação da UFRGS, há uma análise das justificativas dadas pelas agências capacitadoras para a proposição de ações de formação. Nessas justificativas, não há menção aos resultados da avaliação. Apesar disso, na opinião dos avaliadores do PEC:

Os dados do SARESP, dos dois últimos anos, indicam um desempenho que, relacionado aos índices de promoção, explicita a questão recorrente dos níveis de aprendizagem dos alunos. Em que pese toda a complexa interpretação necessária para a compreensão dos condicionantes dos resultados desta avaliação, ou da sua maior ou menor legitimidade frente aos índices de promoção das escolas, seu peso não pode ser desconsiderado como um parâmetro que tem servido ao planejamento do serviço educacional, no sistema e nas escolas. Concorde-se, inclusive, com as afirmações do Coordenador da CTE de que o SARESP se constituirá em instrumento ainda mais importante de avaliação diante da implantação da progressão automática. Neste caso, de uma avaliação da própria política educacional como um todo e, em especial, da implementação dos ciclos escolares no ensino fundamental (UFRGS, 1999, p. 26 e 27).

Apesar de alguns técnicos da diretoria afirmarem que atualmente há uma grande aceitação dos resultados entre os professores, pode-se perceber uma certa polêmica entre alguns dos professores-coordenadores e diretores presentes:

Professor 1: Nós estamos bem...

Professor 2: Você acredita nisso aí? Tem que olhar por escola...Se esses resultados fossem bons, eu não tinha tanto professor estressado (Diálogo entre dois coordenadores, que estavam próximos à pesquisadora).

[...]

Professor 3: Aqui cabe um questionamento... Se a gente vai levar a sério a correção [referindo-se à redação], vai obter uma nota. E a escola que tem professor bonzinho? E se o professor quer que a escola vá bem? É só ele dar A para todo mundo! Eu quero saber a devolutiva do que veio para a

Diretoria⁵⁴ e quero saber se nessa comparação as escolas foram corretas na correção.

Observa-se que, ao contrário do que aparece em muitas das entrevistas realizadas, existe muita polêmica em torno da avaliação, de sua sistemática, seus objetivos. Diferentemente do que apresenta a fala de alguns entrevistados, pode-se perceber que muitos professores questionam o SARESP. Em alguns casos, não se dá voz aos professores, mas se procura abafar as polêmicas que surgem durante as reuniões das diretorias. Um exemplo desta postura foi presenciado pela própria pesquisadora. Enquanto acompanhava o trabalho de análise e reflexão sobre os resultados de um dos grupos, duas coordenadoras questionavam o significado dos níveis, a formulação dos itens da avaliação. Percebendo que se instaurava uma polêmica, a coordenadora de avaliação da Diretoria Beta aproximou-se do grupo e interrompeu a discussão, lembrando aos professores que a pesquisadora estava presente à reunião para conhecer o trabalho realizado e não para “ouvir reclamações”.

Vale ressaltar, também que a fala do Professor 3 revela que, apesar dos esforços realizados no sentido de mostrar que se tem compreendido a avaliação como uma prática formativa, perduram as suspeitas a respeito de uma “maquiagem” dos dados, que seria realizada nas escolas, nas Diretorias e no próprio Gabinete da Secretaria da Educação. A dúvida expressa pelo Professor 3 parece fazer sentido quando analisada em conjunto com um comentário de um assistente técnico-pedagógico desta mesma diretoria:

Porque muitas vezes o diretor vê o resultado, fecha o computador e não quer saber, não imprime porque vai gastar tinta, não faz uma análise. Sabe, é um negócio. A gente tem que ter um olhar que possibilite ocorrências negativas, a gente tem que cercar de todos os lados. E a gente percebeu quando o pessoal chegou que muita gente não abriu o site, e a CENP sabe quem não abriu, ela sabe a hora que abriu, quanto tempo ficou aberto, se deu para ler tudo ou se não deu... E ela manda para a gente e aí você tem como conversar com a escola. A gente não diz explicitamente a escola, mas mostra a importância. Aí eu chamei todas as escolas e eles tinham que ter lido e trazer os dados. Eu não quis nem saber. Em grupo resolveram. Levantaram o perfil direitinho do que precisava ser trabalhado. (Anexo 3D-4, D.E Beta, Dirigente Regional).

Quando ocorreu ele [SARESP] gerou a questão da resistência, mas essa questão das escolas estarem ensinando os alunos, para maquiarem os resultados, já que incidiria no bônus. A própria avaliação, os próprios processos e procedimentos vão se adequando, mudando, na tentativa de ficarem melhores, de atenderem a todas as necessidades. E aí você sempre

⁵⁴ As Diretorias Regionais recolhem uma amostra das redações, depois de corrigidas pelas escolas. Por meio da análise dessa amostra, segundo os Assistentes Técnico-pedagógicos da Diretoria Beta, é possível verificar se a correção feita na escola levou em conta os critérios e orientações enviadas pela F.DE.

tem uma porção de variáveis e vai tentando trabalhar com elas. (Anexo 4-A, técnica da CENP).

Em contrapartida, nesse mesmo depoimento, afirma-se que os professores já “introjetaram” a cultura da avaliação. Resta saber o que está se entendendo, nos órgãos centrais e intermediários, por cultura da avaliação. Ao que parece, os órgãos intermediários, ou seja, as Diretorias, evitam um debate mais profundo em torno dos pressupostos e princípios da avaliação do sistema, talvez devido à dificuldade dos próprios profissionais dessas instâncias em se posicionar politicamente sobre o tema e, também, de sustentar um discurso teórico de certa profundidade.

2.5. Outros usos dos resultados

Apesar do foco do presente trabalho ser o uso dos resultados do SARESP na conformação de políticas de formação docente, os depoimentos dos entrevistados apontaram outros usos da avaliação, que extrapolam o âmbito da formação e a relacionam ao redirecionamento e planejamento das políticas públicas, bem como dos currículos e estratégias de ensino e avaliação dos professores.

Outro uso potencial estabelece o controle sobre o trabalho realizado nas salas de aula e nas diretorias regionais de ensino. Os comentários abaixo têm como objetivo socializar algumas informações obtidas durante o trabalho de campo que podem contribuir para o debate dos usos dos resultados da avaliação, sendo que seria de fundamental importância que tais questões fossem aprofundadas em outros trabalhos.

A possibilidade de usar os resultados no planejamento das escolas e na construção do projeto político-pedagógico foi enfatizada em diversos momentos. É ilustrativo o depoimento da técnica da CENP:

Então existe um quadro diagnóstico muito interessante para subsidiar o trabalho do professor, da coordenação pedagógica e da direção da escola. E também da Diretoria de Ensino, à medida que ele fornece, a partir das avaliações, um quadro de como está o desenvolvimento, o desempenho dos alunos em cada uma das habilidades e competências que são medidas (Anexo 4-A, CENP, Representante da Equipe Técnica).

Também foi destacada a dimensão de controle que essa avaliação pode assumir. Tal controle é inerente à lógica de descentralização dos serviços educacionais, onde as esferas centrais (no caso, a Secretaria da Educação) delegam as ações às esferas intermediárias (Diretorias Regionais, Coordenadorias de Ensino), estabelecem diretrizes para o trabalho a ser realizado e fazem o controle sobre a efetividade dessa realização. No caso da avaliação, os

órgãos centrais delegam à Diretoria Regional de Ensino o papel de controlar se as escolas estão realizando as ações propostas:

Na fala da coordenadora ficou bem marcado que a Oficina Pedagógica, em conjunto com a equipe de Supervisão é bem firme no sentido de “cobrar” das escolas os resultados das ações propostas. Segundo ela, algumas escolas já perceberam a necessidade de repensar suas práticas a partir dos resultados da avaliação, ou seja, já perceberam a avaliação enquanto “suporte” ao trabalho desenvolvido, a fim de fornecer dados que possibilitem a sua melhoria. Contudo, aponta que muitas escolas ainda percebem o SARESP como “mais uma avaliação ao final do ano” e, se não são cobradas, nada fazem a partir dos resultados. Como um aspecto positivo do trabalho da DE, a coordenadora aponta a manutenção de um questionário, a ser respondido pelos PCP’s, juntamente com os diretores. Na verdade, o questionário (tentarei conseguir uma cópia), deve ser respondido por ambos pela natureza das perguntas, que os “obriga” a sentar e conversar sobre as questões da escola. Segundo a coordenadora da Oficina Pedagógica essa ação tem sido importante porque, muitas vezes, os diretores e PCP’s não têm oportunidade, em suas atividades diárias, de fazer uma reflexão em conjunto. (Anexo 3-A, DE Gama, Coordenador da Oficina.)

Por exemplo, a gente tem regiões onde há uma maior estabilidade da equipe, dos professores, ou onde a própria escola conseguiu consolidar o seu projeto, o seu trabalho, construiu uma equipe; em outros lugares às vezes você não tem isso, por n questões, algumas de caráter estrutural sim, e outras que ainda são desafios: como você vai garantir estabilidade de equipes e ao mesmo tempo as pessoas têm o direito a se remover, tem direito a ir para outros cargos...Então, em algumas regiões, e, às vezes, talvez exatamente naqueles que você precise mais, porque justamente por essas condições é que elas apresentam mais problemas...Embora esta relação não seja direta: às vezes você tem uma região que é mais carente do ponto de vista econômico, mas que você tem uma equipe mais fixa, mais estável, que tem intervenções boas. Esta questão da diretiz, ela existe sim. Vou te citar um exemplo...À medida que a gente vai percebendo algumas coisas e vai vendo possibilidades de novos mecanismos, vai acionando né? Então por exemplo quando foi no ano retrasado, os resultados estavam disponíveis, chegou o momento do planejamento e as escolas tinham orientação para estar acessando. E pela forma como isso foi feito (nesse ponto a informatização ajuda bastante), dava para saber no órgão central, aqui, na FDE que faz toda a parte logística, dava para saber as escolas que tinham acionado ou não seus resultados. Então é isso que você falou: às vezes passou 2, 3, 4, 6, 7 meses e se percebeu “até agora, em tais diretorias, tantas escolas não acionaram”. Foi feito um mapa, um quadro disso e através das coordenadorias de ensino a gente cobrou, passou isso para as diretorias: “olha, estamos observando isso, porque até agora isso não foi acionado? Por que essa escola não utilizou um instrumento tão rico de diagnóstico como ela tem?”. Quando foi no ano seguinte, esse mecanismo já foi acionado com maior agilidade: “Esse ano vamos ficar mais atentos, vamos perceber mais rapidamente quem acionou, quem não acionou”. As próprias diretorias, vendo que houve esse caminho, elas também ficaram mais atentas para estarem fazendo com que as escolas utilizassem no início do ano, no planejamento, ou logo no começo, porque você sabe que temos a possibilidade de propor projetos de reforço e recuperação paralela, e isso também pode ser um instrumento de ajuda para dar indicadores sobre como trabalhar as dificuldades de aprendizagem do

aluno. Como é que passava às vezes um semestre e a escola não tinha acionado aquela informação? Procurou-se fazer um acompanhamento por esse caminho, também. (Anexo 4-A, CENP, Representante da Equipe Técnica).

Ainda no que se refere ao controle, uma dimensão do SARESP que não pode ser desconsiderada refere-se à sua potencialidade para a conformação dos currículos, ou seja, para fazer com que as escolas adotem as diretrizes curriculares da Secretaria da Educação:

Até o tipo de projeto que eles montaram sobre leitura foi resultado do que deu no SARESP. E a avaliação do SARESP que fizeram em matemática vai estar por trás de todo o investimento que vão fazer agora em matemática. (Anexo 3D-4, DE Beta, Dirigente Regional).

Esta informação parece contraditória com a fala da mesma dirigente, ao ser questionada se a avaliação não feriria a autonomia pedagógica das escolas, no sentido de trabalhar a partir das necessidades de sua clientela:

O SARESP não tem um conteúdo que ele estabeleça porque ele muda. Isso deixa os professores enlouquecidos. Eles não conseguem entender, mudar a concepção deles de prova, de avaliação é uma coisa muito demorada. A questão de pensar em habilidade, pensar em competência... É um negócio que... Habilidade virou um nome feio, ninguém entende nada! A gente está até evitando falar nisso para ver para ver se eles vão assimilando algumas coisas, para depois tratar disso. (Anexo 3D-4, DE Beta, Dirigente Regional).

Observa-se que as atividades de formação propostas pelas Diretorias também assumem o sentido de legitimar as propostas que vêm da Secretaria da Educação:

Mas o que a gente vê é que as capacitações vão se direcionando e redirecionando em função do que vai saindo. Por exemplo, se fala muito em interdisciplinaridade, em contextualização, etc. Concretamente, a Secretaria começou a fazer um trabalho envolvendo o PNLD (que em São Paulo durante dez anos ele foi descentralizado esse ano que acabou), aonde além de oferecer reunião didática para a escolha dos professores, nós montamos módulos com 40 títulos diferentes de livros de ficção e não-ficção. Então são módulos extremamente interessantes, tem poesia, tem informação científica, tem conto, fábula, os mais diferentes gêneros textuais. Para isso, também foi desenvolvida uma capacitação com a diretoria. Para quê? Você escolhe esses livros, vai para a escola e vai formando quase que um acervo. Porque esse livro vai rodiziando e o professor vai trabalhando a diversidade lingüística, a diversidade de gênero textual através dessas diferentes obras. E que também pode ter o livro didático, lógico. As avaliações do SARESP também foram se direcionando de alguma forma para trabalhar em cima disso. Então se você olhar as últimas avaliações do SARESP, o diagnóstico que vai para as escolas e para os alunos, você terá os resultados por gênero e o desempenho: no jornalístico, no epistolar, na diversidade de gêneros que pode ser, que deve ser trabalhado. Então toda essa linguagem tem que ser levada e trabalhada na sala de aula. Quando você pega a diversidade de gêneros, você acaba abarcando esse contexto, vamos dizer. É lógico que você também vai trabalhar lá com o livro de literatura clássica em um determinado momento, não é para excluir isso, mas não é para ficar só nisso. É você passear por toda essa diversidade, pois essa leitura passa a ter sentido para esse menino. E a escrita a mesma coisa. Sentiu-se em um determinado momento a

necessidade de que um dos instrumentos fosse uma redação. Então o SARESP tem o dia em que os meninos escrevem. Tem que escrever. Se você está percebendo que tem uma dificuldade de leitura e escrita você tem que ir para cima disso. E também ao fazer isso na avaliação você já está, indiretamente, dizendo para o professor: “Olha, para esse menino escrever na prova do SARESP, ele tem que fazer a redação antes”. Você também está passando esta mensagem...(Anexo 4-A, CENP, Representante da Equipe Técnica).

Cabe notar, por fim, que algumas falas ressaltam que o SARESP, da forma como vem se constituindo, tem propiciado um questionamento contundente dos profissionais da escola acerca da credibilidade do instrumento. Principalmente na fala de uma das ATP's de Língua Portuguesa da D.E. Beta, chama a atenção a desconfiança que o nível de dificuldade da prova gerado em alguns professores das escolas dessa região, por exemplo, sendo que essas dúvidas também ecoam as preocupações da entrevistada. Para ela, os níveis de dificuldade da prova, bem como a escolha da agência responsável pela avaliação, estão relacionadas a questões políticas e de financiamento da educação que extrapolam, mais uma vez, os usos pedagógicos da avaliação, bem como o subsídio à tomada de decisões políticas. Nesta perspectiva, apesar de toda a potencialidade do SARESP, como produtor de informações educacionais, seus usos mais recorrentes estariam sendo de divulgar uma imagem da escola pública estadual que não condiz com as aprendizagens dos alunos.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS USOS DOS RESULTADOS DO SARESP E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de focar a questão dos usos dos resultados do SARESP enquanto subsídio para a formulação de políticas de formação de professores, cabem comentários mais gerais acerca da avaliação, que foram suscitados pela pesquisa e que contribuirão para o entendimento das conclusões acerca da articulação entre programas de formação e avaliação.

Em primeiro lugar parece importante ponderar que, tendencialmente, os profissionais das diretorias apresentam um discurso concordante com as políticas de avaliação. Entretanto, a realidade observada sugere que nem todas as diretorias visitadas realizam as ações previstas ou sugeridas pela Secretaria ou, ainda, elaboram ações próprias, a partir dos resultados, como previsto nos documentos dos programas. De modo dominante, percebe-se que a proposição de ações de formação, baseadas nos resultados do sistema de avaliação estudado fica na dependência da disponibilidade do pessoal técnico alocado em cada diretoria. O fato parece ser indicativo de duas questões, que podem ser complementares:

1) Há uma resistência silenciosa à avaliação, tal como está concebida.

2) As dificuldades para a realização de reflexão sobre os resultados são tão grandes que, apesar de haver concordância com a lógica avaliativa, não há condições para que esta se concretize.

3) Com a mudança da gestão, houve uma ruptura com os pressupostos que balizavam a proposta de articulação entre os resultados da avaliação e a elaboração de políticas de formação, afetando o trabalho de formação realizado *nas e para* as diretorias.

Estas suposições permitem questionar se realmente foi implantada uma cultura de avaliação na rede pública, da forma como indicada nos documentos oficiais, especialmente na perspectiva divulgada no início da implantação do sistema de avaliação, bem como no que consiste esta cultura. Claro que os limites deste trabalho, que não alcançou o universo da rede, permitem apenas apontar caminhos de investigação para outras pesquisas ou, mais ambiciosamente, para a própria Secretaria, âmbito que dará o mote para as primeiras considerações a esse respeito.

Em primeiro lugar, é necessário questionar a própria idéia de cultura da avaliação. Sousa apontou em seu estudo, datado de 1994 e, portanto, anterior ao surgimento do SARESP, a existência de uma cultura de avaliação, classificatória e seletiva, que perpassava as práticas de avaliação nas escolas. A mesma autora advoga que “a avaliação não é um processo meramente técnico” e, portanto, avaliar sugere uma tomada de posição política e é um processo influenciado por valores e princípios. (SOUSA, 1998, p. 106). Da mesma forma, Luckesi apontava “a escola opera com verificação da aprendizagem e não com avaliação” (LUCKESI, 1998, p. 75), indicando que a cultura de avaliação era balizada pela verificação.

Considerando estes estudos, é possível discutir a idéia de implantação da cultura de avaliação, anunciada nos documentos iniciais do SARESP, pois já se observava a existência de padrões, crenças e comportamentos consolidados na prática da avaliação. Embora esses estudos tenham como objeto a avaliação da aprendizagem, acredita-se que os princípios norteadores da avaliação nesse âmbito tendem a orientar a relação que profissionais da educação estabelecem com quaisquer iniciativas de avaliação educacional. A proposição de implantação de uma cultura de avaliação, resulta inapropriada, sendo mais adequado falar-se em mudança de cultura de avaliação existente.

De qualquer maneira, a partir das entrevistas realizadas, uma dúvida ficou patente: que cultura de avaliação a SEE/SP almejava implantar?

A análise documental não permite identificar o que a Secretaria da Educação entende por essa cultura. O que se conclui, a partir da fala dos técnicos entrevistados, é que algumas escolas têm começado a avaliar seu trabalho, a fazer avaliações prévias, a incorporar os

resultados das avaliações em seu planejamento. Esta não é uma sistemática arraigada no sistema, tendo em vista que muitas escolas continuam desconsiderando os resultados do SARESP. Este fato é corroborado, a nosso ver, pelas ações da Secretaria, que criou um mecanismo de controle do acesso dos dados à escola, como se obrigar as escolas a acessarem os dados fosse sinônimo de fazê-las incorporar os dados às práticas escolares.

Se a cultura de avaliação tivesse se enraizado nas diretorias, não haveria a pressão dos órgãos centrais para que os resultados fossem utilizados como justificativa na elaboração de projetos da diretoria. Se tal avaliação não sofresse uma resistência silenciosa, por que incentivar as diretorias a mencionarem os resultados em seus planos diretores? Isso não seria feito automaticamente, caso a análise dos resultados estivesse incorporada à prática?

Na opinião da pesquisadora, quando os técnicos da Secretaria afirmam que já não há resistência à prática avaliativa, pautam-se em dados do discurso das diretorias que podem ser diversos da realidade e que mascaram o fato de ter havido uma mudança na forma de resistência. Como a Secretaria tem criado mecanismos que impõem tanto às diretorias, quanto às escolas, o acesso aos dados, os resultados do SARESP têm sido mencionados nos planejamentos escolares e no Plano Diretor das Diretorias.

Desse ponto até a afirmação de que estes resultados foram efetivamente incorporados à prática e à reflexão há um longo caminho a percorrer. Estas elucubrações precisariam ser investigadas de perto e seria importante que o universo da rede fosse pesquisado. Avaliar os impactos do SARESP na rede não teria que ser uma ação da Secretaria, preocupada com a cultura de avaliação? Ou a cultura de avaliação só há de ser implantada nos níveis intermediários e nas escolas, sem que a Secretaria a incorpore para avaliar suas próprias políticas?

Ainda que se questione em que medida os resultados do SARESP estão sendo efetivamente utilizados na rede pública estadual, não se pode desconsiderar que ações pontuais, muitas delas bastante interessantes, têm acontecido, tanto nas escolas, quanto nas diretorias regionais. As reuniões por pólos, realizadas pela Diretoria Gama, as oficinas para professores da Diretoria Beta, a busca por parceiros e a elaboração de projetos de trabalho a partir dos resultados da avaliação da Diretoria Delta exemplificam esta afirmação. O pequeno universo estudado permite inferir que estas ações se dão pelo diferencial das diretorias, e não por uma ação sistemática da Secretaria. Estas ações devem-se muito mais às capacidades individuais das equipes da diretoria do que à política de avaliação.

Ao que parece, as ações da Secretaria em prol do estabelecimento da cultura de avaliação foram mais efetivas em um momento inicial, até aproximadamente o ano 2000. As

mudanças ocorridas no desenho do SARESP não permitiram que aquelas ações se arraigassem, rompendo o processo que havia se iniciado. Provavelmente a resistência imposta à prática de avaliação do sistema fez com que se priorizasse o debate sobre avaliação, sobre a necessidade de realizar diagnósticos para pautar as ações, sobre os usos formativos da avaliação, em um trabalho de convencimento dos profissionais da rede para aceitação do SARESP. Em favor a essa suposição aparece o depoimento das próprias técnicas da CENP e da FDE (Anexo 4).

Todavia, esse trabalho esmoreceu com os anos, talvez pelo fato das equipes centrais e do Gabinete da Secretaria suporem que não era mais necessário discutir avaliação com os níveis intermediários e com as unidades escolares, talvez pela ruptura nas políticas de formação e avaliação ocorridas com as alterações nos usos dos resultados do SARESP e na mudança do dirigente da Secretaria da Educação.

Sobre essas mudanças e a ruptura anunciada, cabe ressaltar que, o conjunto das informações colhidas durante a pesquisa permite inferir que no início da gestão Neubauer, parecia existir um programa formativo delineado a partir dos resultados da avaliação, sendo que, em um primeiro momento, os esforços convergiram para disseminar subsídios que possibilitassem a compreensão dos princípios da avaliação, do seu desenho e dos dados estatísticos.

Havia uma intencionalidade na política de avaliação e formação. É possível questionar as intenções e pressupostos que balizavam essa política educacional, mas esta discussão foge aos limites deste trabalho. Não se pode negar que a articulação entre o programa de avaliação e as atividades de formação extrapolava o plano das intencionalidades, sendo que algumas ações, como os relatórios da D.E, eram propostas com o intuito de favorecer essa articulação. Observa-se, contudo, que a partir de 2001, quando a avaliação assumiu um novo caráter, sendo que seus resultados foram utilizados para a tomada de decisão sobre a vida escolar dos alunos, houve uma ruptura com o trabalho que estava se desenvolvendo até então. Este fato, que rompeu com o desenho da avaliação, aliado à mudança do secretário de educação, constitui um marco no processo que vinha sendo instaurado.

Deve ficar claro que a mudança de Secretário veio acompanhada por novos princípios, valores e entendimento das questões educacionais. A nova gestão buscou retomar a idéia inicial da avaliação, mas não apresentou um desenho para a avaliação. Pelo contrário, no segundo período da gestão Alckmin, com Gabriel Chalita à frente da Secretaria da Educação, várias mudanças são introduzidas no sistema de avaliação: passa a ser censitário, incorpora a

idéia de avaliação de habilidades e competências e novos procedimentos estatísticos para análise dos dados são introduzidos.

Quanto à política de formação, a ênfase recai sobre a proposição de inúmeras ações que visam à formação do professor para o trabalho com leitura e, com menos destaque, a escrita. Os programas de formação tornam-se mais centralizados e há uma proliferação de atividades que, chegam até a prejudicar a dinâmica escolar, por mobilizarem vários professores ao mesmo tempo. Esta ruptura, tanto nos programas de formação quanto no de avaliação, pode ter contribuído para que a articulação anunciada entre esses programas não se concretizasse da forma como foi idealizada.

Observa-se que os dados apontam para a falta de discussão sobre os princípios da política de avaliação, atitude que, na concepção da pesquisadora, mostra-se como uma estratégia equivocada. As informações coletadas durante a pesquisa contribuíram para o entendimento de que há muitas dúvidas acerca do SARESP. Este fato concorre para ser um dos motivos pelos quais esta discussão não se efetiva da forma como proposta inicialmente, visto que pode gerar uma espécie de resistência silenciosa ou, ainda, que pode contribuir para a desconsideração de um fato: muitos profissionais da diretoria, responsáveis por trabalhar com os dados da avaliação, não os compreendem!

Nesse sentido, há que destacar que para algumas diretorias a realização dos relatórios a partir dos resultados do SARESP parece ter sido um momento de estudo, a ponto desta prática ter sido incorporada em algumas delas, como a Gama e a Beta, mesmo que não haja cobrança por essas análises pelo nível central. Assim, parece que o SARESP potencializou uma reflexão sobre a prática avaliativa e a necessidade de diagnóstico em algumas instituições. Quando havia esta prática, as diretorias sentiam-se mais próximas dos resultados, compreendiam melhor seu uso e, de algum modo, sentiam-se participantes das decisões sobre como eles poderiam ser utilizados.

Quando os relatórios deixaram de ser cobrados parece que houve um distanciamento das diretorias do processo avaliativo, no sentido pedagógico que este podia assumir. As próprias decisões da Secretaria, como a de enviar os resultados primeiramente para as escolas, deixando as diretorias apenas com o recebimento de resultados numéricos, ou a centralidade que os cursos de formação propostos pela CENP assumiram na formação contínua dos professores, parecem contribuir para que o trabalho em relação ao SARESP, nas diretorias, fique apenas na organização da aplicação dos instrumentos da avaliação e divulgação de alguns resultados. Nota-se que, atualmente, conforme alguns depoimentos de supervisores e ATP's, há uma certa dúvida, no órgão intermediário, sobre a credibilidade dos resultados.

Esta colocação respalda-se em algumas afirmações que ressaltam que o SARESP, atualmente, parece assumir uma dimensão muito mais política do que pedagógica. Ora, sabe-se que é impossível, em um programa, ignorar sua dimensão política. Mas, quando esta suplanta suas finalidades educacionais parece necessário repensá-lo.

Além disso, se está posta a lógica de avaliar sistemas e utilizar esses resultados para o redirecionamento e planejamento de ações, parece necessário que tal relação seja feita com competência, respeitando as necessidades educacionais do sistema. Enquanto a lógica gerencial e política ocupar o lado mais pesado da balança, pouco efetiva será a utilização dos resultados do SARESP. Nesta mesma lógica, também poder-se-á questionar a relação custo-benefício em manter a política de avaliação: será que as despesas de gerenciamento desse sistema são convertidas em informações realmente importantes para a rede ou, mais uma vez, representam um mau aproveitamento dos recursos públicos? Fica a questão para a reflexão e, logicamente, para pesquisas que possam evidenciar essa relação.

No que se refere à relação que este trabalho se propôs a investigar, ou seja, à articulação entre os resultados do SARESP e os programas de formação, pode-se concluir, por meio dos depoimentos dos vários profissionais entrevistados em algumas das Diretorias de Ensino de São Paulo, na CENP e na FDE, que estes resultados têm sido pouco utilizados para propiciar uma reflexão coletiva e formativa, que auxilie os professores no dia-a-dia em sala de aula.

Corroborando esta informação, há o fato de que a utilização dos resultados do SARESP para o aprimoramento da formação contínua dos professores da rede pública estadual é questionada até mesmo por alguns dos entrevistados. Na FDE, por exemplo, soube-se que esse órgão faz as análises e envia para o Gabinete e para as equipes que trabalham com formação na CENP, não sendo responsáveis pelo uso dos resultados na elaboração dos programas de formação contínua. Na CENP foi enfatizada a relação avaliação-formação, mas a afirmativa não foi acompanhada de evidências que exemplificassem essa relação.

De qualquer forma, a relação entre formação docente e avaliação pareceu existir inicialmente, quando as diretorias de ensino eram responsáveis pelo estabelecimento das demandas de formação que ocorriam no âmbito do *Programa de Educação Continuada* (PEC). Naquele momento, de acordo com os dados obtidos no trabalho de campo, os resultados do SARESP, aliados a outras informações, como as taxas de evasão e repetência da DE, os diagnósticos que estas faziam das escolas sob sua responsabilidade e a própria avaliação dos supervisores e ATPs, a partir das demandas das escolas, em conjunto, propiciavam um diagnóstico das necessidades dos professores. A partir de 2001 observou-se

uma proliferação de ações de formação contínua, principalmente em 2003 e 2004, sendo possível o questionamento sobre a relação que se investiga.

A existência de tantos cursos, muitas vezes sobre um mesmo tema (como leitura, por exemplo, temática trabalhada em ações do Letra e Vida e do Teia do Saber, mas também em programas específicos, como Hora de Leitura, Tecendo Leituras, Crônicas na Sala de Aula) evidencia que não há um plano de trabalho sistemático e institucionalizado, indicado a partir da análise desses resultados.

Apesar do trabalho de formação ficar centralizado, pelo menos nos últimos anos, na Secretaria da Educação, que toma para si a tarefa de elaboração de propostas de atividades de formação/capacitação, tais propostas, com exceção do Projeto Letra e Vida, ao que parece, não tem ido, em sua maioria, ao encontro das expectativas e necessidades dos professores.

Não há uma sistemática da Secretaria que garanta o uso dos resultados da avaliação na elaboração de ações de formação quando estas são oferecidas por agências capacitadoras. Também não foram encontrados indícios que atestem que, ao contratar uma instituição para fazer um trabalho de formação, a Secretaria da Educação, por meio da CENP, faça uma solicitação pautada nos dados da avaliação. E, mesmo que haja esta preocupação, o simples fato da Secretaria demandar cursos, com base nas análises do SARESP, não significa que essa demanda seja respeitada pelas agências capacitadoras, fato que só seria investigado caso os cursos oferecidos fossem avaliados pela Secretaria. A avaliação das ações de formação contínua só é realizada no caso de grandes projetos, como foi o Programa de Educação Continuada (PEC).

Este fato permite questionar a relação custo-benefício que a oferta de tantos cursos, cuja efetividade não é avaliada, traz para a rede pública de ensino. Em 2004, por exemplo, alguns entrevistados mencionaram a existência de cento e dois cursos ocorrendo de forma concomitante. Esta prática parece revelar mais uma ênfase no cursismo desenfreado do que uma política de formação docente sólida e coerente.

Cabe questionar a que servem tantos cursos. Mais uma vez parece haver uma priorização da questão política, em detrimento aos aspectos educacionais. Corroborando tal conclusão, estão os depoimentos que mostram que tais atividades de formação nem sempre estão de acordo com as necessidades de formação dos professores e aqueles que ressaltam que a existência de tantas atividades ao mesmo tempo não contribui para que o professor reflita, efetivamente, sobre sua prática, mesmo porque não lhe é dado o tempo de formação.

Como a literatura sobre formação docente enfatiza, as atividades de formação contínua devem propiciar uma ação dialógica entre ação-reflexão-ação. Ao que parece, a convocação

para tantos cursos, ao mesmo tempo, não potencializa a ação reflexiva do professor sobre as questões trabalhadas nas ações formativas, já que a rápida sucessão de cursos dificulta que o profissional se aproprie de tantas informações. Sabe-se, atualmente, da necessidade de considerar os tempos de aprendizagem das crianças. Da mesma forma, a Secretaria deveria considerar os tempos de aprendizagem dos docentes. Isso, sem contar com o fato de que a ênfase no cursismo tem gerado problemas nas escolas, já que muitas dessas ações de formação ocorrem durante o período de aula, quando os professores deixam de dar suas aulas para participar dos cursos. Em algumas diretorias foi mencionado que este fato atrapalha a dinâmica escolar e interrompe, de certa forma, o trabalho realizado com os alunos que deveriam ser, em última instância, a preocupação fundamental da Secretaria.

Com o estudo apresentado, não se tinha pretensão de representatividade, tendo em vista que foram colhidos dados a partir de poucas entrevistas. No entanto, este sugere a necessidade de analisar mais detidamente as intenções e concepções que estão por trás das ações formuladas pela Secretaria da Educação. Também indica a existência de um distanciamento entre o discurso e a realidade dos programas de formação. Ocorrem algumas práticas que, talvez, estejam sendo rerepresentadas, sem que necessariamente incorporem novidades e considerem as necessidades de formação do professor.

Indo além desse estranhamento gerado pela disparidade entre o discurso e a prática da formação docente, cabe questionar para que serviriam os resultados da avaliação no que se refere à formação de professores.

Mesmo não se podendo avaliar, ainda, o significado dos resultados do SARESP para a formulação de políticas de formação, pode-se afirmar que, da maneira como vêm sendo utilizados, têm servido mais à gestão do sistema, no sentido de controle, do que à formação propriamente dita. Um exemplo disso é a utilização dos resultados na definição de abonos salariais para os gestores da educação:

Artigo 2º - O Bônus Gestão constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, aos servidores referidos no artigo 1º desta lei complementar, vinculada diretamente à avaliação do desempenho apresentada pelo profissional durante o exercício de 2000.

Artigo 3º - Para a avaliação do desempenho de que trata o artigo anterior, considerar-se-ão os seguintes indicadores:

I - configuração da escola, considerando-se o número de alunos e sua tipologia;

II - desempenho da escola, considerando os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e os índices de abandono apresentados;

III - aferição da frequência do servidor no exercício de 2000;

IV - frequência dos professores da unidade escolar, considerando o número médio de ausências.

(SÃO PAULO, *Lei Complementar N° 890*, de 28 de dezembro de 2000, grifo nosso).

Este uso parece estar a serviço de uma política que privilegia o controle sobre os resultados e desresponsabiliza os órgãos gestores sobre a sua qualidade. Como efeito, a “culpa” sobre os resultados obtidos no sistema de avaliação recai sobre a escola e os professores, que se vêem obrigados a buscar recursos e cursos que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho. Também observa-se uma tendência em responsabilizar as universidades por uma formação inicial inadequada do professor, em um jogo de empurra-empurra que pouco auxilia na superação das necessidades de formação dos professores. Enfatiza-se, dessa maneira, uma dimensão mais individualista da formação e não se potencializa o trabalho coletivo na escola, visto que não se oferecem condições indispensáveis para apoiar o trabalho realizado nas (e pelas) escolas.

Conclui-se, assim, que a articulação entre os resultados do SARESP e as políticas de formação, da forma como vem sendo realizada, parece pouco efetiva. Em um primeiro momento, em que sobre as diretorias de ensino recaía a responsabilidade sobre a demanda e acompanhamento dos cursos de formação, parece que a relação entre SARESP e formação docente era um pouco mais clara, mesmo porque guardava uma certa consonância com o trabalho das escolas e das diretorias, à medida que participavam mais diretamente do processo de análise de dados e proposição de ações.

A utilização concreta dos resultados do SARESP como subsídio para a definição de políticas de formação e ações formativas realizadas na escola, pareceu mais próxima da intenção de mediar as ações de formação pelo projeto político-pedagógico das escolas e das diretorias. Contudo, as ações iniciais constituíram apenas um ensaio, sendo que aliar a formação à realidade da escola e das diretorias continua sendo um desafio interessante, com potencial para gerar bons frutos, como se pode ver a partir das iniciativas das Diretorias Alpha, Beta e Gama.

A relação entre formação docente contínua e avaliação parece ainda pouco explorada pelos gestores do sistema e os resultados obtidos localmente podem ser mais relacionados às mudanças na concepção inicial da política, efetuada pelos implementadores, do que resultantes de uma intencionalidade política. Ao que parece, as poucas iniciativas nesse sentido (diretorias Beta, Gama, Delta e, com menos ênfase, a Ômicrom) devem ser atribuídas às concepções dos profissionais das Diretorias citadas, sobre seu papel, sobre o significado das avaliações e dos seus resultados, e não à decorrência da política em si. Ou seja, o alcance das metas declaradas nos documentos do sistema de avaliação no que tange às políticas de

formação parece muito mais estar relacionado às experiências dos profissionais das diretorias e ao seu esforço pessoal em utilizar os resultados da avaliação enquanto indicador de caminhos para seu trabalho do que uma conquista geral, relacionada às diretrizes e ações propostas pela Secretaria.

Não se pode desconsiderar que o Projeto Letra e Vida foi apontado como resultante de uma relação otimizada entre avaliação e formação, já que sua coordenadora parece trabalhar em parceria com a CENP e com a CESGRANRIO, entidade responsável pela elaboração e correção das provas desde 2004, sendo que uma avaliação da implementação e dos impactos desse projeto contribuiria para a reflexão sobre a relação avaliação-formação.

Finalmente, a fim de responder às questões propostas inicialmente neste trabalho, referentes à avaliação da política de avaliação, pode-se dizer que os objetivos declarados do SARESP, no que se refere à formação docente, podem ser alcançados, apesar das ações implementadas para isso não estarem garantindo a relação entre os resultados da avaliação e as políticas de formação.

Em alguns casos, explicitamente no que se refere ao “Letra e Vida” e algumas iniciativas locais, realizadas internamente nas Diretorias, os resultados do SARESP subsidiaram, ainda que timidamente, a elaboração de atividades e programas de formação de professores.

Observa-se, através dos depoimentos que o maior uso parece estar sendo no sentido de influenciar os currículos escolares, já que professores e escolas procuram adequar os conteúdos trabalhados durante as aulas àqueles verificados durante a avaliação, sendo que algumas das Diretorias Regionais visitadas estimulam essa readequação dos planejamentos aos resultados, consoantes com as diretrizes da Secretaria da Educação.

Constata-se que, a partir dos resultados do SARESP, algumas diretorias formularam ações para incidir na relação entre as práticas escolares e as habilidades e conteúdos que compõem a matriz curricular da prova, dando à formação um certo sentido de treinamento, de um preparo para a execução de uma determinada tarefa, de acordo com diretrizes previamente colocadas.

Nota-se, ainda, que essa possibilidade de conformação que o SARESP tem sobre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas é observada em um dos programas de formação, no caso, o Programa Letra e Vida, que contempla as diretrizes e conteúdos definidos pela Secretaria da Educação para a alfabetização. Contudo, essa relação acontece em poucos programas, já que na maioria deles, contratados por meio de licitações, não há uma

sistemática que viabilize a relação entre resultados da avaliação e conteúdos trabalhados nas ações de formação.

Dentre as questões suscitadas pela pesquisa, uma das mais instigantes, que fica para ser investigada, refere-se às melhores formas de se explorar os resultados produzidos pela avaliação, quer no cotidiano da sala de aula, quer enquanto informação para a formulação e implementação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- *Artigos, Livros, Teses e Dissertações*

AFONSO, Almerindo. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Portugal: Universidade de Minho, 1998.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado, FEUSP, 1999, p. 20-53.

ARCAS, Paulo. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada**: o que dizem os alunos. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. BARREIRA, Maria Cecila R. Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BARRERA, Susana. Políticas educacionais, qualidade da educação na América Latina e aporte da avaliação como ferramenta de gerenciamento social. Instituto Internacional de Integração. **Integração e convergência entre o MERCOSUR e a Comunidade Andina de Nações**. Conferência organizada pelo Instituto Internacional de Integração (I.I.I.) e Convênio Andrés Bello. La Paz, Bolívia, 2000. (mimeo)

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, agosto 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e PINTO, Regina Pahim. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 101-126.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e PINTO, Regina Pahim. **Avaliação da Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP, 2001. Série Estado do Conhecimento, v. 4.

BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BITTAR, Hélia A. de F. et al. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 30, 1998, p. 9-20.

BOMENY, Helena (org.) **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**: realidades e desafios. São Paulo: FGV Editora, 1997.

BONAMINO, Alicia C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BROADFOOT, Patrícia. **Education, assessment and society**: a sociological analysis. Buckingham: Open University Press, 1996.

BRUNO, Lucia. Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação. HIDALGO, Ângela Maria e SILVA, Ileizi L. F. (orgs.) **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Editora UEL, 2001, p. 3-20.

BRUNNER, José Joaquín. Limites de la lectura periodística de resultados educacionales. UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2003, p. 67-84.

CASASSUS, João. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. São Paulo: FCC, Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov./ 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 17/07/2006.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. São Paulo; Cortez. 2002, p. 89 - 110.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida; GERALDI, João W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 68, 1999, p. 202-219.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. **La educación según el Banco Mundial**. Un análisis de sus propuestas y médios. Buenos Aires: CEM-Minõ y Dávila Editores, 1997.

CORTINA, Roseana Leite. **Política educacional paulista no governo Mário Covas (1995-1998):** uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2000.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Um olhar sobre a problemática do trabalho docente. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1995, p. 83-136.

COSTA, Marta Elena. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas. CONHOLATO, Maria Conceição e FERREIRA, Maria José do Amaral. **Idéias.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, n. 30, 1998, p. 39-88.

CUNHA, M. Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. VEIGA e CUNHA (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999, p.127-147.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. **Em Aberto.** Brasília: MEC, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992, p. 23-42.

DIÁRIO DE MARÍLIA. Teia do Saber. Disponível em: <http://www.diariodemarilia.com.br/ver_noticia.php?noticia=24513>. Acesso em 02/01/05.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. BARREIRA, Maria Cecila R. Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 13-42.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: análise comparativa. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, maio de 2004. Disponível em <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/publicacoes/material/textos/3.pdf>. Acesso em 20/09/06.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. Instituto de Estudos Avançados, **Revista Estudos Avançados,** São Paulo: USP, 12 (34), 1998, p. 121 a 159.

DURAN, Marília C.G. Avaliação de monitoramento – uma das categorias de análise sobre o **Estado da Arte – Avaliação na Educação Básica.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0501t.pdf>. Acesso em 27/11/2004.

ESTEVES, Maria Eunice de Paiva Pinto. **SARESP:** uma ação planejada. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1998.

ESTRELA, M. Tereza, MADUREIRA, Isabel e LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades - uma reflexão. **Revista de Educação**, vol. VIII, n. 1, 1999, p. 29-47.

FELIPE, Jessé Pereira. **Uma análise crítica do sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo** – Saresp. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP. 1999.

_____. Sistema de avaliação do rendimento escolar de São Paulo: ajuda ou obstáculo? CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002, p. 173-192.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina Maria C. Avaliação de políticas: um quadro de referência. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v. 1, n. 3, 1986, p. 107-127.

FLETCHER, Philip. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 11, 1995, p. 93-112.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. OLIVEIRA, Dalila (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 1997, p. 46-63.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as políticas de formação docente. HIDALGO, Ângela Maria e SILVA, Ileizi L. F. (orgs.) **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Editora UEL, 2001, p. 41-68.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, E. (org.) **A causa dos professores**. São Paulo: Papyrus, 1995, p.17-90.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia (Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio / São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da Educação Básica**: a instauração de uma nova via de regulação e sua dimensão pedagógica no Brasil (1988 a 2002). Tese de Doutorado. São PAULO: FEUSP, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Avaliação de sistemas públicos de ensino: construindo metodologias alternativas. Proposta para a Prefeitura Municipal de Campinas, versão 2 de 21/09/2002 (mimeo).

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 12, 1992, p. 25-34.

FUSARI, José Cerchi . A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 16, 1993, p. 69-77.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores principiantes. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 110-130.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Pimenta & Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo. Cortez. 2002, 129 – 150.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. Instituto de Estudos Avançados, **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: USP, 11(29), 1997, p. 311-395.

HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1998.

HARGREAVES, Andy. Introducción. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata. 1996, p. 19-31.

HIDALGO, Ângela Maria e SILVA, Ileizi L. F. (orgs.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Editora UEL, 2001.

IAIES, Gustavo. Evaluar las evaluaciones. UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPEE/UNESCO, 2003, p. 15-36.

LAVILLE, Cristian e DIONNE, Jean. Em busca de informações. **A construção do saber – Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Editora Artmed e UFMG, 1999, p. 168-197.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 100, 1997, p. 11-36.

LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta & Ghedin. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53 – 80.

LIMA, Maria Socorro L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP, 2001, p. 157-174.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCAS, Jozimas Geraldo. **A Teoria na Formação do Educador: análise dos "grupos de formação permanente" de professores da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 8, 1998. p. 71-80.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação e política – limites e potencialidades**. Tese de doutorado, São Paulo: FEUSP, 2003.

MEAD, Nancy. Programas Mínimos e Testes de Avaliação: a experiência norte-americana. CONHOLATO, Maria Conceição e FERREIRA, Maria José do Amaral. **Idéias**, São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, n. 30, 1998, p. 137-146.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965, p. 211-244.

NAVARRO, Juan Carlos. La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política. UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPEE/UNESCO, 2003, p. 147-164.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, vol. 25, n. 01. São Paulo: USP, jan./jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517021999000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10/02/2006.

NUNES, Cely S. C. **Os sentidos da formação contínua**: o mundo do trabalho na formação de professores no Brasil. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2000, p. 1-76.

OLIVEIRA, Duzolina A.F. **Uma avaliação política do projeto SARESP**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. SOUSA, Eda C.B. Machado (org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em Educação**: leituras complementares. Brasília: MEC/Unb, 1998, p. 35-62.

PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Lea G. C. O docente do Ensino Superior. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez. 2002, p. 175 - 202.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. São Paulo. 2ª. Cortez. 2002, p. 17-52.

_____ Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma. G. (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

_____ Apresentação à Edição Brasileira. CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11 – 21.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação Continuada de Professores: experiências em alguns países. **Revista Online da Biblioteca. Prof. Joel Martins**. Campinas, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1992, p. 77-92.

SERBINO, Raquel. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1998.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

_____. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 13-52.

SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, n. 30, 1998, p. 161-174.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. 40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional. COSTA, Albertina de O; MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura P. B.(orgs.). **Uma história para contar: a Pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004, p. 171-200.

_____. Ensino fundamental: avaliando as políticas de avaliação educacional. Texto apresentado no Seminário Avaliar para quê? Avaliando as políticas de avaliação educacional. MEC/INEP. Brasília. 08 de abril de 2003.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 119, p. 175-190, julho/2003.

_____. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. HIDALGO, Ângela Maria; ILEIZI, Luciana Fiorelli Silva (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90**. Londrina, PR: UEL, 2001. p. 69-98.

_____. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º. Grau. **Idéias**. São Paulo: FDE, n. 8, 1998, p. 106-114.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, setembro/ 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2003, p. 11-14.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. WARDE, M. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998, p. 173-191.

UNESCO. **O financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe.** Buenos Aires: CEPAL, 2004.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, v. 30 (2), p. 5-43, Mar/Abr, 1996.

VIANNA, Heraldo. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas.** São Paulo: FCC, 2003.

_____. Questões de avaliação educacional. FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 63-88.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos.** São Paulo: Ibrasa, 2000, p. 21-46.

VIANNA, Heraldo. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

WEY, Vera Lúcia. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. BICUDO, Maria Aparecida V.; JÚNIOR, Celestino Alves da S. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 227-247.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de Programas: concepções e práticas.** São Paulo: Editora Gente, 2004, p. 15-96.

Documentos Oficiais

SÃO PAULO (a), Secretaria da Educação do Estado. **Comunicado SE/95.**

SÃO PAULO (b), Secretaria da Educação do Estado. **Documento de Implantação do SARESP.** 1996.

SÃO PAULO (c), Secretaria da Educação do Estado. **Programa de Educação Continuada (1996-1998).** Julho de 1996.

SÃO PAULO (d), Secretaria da Educação do Estado. **SARESP 98, Manual de orientação.** São Paulo: FDE, 1998, p. 01.

SÃO PAULO (g), Secretaria da Educação do Estado. **Relatório dos resultados 1998.**

SÃO PAULO (e). Secretaria da Educação do Estado. **Desenho do SARESP 2002**. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 21/09/2004.

SÃO PAULO (h). Secretaria da Educação do Estado. **SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Os avanços na construção de uma cultura avaliativa na Rede de Ensino Paulista. Nº 02, Agosto de 1999.

SÃO PAULO (g). Secretaria da Educação do Estado. **SARESP 2004**. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 15/12/2004.

SÃO PAULO (f). Secretaria da Educação do Estado. **SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - 2003. Disponível em <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2003>>. Acesso em 06/11/2004.

_____. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.

_____. **Resolução SE nº 14, de 18 de janeiro de 2002**. Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo – SARESP 2001.

_____. **Resolução SE nº 120, de 11 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP/2003 – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **Resolução SE nº 101, de 18 de novembro de 2004**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP/2004.

Vídeo:

FDE. **Articulando a avaliação, gestão e formação no SARESP**. São Paulo, 1998.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.