



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE MARÍLIA

VIVIANI FERNANDA HOJAS

SARESP: a escola como produtora de políticas

MARÍLIA

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA

VIVIANI FERNANDA HOJAS

SARESP: a escola como produtora de políticas

Texto apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr.^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

MARÍLIA

2017

Hojas, Viviani Fernanda.
H719s SARESP: a escola como produtora de políticas / Viviani
Fernanda Hojas. – Marília, 2017.
131 f. ; 30 cm.

Orientador: Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 113-125

1. Testes e medidas educacionais. 2. Educação e
Estado. 3. Escolas – Organização e administração. 4.
Ambiente escolar. I. Título.

CDD 371.2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE MARÍLIA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Dr.^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Assis) e
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências
(UNESP/Marília)

2º Examinador: Dr.^a Graziela Zambão Abdian

Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília)

3º Examinador: Dr. Flávio Caetano da Silva

Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

4º Examinador: Dr. Silvío César Nunes Militão

Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília) e
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia
(UNESP/Prudente)

5º Examinador: Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista
(UNOESTE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento em meio às dificuldades e por ter colocado pessoas tão especiais em meu caminho.

Aos meus pais, Sueli e Adenis, e a minha irmã Adriana, pelo apoio e pela torcida de sempre. Eu amo vocês!

À querida orientadora, Iraíde Marques de Freitas Barreiro, pela confiança, disponibilidade e parceria ao longo de todo o processo de pesquisa e, principalmente, por sua sensibilidade nos momentos mais difíceis.

À Graziela Zambão Abdian, pela amizade e pela imensurável contribuição em minha formação acadêmica, proporcionada mais de perto no mestrado e um pouco mais de longe no doutorado.

Ao professor Flávio Caetano da Silva, pelos importantes apontamentos trazidos no Exame Geral de Qualificação e na Banca de Defesa.

Aos professores Silvio César Nunes Militão e Maria Eliza Nogueira Oliveira, pelos conhecimentos compartilhados durante a Banca de Defesa.

À equipe da Diretoria de Ensino, em especial à Sueli Ricci, e aos profissionais das escolas pesquisadas, pela grande disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Às amigas Vanessa e Leila, pela companhia em toda a trajetória: desde o primeiro dia de aula da graduação até a defesa desta tese.

À amiga Rubia, pela leitura cuidadosa das versões iniciais e por suas importantes observações e sugestões.

Aos demais amigos e amigas (a lista é longa), pelas palavras de incentivo durante a elaboração deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações que as políticas produzidas no interior de quatro escolas estabelecem com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para o desenvolvimento do estudo, foram adotadas como referência algumas contribuições conceituais presentes na “abordagem do ciclo de políticas” e na “teoria da atuação política”, formuladas por Stephen Ball e colaboradores, e nos trabalhos de autoria única do pesquisador inglês. Em linhas gerais, tais formulações contêm grande potencialidade para avançar em relação ao enfoque analítico estadocêntrico na medida em que permitem operar com uma nova perspectiva de análise que incorpora as dimensões macro e micropolítica, ou seja, deixa de focalizar apenas a ação estatal e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas. A investigação envolveu quatro unidades escolares, pertencentes à rede estadual de ensino paulista e vinculadas a uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, que foram selecionadas por atenderem níveis diferentes de ensino. Ao longo do processo investigativo, foram feitas visitas de observação (no início e no final do ano letivo), participações em reuniões (de planejamento e de replanejamento) e entrevistas com profissionais (professores, professores-coordenadores, vice-diretores e diretores) das referidas escolas, em um total de dezoito entrevistados. Os resultados indicaram que três das quatro unidades escolares pesquisadas não tomam o sistema de avaliação paulista como o elemento norteador do trabalho escolar e não desenvolvem suas práticas educativas tendo como foco principal o aumento do desempenho dos alunos nesse sistema avaliativo e o cumprimento das metas anuais. Para além dessas análises e discussões, o texto aborda ainda as contribuições teórico-metodológicas proporcionadas pelos escritos produzidos por Sílvio Gallo para o campo da Administração/Gestão da Educação e da Política Educacional no Brasil.

Palavras-chave: SARESP. Política educacional. Gestão escolar. Sistema de avaliação. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationships that policies, found in four schools, keep with an educational system of evaluation called *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)*. To develop this research it was adopted as reference some of the conceptual contributions presented in “policy cycle approach” and “theory of political action” formulated by Stephen Ball and his collaborators and also on his works of unique authorship. In general, such formulations have great potential to advance in relation to the analytical approach of the state in the center of the process as far as it allows operating in a new perspective of analysis that incorporates the dimensions of macro and micro politics, i.e., no longer just focus the actions of the state but appreciate the actions performed by professionals who work in schools. The study involved four schools which belong to the State of Sao Paulo Education and are linked to the Teaching Board from a city of the countryside of Sao Paulo. These schools were selected by meeting different levels of education. Throughout the research process, they were made visits of observation (by the beginning and end of the school year), participation in meetings (planning and re-planning meetings), school board interviews (teachers, teachers-coordinators, school principal assistant and school principal) in all the four selected schools involving eighteen people who were interviewed. The research results show us that three of the four schools analyzed don't take the evaluation system from Sao Paulo state as a guide element of school work and don't develop its educational practices having as its main focus the increasing of the student performance in this system of evaluation and compliance with the test annual targets. By the end of the text, it is discussed the theoretical and methodological contributions produced by Silvio Gallo in the Administration/management of education area and educational policies in Brazil.

Key Words: SARESP. Educational policy. School management. Evaluation System. School routine.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas inseridas na revisão sistemática 23

Quadro 2 - Dados das escolas pesquisadas 71

Quadro 3 - Profissionais entrevistados na pesquisa 72

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BR - Bonificação por Resultados
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DEM - Democratas
ETEC - Escola Técnica Estadual
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PQE - Programa de Qualidade da Escola
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PUC - Pontifícia Universidade Católica
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO EM TORNO DO SARESP	20
1.1 Objetivos e aspectos gerais das pesquisas	25
1.2 Referenciais teóricos e procedimentos metodológicos adotados	32
1.3 A perspectiva analítica privilegiada	46
2 EM BUSCA DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE	49
2.1 “Abordagem do ciclo de políticas” e “Teoria da atuação política”	52
2.2 Outras formulações desenvolvidas por Stephen Ball	63
3 AS ESCOLAS, SEUS PROFISSIONAIS E O SARESP	70
3.1 Escola 1	73
3.2 Escola 2	77
3.3 Escola 3	83
3.4 Escola 4	88
3.5 Análises e discussões	94
4 EM BUSCA DE UM NOVO MODO DE PENSAR O COTIDIANO ESCOLAR	100
4.1 Os escritos de Sílvio Gallo: ferramentas conceituais para pensar o cotidiano escolar	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – Ofício encaminhado à Dirigente Regional de Ensino	126
APÊNDICE B – Modelo de autorização da Dirigente Regional de Ensino	127
APÊNDICE C – Modelo de autorização dos Diretores das Escolas	128
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	129
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	130

INTRODUÇÃO

Em pesquisa desenvolvida no mestrado (HOJAS, 2011) analisei os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola promovidos na rede estadual de ensino de São Paulo entre 1979 e 2007 e a concepção que os diretores concursados têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas.

A análise evidenciou que o conhecimento produzido no campo da Administração da Educação no Brasil – que, inicialmente, caracterizou-se pela adoção de princípios administrativos empresariais e, posteriormente, propôs a construção de uma fundamentação teórica específica para a administração educacional – produziu reflexos nos concursos realizados na rede estadual de ensino paulista. Contudo, mediante as entrevistas realizadas com diretores escolares, não foi possível precisar se esse conhecimento refletiu-se em suas concepções e práticas¹.

As leituras e reflexões efetuadas ao longo da referida pesquisa conduziram-me também a algumas constatações em relação ao pensamento construído no âmbito da Administração da Educação e da Política Educacional no país, que nortearam o desenvolvimento da presente investigação e são explicitadas na sequência.

Além de defenderem o emprego de princípios administrativos empresariais nos estudos e práticas de administração escolar, os precursores da área apresentam ideias que de certa forma se alinham aos interesses dos órgãos centrais do ensino. Tais autores, em geral, consideram que não cabe à administração escolar questionar as políticas elaboradas para o setor educacional e que sua função primordial consiste em reunir os meios necessários para garantir que essas políticas sejam devidamente desenvolvidas nas escolas. Para Ribeiro (1952, p.153), por exemplo, a administração escolar pode ser definida como um conjunto de processos

¹ Uma discussão mais detalhada pode ser encontrada em: 1) HOJAS, V. F.; ABDIAN, G. Z. Perfil do diretor da escola pública estadual paulista. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 201-214, jan./abr. 2015; e 2) HOJAS, V. F. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 309-326, abr./jun. 2015.

“[...] que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia.” Alonso (1976, p.130), de forma semelhante, afirma que a função administrativa apresenta caráter instrumental e deve ser vista “[...] como instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular.”

Em contrapartida, os estudiosos que criticam a transposição de mecanismos administrativos empresariais para as escolas e sistemas de ensino são contrários à visão de que a administração escolar tem como função essencial assegurar o cumprimento das políticas formuladas para a educação. Sob o argumento de que essas políticas, em geral, visam subordinar a educação aos interesses do capital, sustentam que não se pode aceitá-las de maneira incondicional e que é preciso desvelar a que propósitos elas servem e promover a articulação com propósitos mais identificados com a transformação social. De acordo com Félix (1984, p.81-82), quando a prática da administração escolar “[...] é tratada do ponto de vista ‘puramente’ técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação.” Compartilhando dessa ideia, Paro (1986, p.69) salienta que a ênfase na dimensão técnica “[...] contribui para encobrir as verdadeiras razões políticas e econômicas da burocratização e da administração capitalista de modo geral.” Nesta ótica, o autor defende o desenvolvimento de uma nova visão de administração escolar que, voltada para a superação da ordem social vigente, tenha como horizonte a organização da escola em bases democráticas.

Embora Felix (1984), Paro (1986) e outros estudiosos² tenham apontado, no final dos anos 1970 e na década de 1980, a necessidade de uma reconstrução teórica no âmbito da Administração da Educação no Brasil, não é possível identificar sensíveis mudanças nos rumos do pensamento produzido na área a partir daquele período. As produções acadêmicas desenvolvidas nas décadas subsequentes não apresentam estudos substanciais voltados à especificidade da atividade

² Outros pesquisadores como Arroyo (1979), Zung (1984) e Tragtemberg (1985) também contribuíram de forma significativa para o referido movimento.

administrativa escolar e, em geral, reiteram a imprescindibilidade do estabelecimento de relações democráticas na escola para a transformação social³.

Souza (2006), ao analisar teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no campo entre 1987 e 2004, observa que a gestão democrática constitui um tema bastante frequente e que as produções acadêmicas apresentam caráter predominantemente prescritivo. Embora esse e outros temas tenham sido discutidos de forma mais próxima às realidades escolares, segundo o autor, as pesquisas pós-1987 ainda apresentam as marcas deixadas pelos estudos anteriores que vislumbraram um futuro mais democrático para as escolas no que tange à sua gestão. Dessa forma, em sua concepção, há um compasso de espera por novas teorias e, enquanto isso, a pesquisa caminha, “[...] muitas vezes, normatizando ou prescrevendo as formas pelas quais as escolas devem se orientar para alcançarem aquele *por-vir*.” (SOUZA, 2006, p.124).

O quadro descrito acima pode estar associado, entre outros fatores, à influência da tradição marxista de análise, fortemente presente em grande parte dos estudos desenvolvidos na área de Administração da Educação no Brasil. Dentro dessa tradição, a administração escolar é vista, simultaneamente, como objeto de investigação e de ação política. Assim, apesar de discutirem a especificidade de tal atividade no plano conceitual, os estudiosos (CURY, 1997, 2000, 2002; DOURADO, 1998; PARO, 1997, 1999, 2001; entre outros) privilegiam o debate em torno da definição dos “caminhos” que a escola e seus profissionais devem seguir para a democratização de sua administração/gestão.

Paralelamente ainda, muitos desses estudiosos têm se dedicando à análise de temas correlatos, ligados ao campo da Política Educacional. Pautados na tradição marxista de análise também, seus estudos se assentam no entendimento de que as políticas educacionais se constituem como iniciativas advindas do aparelho estatal, ou seja, compreendem o Estado como a instância produtora de políticas que, posteriormente, são implementadas pelas escolas e por seus profissionais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; PARO, 2011). Como consequência desse enfoque analítico estadocêntrico, suas reflexões e conclusões se concentram na denúncia dos efeitos indesejáveis das políticas educacionais e/ou indicam

³ Destaca-se ainda o desenvolvimento de estudos que ressignificam essa ideia e defendem a democratização da gestão escolar como forma de garantir maior eficiência no preparo da população para as demandas do mercado (MELLO, 1993; VIEIRA, et al., 2003, entre outros).

“percursos” a serem seguidos para uma suposta mudança de direção. Em outras palavras, a crítica incisiva dos autores é frequentemente direcionada ao Estado e às suas políticas⁴, as quais, na visão deles, precisam de mudanças para que sejam desenvolvidas de forma supostamente melhor nas escolas.

Tais constatações, conforme assinalei anteriormente, impulsionaram a realização da presente pesquisa, que buscou se diferenciar das análises que conferem centralidade ao Estado na produção de políticas educacionais e que defendem determinado modo de ser, por meio da prescrição de ações para as escolas.

O estudo partiu do pressuposto de que além das políticas educacionais vindas de fora, as escolas também produzem políticas em seu interior. Neste sentido, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi focalizado com o objetivo central de analisar as relações que as políticas produzidas no interior de quatro escolas estabelecem com esse sistema avaliativo.

Importa assinalar que a escolha do SARESP como foco de investigação se deve à centralidade atribuída aos sistemas de avaliação nas políticas formuladas para o setor educacional nas últimas décadas, bem como ao grande volume de produções acadêmicas que abordam a temática.

Os sistemas de avaliação começaram a ocupar posição de destaque na política educacional brasileira a partir dos anos 1990 em decorrência das mudanças promovidas na configuração organizacional do Estado. Nesse contexto, a avaliação passou a ser apontada como elemento privilegiado para o diagnóstico e a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

No quadro normativo federal, o enfoque atribuído à avaliação pode ser observado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, cujo artigo 9º (inciso VI) estabelece como uma das incumbências da União “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” (BRASIL, 1996).

⁴ Para os propósitos da investigação e discussão realizadas ao longo desta tese, não diferencio políticas de Estado de políticas de governo e apenas entendo ambas como associadas à esfera macropolítica.

Antes da aprovação do referido dispositivo legal, no entanto, a avaliação da educação básica brasileira já vinha se configurando na prática com uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório.

De acordo com Bonamino e Franco (1999), as primeiras ações voltadas à institucionalização de um sistema de avaliação da educação básica para verificar a cobertura e, principalmente, o desempenho dos alunos foram iniciadas no país no final da década de 1980.

O sistema nacional de avaliação da educação básica, explicam os autores, tem sua origem relacionada à demanda do Banco Mundial (BM) de desenvolvimento de um sistema para avaliar o impacto do Programa Nordeste, promovido mediante um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em instituir um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

Bonamino e Franco (1999) destacam ainda que, após algumas alterações promovidas em meados dos anos 1990, o referido sistema passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sua consolidação estimulou também o desenvolvimento de sistemas avaliativos no âmbito dos estados e em alguns municípios do país.

Perboni (2016), ao apresentar um panorama das avaliações estaduais, pontua que essas experiências avaliativas frequentemente são marcadas por descontinuidades, rupturas e transformações e, com base em investigação efetuada no ano de 2015, aponta que apenas seis estados brasileiros não têm avaliação própria, são eles: Roraima, Amapá, Mato Grosso, Maranhão, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

A trajetória paulista, conforme Gatti (2009), teve início em 1992, quando foi realizada uma avaliação dirigida aos alunos das Escolas Padrão, projeto de inovação curricular promovido em algumas escolas com vistas a abranger, gradativamente, toda a rede estadual de ensino. Tal avaliação, que pretendia ser longitudinal, foi descontinuada por mudança na administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Simultaneamente, acrescenta a autora, entre 1992 e 1994, outra proposta de avaliação, de caráter amostral, também foi desenvolvida nas escolas da rede

estadual de ensino paulista: o Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo. E, posteriormente, como parte das ações do governo paulista introduzidas no estado, foi criado o SARESP.

Acompanhando o disposto na LDBEN, a Resolução SEE/SP nº 27/1996 dispõe em seu artigo 1º (incisos I e II) que a instituição do sistema de avaliação paulista tem como objetivos: desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à política educacional do estado e verificar o desempenho dos alunos de modo a fornecer informações para a capacitação dos recursos humanos do magistério, a reorientação da proposta pedagógica e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (SÃO PAULO, 1996).

Vale indicar que, desde a primeira edição do SARESP, realizada em 1996, até o momento de finalização deste texto, o estado de São Paulo esteve sob o comando de governadores pertencentes ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), são eles: Mário Covas (1995-1998); Mário Covas/Geraldo Alckmin (1999-2002); Geraldo Alckmin/Cláudio Lembo (2003-2006); José Serra/Alberto Goldman (2007-2010); e novamente Geraldo Alckmin (2011-2018)⁵.

Em decorrência dessa continuidade político-partidária e também da pequena rotatividade de responsáveis pela SEE/SP⁶, o sistema de avaliação paulista adquiriu certa estabilidade no estado e os processos avaliativos têm sido desenvolvidos de forma permanente nas escolas, embora com delineamentos distintos ao longo das edições.

Entre 1996 e 1998, o SARESP foi realizado no início do ano letivo com o intuito de coletar informações sobre o desempenho dos alunos relativo à série cursada no ano anterior. Em 1999, a avaliação não foi aplicada e, a partir de 2000, o sistema de avaliação paulista passou a ser realizado ao final do ano letivo com a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos na série cursada durante aquele ano. No ano de 2001, os resultados do SARESP foram utilizados para a decisão sobre o encaminhamento dos alunos para a continuidade

⁵ Diferentemente dos demais governadores mencionados, Cláudio Lembo (que assumiu o governo paulista em razão da renúncia de Geraldo Alckmin para concorrer à presidência da República) era filiado ao Democratas (DEM).

⁶ Desde que o PSDB assumiu o governo paulista, foram secretários da educação do estado de São Paulo: Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2001), Gabriel Benedito Isaac Chalita (2002-2006), Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2008), Paulo Renato Souza (2008-2010); Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2011-2015); José Renato Nalini (2016-até a finalização deste texto).

dos estudos ou para a recuperação de ciclos. Em virtude de uma série de críticas, tal medida foi extinta na edição do ano seguinte. Em 2003, 2004 e 2005, diferentemente das edições anteriores que avaliaram apenas algumas séries do ensino fundamental e médio, o SARESP abrangeu todas as séries da rede estadual de ensino paulista. No ano de 2006, a avaliação foi novamente suspensa e retomada em 2007, quando voltou a ser aplicada somente em algumas séries. A partir desse ano também, o SARESP foi adequado à escala do SAEB de modo a permitir a comparação entre os resultados de ambas as avaliações. Em 2008, a SEE/SP introduziu uma base curricular comum a todas as escolas, que passou a ser utilizada como referência para o sistema de avaliação paulista. Nesse ano ainda, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), calculado considerando o desempenho escolar (medido pelos resultados alcançados no SARESP) e o fluxo escolar (medido pela taxa média de aprovação dos alunos), e a Bonificação por Resultados (BR)⁷, prestação pecuniária eventual paga aos servidores com base no cumprimento de metas previamente estabelecidas. A partir de 2010, o desempenho dos alunos no SARESP e os aspectos socioeconômico e de infraestrutura passaram a ser utilizados como critérios para a identificação das escolas nas quais haveria prioridade na intervenção e no monitoramento. Tal iniciativa integra o programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, que prevê ações específicas para as escolas prioritárias como: formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, atribuição de professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos.

De acordo com diversos autores (FREITAS, 2009, 2012; RUSSO; CARVALHO, 2012; SARNO; CANCELLIERO, 2009; entre outros) tanto o SARESP quanto as demais iniciativas do governo estadual atreladas a esse sistema avaliativo têm sido operadas de forma verticalizada e integram uma política de avaliação⁸, de inspiração neoliberal, que visa a regular e controlar o trabalho desenvolvido nas escolas.

⁷ Antes do referido sistema de bonificação, iniciativas de premiação com outras características foram promovidas na rede estadual de ensino paulista, como o Bônus Mérito destinado aos docentes e o Bônus Gestão voltado aos especialistas.

⁸ A despeito de compartilhar da ideia de existência de uma “lógica reguladora e controladora” na qual estão articuladas as ações introduzidas na rede estadual de ensino paulista nas últimas décadas, ao longo desta tese não utilizo o termo “política de avaliação” haja vista que essa nomenclatura é frequentemente empregada no meio acadêmico, não sendo assumida em textos legais e documentos oficiais.

Contudo, considerando as políticas educacionais como produções que não se restringem a um poder central, ao invés de enfatizar apenas as consequências das iniciativas voltadas à regulação e ao controle do trabalho escolar, esta pesquisa, tal como assinalado anteriormente, teve como objetivo central analisar as relações que as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com essas iniciativas (mais especificamente, com o SARESP) e, com base nesse encaminhamento, ampliar o debate em torno da temática.

Para tanto, adotei como referência algumas contribuições conceituais presentes na “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas), formulada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e na “*policy enactment*” (atuação ou encenação política), formulada pelo pesquisador inglês e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Na elaboração do quadro de referência foram reunidas também formulações desenvolvidas por Stephen Ball em outros trabalhos, além de apontamentos de pesquisadores que apresentam interlocuções com seu pensamento.

A ideia que perpassa o conjunto de estudos desenvolvidos pelo estudioso inglês de particular interesse para o desenvolvimento da presente pesquisa pode ser expressa nos seguintes termos: as políticas educacionais são caracterizadas por negociações e embates que não se encerram nas ações centralizadas do Estado e, por esse motivo, é fundamental articular as dimensões macro e micropolítica nas análises.

Com base nessa ideia e tomando o SARESP como um dos elementos centrais da política educacional desenvolvida na rede estadual de ensino de São Paulo, foi formulada a seguinte questão norteadora: Qual(is) relação(ões) as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o sistema de avaliação paulista?

A investigação envolveu visitas de observação (no início e no final do ano letivo), participação em reuniões (de planejamento e de replanejamento) e entrevistas (com professores, professores-coordenadores, vice-diretores e diretores), realizadas ao longo do ano de 2015, em quatro escolas estaduais. As referidas unidades escolares são vinculadas a uma Diretoria de Ensino do interior paulista e foram selecionadas porque atendem níveis diferentes de ensino.

Para apresentar o trabalho de pesquisa, o texto foi organizado em três capítulos. O primeiro deles, intitulado “O conhecimento produzido em torno do

SARESP”, traz uma revisão sistemática de pesquisa realizada com base em estudos que focalizaram o sistema avaliativo, produzidos junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das principais universidades paulistas. O segundo capítulo tem como título “Em busca de uma nova perspectiva de análise” e apresenta, de forma detalhada, a trajetória de leituras e reflexões desenvolvidas para a construção do quadro de referência que subsidiou o processo investigativo realizado nas escolas. O terceiro capítulo, intitulado “As escolas, seus profissionais e o SARESP”, primeiramente, destaca as características e dinâmicas peculiares de cada escola pesquisada e, na sequência, analisa e discute as relações identificadas entre as experiências micropolíticas criadas nas escolas e o sistema de avaliação paulista.

Cumprir registrar que, para além dessas análises e discussões, as provocações presentes nas publicações do autor adotado para fundamentar a investigação somadas às considerações feitas pelos membros da banca durante o Exame Geral de Qualificação, impulsionaram-me a refletir sobre os limites de minha pesquisa e a efetuar novas leituras em busca de referenciais que apresentassem um modo diferente de pensar o cotidiano escolar. Por esse motivo, esta tese traz ainda um quarto capítulo com o título “Em busca de um novo modo de pensar o cotidiano escolar”, no qual são abordadas as contribuições teórico-metodológicas que os escritos produzidos por Sílvio Gallo proporcionam para o campo da Administração/Gestão da Educação e da Política Educacional no Brasil.

1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO EM TORNO DO SARESP

Este capítulo traz uma revisão sistemática de pesquisa desenvolvida com base em dissertações de mestrado e teses de doutorado que tiveram como foco de estudo o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Sem desconsiderar a contribuição de livros, artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos, a opção pela análise de dissertações e teses se deve ao fato de constituírem pesquisas de natureza semelhante à realizada aqui. Ademais, em virtude de sua estrutura e extensão, essas produções acadêmicas tendem a apresentar reflexões mais detalhadas acerca de uma temática.

Cabe registrar também que Oliveira Jr (2013) efetuou uma importante revisão acerca do SARESP em pesquisa de mestrado que teve como objetivo sistematizar o estado da arte das produções acadêmicas que trataram do sistema de avaliação paulista. Com base no estudo de dissertações e teses produzidas em diferentes Programas de Pós-Graduação entre 1996 e 2011, o autor identificou doze tipos de impactos da referida avaliação nas escolas, diagnosticados, em sua grande maioria, como negativos.

Em termos gerais, pode-se afirmar que as revisões de literatura, apesar de apresentarem características distintas em relação ao processo de elaboração, correspondem às análises que buscam produzir uma síntese das pesquisas existentes em determinado campo ou temática.

De acordo com Davies (2007), ao identificar o conhecimento acumulado sobre um tópico ou uma questão, as revisões denominadas sistemáticas contribuem para as políticas e práticas baseadas em evidências e colaboram também para o direcionamento de novas pesquisas. O autor explica que as revisões sistemáticas diferem de outros tipos de sínteses de pesquisas, devido à maneira como formulam uma pergunta de pesquisa, a abordagem abrangente de investigação, a estratégia de diagnóstico crítico e a transparência dos critérios para incluir ou excluir estudos primários.

De modo semelhante, Gough (2007) sustenta que antes de desenvolver qualquer política, prática ou pesquisa nova é essencial examinar o que outras

pessoas já descobriram sobre o assunto. O conceito de revisão e síntese, segundo ele, é essencialmente tão velho quanto a ideia de ciência, pois envolve o desenvolvimento de ideias e teorias anteriores a partir de novo trabalho empírico e conceitual.

Contudo, salienta o autor, apesar de constituir uma tarefa comum entre estudantes e pesquisadores mais experientes, a formação acadêmica tem oferecido pouca orientação sobre como realizar uma revisão de literatura. Como resultado, muitas revisões, sobretudo aquelas desenvolvidas por estudantes com pouca experiência e habilidade, caracterizam-se por abordagens informais e pela ausência de procedimentos científicos explícitos.

Em sua concepção, assim como as conclusões da pesquisa primária dependem de metas e métodos, as conclusões de qualquer síntese de pesquisa, denominada de pesquisa secundária, dependem de objetivos e procedimentos que precisam ser tão explícitos quanto os da pesquisa primária.

Gough (2007, p.68-69) explica que a síntese sistemática de pesquisa apresenta algumas etapas básicas, mas os dados utilizados em cada uma delas e seu tratamento podem diferir, são elas: 1) Pergunta de pesquisa: estabelecimento do foco para o desenvolvimento da revisão; 2) Quadro conceitual: pressuposto teórico presente na pergunta de pesquisa; 3) Protocolo de revisão: metodologia que precisa ser declarada antes de realizar a revisão; 4) Critérios para inclusão: no protocolo de revisão devem ser especificados os critérios utilizados para a inclusão dos estudos; 5) Estratégia de busca: no protocolo de revisão também é preciso detalhar a estratégia de busca das pesquisas; 6) Extração de dados: especificação do método utilizado para extrair dados relevantes para a síntese; 7) Síntese: reunião dos resultados para responder à questão de pesquisa.

Tomando como base as etapas acima, ainda que sem segui-las de forma rígida, e considerando a importância de articular as dimensões macro e micropolítica na análise de políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), foi formulada a seguinte questão norteadora para a presente revisão: como se delinea a relação macro/micro nas pesquisas sobre o SARESP desenvolvidas na área da educação?

A reunião das produções acadêmicas para a elaboração da síntese sistemática foi realizada mediante consulta aos bancos digitais de dissertações e teses dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das

universidades paulistas. Ou seja, foram considerados os PPGEs das universidades paulistas que, no momento da pesquisa, ofereciam cursos em nível de mestrado e doutorado, são eles: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Também foi feita a consulta junto aos catálogos *on-line* das bibliotecas dessas universidades. Em ambos os casos, foram utilizados os termos “política de avaliação”, “sistema de avaliação” e “SARESP” para a localização dos trabalhos acadêmicos.

O acesso aos estudos foi bastante facilitado, pois a maioria encontrava-se disponível eletronicamente. Algumas pesquisas, no entanto, por terem sido publicadas somente na versão impressa, foram emprestadas junto às bibliotecas das universidades onde foram produzidas.

A investigação efetuada permitiu detectar a existência de um volume considerável de trabalhos acadêmicos relacionados à temática. Entretanto, a leitura dos resumos – ou da Introdução e de outras seções quando as informações não constavam nos resumos –, evidenciou que parte dos estudos utilizou as provas e os dados do SARESP apenas para discutir questões pedagógicas ou curriculares relativas a uma determinada disciplina.

Essas dissertações e teses de caráter mais específico foram excluídas da análise e foram mantidas somente aquelas que focalizaram o sistema de avaliação paulista como um elemento da política educacional desenvolvida no estado de São Paulo, a partir de meados dos anos 1990, e abordaram os desdobramentos dessa avaliação na organização do trabalho das escolas.

Sendo assim, a revisão sistemática incluiu um total de dezoito trabalhos acadêmicos (quinze dissertações de mestrado e três teses de doutorado), produzidos entre os anos de 1998 e 2013. As datas correspondem, respectivamente, à primeira e à última pesquisa localizada no momento em que foi realizada a revisão sistemática. Tais estudos foram lidos na íntegra com o objetivo de apreender as principais discussões acadêmicas suscitadas com a introdução e realização do SARESP nas escolas da rede estadual de ensino paulista.

É importante indicar que alguns trabalhos acadêmicos inseridos na síntese sistemática também apresentam revisões de literatura sobre a temática. Entretanto, como poderá ser observado mais adiante, os pesquisadores efetuam esse resgate

mais com o intuito de incorporar as conclusões de pesquisas anteriores em suas análises do que de elaborar novas reflexões a partir delas.

O quadro a seguir apresenta, em ordem cronológica de publicação, as dissertações e teses que integram a revisão sistemática e seus dados principais.

Quadro 1 - Produções acadêmicas inseridas na revisão sistemática

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Modalidade	PPGE	Ano
Uma avaliação política do projeto SARESP	Duzolina Alfredo Felipe de Oliveira	Lúcia Avelar	Dissertação	UNICAMP	1998
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada	Maria Eunice de Paiva Pinto e Esteves	Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	Dissertação	PUC/SP	1998
Uma análise crítica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP	Jesse Pereira Felipe	Isabel Franchi Cappelletti	Dissertação	PUC/SP	1999
SARESP e ensino de História: algumas questões	Mary Kawauchi	Nelson Piletti	Dissertação	USP	2001
Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000	Cristiane Machado	Sandra Maria Zákia Lian de Sousa	Tese	USP	2003
O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba-SP	Rosana Túbero	Amarílio Ferreira Júnior	Dissertação	UFSCar	2003
Os propósitos e os impactos causados em uma escola na região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP 2001	Elianeth Dias Kanthack Hernandes	Dagoberto Buim Arena	Dissertação	UNESP/ Marília	2003
Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005	Hilda Maria Gonçalves da Silva	Ricardo Ribeiro	Dissertação	UNESP/ Araraquara	2006

Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	Adriana Bauer	Sandra Maria Zákia Lian de Sousa	Dissertação	USP	2006
SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola de rede estadual	Lilian Rose da Silva Carvalho	Sandra Maria Zákia Lian de Sousa	Dissertação	USP	2008
Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo	Denise da Silva Ribeiro	José Luis Sanfelice	Dissertação	UNICAMP	2008
Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, tendências e dilemas	Paulo Henrique Arcas	Sandra Maria Zákia Lian de Sousa	Tese	USP	2009
Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?	Rita de Cássia Zironi Nallo	Alberto de Albuquerque Gomes	Dissertação	UNESP/ P. Prudente	2010
Políticas de bonificação de professores e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas	Melina Sant'Anna Alcantara	Helena Machado de Paula Albuquerque	Dissertação	PUC/SP	2010
As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no estado de São Paulo, Brasil	Mariangela Camba	Luis Enrique Aguilar	Tese	UNICAMP	2011
Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista	Rodrigo Ferreira Rodrigues	Isabel Franchi Cappelletti	Dissertação	PUC/SP	2011
Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco	Jociene Santos Peixoto	Isabel Franchi Cappelletti	Dissertação	PUC/SP	2011
A organização do trabalho pedagógico em uma escola com alto IDESP	Daniela Cristina de Menezes Cosso	Maria Márcia Sigris Malavasi	Dissertação	UNICAMP	2013

Fonte: elaboração própria.

Durante a leitura das produções acadêmicas foram feitas anotações à margem acerca das características e apontamentos comuns presentes nessas pesquisas. Posteriormente, essas anotações reflexivas foram reunidas e incorporadas na síntese sistemática.

Para a exposição dos resultados, a revisão sistemática foi estruturada em três tópicos que tratam, respectivamente: 1) dos objetivos e aspectos gerais das produções acadêmicas; 2) dos referenciais teóricos e procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores; e 3) da perspectiva de análise privilegiada nas pesquisas.

A indicação de elementos que poderiam ser levados em conta e/ou que precisariam ser investigados com maior profundidade nos trabalhos acadêmicos não tem a finalidade de desqualificá-los ou invalidá-los. A intenção é delinear uma nova perspectiva para analisar o desenvolvimento do SARESP (em particular) e das políticas educacionais (em geral) nas escolas.

1.1 Objetivos e aspectos gerais das pesquisas

A revisão sistemática evidenciou que desde a primeira edição, realizada no ano de 1996, o SARESP tem sido objeto de estudo de pesquisadores da área educacional, cujas pesquisas apresentam crescente e diversificada preocupação com a temática⁹.

Uma característica que chamou atenção nas produções acadêmicas analisadas é que os autores desses estudos, exceto Ribeiro (2008), não se posicionam, necessariamente, de maneira contrária ao sistema de avaliação paulista. Assim como as justificativas apresentadas em textos legais e documentos oficiais que tratam do SARESP, tais estudiosos argumentam que esse sistema avaliativo apresenta um potencial importante, pois pode orientar a construção de um ensino público de maior qualidade e a melhor utilização dos recursos destinados ao setor, além de informar e envolver a sociedade nas questões educacionais. As

⁹ Além das pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação, pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação também têm se dedicado ao estudo do sistema de avaliação paulista. É o caso, por exemplo, da dissertação produzida por Pinto (2011) junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP de Franca, da dissertação produzida por Teixeira (2005) junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto e da tese produzida por Lammoglia (2013) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro.

críticas e os questionamentos frequentes em seus trabalhos acadêmicos giram em torno da ausência de comunicação entre as diferentes instâncias que compõem o sistema estadual de ensino paulista e da forma como os resultados da avaliação vêm sendo utilizados por essas instâncias.

Sendo assim, a ideia que perpassa dezessete dos dezoito estudos analisados parece ser a seguinte: se forem corrigidas as deficiências identificadas na realização do sistema de avaliação paulista e se os seus resultados forem devidamente utilizados, o SARESP pode se constituir em um instrumento desencadeador de melhorias na qualidade do ensino oferecido nas escolas.

As primeiras pesquisas incluídas na revisão sistemática (OLIVEIRA, 1998; ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999) foram desenvolvidas concomitantemente à introdução do SARESP nas escolas da rede estadual de ensino paulista. Desse modo, de um lado, destacam a falta de aceitação e de comprometimento da equipe escolar em relação ao sistema de avaliação paulista e, de outro, criticam a carência de maior orientação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aos profissionais das Diretorias de Ensino e das escolas a respeito dos princípios e ações que envolvem essa avaliação.

Para Oliveira (1998), que examinou os propósitos, os mecanismos, as estratégias, a viabilidade funcional e o potencial de efetividade do SARESP, esse sistema avaliativo representa um salto qualitativo, uma vez que abrange todas as escolas da rede estadual de ensino paulista e busca criar uma cultura avaliativa fundamentada na avaliação formativa. Entretanto, em sua concepção, a precária participação dos professores no processo de implantação torna o sistema de avaliação paulista um projeto educacional falacioso, que não subsidia a construção da autonomia nas escolas.

Esteves (1998), ao estudar as modificações realizadas na prática pedagógica a partir dos resultados oferecidos pelo SARESP em algumas escolas, afirma que o sistema de avaliação paulista constitui o primeiro passo para o desenvolvimento de ações voltadas a um ensino de melhor qualidade. Segundo a autora, algumas falhas ocorridas na primeira aplicação, realizada em 1996, provocaram o desenvolvimento de posturas negativas da equipe escolar em relação à avaliação. Já nas edições seguintes, promovidas nos anos de 1997 e 1998, os profissionais envolvidos se sentiram mais à vontade com o processo avaliativo.

Felipe (1999), ao investigar os impactos do SARESP em algumas unidades escolares, aponta uma série de situações problemáticas que impedem que o sistema de avaliação paulista ofereça à SEE/SP e à comunidade escolar um instrumento útil para repensar o ensino e aprimorar o seu padrão de qualidade. Conforme o autor, enquanto os diretores das escolas e a dirigente de ensino afirmaram que a avaliação propiciou um movimento de discussão nas unidades escolares, os professores e alunos disseram que não houve mudanças significativas nas aulas¹⁰.

Nos estudos subsequentes (KAWAUCHI, 2001; MACHADO, 2003; TÚBERO, 2003; HERNANDES, 2003), permanece a ideia de que o SARESP pode contribuir para o desenvolvimento de ações direcionadas à melhoria da qualidade do ensino. Com efeito, as reflexões dos pesquisadores assumem novos contornos e alertam, principalmente, para a utilização inadequada do sistema de avaliação paulista e suas eventuais consequências.

Kawauchi (2001), em pesquisa na qual buscou discutir as possíveis implicações do SARESP no ensino de História, sob o ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio, adverte que essa avaliação pode ter efeitos perversos no trabalho desenvolvido nas escolas. Na concepção da autora, embora o sistema de avaliação paulista possa ser uma oportunidade para realimentar os debates acerca do ensino de História, a prática pedagógica não deve se limitar à obediência aos currículos sugeridos por essa avaliação.

Machado (2003), ao examinar as ações formuladas no âmbito das Diretorias de Ensino após os resultados do SARESP/2000, considera que esse tipo de avaliação pode servir como importante referencial na reflexão sobre o processo pedagógico das escolas. Para tanto, não pode se restringir ao estabelecimento de padrões de desempenho esperados dos alunos e a prestação de contas com base em resultados de testes. Tais medidas, em seu entendimento, podem legitimar a desigualdade escolar e intensificar a seletividade nas escolas¹¹.

¹⁰ Anos mais tarde, o autor escreveu o capítulo de um livro no qual retoma algumas conclusões de sua dissertação de mestrado e aponta a utilização do SARESP como um elemento controlador do trabalho desenvolvido nas escolas. Para mais informações, ver: FELIPE, J. Sistema de avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo: ajuda ou obstáculo? In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de Políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

¹¹ Posteriormente, a referida tese de doutorado foi publicada em forma de livro. Para mais informações, ver: MACHADO, C. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000. Curitiba: Editora CVR, 2010.

Túbero (2003), ao investigar as mudanças promovidas em relação à metodologia de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações e reformulações de currículo, com base no baixo desempenho apresentado por alunos negros no SARESP/2000 em algumas escolas, identifica que foram feitas apenas ações pontuais e fragmentadas. Segundo a autora, o tratamento dado ao problema das variáveis que interferiram negativamente no rendimento desses alunos limitou-se a uma publicação oficial e não houve articulação entre os resultados da avaliação e o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Hernandes (2003), ao estudar os impactos causados pela mudança de procedimento adotada na realização do SARESP/2001¹² em uma determinada unidade escolar, aponta contradições entre os princípios norteadores da referida avaliação e a forma de utilização dos resultados naquela edição. A pesquisadora destaca a necessidade de uma revisão do processo avaliativo realizado no ano de 2001, pois considera que a essência da avaliação se perde quando essa ferramenta deixa de servir como norteadora da tomada de decisão político-educacional para ser utilizada como determinante do sucesso/insucesso do aluno.

Algumas pesquisas realizadas nos anos seguintes (SILVA, 2006; BAUER, 2006; CARVALHO, 2008; ARCAS, 2009; CAMBA, 2011) se propõem a avaliar a política de avaliação desenvolvida na rede estadual de ensino paulista, de modo a contribuir para o seu redirecionamento. Valendo-se da investigação de ações realizadas no âmbito da SEE/SP, das Diretorias de Ensino ou das escolas, os pesquisadores concluem que o SARESP não tem impulsionado melhorias no processo educacional.

Silva (2006), em estudo no qual buscou apreender as principais características das avaliações aplicadas pelo SARESP entre 1996 e 2005, aponta que apesar de apresentar potencial para caracterizar-se como um sistema de avaliação para além da verificação do rendimento escolar, a centralização das decisões e o predomínio de instrumentos avaliativos constituídos por questões fechadas restringem consideravelmente a complexidade do sistema de avaliação paulista. Para a autora, a ausência de negociação com os atores envolvidos constitui um dos maiores entraves para que esse tipo de avaliação se caracterize como objeto de reflexão acerca da qualidade do ensino.

¹² Conforme assinalado na Introdução, no ano de 2001, a SEE/SP utilizou o resultado do sistema de avaliação paulista para decidir sobre a aprovação ou reprovação dos alunos.

Bauer (2006) analisou o SARESP e o uso de seus resultados na formulação de ações de formação de professores em algumas Diretorias de Ensino a fim de apreender as iniciativas realizadas para o aperfeiçoamento dessa formação¹³. Com base nas informações reunidas em sua pesquisa, a autora conclui que a articulação entre os resultados do sistema de avaliação paulista e a política de formação docente, da forma prevista em textos legais e documentos oficiais, ainda está por ser consolidada.

Carvalho (2008), ao examinar o percurso trilhado por uma escola ao longo da edição do SARESP do ano de 2005, salienta que seu estudo não tem a pretensão de representatividade. O intuito, segundo a autora, é sinalizar pesquisas que aprofundem as hipóteses levantadas e que são fundamentais para o aprimoramento das avaliações em larga escala. Em sua concepção, embora a avaliação de sistemas possa ser a chave para o alcance de uma educação de qualidade, a utilização de seus resultados como direcionadores de políticas públicas e geradores de impactos positivos ainda se apresenta como fator dificultador.

Arcas (2009) tomou como objeto de pesquisa o SARESP e o Regime de Progressão Continuada com o intuito de identificar como essas duas medidas têm incidido sobre a avaliação escolar em um grupo de escolas vinculadas a uma determinada Diretoria de Ensino. Entre outras questões, o autor aponta que o sistema de avaliação paulista vem adquirindo centralidade na organização do trabalho escolar e tem fortalecido o desenvolvimento de práticas avaliativas baseadas na verificação de desempenho em detrimento da avaliação formativa, potencializada pela progressão continuada.

Camba (2011), ao analisar a política de avaliação no estado de São Paulo com foco no SARESP, afirma que sua pesquisa visa contribuir com os interessados na área e fornecer subsídios para discussões e eventuais intervenções nas decisões políticas. Em sua concepção, toda política pressupõe avaliações com o propósito de intervir e fazer os ajustes necessários de modo a corrigir seu rumo. Com efeito, ressalta que, embora o sistema de avaliação paulista não venha conseguindo atingir

¹³ Os resultados da referida pesquisa também foram publicados em: 1) BAUER, A. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011; e 2) BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

os objetivos propostos nos textos legais e nos documentos oficiais, sua estrutura tem permanecido sem significativas alterações ao longo dos anos.

Os demais estudos que tratam do sistema de avaliação paulista (NALLO, 2010; ALCANTARA, 2010; RODRIGUES, 2011; PEIXOTO, 2011; COSSO, 2013) apresentam algumas características já destacadas nas produções acadêmicas anteriores. O elemento diferencial dessas pesquisas é o fato de os pesquisadores se dedicarem ao desvelamento das contradições que envolvem o SARESP, decorrentes, em especial, da utilização de seus resultados para o pagamento de bônus aos servidores¹⁴.

Nallo (2010), em estudo no qual buscou identificar as estratégias e intencionalidades dos sistemas de avaliação da educação básica brasileira, dá grande destaque ao SARESP. Para a autora, a avaliação é um instrumento que pode subsidiar tanto a equipe escolar quanto os políticos na elaboração de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a proposta de bonificação dos servidores das escolas que cumprem as metas estabelecidas para o IDESP, caminha em direção contrária. Em sua concepção, a utilização de mecanismos de mercado como a competição, o sucesso individual e o estabelecimento de metas com vantagens monetárias pode reforçar a exclusão social.

Alcantara (2010) investigou algumas ações introduzidas no sistema estadual de ensino de São Paulo, a partir de meados da década de 1990, entre as quais o SARESP, com o intuito de identificar se tais iniciativas estão associadas às estratégias neoliberais difundidas pelos organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento. Segundo a autora, seguindo as prerrogativas do neoliberalismo determinadas pelo Banco Mundial (BM), a nova linha de gestão educacional adotada no estado a partir daquele período passou a enfatizar a meritocracia e pode ser considerada como a inserção efetiva da educação na lógica do capital. Em seu entendimento, um dos principais complicadores de medidas que valorizam excessivamente os resultados, em detrimento de outros aspectos relevantes para a análise global do processo de ensino-aprendizagem, é a ocultação das condições que influenciam o desempenho de cada escola.

¹⁴ Conforme indicado na Introdução, a partir de 2008, a SEE/SP introduziu o sistema de bonificação de servidores baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), calculado com base no desempenho dos alunos no SARESP e no fluxo escolar.

Rodrigues (2011) teve como objetivo identificar, na opinião de professores das séries finais do ensino fundamental e médio de diferentes escolas, eventuais repercussões dos resultados obtidos no SARESP no cotidiano da sala de aula. Em sua concepção, a avaliação de sistema pode ser uma aliada do processo educativo se comprometida com os sujeitos, seus contextos e percursos. Por meio de seu estudo, no entanto, o pesquisador identifica que a função dessa avaliação ainda não está clara para a comunidade escolar e, na maioria das vezes, acaba responsabilizando unilateralmente professores e alunos pelo fracasso nos resultados.

Semelhante ao estudo anterior, Peixoto (2011) examinou as repercussões do SARESP na prática pedagógica explicitadas por professores da 4ª série/5º ano do ensino fundamental de escolas pertencentes a uma determinada Diretoria de Ensino. Conforme a autora, as políticas de avaliação baseadas em testes estandardizados vão de encontro à produção teórica que concebe a avaliação como processo, em um viés qualitativo e formador. Em suas conclusões, a pesquisadora afirma que o uso feito dos resultados do sistema de avaliação paulista resulta na culpabilização do professor e na pressão para que ele ensine apenas o que será cobrado no exame.

Cosso (2013) analisou a organização do trabalho pedagógico em uma escola que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e que apresenta resultados acima da média nos índices de educação, com o objetivo de identificar fatores intra e extraescolares que podem influenciar o desempenho dos alunos. Valendo-se de um trabalho analítico que teve como foco a avaliação, a gestão escolar, os conteúdos escolares e os fatores sociofamiliares, argumenta que o desempenho dos alunos nas avaliações externas é algo complexo e dinâmico e não é fruto apenas de determinada característica. Nesta ótica, entre outras questões, defende que essas avaliações devem ser usadas como ferramenta a serviço de professores e alunos e não como um instrumento de controle ou de competição.

Apenas a pesquisa de Ribeiro (2008) se diferencia dos demais trabalhos acadêmicos analisados por discordar incisivamente do sistema de avaliação paulista. Tal estudo foi desenvolvido com o objetivo evidenciar a relação normativa da regulação e do controle estatal pela via da avaliação a partir da análise do SARESP e da política educacional paulista. Nessa ótica, a autora sustenta que o sistema de avaliação desenvolvido no estado de São Paulo faz parte de um conjunto

de medidas governamentais que, pautadas no pensamento neoliberal, pretendem inserir a educação na lógica do mercado com vistas à perpetuação do capitalismo.

A despeito de reconhecer a pertinência da maioria das críticas e apontamentos apresentados nas produções acadêmicas inseridas nesta revisão sistemática, a presente pesquisa, tal como mencionado inicialmente, busca ampliar o debate em torno do SARESP com base na compreensão de que a escola também produz políticas.

Antes de aprofundar as discussões, no entanto, convém examinar de forma pormenorizada as análises realizadas pelos diferentes pesquisadores que estudaram o sistema de avaliação paulista, com foco nos referenciais teóricos e nos procedimentos metodológicos utilizados.

Vale indicar que, embora tenham como referência primeira um conjunto de trabalhos acadêmicos que tiveram como foco o sistema de avaliação paulista, algumas considerações apresentadas na sequência extrapolam o âmbito circunscrito dessa temática e podem ser estendidas a vários outros estudos produzidos no campo da Administração/Gestão da Educação e da Política Educacional no Brasil.

1.2 Referenciais teóricos e procedimentos metodológicos adotados

O estudo mais detalhado das dezoito produções acadêmicas, efetuado ao longo da revisão sistemática, permitiu identificar que tais pesquisas apontam o SARESP como um dos elementos centrais da política educacional desenvolvida nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, a partir de meados dos anos 1990.

Ao analisar o sistema de avaliação paulista, no entanto, a maior parcela dos estudiosos prefere discutir questões ligadas à Avaliação Educacional apoiados em referenciais teóricos dessa área e poucos utilizam estudos que apresentam interface mais direta com o campo da Política Educacional. Tal fato por ser explicado, em grande medida, pela escassez de publicações nacionais que possibilitem a construção de um quadro de referência para a análise de políticas educacionais no país.

De acordo com Azevedo e Aguiar (2001), apesar de apresentar progressivo desenvolvimento, a área de Política Educacional é um espaço de investigação relativamente novo no Brasil e ainda não consolidado em termos de referenciais

analíticos consistentes. As autoras explicam que a consideração e legitimação dessa área como campo investigativo, particularmente no que diz respeito ao tratamento das políticas de educação no contexto das políticas públicas, é bastante recente. Como exemplo, citam a tardia constituição do grupo de trabalho “Estado e Política Educacional” no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorrida no final dos anos 1980, bem como a mudança na denominação da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação para Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a partir de meados da década de 1990.

Na mesma linha, Mainardes (2008) sustenta que ainda são poucos os textos que apresentam uma discussão ou fundamentação mais sólida sobre a análise de políticas educacionais e curriculares no país (CUNHA, 1991; DUTRA, 1993; SHIROMA et al., 2000 e 2005; BARRETO e PINTO, 2001; TEODORO, 2003; AZEVEDO, 2004; LOPES e MACEDO, 2006; MAINARDES, 2006). Já na literatura em língua inglesa, segundo o autor, há uma diversidade de referenciais analíticos que trazem contribuições significativas para os estudos desenvolvidos na área, como: a análise de políticas baseada na teoria do discurso (FULCHER, 1989), a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, 2006), a análise dos contextos, textos e consequências das políticas (BACCHI, 1999), as discussões sobre a análise de textos de políticas (CODD, 1988), entre outros.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados nos trabalhos acadêmicos, foi possível identificar semelhanças nas opções feitas pelos pesquisadores. Sendo assim, as dissertações e teses foram divididas em três grupos: 1) pesquisas que refletem acerca do SARESP mediante a análise de textos legais e publicações oficiais; 2) estudos cujas análises se concentram em relatórios e boletins elaborados pelas escolas e Diretorias de Ensino ou em trabalhos acadêmicos que abordam a temática; 3) pesquisas que analisam dados coletados junto aos diferentes profissionais envolvidos com o sistema de avaliação paulista.

O **primeiro grupo** reúne quatro estudos (SILVA, 2006; RIBEIRO, 2008; ALCANTARA, 2010, NALLO, 2010) cuja tendência entre os pesquisadores é se deter em questões mais amplas, relativas aos aspectos contextuais que envolvem a criação dos sistemas de avaliação e refletir acerca desse tipo de avaliação de forma distanciada das escolas e do sistema de ensino.

A maioria dos trabalhos acadêmicos é constituída de um espaço relativamente extenso dedicado às discussões em torno das mudanças promovidas no papel do Estado, da adoção de princípios neoliberais na área educacional e da influência das agências internacionais na formulação de políticas para a educação brasileira. A partir desse percurso, os estudos contribuem para a compreensão do cenário político-econômico no qual foram criados os sistemas de avaliação nacional e paulista e para o esclarecimento dos principais fundamentos que sustentam esse tipo de avaliação.

Entretanto, ao se concentrarem nas disposições legislativas e nos documentos oficiais que tratam do SARESP, as pesquisas inseridas neste primeiro grupo expressam a ideia de que cabe a escola se submeter às consequências dessas definições textuais e, dessa forma, tendem a apresentar prescrições acerca de como esse sistema avaliativo “deve” ou “não deve ser”.

Silva (2006) indica que a criação de sistemas de avaliação está inserida no bojo das medidas governamentais de ajuste das despesas com políticas sociais realizadas no Brasil, especialmente, a partir da década de 1990. Valendo-se de um quadro conceitual elaborado com base em um conjunto de autores (AFONSO, 2000; DIAS SOBRINHO, 2003; HADJI, 2001; VIANNA, 1997; entre outros) argumenta que “[...] a avaliação *deve* configurar-se numa experiência negociada, a qual, envolvendo toda a comunidade escolar, proporcione reflexões quanto aos princípios filosóficos, políticos e éticos perseguidos pela escola enquanto instituição formativa.” (SILVA, 2006, p. 72, grifo meu). Na sequência, examina as aplicações do SARESP entre 1996 e 2005 com base em uma série de documentos (relatórios, tabelas, quadros, entre outros) elaborados pela SEE/SP e destaca que os instrumentos avaliativos e as análises dos resultados das avaliações apresentam caráter marcadamente reducionista.

Ribeiro (2008), apoiando-se em diversos autores (ABRUCIO, 1999; ANTUNES, 1999, FRIGOTTO, 2000; GENTILI, 1998; entre outros), explica o movimento mundial de reformulação do Estado, com a adoção de princípios neoliberais na administração pública, e sua consonância com as reformas implantadas no Brasil e no estado de São Paulo nos anos 1990. Segundo a autora, nesse contexto, são consolidados os sistemas de avaliação de nível nacional e estadual como mecanismos de regulação da educação. Em seguida, analisa as mudanças na política educacional paulista iniciadas com a eleição de Mário Covas

para governo do estado, com base em documentos que o governador apresentou em sua candidatura e depois de eleito. De acordo com Ribeiro (2008), as medidas governamentais para a área educacional, desenvolvidas no período, sofreram interferência direta do BM. Dentro desse conjunto de medidas, está situado o SARESP que, em seu entendimento, vem favorecendo uma política educacional que coloca a educação a serviço do capitalismo, em detrimento da constituição de uma escola pública voltada aos reais interesses da população que a frequenta.

Nas demais pesquisas situadas no primeiro grupo, as autoras questionam a iniciativa do governo paulista de efetuar o pagamento de bônus aos profissionais das escolas que atingem as metas no IDESP estipuladas pela SEE/SP. Entretanto, embora discutam as possíveis implicações da referida medida, não apresentam dados acerca de como ela vem sendo desenvolvida nas escolas e, principalmente, de como seus profissionais se posicionam em relação à questão.

Alcantara (2010), inicialmente, realiza uma breve revisão bibliográfica com base em trabalhos apresentados em eventos científicos, dissertações e teses que tratam de temas relacionados ao seu objeto de estudo. Após efetuar a síntese dessas publicações, observa que a maioria dos pesquisadores discute a transferência de estratégias do mercado para a educação e teme que tais ações intensifiquem a desigualdade socioeconômica do país. Na sequência, utilizando como referência um conjunto de autores (APPLE, 1995, 1999 e 2001; FRIGOTTO, 2000; TORRES, 1996; entre outros), reflete acerca das características e possíveis desdobramentos das propostas neoliberais elaboradas pelas agências internacionais para a educação dos países em desenvolvimento. Com base nesse aporte teórico também analisa documentos oficiais e textos legais que norteiam as ações adotadas pela SEE/SP a partir de meados dos anos 1990. De acordo com Alcantara (2010), esse conjunto de ações representa uma nova forma de gestão educacional voltada para a satisfação do mercado e das determinações das agências internacionais de financiamento da educação. Entre outras questões, alerta que o discurso meritocrático de valorização do magistério paulista exclui aqueles que apresentam desempenho aquém do esperado, “[...] desconsiderando por completo fatores que são determinantes para o sucesso ou fracasso do processo pedagógico.” (ALCANTARA, 2010, p.84).

Nallo (2010) adota como referência Singer (1996) e distingue duas visões de educação que podem fundamentar os processos avaliativos: a civil-democrática e a

produtivista. Na visão civil-democrática, que concebe a educação como promotora de valores emancipatórios, a avaliação em larga escala visa a atender às necessidades da comunidade escolar. Na concepção produtivista, voltada à preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho e para o aumento da produtividade, os processos avaliativos em larga escala são associados à premiação e estimulam a competição. Em seguida, fundamentando-se em diversos autores (ABICALIL, 2002; AFONSO, 2000; FONSECA, 1995; HADDAD, 2008; entre outros), sustenta que as reformas educacionais promovidas no país nos anos 1990 e a criação de sistemas de avaliação buscaram atender às exigências das agências internacionais, que há décadas influenciam a definição de políticas para a educação brasileira. Após apontar as principais características dos sistemas nacionais de avaliação da educação básica, concentra sua atenção no SARESP com o intuito de refletir sobre como a SEE/SP vem se apropriando dos resultados dessa avaliação. Segundo a autora, a criação do IDESP e o estabelecimento da meta que cada escola deve cumprir para que seja contemplada com o bônus financeiro, revelam uma visão produtivista de educação e uma concepção de avaliação pautada no modelo de responsabilização que transfere a responsabilidade pela qualidade da educação somente para as escolas. Nesses termos, sustenta que “[...] *não é coerente* utilizar os resultados das avaliações externas para acirrar competições entre escolas ou para premiar os professores em função dos resultados aferidos pelos alunos.” (NALLO, 2010, p.98, grifo meu).

Repetindo algumas considerações apresentadas nos estudos anteriores relativas ao processo histórico que conferiu centralidade aos sistemas de avaliação, os três trabalhos acadêmicos inseridos no **segundo grupo** (OLIVEIRA, 1998; MACHADO, 2003; CAMBA, 2011) também mantêm certo distanciamento em relação aos atores envolvidos com o SARESP. Suas análises focalizam, respectivamente, os relatórios produzidos pelas escolas, os relatórios elaborados pelas Diretorias de Ensino e as produções acadêmicas que trataram do sistema de avaliação paulista.

Nas duas primeiras pesquisas, as autoras identificam desconexões entre os relatórios produzidos com base nos resultados do SARESP e os objetivos da referida avaliação expressos na legislação e nos textos oficiais e apontam a necessidade de que a SEE/SP oriente melhor o processo de análise e interpretação desses resultados. Tal apontamento sugere que, para as pesquisadoras, o hiato entre as ações formuladas pelas escolas ou pelas Diretorias de Ensino e os

objetivos do SARESP é decorrente, sobretudo, da orientação deficitária promovida pelos órgãos superiores do sistema estadual de ensino e não da complexidade inerente ao desenvolvimento das políticas educacionais.

Oliveira (1998), com base em Figueiredo e Figueiredo (1986), efetua análise focada na viabilidade funcional e nas possibilidades de efetivação do SARESP nas escolas. Inicialmente, apresenta a transcrição de diversos trechos de textos legais e documentos oficiais utilizados na divulgação, treinamento e implantação do sistema de avaliação paulista e destaca que o principal argumento presente nesses materiais é o de que, com os resultados do SARESP, as escolas podem redirecionar o seu trabalho pedagógico em busca da melhoria da qualidade do ensino. Na sequência, analisa o desempenho dos alunos das escolas pertencentes à Delegacia de Ensino¹⁵ de Botucatu nas avaliações realizadas em 1996 e 1997 e os relatórios elaborados pelas escolas baseados nos resultados obtidos nessas edições. Segundo a autora, na primeira edição do SARESP, os profissionais das escolas limitaram-se a uma organização dos dados referentes à participação do pessoal e ao desempenho dos alunos na resolução das questões. Já na segunda aplicação, com base em um questionário elaborado pela Delegacia de Ensino, as unidades escolares esboçaram uma análise da situação escolar e apontaram alternativas de superação das dificuldades detectadas. Em sua concepção, a fragilidade dos relatórios se deve a ausência de orientação nos treinamentos realizados pela SEE/SP, que subsidia as equipes das unidades escolares somente na organização dos dados da avaliação e não orienta como analisá-los e interpretá-los.

Machado (2003), apoiando-se em um conjunto de estudos (ABRUCIO, 1999; DIAS SOBRINHO, 2000; GENTILI, 1995; VIANNA, 1997; VIEIRA, 2000; entre outros) traça um panorama do contexto em que são desenvolvidas as iniciativas de avaliação no Brasil e no estado de São Paulo e evidencia sua consonância com o movimento mundial de reformas empreendidas, a partir dos anos 1990, com o objetivo de reestruturar o papel do Estado. Neste cenário, segundo a autora, a avaliação tem sua dimensão e área de atuação ampliadas e torna-se o eixo direcionador da políticas educacionais. Em seguida, discute a política educacional paulista proposta no primeiro ano da gestão Mário Covas com base, principalmente,

¹⁵ A partir de 1999, mediante o Decreto nº 43.948 que dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, as referidas instâncias passaram a ser denominadas Diretorias de Ensino e foram reduzidas de cento e quarenta e três para oitenta e nove.

no Comunicado da SEE/SP¹⁶ intitulado “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998¹⁷”. Tal política, conforme a pesquisadora, tem como diretriz principal a racionalização do uso de recursos públicos e apresenta estreita relação com projeto de reforma administrativa proposto pelo governo federal¹⁸. Na sequência, investiga as propostas formuladas com base nos resultados do SARESP/2000 no âmbito das Diretorias de Ensino e sistematizadas nos relatórios de avaliação. Para a análise, utiliza como referência as duas dimensões da avaliação educacional apresentadas por Sousa (2000): a primeira (*assessment*) refere-se aos resultados do sistema e a segunda trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados. Entre outros aspectos, conclui que apesar das orientações contidas no manual, as Diretorias de Ensino não formulam suas ações fundamentadas em evidências avaliativas. Nesses termos, afirma que é preciso oferecer melhor orientação às Diretorias de Ensino no que diz respeito à análise e à interpretação dos resultados do SARESP. Segundo a autora também, a SEE/SP tem utilizado essa avaliação como *assessment*, pois “[...] privilegia a publicidade em torno das informações obtidas com o rendimento dos alunos, desvalorizando a análise das condições nas quais eles foram gerados.” (MACHADO, 2003, p.196).

A desconsideração de fatores que interferem nos resultados do SARESP e a maneira como os órgãos centrais do sistema estadual de ensino paulista vêm utilizando esses resultados são as principais críticas presentes no último estudo que integra o segundo grupo. Tais críticas são realizadas com base em outros trabalhos acadêmicos que abordaram o assunto.

Camba (2011), fundamentando-se em vários autores (ABICALIL, 2002; AGUIAR, 2002; DIAS SOBRINHO, 2000; FREITAS, 2002; entre outros), afirma que as políticas de avaliação educacional estão associadas ao movimento de abertura

¹⁶ O referido Comunicado, publicado no Diário Oficial do Estado em 23 de março de 1995, embora citado na maioria dos trabalhos acadêmicos inseridos na revisão sistemática, é analisado de forma mais detalhada pela autora.

¹⁷ Quando Mário Covas assumiu o governo paulista, não era permitida a reeleição para cargos do executivo, por isso, a perspectiva de atuação era de apenas quatro anos. A candidatura à reeleição para presidente, governadores e prefeitos tornou-se possível somente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 16/1997. No final de 1998, Covas foi reeleito para comandar o estado por mais quatro anos, mas afastou-se em janeiro de 2001 para tratar de problemas de saúde e faleceu dois meses depois. Foi substituído por seu vice, Geraldo Alckmin, que permaneceu até o fim do mandato.

¹⁸ No período em questão, tanto o líder do governo estadual (Mário Covas), quanto o responsável pelo governo federal (Fernando Henrique Cardoso) pertenciam ao mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

para o mercado, intensificado no Brasil nos anos 1990, e foram influenciadas por instituições financeiras internacionais. Na sequência, focaliza sua análise no sistema de avaliação paulista e destaca as principais mudanças ocorridas ao longo das edições realizadas entre 1996 e 2010, com base na análise de leis e publicações oficiais. Para refletir acerca da política de avaliação desenvolvida no estado de São Paulo, a autora examina cinco produções acadêmicas que tiveram o SARESP como foco de estudo (CAMARGO, 2007; HERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 1998; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2006). Apoiando-se nessas pesquisas destaca, entre outras questões, que apesar de o nível socioeconômico ser uma variável relevante na análise do desempenho alcançado na avaliação, o SARESP continua a ter a mesma condução na divulgação dos resultados e na responsabilização de alunos, professores e escolas.

O **terceiro grupo** é o que reúne o maior número de dissertações e teses, totalizando onze pesquisas (ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999; KAWAUCHI, 2001; TÚBERO, 2003; HERNANDES, 2003; BAUER, 2006; CARVALHO, 2008; ARCAS, 2009; RODRIGUES, 2011; PEIXOTO, 2011; COSSO, 2013). Apesar de apresentarem apontamentos acerca dos aspectos contextuais que envolvem a criação de sistemas de avaliação no Brasil e no estado de São Paulo, tais estudos buscam uma maior aproximação com as escolas e com o sistema de ensino.

As análises dos dados, reunidos por meio de observação, entrevistas e questionários realizados junto aos atores envolvidos com o sistema de avaliação paulista, no entanto, tendem a enfatizar os efeitos negativos do SARESP e das medidas governamentais ligadas a ele e não levam em conta as diferentes ações produzidas pelas escolas.

A maior parte das pesquisas aponta que os resultados do sistema de avaliação paulista não vêm sendo utilizados para repensar e reconduzir o processo educativo desenvolvido nas escolas e, como consequência, questiona se esse tipo de avaliação tem contribuído de forma efetiva para elevar a qualidade do ensino.

Esteves (1998), com base nos estudos de Vianna (1990; 1995), apresenta a trajetória da avaliação educacional em larga escala no Brasil citando as principais ações desencadeadas pelo Ministério da Educação (MEC) e por algumas Secretarias Estaduais de Educação. Com o intuito de verificar se os resultados do SARESP induziram os professores de Língua Portuguesa a modificar suas práticas em direção à melhoria da qualidade do ensino, realiza observações, questionários e

entrevistas com profissionais (diretores, professores-coordenadores, professores e supervisores de ensino) de cinco escolas vinculadas a uma Delegacia de Ensino¹⁹ da região periférica do município de São Paulo. Após apresentar a descrição das escolas, juntamente com as respostas dos diferentes profissionais, pontua que os relatos da equipe escolar são, geralmente, contraditórios e que “[...] o contato com as informações do SARESP se dá somente no período em que as atividades relativas ao processo avaliativo se desenvolvem e depois elas são esquecidas ou desconsideradas.” (ESTEVEES, 1998, p.105). As entrevistas realizadas com os supervisores de ensino confirmam essa ideia, pois sugere que eles também “[...] têm problemas para aprofundar a discussão sobre os resultados dessa avaliação, esperando que a Secretaria de Educação indique os caminhos a serem trilhados pelas equipes escolares.” (ESTEVEES, 1998, p.106).

Felipe (1999) afirma que nos documentos produzidos pela SEE/SP o SARESP é apresentado como um instrumento a serviço da melhoria da qualidade da educação, pois possibilitaria a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos definidos previamente e contribuiria para aumentar o poder da escola para analisar seus problemas e buscar meios para superá-los. Entretanto, mediante a realização de questionários e entrevistas com a dirigente regional, supervisores de ensino e diversos segmentos (diretores, professores, alunos e pais) de quatro escolas vinculadas à Diretoria de Ensino de Caieiras, observa que as respostas são permeadas de contradições. Segundo Felipe (1999, p.47), embora todos afirmem que a avaliação é importante, depois que o SARESP termina “[...] seus resultados são esquecidos e tudo volta ao ‘normal’.” Em sua concepção, os diferentes relatos apresentam visões de avaliação, de escola e de mundo que precisam ser repensadas. Com base em vários autores (FREIRE, 1987; DEMO, 1996; SAUL, 1988; entre outros), o pesquisador defende uma forma diferente de pensar a avaliação, de modo que ela seja colocada a serviço da emancipação e transformação dos sujeitos e de suas realidades.

Túbero (2003), sem citar as referências utilizadas, apresenta um breve histórico das perspectivas de avaliação educacional adotadas no país e aponta que, com a criação de sistemas de avaliação, houve um movimento da perspectiva individual para a institucional. Na sequência, com base em documentos oficiais,

¹⁹ Ver nota 15.

descreve as principais características das edições do SARESP realizadas até o momento de sua pesquisa. Ao analisar a porcentagem de acertos nas provas de Língua Portuguesa de doze escolas vinculadas à Diretoria de Ensino de Piracicaba na edição de 2000, identifica que o desempenho dos alunos negros foi inferior ao dos alunos brancos e argumenta que a variável “cor da pele” não pode ser ignorada na análise dos resultados da avaliação. Em sua concepção, um dos aspectos que interfere negativamente no rendimento escolar de alunos negros é a maneira como a população negra tem sido representada nos livros didáticos. Mediante entrevistas realizadas com professores, observa que a maioria deles não reconhece o preconceito e a discriminação no ambiente escolar e alega que os baixos resultados no SARESP são decorrentes de problemas financeiros e de estrutura das famílias dos alunos. A autora pontua que apesar das diferenças de desempenho entre alunos brancos e negros no sistema de avaliação paulista, não houve mudanças curriculares, reuniões para discutir as variáveis que interferiram nesses resultados e os professores não receberam orientações de como tratar o preconceito e a discriminação em sala de aula.

Bauer (2006), a partir de um conjunto de autores (ARRETCHE, 2001; DRAIBE, 2001 e PALUMBO, 1989), anuncia que pretende avaliar como os resultados do SARESP – compreendido como um programa de avaliação de sistema – têm sido utilizados para a elaboração e o desenvolvimento de programas de formação contínua para professores. Para realizar a avaliação da política avaliativa da rede estadual de ensino paulista, analisa documentos oficiais que tratam do SARESP e dos programas de formação de professores. Segundo a autora, apesar da intenção de utilizar os resultados do sistema de avaliação paulista na orientação de programas de formação docente ser amplamente divulgada nesses documentos oficiais, as publicações não apresentam informações acerca da utilização que tem sido feita dos resultados das avaliações. Na sequência, efetua uma investigação empírica mediante a realização de entrevistas com supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos (Língua Portuguesa), coordenadores da oficina pedagógica e dirigentes de ensino de cinco Diretorias de Ensino localizadas no município de São Paulo. Além desses profissionais, entrevista também técnicos da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Após a análise dos relatos, pontua que a articulação entre os resultados do sistema de avaliação paulista e as políticas de

formação contínua de professores, da forma como vem sendo realizada, parece pouco efetiva. Em sua concepção, os objetivos relativos à formação docente do SARESP podem ser alcançados, entretanto, é preciso investigar “[...] melhores formas de explorar os resultados produzidos pela avaliação, quer no cotidiano da sala de aula, quer enquanto informação para a formulação e implementação de políticas educacionais.” (BAUER, 2006, p.161).

Carvalho (2008), inicialmente, apresenta uma breve síntese de trabalhos acadêmicos que trataram do SARESP. Esses trabalhos somados a outras publicações (LUCKESI, 1996; SOUSA, 1991; SOUSA, ALAVARSE, 2003) são utilizadas pela pesquisadora para a análise dos dados coletados em sua pesquisa. Valendo-se de documentos oficiais, a autora explicita as características do sistema de avaliação paulista e as principais mudanças promovidas ao longo das edições. Para investigar o direcionamento dado ao SARESP/2005 em uma escola do município de São Paulo, descreve e analisa dados reunidos por meio de observação de reuniões e atividades escolares relacionadas à referida avaliação, documentos disponíveis na escola, questionários e discussões realizadas com os professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Após traçar um paralelo entre o previsto nos documentos oficiais em relação ao SARESP e a forma como o sistema de avaliação paulista foi desenvolvido na escola, conclui que a unidade escolar não se utilizou da avaliação da forma esperada. Segundo a autora, além de transformar os resultados de desempenho nas provas do SARESP em notas bimestrais atribuídas aos alunos, objetivo que não consta no sistema de avaliação paulista, não se observa na escola uma tendência de uso dos resultados para melhorar o planejamento pedagógico. Para Carvalho (2008, p.90), “[...] falta por parte da SSE/SP um trabalho mais agressivo no sentido de formação dos profissionais da escola, direcionado à avaliação, explorando suas finalidades.”

Outras pesquisas pertencentes ao terceiro grupo alertam para o tratamento equivocado que vem sendo dispensado aos resultados do SARESP e argumentam que o sistema de avaliação paulista não deve se sobrepor às avaliações realizadas no interior das escolas.

Hernandes (2003), baseando-se em um conjunto de autores (FRANCO, 1994; HADJI, 2001; LUCKESI, 1996; entre outros), tece algumas considerações acerca da trajetória teórica da avaliação da aprendizagem na educação brasileira e destaca que a criação de sistemas de avaliação no país está diretamente vinculada às

determinações de agências financeiras internacionais. Em decorrência dessa vinculação, segundo a autora, os processos avaliativos são mais voltados ao atendimento das necessidades econômicas do que das demandas educacionais. Na sequência, apresenta uma síntese das características das avaliações do SARESP realizadas até o momento de sua pesquisa e explica as alterações promovidas na edição de 2001, foco de sua análise. Para o trabalho analítico, realiza entrevistas com pais, alunos, professores e diretor de uma escola pertencente à Diretoria de Ensino de Assis e com uma profissional da equipe de avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Ao analisar esses dados, concentra-se, sobretudo, no impacto que a iniciativa da SEE/SP de utilizar os resultados do SARESP/2001 para decidir acerca da aprovação/reprovação dos alunos teve sobre a escola. Neste sentido, os relatos apresentados destacam as insatisfações, os descontentamentos, as reclamações, os desconfortos provocados pela mudança de procedimento introduzida naquela edição e não exploram como os atores escolares enfrentaram tal mudança. Ao final, a pesquisadora argumenta que as provas do SARESP não podem ser “[...] mais valorizadas do que as decisões dos professores e dos colegiados que acompanham todo o processo.” (HERNANDES, 2003, p.147).

Arcas (2009), com base em duas autoras (BARRETO, 2001; SOUSA; BARRETO, 2004), sustenta que existem lógicas conflitantes entre a concepção de avaliação formativa, inerente à progressão continuada, e a avaliação externa que tem foco no desempenho dos alunos em testes padronizados. Para investigar como a Progressão Continuada e o SARESP têm influenciado a avaliação escolar, primeiramente, apresenta a trajetória histórica dessas iniciativas governamentais e o panorama das pesquisas acadêmicas que as estudaram. As conclusões a que chegam essas pesquisas acadêmicas são utilizadas na análise de dados que o pesquisador reúne por meio de questionários e entrevistas realizadas com professores-coordenadores do conjunto de escolas pertencentes a uma Diretoria de Ensino do município de São Paulo. Ao longo da análise, observa que “[...] a tendência é que as escolas optem por perseguir as metas estabelecidas pela avaliação externa, em detrimento da avaliação feita em seu interior.” (ARCAS, 2009, p.161). O autor considera inegável a contribuição das avaliações externas para a gestão dos sistemas de ensino e para que as escolas possam repensar suas práticas, mas salienta que é preciso evitar a supremacia do SARESP na definição das políticas públicas e na organização do trabalho escolar. Para tanto, argumenta

que o caminho “[...] ainda se encontra na perspectiva da progressão continuada, da escola organizada em ciclos e da avaliação formativa.” (ARCAS, 2009, p.162).

Por fim, as demais produções acadêmicas inseridas no terceiro grupo chamam a atenção para o risco de o sistema de avaliação paulista limitar a prática pedagógica à obediência dos currículos sugeridos nas avaliações ou indicam que essa situação já vem acontecendo no interior das escolas.

Kawauchi (2001), tendo como base documentos elaborados pela SEE/SP, faz uma descrição sucinta dos princípios e objetivos do SARESP e, servindo-se de um conjunto de autores (AFONSO, 1998; PERRENOUD, 1999; SOUSA, 1997; VASCONCELLOS, 1998), discute as possíveis implicações dessa avaliação. A mais grave delas, em sua concepção, é a possibilidade de as escolas substituírem um projeto pedagógico adequado à realidade de seus alunos por outro que esteja em consonância com as avaliações externas. Para analisar em que medida as intenções do SARESP de promover o repensar a prática pedagógica foram compreendidas por professores de História, a pesquisadora realiza entrevistas com profissionais responsáveis pela disciplina em grupo de escolas da Grande São Paulo. Baseada na análise dos dados coletados, pontua que o sistema de avaliação paulista foi percebido e vivenciado de diferentes formas pelos entrevistados. Entretanto, a autora não explora com maior profundidade esses diferentes pontos de vista e argumenta que as questões trazidas à tona a partir das entrevistas “[...] refletem um contexto mais amplo, de caráter internacional, no qual o SARESP e os professores também estão inseridos.” (KAWAUCHI, 2001, p.101). Nas conclusões, afirma que o SARESP, a exemplo do que tem ocorrido em outros países, parece caminhar em direção a uma situação futura na qual o desempenho dos alunos nas avaliações externas é vinculado aos ganhos salariais dos educadores.

Rodrigues (2011), apoiando-se em alguns autores (CAPPELLETTI, 2002; DIAS SOBRINHO, 2003; FREITAS et al., 2009, entre outros) indica que, sob influência de outros países e de organismos internacionais, a partir do final dos anos 1980, a avaliação de sistemas adquiriu centralidade nas políticas educacionais brasileiras no sentido de fortalecer o caráter regulador do Estado. Seguindo essa tendência, acrescenta o autor, o governo do estado de São Paulo criou o SARESP e, mais recentemente, o IDESP, com o intuito de assegurar maior eficiência e produtividade do ensino oferecido nas escolas paulistas. Após apresentar um breve panorama das pesquisas que estudaram do sistema de avaliação paulista,

argumenta que há uma carência de estudos que se proponham a examinar os usos dos resultados do SARESP no cotidiano da sala de aula. Com o intuito de preencher parte dessa lacuna, realiza a coleta de dados por meio de questionários aplicados junto a professores de diferentes unidades escolares do município de São Paulo. De acordo com o pesquisador, entre outras questões, os professores relatam que a maneira como os resultados da avaliação são apresentados dificulta a interpretação e não contribui para o planejamento do processo educativo. Os professores criticam ainda o uso dos resultados feito pela SEE/SP, a qual efetua o pagamento de bônus aos servidores das escolas que atingem a meta estabelecida. Tal iniciativa, na visão de Rodrigues (2011, p.73), “[...] cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação”.

Peixoto (2011), fundamentando-se em vários de estudos (DEMO, 1991; DIAS SOBRINHO, 2002, PERRENOUD, 1999; SAUL, 1988; entre outros), aponta que as políticas avaliativas têm sido postas pelos governos numa concepção de avaliação como medida. Nessa concepção, a qualidade do ensino é quantificada com base em resultados, sem considerar os demais aspectos que interferem no processo educacional. Após citar e comentar brevemente diversos sistemas de avaliação externa criados para os diferentes níveis de ensino no país, a autora centraliza as atenções no SARESP e critica as iniciativas da SEE/SP de padronizar o currículo e estabelecer metas para as escolas, pois considera que ambas retiram a autonomia do professor que se torna mero executor e é culpabilizado quando os alunos apresentam resultados negativos nas avaliações. Na sequência, descreve os procedimentos de pesquisa (observação, questionário e entrevistas), as características das quatro escolas pesquisadas e o perfil dos professores entrevistados. Ao analisar os dados coletados, elenca as seguintes repercussões do SARESP observadas na prática pedagógica dos professores: 1) mudança no currículo de modo a enfatizar os conteúdos das provas; 2) foco no ensino apenas para tirar boas notas; 3) sentimento de pressão nos professores; 4) uso dos resultados apenas para a divulgação e superação da meta; 5) pressão nos alunos para terem boas notas. Neste sentido, afirma que embora a avaliação de sistemas tenha uma importância inquestionável, há vários problemas na forma como seus resultados são utilizados. Em sua concepção, associar o desempenho dos alunos ao bônus, por exemplo, é uma medida que precisa ser revista, pois “[...] vincular

resultado a dinheiro é um convite a prezar apenas o resultado.” (PEIXOTO, 2011, p.87).

Cosso (2013), com base em diversos autores (AFONSO, 2000; DIAS SOBRINHO, 2002; FREITAS, 2003, 2005 e 2007; SANFELICE, 2010; entre outros), pontua que as diretrizes políticas formuladas para a educação brasileira, a partir de 1990, foram alimentadas pela visão neoliberal e fundamentam-se numa lógica que opera segundo preceitos típicos das organizações empresariais. Segundo a autora, incentivadas por organismos internacionais, as avaliações externas tornaram-se o carro chefe da política educacional desenvolvida no país e imprimiram nas escolas uma lógica organizacional pautada na produtividade e na concorrência. Em relação ao SARESP, afirma que, quando esse modelo de avaliação foi introduzido nas escolas, parecia ter uma finalidade diagnóstica. Entretanto, a partir do momento em que passou a ser utilizado para classificar as unidades escolares, revelou sua função reguladora do aparato governamental. Para investigar os fatores que podem influenciar a obtenção de resultados diferenciados nos indicadores educacionais, a pesquisadora utiliza como instrumentos de coleta de dados a análise documental, o questionário, a entrevista e a observação. Após a descrição dos dados coletados, conclui que o fio condutor da organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada é a avaliação e que tal trabalho consiste na “[...] adequação dos conteúdos impostos pelas avaliações externas vigentes no país, como a Prova Brasil (nível nacional) e o SARESP (nível estadual), deixando de lado importantes assuntos para a formação humana de nossas crianças.” (COSSO, 2013, p.213).

1.3 A perspectiva analítica privilegiada

O estudo efetuado nesta revisão sistemática, que buscou responder à questão “como se delineia a relação macro/micro nas pesquisas sobre o SARESP desenvolvidas na área da educação?”, identificou que essa relação tem como marca o determinismo da dimensão macro sobre a micro.

Em outras palavras, tanto as pesquisas que realizam uma investigação mais distanciada da escola (primeiro e segundo grupos) quanto aquelas que a adotam como *locus* central de investigação (terceiro grupo), se assentam no entendimento de que as diretrizes estrategicamente pensadas e planejadas no âmbito do Estado (macropolítica) determinam aquilo que acontece na escola (micropolítica).

No caso das produções acadêmicas inseridas no **primeiro grupo**, que analisam o sistema de avaliação paulista com base em leis e documentos oficiais, seus autores não levam em conta o fato de que esses textos são reinterpretados pelos profissionais que atuam nas escolas e que pode haver diferenças significativas na maneira com que determinada política se desenvolve em cada escola.

De modo semelhante, nas pesquisas pertencentes ao **segundo grupo**, cujas análises do SARESP focalizam relatórios e boletins elaborados pelas escolas e Diretorias de Ensino ou trabalhos acadêmicos que tratam da temática, as pesquisadoras desconsideram os processos políticos produzidos na escola e propõem mudanças na macropolítica, ou seja, na forma de desenvolvimento desse sistema avaliativo e na utilização de seus resultados de modo a torná-lo um instrumento mais efetivo em direção à melhoria da qualidade do ensino.

Os estudos que integram o **terceiro grupo**, por sua vez, embora desenvolvidos com base em dados coletados junto aos profissionais envolvidos com o sistema de avaliação paulista, não consideram as ações exercidas por esses profissionais, ou seja, o papel ativo que eles exercem ao colocar uma política em prática e apenas destacam as consequências negativas produzidas pelo SARESP nas escolas (primazia em relação às avaliações internas, treinamento dos estudantes, pressão sobre professores e alunos, engessamento do currículo, entre outros), como se elas ocorressem de maneira homogênea nas diferentes unidades escolares que integram a rede estadual de ensino.

Neste sentido, pode-se afirmar que, apesar de pequenas variações em relação ao referencial teórico adotado e de algumas diferenças quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, os três grupos de estudos analisados nesta síntese sistemática apresentam traços da perspectiva analítica estadocêntrica. Como consequência, tendem a considerar a produção de políticas educacionais como algo limitado às definições estabelecidas por um poder central, ou seja, a compreender o Estado como a instância produtora de políticas que, posteriormente, são implementadas pelas escolas e por seus profissionais.

Ademais, por não levarem em conta as dinâmicas produtivas e heterogêneas do cotidiano escolar e apresentarem uma concepção prévia de como o SARESP “deveria” ou “não deveria ser”, os apontamentos presentes nas produções acadêmicas estudadas tendem a assumir um caráter predominantemente prescritivo

e a recair justamente naquilo que é amplamente criticado no âmbito acadêmico: a imposição de diretrizes para as escolas.

O intuito de efetuar uma investigação que se diferenciasse das pesquisas que se assentam na perspectiva de análise centrada no Estado e que defendem determinado modo de ser, por meio da prescrição de ações para as escolas, conduziu-me à leitura de estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores e também de outras publicações de autoria única do pesquisador inglês.

Tais formulações não foram adotadas como referência pelos autores dos trabalhos acadêmicos analisados nesta revisão sistemática e, conforme será explicitado no capítulo a seguir, sustentam que a despeito da natureza reguladora e controladora das políticas produzidas no âmbito do Estado, as escolas e seus profissionais produzem diferentes ações que precisam ser levadas em conta nas análises.

2 EM BUSCA DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Neste capítulo apresento o quadro de referência construído para fundamentar a investigação desenvolvida nas escolas. Em um primeiro momento, são discutidas as fragilidades da perspectiva analítica que confere centralidade ao Estado na produção de políticas educacionais. Na sequência, são apresentadas as ideias centrais da “abordagem do ciclo de políticas” (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) que, posteriormente, foram expandidas na “teoria da atuação política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), além de outras formulações desenvolvidas por Stephen Ball.

De acordo com Flach e Masson (2014), o marxismo constitui-se em um referencial analítico que contribui para uma compreensão crítica das políticas educacionais, pois apreende um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o movimento de determinada política em uma totalidade²⁰.

Na concepção das autoras, a educação corresponde a um complexo parcial no conjunto da totalidade social e, por esse motivo, a análise de uma política educacional precisa considerar o movimento e as contradições que caracterizam a sociedade capitalista. Para Flach e Masson (2014, p.212) ainda, as políticas educacionais, como políticas públicas, representam o Estado em ação e, por isso, “[...] só poderão ser adequadamente analisadas se houver um estudo do Estado moderno e suas transformações históricas na sociedade capitalista.”

As categorias marxistas de método (contradição, práxis, mediação, totalidade, historicidade) e de conteúdo (antagonismo de classe, relação capital-trabalho, mais valia, ideologia e Estado), na visão das autoras, “[...] possibilitam desvendar determinada política educacional por inteiro, evidenciando a correlação de forças presentes no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais.” (FLACH; MASSON, 2014, p.211).

²⁰ Conforme Ciavatta (2001, p.123): “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”.

A despeito de concordar com as afirmações de que a política educacional não pode ser estudada separadamente da organização da social na qual está inserida e que é necessário levar em conta o papel do Estado nesse estudo, a presente pesquisa considera que, na tentativa de apreender o movimento da política, o foco na totalidade pode resultar no apagamento das diferenças.

De acordo com Power (2006), embora os pesquisadores que adotam a perspectiva de análise centrada no Estado argumentem que ela fornece um sentido muito mais coerente sobre o que acontece nas escolas, esse tipo de análise oferece poucos meios para lidar com o aspecto empírico e para compreender os detalhes.

A autora explica que na referida abordagem, denominada em seu texto de estadocêntrica, as formulações acerca da política educacional representam a tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade dos processos sociais. Sendo assim, seus adeptos procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre Estado, classe e capital relacionada às políticas educacionais e às práticas escolares.

Power (2006, p.15) esclarece que os teóricos da abordagem estadocêntrica, de modo geral, consideram que “[...] o ponto de partida para qualquer análise adequada de política e prática educacional deve envolver o reconhecimento do Estado e da sua relação com o capital.” Nessa linha, argumentam que o Estado tem um conjunto permanente de problemas que surge da necessidade de fortalecimento das bases que sustentam o capitalismo, entre eles: apoiar o processo de acúmulo de capital, garantir um contexto para a sua expansão contínua e legitimar o modo capitalista de produção. A resolução dos problemas centrais do Estado, na visão desses estudiosos, não é simples e nem garantida. Entretanto, apesar do reconhecimento de uma relativa indeterminância como consequência de especificidades históricas e contextuais, eles compreendem que a fonte e o escopo das políticas educacionais estabelecem os parâmetros e dão forma aos impactos e efeitos no micronível.

No entendimento da autora, as análises que procuram ligar os processos locais à agenda do Estado apresentam fragilidades, na medida em que a busca por conexões diretas e unidimensionais ignora a complexidade fundamental e a natureza contraditória dessa relação. Em suas palavras:

[...] dentro de uma teoria centrada no Estado, estabelecer conexões entre o macrocontexto e os processos locais pode ser bastante arbitrário. Parece envolver um número de saltos conceituais que frequentemente se fundamentam em afirmações não examinadas e não examináveis, ao invés de se basearem em raciocínio com base empírica e analiticamente consistente. (POWER, 2006, p.25).

A necessidade de criar modelos analíticos por meio dos quais a trajetória das políticas educacionais possa ser investigada de maneira mais complexa constitui uma das principais preocupações presentes nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball. A análise de políticas educacionais, segundo o estudioso inglês, não pode se limitar à óptica do controle estatal e precisa focalizar como a lógica e a racionalidade predominantes nas políticas educacionais se articulam com os interesses, valores, experiências e visões de mundo dos atores escolares.

Em sua concepção²¹, é importante que os pesquisadores busquem o afastamento daquilo que ele denomina de “territorialismo metodológico” – que se baseia na compreensão da política educacional como algo ligado somente ao Estado, à burocracia e ao governo – e compreendam a política educacional como movimento, isto é, como um conjunto de ações que acontecem em diferentes espaços microglobalizados.

Vale indicar que, apesar de apresentar discussões e reflexões que avançam em relação à perspectiva analítica centrada no Estado, a articulação das dimensões macro e micro nem sempre é contemplada nos estudos desenvolvidos pelo pesquisador inglês e algumas de suas produções também podem sugerir a determinação da primeira sobre a segunda.

Ao comentar sobre os trabalhos produzidos por Stephen Ball, Lopes e Macedo (2011) afirmam que suas primeiras publicações (BALL, 1983; 1985; 1989), desenvolvidas especialmente no âmbito do currículo e com foco mais significativo nos conflitos institucionais e nas dinâmicas disciplinares, não tiveram muito espaço entre os pesquisadores brasileiros²².

No que concerne aos estudos realizados no âmbito das políticas educacionais e da sociologia da educação, as autoras apontam que adquiriram certa projeção no

²¹ As ideias contidas no parágrafo foram apresentadas pelo pesquisador inglês durante o evento “Diálogos com a pesquisa: as contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises e reflexões”, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no dia 4 de outubro de 2013.

²² Entre os críticos dos primeiros trabalhos desenvolvidos pelo estudioso inglês, destacam-se Moreira (1990) e Silva Jr. e Ferretti (2004).

Brasil as formulações (BALL, 1993; 2003; 2004) nas quais o pesquisador inglês assume mais fortemente os aportes estruturais da sociologia e apresenta discussões sobre mercado, ideologia, classes sociais e ações globais.

Na visão delas, esse segundo conjunto de estudos, ainda que sejam importantes para o questionamento de aspectos excludentes das políticas educacionais e contribuam para a denúncia de algumas das opções realizadas, quando lidos isoladamente, expressam uma interpretação que confere certa inevitabilidade aos processos de significação e aos efeitos produzidos pelas políticas. Neste sentido, “[...] tendem a se aproximar de leituras que colocam os sujeitos como limitados em suas ações por sentidos predeterminados da estrutura.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.251).

Em contrapartida, afirmam Lopes e Macedo (2011), há momentos em que, sem abandonar uma agenda de investigação de caráter crítico na luta pela igualdade e justiça social, o pesquisador inglês incorpora aportes pós-estruturais e discussões de teóricos pós-coloniais em seus estudos. Tais publicações são foco de interesse das autoras que as consideram como capazes de contribuir mais significativamente para as pesquisas que ambas realizam em torno das políticas curriculares.

No caso da investigação realizada nesta tese, especificamente, foram selecionadas como fundamento as formulações desenvolvidas por Stephen Ball²³ que, ao pontuarem que as políticas educacionais não se encerram nas ações centralizadas do Estado e destacarem a importância de articular as dimensões macro e micropolítica nas análises, abrem um importante espaço de estudo: o contexto da prática.

2.1 “Abordagem do ciclo de políticas” e “Teoria da atuação política”

Conforme Mainardes e Gandin (2013), as ideias de Stephen Ball começaram a ser adotadas por estudiosos brasileiros a partir do final da década de 1990 (NOGUEIRA, 1998; FERREIRA, 2000; SANTOS, 2004). Já a “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas), formulada pelo pesquisador inglês e

²³ Ao longo da exposição das ideias do pesquisador inglês são utilizados, principalmente, trechos de entrevistas, capítulos de livros e artigos de sua autoria publicados em português. Entretanto, como algumas de suas obras estão disponíveis apenas em inglês, as citações dessas publicações são feitas na versão original e traduzidas livremente nas notas de rodapé.

colaboradores, começou a ser utilizada em pesquisas no Brasil a partir do início dos anos 2000 (LOPES, 2002, 2004, 2006; LOPES; MACEDO, 2006; MORGADO, 2003; DESTRO, 2004; OLIVEIRA; DESTRO, 2005; MACEDO 2006; SANTOS; VIEIRA, 2006).

Tal abordagem, na visão de Mainardes e Gandin (2013), tem influenciado positivamente o avanço das pesquisas em torno das políticas educacionais e curriculares no país na medida em que estimula os estudiosos para uma análise mais ampliada dessas políticas e representa um forte potencial para capturar a complexidade que as envolve.

Em outro texto, Mainardes (2006) explica que a primeira formulação da “abordagem do ciclo de políticas” foi apresentada em um artigo publicado no ano de 1992 e intitulado “*Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues*”. No texto, Ball e Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa²⁴ acerca da introdução do Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales a partir de 1988 fundamentando-se na ideia de um ciclo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Posteriormente, segundo Mainardes (2006), os pesquisadores ingleses rompem com essa formulação inicial sob a justificativa de que a linguagem utilizada continha certa rigidez que eles não queriam empregar para delinear o “ciclo de políticas”. Na visão dos estudiosos, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual desejavam representar tal processo.

Sendo assim, no livro “*Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*”, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam uma versão mais refinada do “ciclo de políticas” e descrevem um ciclo contínuo composto por três contextos interrelacionados: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática. O primeiro deles corresponde ao contexto onde normalmente as

²⁴ Em relação ao estudo, Lopes (2004) explica que, ao analisarem os efeitos das políticas curriculares em grupos disciplinares diversos e em diferentes escolas, Ball e Bowe (1992) concluem que os efeitos das políticas não são homogêneos. Segundo os pesquisadores ingleses, as diferentes histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares e das escolas são capazes de produzir sentidos diversos para as políticas, pois produzem a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas e dão origem a novos sentidos não necessariamente previstos inicialmente.

políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e nele há grupos de interesse que disputam para influenciar a definição do que significa ser educado. O contexto da produção do texto está articulado com a linguagem do interesse público mais geral e nele há grupos que atuam para controlar as representações da política. No contexto da prática, por sua vez, a política está sujeita à interpretação e recriação e pode sofrer mudanças e transformações significativas em relação à política original.

Entre as contribuições conceituais trazidas na segunda formulação dos pesquisadores ingleses, destaca-se o entendimento de que os textos políticos “representam” a política, mas “não são” a política. Segundo eles, os profissionais que atuam no contexto da prática são responsáveis por atribuir sentidos aos textos políticos e, conseqüentemente, exercem um papel importante na ressignificação de uma política educacional:

Policies then are textual interventions, but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have ‘real’ consequences. These consequences are experienced within the third main context, the context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which it is addressed²⁵. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.21).

Os estudiosos ingleses argumentam também que, embora caracterizados frequentemente por um tom prescritivo, os textos da política não são restritos a uma leitura única e harmoniosa. Ademais, as prescrições presentes nesses textos não são prontamente assimiláveis e aplicáveis:

Policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Different interpretations will be in contest, as they relate to different interests²⁶. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22).

²⁵ “Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências ‘reais’. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada.” (Tradução livre).

²⁶ “Os autores de textos políticos não podem controlar os sentidos de seus textos. Parte dos textos será rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida, respostas podem ser levianas, etc. Diferentes interpretações estarão em competição, relacionadas a diferentes interesses.” (Tradução livre).

De acordo com Mainardes (2006) ainda, pouco tempo depois, no livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”*, Ball (1994) expande o “ciclo de políticas” acrescentando dois contextos ao referencial original. O contexto dos resultados/efeitos, no qual as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes, e o contexto da estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política.

Um ponto que merece destaque em relação à publicação de autoria única do pesquisador inglês é sua argumentação em torno da necessidade da análise de políticas educacionais ir “além do Estado”, ou seja, deixar de se concentrar apenas na ação estatal e valorizar outras dimensões do processo político. Em sua concepção, as políticas educacionais precisam ser analisadas como processos de negociação complexos que não se encerram nas ações centralizadas do Estado: “Any decent theory of education policy must attend to the workings of the state. But any decent theory of education policy must not be limited to a state control perspective.”²⁷ (BALL, 1994, p.10).

O próprio entendimento acerca do papel do Estado é reconfigurado pelo estudioso inglês, pois ele considera o Estado como ente que participa da produção de políticas educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação que acontece no interior das escolas. De acordo com Ball (1994, p.19): “Some policies change some of the circumstances in which we work; they cannot change all the circumstances.”²⁸

O pesquisador inglês sustenta ainda que a forma como a política é compreendida interfere na maneira de pesquisar e de interpretar aquilo que é encontrado. Em sua concepção, as políticas estão em um constante processo de “vir a ser”, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores. Ademais, ele argumenta que, ao analisar determinada política educacional, os pesquisadores precisam considerar que os textos políticos são frequentemente contraditórios e estão sujeitos a diferentes interpretações. Em suas palavras: “[...] it

²⁷ “Qualquer teoria decente de política educacional deve levar em conta o papel do Estado. Mas qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar a perspectiva do controle estatal.” (Tradução livre).

²⁸ “Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos, mas elas não podem alterar todas as circunstâncias.” (Tradução livre).

is crucial to recognize that the policies themselves, the texts, are not necessarily clear or closed or complete.”²⁹ (BALL, 1994, p.16).

Tal ideia, no entanto, não implica o entendimento de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos políticos. Segundo o estudioso inglês, a maior ou menor possibilidade de ressignificação de um texto em direção não prevista inicialmente depende das condições históricas do contexto de leitura e nem sempre essas condições permitem a construção de uma autonomia em relação aos textos do poder central e a realização de leituras em direções diversas daquelas que eles procuram direcionar.

Embora questionem alguns aspectos da “abordagem do ciclo de políticas”, Oliveira e Lopes (2011) afirmam que esse modelo da análise representa o rompimento com verticalismos e com a determinação do Estado na definição das políticas. Segundo as autoras, tal proposta analítica coloca no centro do debate os processos micropolíticos e a necessidade de articular as instâncias macro e micro nas investigações “[...] tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política.” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.20).

Na mesma linha, Lopes, Cunha e Costa (2013, p.393) salientam que a incorporação das ideias presentes na “abordagem do ciclo de políticas” no estudo de políticas curriculares tem viabilizado um conjunto de análises que tentam “[...] romper com a verticalidade de leituras das políticas, seja por filiação estadocêntrica, circunscrição às determinações do mercado ou do capital, seja, no extremo oposto, pela crença na autonomia irrestrita de atores sociais localizados na prática das escolas.”

Mainardes (2006) considera que, ao propor que o processo político seja entendido como multifacetado e dialético, o modelo de análise da “abordagem do ciclo de políticas” substitui a simplicidade e linearidade de outros modelos. Conforme o autor, uma das ideias chave defendida pelos pesquisadores ingleses é a de que as políticas educacionais não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, uma vez que estão sujeitas a um processo que envolve interpretação e recriação. Da mesma forma, os profissionais que atuam nas escolas não podem ser

²⁹ “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos.” (Tradução livre).

vistos como meros “implementadores” de políticas educacionais, uma vez que exercem um papel ativo no desenvolvimento dessas políticas:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22 apud MAINARDES, 2006, p.53).

Em síntese, tal proposta de análise tem como eixo central o entendimento de que as políticas educacionais não são produzidas de forma isolada ou unilateral, mas em uma circularidade capaz de articular discursos elaborados em diferentes contextos e por múltiplos atores sociais. Sendo assim, seus formuladores propõem que a trajetória de uma política educacional seja analisada com base em ciclo contínuo composto por cinco contextos interrelacionados e permeados por relações de poder e disputas (influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política).

Após a formulação da “abordagem do ciclo de políticas”, no entanto, os estudiosos ingleses passaram vários anos sem escrever sobre o assunto. Em entrevista concedida a pesquisadores brasileiros em 2007, durante a Reunião da Associação Britânica de Pesquisa Educacional (*British Educational Research Association*), e publicada posteriormente, Stephen Ball comenta seu interesse em retomar algumas questões apresentadas no “ciclo de políticas” e explica que pensa a referida abordagem de forma diferente daquela formulada na década de 1990.

Em sua concepção, o contexto dos resultados (efeitos) deveria ser incluído no contexto da prática, tendo em vista que “[...] os resultados são uma extensão da prática.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306). Já o contexto da estratégia política pertence ao contexto da influência, pois nele “[...] as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas, ou pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

Em contrapartida, o pesquisador inglês continua defendendo que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas (ou não implementadas) no contexto da prática:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

No ano de 2009, em palestra realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)³⁰ e traduzida simultaneamente pela professora Rosana Glat, o pesquisador inglês novamente apresenta algumas considerações acerca da “abordagem do ciclo de políticas”.

Ao iniciar sua fala, Ball (2009) afirma estar ciente de que muitos pesquisadores brasileiros se interessam por seus escritos originais do “ciclo de políticas”, mas salienta que tal abordagem ainda não está bem clara e precisa ser mais aprofundada e melhor trabalhada.

Para o pesquisador inglês, um dos problemas que está na base da “abordagem do ciclo de políticas” envolve a resposta a uma pergunta simples: “O que é política?”. Segundo ele, na literatura da área é possível identificar três grupos de trabalhos que definem o que é política. Em alguns trabalhos a política é definida como uma força que age nas pessoas para mudar o comportamento delas. Outro grupo de trabalhos, vinculados a uma linha mais filosófica, considera que a política é formada por princípios e valores. E um último grupo, o qual seu pensamento mais se aproxima, afirma que a política são esforços coletivos com múltiplos níveis de interpretação e tradução.

Ball (2009) adverte que é um equívoco pensar as políticas dentro de uma dessas três definições exclusivamente, pois as políticas são todas elas ao mesmo tempo. No movimento das políticas, afirma ele, ora um aspecto estará mais visível, ora outro. O elemento básico na análise de políticas, em sua concepção, é a compreensão de que as políticas estão em movimento. Neste sentido, sustenta que uma das formas de investigar como as políticas se movem é analisá-las por meio do “ciclo de políticas”.

³⁰ A palestra, intitulada “Ciclo de Políticas/Análise Política”, pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>.

De acordo com o pesquisador inglês, esse modelo de análise busca o afastamento da concepção tradicional que analisa a política de forma linear e ordenada. A concepção tradicional, explica ele, assume que as políticas têm um significado claro e transparente, se movimentam em uma determinada direção e normalmente são incontestáveis. Ademais, se há um problema, – ou o que no referido enfoque é chamado de uma “falha na implementação” – tal problema diz respeito àquele que colocou em prática a política e nunca está relacionado à política em si. Essa última concepção ficou bastante evidente na grande maioria dos trabalhos acadêmicos analisados no capítulo anterior, os quais, conforme assinalado, expressam a ideia de que se forem corrigidas as deficiências identificadas na realização do sistema de avaliação paulista e se os seus resultados forem devidamente utilizados, o SARESP pode se constituir em um instrumento desencadeador de melhorias na qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Para Ball (2009), a forma de analisar a política descrita anteriormente é simplesmente irrealista e, por esse motivo, é preciso pensar o mundo das políticas a partir de outra base ontológica e, conseqüentemente, assumir que esse mundo é desorganizado e complexo. Segundo ele, os pesquisadores precisam assumir ainda que o movimento da política não é linear e que as políticas são instáveis, não são claras e, na maioria das vezes, são contraditórias.

Em seu entendimento, as políticas correspondem a um campo de lutas que envolve valores, interesses e significados. Sendo assim, a tarefa daqueles que são responsáveis por colocar a política em prática é muito desafiadora, pois eles estão inseridos em um processo de atuação sobre a política. Conforme o pesquisador inglês, o processo de atuação consiste justamente em transformar um texto na prática e é fundamental não subestimar a importância e a sofisticação desse processo.

Ball (2009) afirma que a ideia de que existe um sentido definitivo para qualquer política é impossível. Desse modo, por meio da “abordagem do ciclo de políticas”, o estudioso inglês propõe uma análise voltada para a maneira como as políticas se movem entre os diferentes contextos e dentro de cada contexto³¹, como

³¹ Incorporando reflexões desenvolvidas mais recentemente, ao longo de sua exposição, Ball (2009) se detém somente aos contextos de influência, de produção do texto e da prática e sublinha que esses contextos podem ser inseridos um dentro do outro nas análises.

elas se transformam enquanto estão se movendo e como seus sentidos se transformam durante esse movimento.

Conforme o pesquisador inglês, a apresentação das políticas para as escolas e seus profissionais envolve a produção de inúmeros textos e esses textos retratam as políticas de formas específicas para situações específicas. Um dos grandes problemas das políticas, em sua concepção, é o fato delas serem escritas para um ambiente no qual tudo funciona perfeitamente:

Políticas são escritas para uma escola imaginária, a melhor de todas as escolas, – que só existe na mente do definidor de políticas (policy-maker) – constituída por estudantes imaginários e professores infalíveis, cheios de recursos, providos de uma energia inesgotável e de uma disponibilidade sem fim. (BALL, 2009, texto projetado durante a palestra).

No mundo real, pontua Ball (2009), nem todas as escolas são as melhores escolas possíveis e os processos de interpretação e tradução consistem, justamente, em estabelecer a relação entre as fantasias da política e a realidade cotidiana da sala de aula. O pesquisador inglês argumenta ainda que o processo de colocar em prática uma política é quase sempre coletivo – ou seja, a maior parte das políticas somente se tornam ações por meio de grupos – e envolve uma ação criativa. Por esse motivo, a maneira como a política é efetivada em cada instituição é única e isso não corresponde a um problema de “implementação”, mas é algo próprio das relações sociais.

Ao final de sua exposição, Ball (2009) sublinha que o deslocamento da política do texto para a prática consiste em um processo intenso e contínuo de recontextualização. Tal entendimento, segundo ele, implica considerar que a política na prática será muito diferente da política no texto.

A retomada e expansão das ideias presentes na “abordagem do ciclo de políticas” deu-se anos mais tarde com a publicação do livro *“How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools”*, escrito por Stephen Ball em coautoria com outras pesquisadoras. Nesse trabalho, Ball, Maguire e Braun (2012) apresentam e discutem resultados de pesquisas³² que, ao invés de focalizarem

³² Os estudos foram realizados em quatro escolas públicas secundárias situadas na região de Londres e consideradas “ordinárias” (com desempenho dentro da média nacional).

como as políticas educacionais são “implementadas” nas escolas, buscam compreender como tais escolas lidam com demandas múltiplas e contraditórias.

Um aspecto da referida obra que merece destaque é a oposição à noção de “*implementation*” (implementação), que consiste na análise de políticas com base em um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação –, e a introdução do conceito de “*policy enactment*” (atuação ou encenação política)³³, que corresponde à investigação da especificidade de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), em muitos escritos de política educacional, os professores, os diferentes profissionais que trabalham nas escolas, sem mencionar os estudantes, são excluídos do processo político ou vistos simplesmente como “implementadores” de políticas educacionais.

Em contraposição a essa visão, os autores argumentam acerca da necessidade de ir “além da implementação” e propõem que as políticas educacionais sejam analisadas tendo como base a “*theory of policy enactments*” (teoria da atuação política):

Thus, we want to ‘make’ policy into a process, as diversely and repeatedly contested and/or subject to different ‘interpretations’ as it is enacted (rather than implemented) in original and creative ways within institutions and classrooms, but in ways that are limited by the possibilities of discourse³⁴. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.2-3).

Para os autores, as políticas raramente dizem às pessoas exatamente o que fazer e raramente ditam ou determinam a prática. No entanto, algumas delas, mais que outras, delimitam o grau de criatividade das respostas. Isso acontece, em parte, porque os textos políticos são escritos com base nas melhores escolas possíveis, que existem apenas na imaginação de políticos, funcionários públicos e consultores e que são tomadas dentro de contextos ideais. Neste sentido, tais textos não podem ser simplesmente implementados: “They have to be translated from text to action –

³³ Os autores utilizam o termo “*enactment*” em seu sentido teatral para remeterem à noção de que o ator possui um texto que pode ser representado de diferentes formas. Na análise de políticas educacionais, o uso do termo pretende indicar que os atores envolvidos (no caso, os profissionais das escolas) exercem um papel ativo no processo de efetivação e não são “meros implementadores” de políticas.

³⁴ “Assim, nós queremos fazer com que a política seja ‘compreendida’ dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso.” (Tradução livre).

put 'into' practice – in relation to history and to context, with the resources available.”³⁵ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.3).

A análise de políticas educacionais fundamentada na “teoria da atuação política” assenta-se na ideia de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais. Tal proposta de análise pressupõe também que o contexto seja levado a sério, uma vez que as escolas possuem diversas dimensões contextuais (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança/gestão, situações orçamentárias, desafios de ensino aprendizagem, entre outras) atuando sobre elas.

Ball, Maguire e Braun (2012) explicam que a “atuação política” consiste no movimento no qual a política é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma performance. Esse movimento, segundo os autores, envolve processos criativos de interpretação e tradução.

Vale indicar que, embora separem para fins heurísticos “interpretação” e “tradução”, os pesquisadores ingleses não apresentam uma definição clara desses conceitos e afirmam apenas que: “Interpretation is an engagement with the languages of policy, whereas translation is closer to the languages of practice.”³⁶ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.45).

Para o desenvolvimento do conceito de tradução, Ball, Maguire e Braun (2012) se apoiam, principalmente, em Lendvai e Stubbs (2012), os quais argumentam que as políticas não são processos lineares, racionalmente construídos e sim processos complexos, múltiplos e fluidos de produção de conhecimento e significados e de criação de reivindicações que acontecem em diferentes espaços, inclusive transnacionais. A alegoria da tradução, conforme esses autores, busca enfatizar as alternativas e os processos de interação que produzem histórias, vozes muito diversas e, como resultado, significados e práticas nos processos políticos.

Em síntese, pode-se afirmar que, para os formuladores da “abordagem do ciclo de políticas” e da “teoria da atuação política”, o contexto da prática deve ser um foco importante da análise de políticas educacionais tendo em vista que nele as

³⁵ “Eles precisam ser traduzidos do texto para a ação – colocados em prática – levando em consideração a história, o contexto e os recursos disponíveis.” (Tradução livre).

³⁶ “A interpretação está ligada com as linguagens da política, enquanto a tradução está mais próxima das linguagens da prática.” (Tradução livre).

políticas ganham novos sentidos e se abre uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades.

Além dos trabalhos discutidos nesta seção, outras publicações do pesquisador inglês também trazem apontamentos que avançam em relação ao enfoque estadocêntrico e às análises que tendem a homogeneizar os efeitos das políticas educacionais.

2.2 Outras formulações desenvolvidas por Stephen Ball

Em um de seus primeiros textos publicados no Brasil, Ball (1998) destaca que a educação tem uma relação complexa com os processos de globalização. Embora reconheça a existência de uma crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia e um progressivo movimento de transformação da educação em mercadoria, o autor chama a atenção para uma tensão que percorre as políticas educacionais e suas respectivas análises:

[...] de um lado, a necessidade de atender as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas e, de outro, a necessidade de se levar em conta os padrões gerais e as aparentes convergências entre localidades ou aquilo que elas têm em comum. (BALL, 1998, p.122).

A despeito de reconhecer a existência de processos de recontextualização no desenvolvimento das políticas em contextos nacionais e locais específicos, no referido estudo, o pesquisador inglês afirma que sua ênfase principal reside nos elementos gerais e comuns da política educacional contemporânea e global.

Sendo assim, Ball (1998) identifica cinco elementos ou conjuntos de influências subjacentes a essas políticas: 1) o neoliberalismo ou aquilo que se poderia chamar de ideologias de mercado, as quais estabelecem as respostas espontâneas e não-planejadas da forma “mercado” em oposição à burocracia parcial e ineficiente da mudança planejada; 2) a nova economia institucional, que envolve o uso de uma combinação de devolução (de atividades do Estado para a esfera privada) com objetivos e incentivos para efetuar o replanejamento institucional; 3) a performatividade, mecanismo de controle indireto ou à distância com base no estabelecimento de objetivos, na prestação de contas e na comparação; 4) a teoria da escolha pública, aspecto-chave do neoliberalismo baseado em Hayek; e 5) o

novo gerencialismo, que corresponde a inserção das teorias e técnicas da gerência empresarial e do “culto da excelência” nas instituições do setor público.

De acordo com Ball (1998, p.132), embora seja possível discernir o conjunto de influências acima, “[...] essas, raramente, se é que alguma vez isso ocorre, se traduzem em textos ou em práticas concretas de uma forma direta e pura.” O processo nacional de elaboração de políticas, em sua concepção, é inevitavelmente, um processo de *bricolage*:

Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar. (BALL, 1998, p.132).

Ainda que a globalização promova a migração de políticas, segundo o autor, tal processo não consiste em uma mera transposição ou transferência, como é amplamente enfatizado nas pesquisas, pois essas políticas são sempre recontextualizadas em contextos nacionais específicos:

Elas interagem, interrompem ou entram em conflito com outras políticas em jogo, bem como com antigas tradições nativas de política. Elas não mudam simplesmente relações de poder e práticas culturais existentes: elas interagem com essas relações e práticas. (BALL, 1998, p.133).

Em outra publicação, Ball (2001) novamente destaca que cada vez mais as políticas educacionais têm sido colonizadas pelos imperativos econômicos e que os propósitos sociais da educação têm sido abandonados ou marginalizados, mas não no que se refere à retórica. Com efeito, em sua concepção, embora a “tese da globalização” possa ser utilizada para explicar quase tudo e esteja presente tanto nos textos quanto nas análises das políticas, as investigações sobre o fluxo e influência das políticas entre as nações necessitam ser tratadas com cuidado, pois “[...] as nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização” (BALL, 2001, p.102).

De acordo com o estudioso inglês, as políticas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas por complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise,

recriadas nos contextos das práticas mediante processos que ele denomina de recontextualização³⁷.

Em seu entendimento ainda, as políticas nacionais de educação não são, em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global e os Estados Nação não perderam o controle total sobre suas decisões políticas, ainda que tais decisões sejam tomadas dentro da lógica do mercado global. Para ele, a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização e, apesar de existir um processo de convergência das políticas educacionais em países que têm histórias políticas e de políticas de bem-estar social bastante distintas, essa convergência não acontece de forma simples.

Em texto publicado posteriormente, Ball (2004) discute o surgimento do que ele denomina de acordo do Pós-Estado do Bem-Estar e as relações que ocorrem em seu interior. Segundo o autor, tal acordo tem como elemento central a mudança no que diz respeito às atividades do setor público, caracterizada pela passagem do Estado provedor para o Estado regulador/avaliador. Essa reconfiguração do papel do Estado, por sua vez, abre a possibilidade de duas outras mudanças políticas:

Primeiro, uma vez livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços – públicos, voluntários e privados. Isso introduz contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de ‘o melhor serviço prestado’ e/ou valor pelo dinheiro, e envolve o uso de modelos comerciais de licitação e contratação. Segundo, isso também permite considerar modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiadores privados para desenvolver a infraestrutura do setor público. (BALL, 2004, p.1109-1110).

Em sua concepção, nessa relação binária Estado/instituições privadas, as fronteiras entre os campos sociais e econômicos começam a se dissolverem e se tornam cada vez mais porosas. Ademais, há um crescente menosprezo ou esquecimento (não no nível da retórica) das metas sociais da educação. Em suas palavras:

³⁷ Para o estudioso inglês, a recontextualização pode desenvolver-se na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do governo nacional para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas.

[...] os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle. (BALL, 2004, p.1112).

Ao esboçar o cenário acima, o pesquisador inglês salienta que escreve em termos de generalidades “[...] como se esses desenvolvimentos e tendências pudessem ser encontrados em todo lugar da mesma forma e com os mesmos efeitos.” (BALL, 2004, p.1114). Na sequência, no entanto, esclarece que “[...] as coisas não são tão simples e tão nítidas assim” e que “[...] as tendências têm ritmos diferentes em lugares diferentes.” (BALL, 2004, p.1114).

Segundo o autor, a predisposição dos regimes políticos nacionais para aceitar influências de um governo global ou para retomar tradições e necessidades políticas varia claramente. Neste sentido, argumenta que seu estudo procura isolar tendências genéricas, mas “[...] será necessário atentar para as especificidades, resistências e variações locais – a questão da recontextualização.” (BALL, 2004, p.1115).

De acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013), o conceito de recontextualização mencionado por Ball (1998; 2001; 2004) assenta-se na ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais. Esse movimento de transferência entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada pelos textos legais e pelas normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis.

Na visão dos autores, a potência das formulações do pesquisador inglês encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por meio deles construir regras para as políticas. Ademais, ao argumentar acerca da existência de imbricação e de permanente tensão entre o local e o global, tais formulações constituem uma contrargumentação às análises que insistem em leituras verticalizadas.

Ainda em relação à recontextualização, em outro texto Lopes (2005) esclarece que, ao incorporar a noção de hibridismo ao conceito, o pesquisador inglês busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Neste sentido, conforme a autora, sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação a outros princípios.

Em outra publicação, Ball (2006) inicialmente discute as transformações nas formas de provisão do setor público promovidas nas últimas décadas no Reino Unido e na maioria das sociedades do mundo ocidental, as quais têm como marca a crítica ao planejamento e à provisão estatal e a defesa da introdução da forma de mercado na provisão pública. Em seguida, argumenta que a educação não pode deixar de ser vista dentro desse cenário de mudanças sistêmicas, mas adverte que:

[...] a análise política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de 'aplicação' e de 'espaço de manobra' envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial 'trapaça' das disciplinas da reforma. (BALL, 2006, p.16).

O pesquisador inglês também tece críticas em relação à maneira como a política é representada e reproduzida nas pesquisas e defende que as pessoas sejam incluídas nas análises. Em suas palavras:

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é "feito" para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, "eles" "implementam" políticas; como beneficiários de segunda ordem, "eles" são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. (BALL, 2006, p.26).

Em sua concepção, no entanto, as políticas normalmente não dizem às pessoas o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou em que metas particulares são estabelecidas. Sendo assim: "Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa." (BALL, 2006, p.26).

Segundo o autor, as mudanças promovidas na educação nas últimas décadas são parte de um processo de transformação mais amplo que perpassa todo o setor público e as pesquisas em política educacional não podem negligenciar os aspectos comuns e as generalidades desse processo. Mas, ao mesmo tempo, os pesquisadores precisam estar atentos às peculiaridades das dinâmicas institucionais:

Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra coisa é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos no processo e atos das políticas. (BALL, 2006, p.27).

Cumprir registrar ainda que, em estudos desenvolvidos posteriormente, Ball (2007; 2008; 2012) discute as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais promovidas no contexto mais geral da reforma do Estado, debruçando-se mais particularmente, sobre as mudanças realizadas no sistema de ensino do Reino Unido. Tais mudanças, em sua concepção, vêm impulsionando a formação de novas subjetividades, mas é importante que os pesquisadores concedam atenção às dimensões microanalíticas para não extraírem conclusões apressadas acerca do movimento crescente e global em curso.

Em entrevista concedida a outra pesquisadora brasileira, o estudioso inglês afirma que as reformas promovidas na educação têm se desdobrado em um conjunto de mudanças no interior das subjetividades, que alteram o significado do ensino e do que significa ensinar, a forma como os professores pensam e realizam o seu trabalho e como se relacionam com colegas e alunos. No entanto, esclarece que:

“[...] o modo como isto tudo opera e afeta as escolas como instituições diz respeito tanto aos efeitos das políticas de educação em geral como ao modo como cada escola, individualmente, reage e responde, em cada caso, a essa chuva de políticas.” (ROSA, 2013, p.463).

Diante do exposto, considera-se que as ideias presentes na “abordagem do ciclo de políticas” e na “teoria da atuação política”, assim como nas demais formulações desenvolvidas por Stephen Ball contêm grande potencialidade para fazer avançar as análises de políticas educacionais na medida em que permitem

operar com uma nova perspectiva analítica que incorpora as dimensões macro e micropolítica, ou seja, deixa de focalizar apenas a ação estatal (criticando-a e/ou propondo mudanças) e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas.

3 AS ESCOLAS, SEUS PROFISSIONAIS E O SARESP

Este capítulo apresenta a descrição dos dados coletados junto a cada uma das quatro escolas que integraram a pesquisa, seguida da análise e discussão das relações que as experiências micropolíticas criadas nessas unidades escolares estabelecem com o sistema de avaliação paulista.

Conforme assinalado na Introdução, o interesse em desenvolver o presente estudo adveio em razão da constatação de que as produções acadêmicas desenvolvidas na área da Administração/Gestão da Educação assim como aquelas produzidas no campo da Política Educacional no Brasil têm se caracterizado predominantemente pelo modo prescritivo de produção do conhecimento.

Buscando o distanciamento dessa tendência – também identificada nas pesquisas que tratam do SARESP analisadas no Primeiro Capítulo – e realizar uma investigação diferente daquelas que conferem centralidade ao Estado na produção de políticas educacionais, aproximei-me dos estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores e de outras publicações de autoria única do pesquisador inglês.

Em linhas gerais, suas formulações procuram avançar em relação ao enfoque analítico estadocêntrico ao pontuarem que as políticas educacionais são caracterizadas por negociações e embates que não se encerram nas ações centralizadas do Estado e destacarem a importância de articular as dimensões macro e micropolítica nas análises.

Tal proposta analítica se mostrou particularmente interessante para esta pesquisa que analisa as relações que as políticas produzidas no interior de quatro escolas estabelecem com o SARESP, pois autoriza operar com a ideia de que, simultaneamente à tentativa de regulação e controle do trabalho escolar por meio desse sistema avaliativo e de outras iniciativas atreladas a ele, são produzidas experiências micropolíticas que podem se colocar à margem dessas lógicas.

A investigação³⁸, como assinalado na Introdução, envolveu quatro unidades escolares, pertencentes à rede estadual de ensino paulista e vinculadas a uma

³⁸ Cumprindo as recomendações do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP de Marília e aprovado mediante o Parecer nº 1057/2014 (anexado ao final desta tese). Vale indicar ainda que o projeto inicial sofreu

Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, que foram selecionadas por atenderem níveis diferentes de ensino, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Dados das escolas pesquisadas

	Nível de ensino oferecido
Escola 1	Ensino Médio
Escola 2	Ensino Fundamental (ciclo II)
Escola 3	Ensino Fundamental (ciclo I) e Ensino Fundamental (ciclo II)
Escola 4	Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio

Fonte: elaboração própria.

Para o desenvolvimento da pesquisa, ao longo de 2015, efetuei visitas de observação (no início e no final do ano letivo), participei de reuniões (de planejamento e de replanejamento) e realizei entrevistas com profissionais que integram a equipe de gestão (professores-coordenadores, vice-diretores e diretores) e com professores das disciplinas cujos resultados das provas do sistema de avaliação paulista são utilizados para a composição do IDESP³⁹ (Língua Portuguesa e Matemática).

Nas visitas de observação foram focalizados aspectos como a estrutura física, os recursos humanos e materiais, as relações estabelecidas no interior das escolas, as regras disciplinares e os valores presentes em cada uma delas, entre outros. Nas participações em reuniões procurei reunir informações acerca da importância concedida aos resultados do SARESP para o planejamento ou replanejamento do processo educativo realizado pela escola, da existência de um trabalho voltado para a melhoria progressiva do desempenho dos alunos no sistema avaliativo e do envolvimento ou não das famílias nesse trabalho, entre outras. Em ambas as atividades de pesquisa, parte dos registros foi feita nas próprias escolas e outra parte foi realizada em momento posterior.

As entrevistas com os profissionais das unidades escolares foram gravadas em áudio e versaram sobre questões relativas aos resultados obtidos pela escola

algumas modificações ao longo do processo de pesquisa de modo que a investigação pudesse proporcionar novas reflexões acerca da temática.

³⁹ No cálculo do IDESP não são considerados os resultados das provas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Ademais, o índice leva em conta apenas o desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, sendo desconsiderado o desempenho dos alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental.

nas edições do SARESP, às concepções dos profissionais acerca do sistema de avaliação paulista, às práticas educativas realizadas na escola, entre outras.

Apesar de terem sido desenvolvidos com base em um roteiro básico, os diálogos entre entrevistador e entrevistado não seguiram um esquema rígido. Sendo assim, durante esses momentos foram feitas adaptações que buscaram um maior esclarecimento dos aspectos abordados. Em razão dessa flexibilidade, as entrevistas efetuadas durante a pesquisa podem ser classificadas como de tipo semiestruturado (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e envolveram um total de dezoito profissionais que estão especificados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Profissionais entrevistados na pesquisa

	Profissionais entrevistados em cada escola	Total
Escola 1	<ul style="list-style-type: none"> - Vice-diretora (que responde pela direção da escola) - Vice-diretora (responsável pelo Programa Escola da Família) - Professora de Língua Portuguesa - Professor de Matemática 	04
Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> - Diretora - Professora-coordenadora - Professora de Língua Portuguesa - Professor de Matemática 	04
Escola 3	<ul style="list-style-type: none"> - Diretora - Professor-coordenador - Professora dos Anos Iniciais (5º ano) - Professora de Língua Portuguesa - Professor de Matemática 	05
Escola 4	<ul style="list-style-type: none"> - Diretora - Professora-coordenadora do Ensino Fundamental - Professor-coordenador do Ensino Médio - Professora de Língua Portuguesa - Professora de Matemática 	05

Fonte: elaboração própria.

Valendo-se de sucessivas leituras dos registros das visitas de observação, das anotações de situações presenciadas nas reuniões e das entrevistas transcritas, são explicitadas, na sequência, as características e dinâmicas peculiares das quatro escolas.

3.1 Escola 1

A Escola 1 (E1) está situada no centro de um pequeno município, localizado à 45 Km do município fica a Diretoria de Ensino. Trata-se de uma unidade escolar bastante pequena e que atende apenas alunos do Ensino Médio⁴⁰, totalizando 109 matrículas.

As quatro classes estão distribuídas nos turnos matutino e vespertino, sendo uma classe de 1º ano e uma de 2º ano no período da manhã e uma classe de 2º ano e uma de 3º ano no período da tarde.

O quadro de funcionários compreende um total de 22 profissionais, sendo duas vice-diretoras⁴¹ (uma que responde pela direção da escola e outra responsável pelo Programa Escola da Família⁴²), quinze professores, dois agentes de organização escolar, dois agentes de serviço escolar e uma atendente de escola.

O prédio onde funciona a E1 foi construído no início da década de 1940, mas encontra-se em excelente estado de conservação. A estrutura já passou por algumas reformas ao longo dos anos e, segundo a diretora, que assumiu a direção há três anos e foi professora de Artes na escola por mais de uma década, sempre houve a preocupação de não efetuar grandes alterações em sua arquitetura original.

Na última reforma realizada na unidade escolar, foi pintada na fachada a seguinte frase: “Educação: compromisso, dever, conquista a caminho da cidadania, realização”. Conforme a professora de Língua Portuguesa, que trabalha há quase duas décadas na escola, a frase foi resultado de uma atividade desenvolvida com os alunos, na qual eles apresentaram diversas definições para a palavra “educação” e depois selecionaram aquelas que consideravam principais.

No prédio ao lado, construído no final dos anos 1970, funciona uma escola municipal que atende alunos do Ensino Fundamental (ciclos I e II). Não há muro,

⁴⁰ É a única escola da Diretoria de Ensino que oferece apenas esse nível de ensino, pois, com o processo de municipalização ocorrido em meados dos anos 1990, o pequeno município tornou-se responsável por todo o Ensino Fundamental.

⁴¹ Como a escola é muito pequena, não comporta um cargo de diretor de escola. Para a distinção das falas das entrevistas, no entanto, a profissional que responde pela direção será denominada de diretora e a profissional responsável pelo Programa Escola da Família será denominada de vice-diretora. A iniciativa de entrevistar as duas profissionais durante a pesquisa adveio em razão de ambas trabalharem de forma bastante integrada haja vista que a unidade escolar não tem professor-coordenador.

⁴² Criado em 2003, o Programa Escola da Família reúne profissionais da educação, voluntários e universitários e tem como proposta a abertura de escolas da rede estadual de ensino paulista, aos finais de semana, com o objetivo de oferecer atividades que contribuam para a inclusão social.

grade ou alambrado para separar os dois prédios que, antes do processo de municipalização, pertenciam ao estado. O portão de acesso a cada uma das escolas é diferente, mas os alunos das duas unidades escolares compartilham o uso da quadra esportiva.

Bem próxima a essas duas escolas está localizada uma pequena escola municipal de Educação Infantil. As três unidades escolares juntas são responsáveis pelo ensino no município, que não conta com escolas particulares.

Como todo o entorno da E1 é sempre muito calmo e tranquilo, não há grandes preocupações com questões de segurança. O portão de acesso é o mesmo para profissionais da escola e estudantes e, na maioria das vezes, permanece destrancado para facilitar a entrada de alguns alunos do período vespertino que cursam o ensino técnico⁴³ em outro município pela manhã e chegam um pouco mais tarde. Como esses alunos vêm direto para a escola e não têm tempo de trocar o uniforme, é permitido o uso do uniforme da outra escola.

Em relação a essa questão, a diretora afirmou que a exigência feita é que os alunos utilizem algum tipo de uniforme, mas ela não vê necessidade de tanta rigidez. Sua relação com os estudantes, assim como a relação dos demais profissionais da escola com o corpo discente, é marcada por grande proximidade e respeito e os problemas relacionados à indisciplina são praticamente inexistentes.

Desde que o IDESP foi introduzido na rede estadual de ensino paulista, as pontuações obtidas pela E1 têm sido maiores que a média da Diretoria de Ensino e do conjunto de escolas do estado. Ademais, no decorrer dos anos, a unidade escolar tem conseguido atingir parcial ou integralmente as metas estipuladas pela SEE/SP, sendo que no ano anterior à pesquisa o nível de cumprimento foi de cento e vinte por cento.

O único ano em que a escola não alcançou a meta fixada foi na edição do sistema de avaliação paulista realizada em 2012. A esse respeito, a profissional que responde pela direção pontuou que a equipe escolar continuou desenvolvendo seu trabalho normalmente, pois tal situação se deu em razão do índice da E1 estar muito elevado naquele ano⁴⁴.

⁴³ Curso Técnico de Eletroeletrônica oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

⁴⁴ Sobre o assunto, ver: SOUSA, S. Z. ; MAIA, M. M. V. da; HAAS, C. M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, mai./ago. 2014.

Nosso desempenho tem sido muito bom. Nós sempre atingimos e chegamos naquilo que é esperado. Mas teve um momento que o nosso índice subiu muito e nós encontramos dificuldades, os alunos encontraram dificuldades em atingir a meta, porque essa meta era muito alta. Então eu acredito que foi por esse motivo eles não conseguiram atingir, porque a turma era muito boa. (DIRETORA E1, 2015).

Apesar das altas pontuações obtidas no IDESP, não foi possível identificar entre os profissionais da E1 a preocupação em desenvolver um trabalho voltado para o aumento do desempenho dos alunos no sistema de avaliação paulista e para o alcance das metas anuais.

Na reunião de planejamento, realizada no início do primeiro semestre, as discussões entre as duas profissionais que integram a equipe de gestão e o grupo de professores giraram em torno da falta de docentes para algumas disciplinas e das dificuldades para a realização de um trabalho contínuo por causa das trocas de professores que acontecem todos os anos na escola⁴⁵. Em relação ao SARESP, especificamente, a profissional que responde pela direção disse apenas que os resultados ainda não haviam sido divulgados pela SEE/SP, mas que ela acreditava que o rendimento dos estudantes nas provas tinha sido satisfatório.

Da mesma forma, na reunião de replanejamento, realizada no início do segundo semestre, após a equipe de gestão transmitir as informações da Diretoria de Ensino ao corpo docente, os profissionais da escola discutiram rapidamente os resultados da edição do SARESP de 2014. Na sequência, as atenções do grupo se concentraram nas dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações internas realizadas ao longo do primeiro semestre.

Conforme o professor responsável pela disciplina de Matemática, que trabalha há pouco mais três anos na E1, a organização do processo educativo com base no diagnóstico do sistema de avaliação paulista do ano anterior não faz muito sentido, uma vez que os estudantes que o realizaram já saíram da escola. Sendo assim, a equipe escolar tem priorizado os resultados dos processos avaliativos desenvolvidos na própria escola para organizar seu trabalho:

⁴⁵ Como a escola é muito pequena, boa parte dos professores assumem as aulas para completar a carga horária e, na maioria das vezes, não permanece na unidade escolar no ano seguinte. Com efeito, a diretora, a vice-diretora e a professora de Língua Portuguesa são moradoras do pequeno município e trabalham na E1 há bastante tempo.

Olha, infelizmente, no caso dos nossos alunos, eles estão no terceiro ano do Ensino Médio. Então os alunos saem da escola e não dá para a gente dar continuidade no trabalho com aquela turma que não apresentou um bom desempenho. Quando os resultados são divulgados, eles não estão mais aqui. Cada turma é uma turma. E o nosso foco agora é esta turma. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA, E1, 2015).

Além das questões relativas ao SARESP, um aspecto que chamou atenção durante as visitas de observação foi o fato de os professores frequentemente distribuírem pequenos folhetos aos alunos ou afixarem cartazes pela escola para divulgar os eventos realizados nas cidades próximas. Questionada a respeito da iniciativa, a professora de Língua Portuguesa falou de sua preocupação com a cultura e o lazer dos estudantes:

Porque eles ficam só aqui na cidade, que é pequena. E isso me preocupa, sabe? Então eu sempre divulgo quando tem teatro, cinema, filmes que estão em cartaz. Então eu procuro estimular para que eles conheçam um outro mundo, diferente daqui. E outros professores também fazem isso. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E1, 2015).

Outro elemento marcante observado no trabalho da referida profissional foi sua abertura para tratar de assuntos do interesse dos estudantes. No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, as discussões relacionadas ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff⁴⁶ estavam tomando força no cenário nacional e, como os alunos começaram a fazer questionamentos durante as aulas, ela organizou um debate para abordar o tema:

Eu crio essas situações na aula para que eles fiquem mais a vontade. Alguns falam para mim: “Professora, você é doida!”. Eu falo que não sou doida. Eu quero que eles gostem de mim. Porque se eles gostarem de mim, eles também vão gostar da minha matéria. Então a gente procura transformar a aula em algo interessante para que eles gostem e queiram aprender. A gente não trabalha só preso ao Caderno do Aluno. Se surge um assunto em aula ou se os alunos fazem alguma pergunta, nós trabalhamos, conversamos, discutimos. Se eu não sei, eu vou pesquisar e nós abordamos em outro momento. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E1, 2015).

⁴⁶ O processo com vistas ao impedimento da continuidade do mandato da presidente Dilma Rousseff foi iniciado no dia 2 de dezembro de 2015 e encerrado no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação de seu mandato.

Vale registrar ainda que, na semana anterior à última visita de observação realizada na E1, um psicólogo foi até a escola para conversar com os estudantes acerca das novas atividades profissionais existentes no mercado de trabalho. Segundo a profissional que atua na vice-direção há três anos e já foi professora de História na E1, a iniciativa foi realizada a pedido dos próprios alunos e teve como objetivo motivá-los a darem prosseguimento em seus estudos haja vista que muitos deles apenas concluem o Ensino Médio:

O nosso intuito, como deu para você notar... Todo o trabalho aqui está voltado para o futuro do aluno, depois que ele sair daqui. E aí a gente conversa com as turmas, apresenta o PROUNI [Programa Universidade para Todos], o FIES [Fundo de Financiamento Estudantil] as bolsas que existem, a gente procura colocar. Nós conversamos bastante com eles, tentando estimulá-los a entrar numa universidade pública também. Esses dias mesmo nós estávamos conversando sobre as bolsas que as universidades públicas oferecem e as demais oportunidades que elas oferecem. (VICE-DIRETORA E1, 2015).

Em linhas gerais, o processo de investigação efetuado na E1 indicou que a equipe escolar não toma os resultados do SARESP como eixo condutor de seu trabalho e não o restringe a instrumentalização dos alunos para a realização do sistema avaliativo. Ademais, os profissionais da escola promovem pequenas ações que buscam romper com a rigidez do processo educativo.

3.2 Escola 2

A Escola 2 (E2) está localizada em um bairro próximo à região central do município onde também está sediada a Diretoria de Ensino. A unidade escolar atende somente alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), totalizando 483 matrículas.

As quinze classes da unidade escolar estão distribuídas nos turnos matutino e vespertino. No período da manhã são atendidas quatro classes de 8º ano e quatro classes de 9º ano e, no período da tarde, são atendidas três classes de 6º ano e quatro classes de 7º ano.

A equipe escolar é composta por 31 profissionais, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma professora-coordenadora, vinte professores, um gerente de

organização escolar, quatro agentes de organização escolar, dois agentes de serviço escolar e uma atendente de escola.

A estrutura física da E2, construída no início dos anos 1980, é relativamente grande e encontra-se em excelente estado de conservação. O portão principal da unidade escolar dá acesso à sala de recepção onde há um sofá e uma pequena mesa de centro. Em uma das paredes dessa sala há um quadro com a fotografia da professora patrona da escola e em outra parede há um painel onde são afixados recados ou informações para os alunos e suas famílias. No início do ano letivo, a mensagem apresentada no referido mural era bastante emblemática: “Sejam bem-vindos. Galera! Acabou o sossego. É hora de pensar no futuro.”

A unidade escolar é extremamente rigorosa em relação ao horário de entrada dos alunos e ao uso do uniforme. Quando algum estudante chega atrasado, só pode entrar na segunda aula e, antes de ser liberado, precisa justificar o motivo de seu atraso. Da mesma forma, se algum aluno chega à escola sem uniforme, é orientado ir para casa para colocá-lo e voltar para a segunda aula.

Durante os dias em que estive na E2 para realizar a pesquisa, foi possível observar apenas uma situação de atraso. Uma funcionária que trabalha na secretaria da escola informou que raramente os estudantes chegam atrasados e os casos de alunos que vêm sem uniforme são menos frequentes ainda.

É permitido o uso de dois tipos de uniforme na unidade escolar: um confeccionado na cor branca e outro na cor preta. Segundo a professora-coordenadora, a autorização para usar o uniforme preto foi concedida para atender à solicitação das meninas que estão no início da adolescência e consideram que esse tipo de vestimenta “disfarça” melhor o uso do sutiã.

Os casos de indisciplina são bastante raros na E2 e a equipe escolar, em especial a diretora, preza muito pela rigidez no relacionamento com os alunos. A postura firme da direção com os estudantes é bastante valorizada pelos demais profissionais da escola. Na visão deles, tal conduta contribui de forma significativa para a manutenção da disciplina.

Em uma visita de observação na qual a diretora estava ausente, a professora-coordenadora, ao observar que alguns alunos estavam brincando na mesa de sinuca do refeitório, dirigiu-se até o grupo e perguntou por que eles estavam fora da sala de aula. Os estudantes responderam que estavam sem aula e que a professora havia telefonado para a escola avisando que chegaria atrasada. Após orientá-los a

aguardarem a professora dentro da sala de aula, a profissional que atua na coordenação comentou comigo: “Se a Dona [nome da diretora] estivesse aqui, isso jamais aconteceria!” (PROFESSORA-COORDENADORA, E2, 2015).

Ao longo dos anos, as pontuações no IDESP da E2 têm sido superiores à média do conjunto de escolas do município, da Diretoria de Ensino e do estado. Ademais, há bastante tempo a unidade escolar tem conseguido cumprir parcial ou integralmente as metas estipuladas pela SEE/SP e, no ano anterior à pesquisa, o índice de cumprimento foi de cento e vinte por cento.

Entretanto, na primeira edição do SARESP realizada após a criação do IDESP, a escola não conseguiu atingir o índice fixado. Segundo a diretora e a professora-coordenadora, que trabalham na unidade escolar há quase duas décadas, tal situação causou grande surpresa entre os profissionais da unidade escolar:

E aqui na nossa escola, qual que era a nossa particularidade nessa questão? Nós tínhamos um nível de desenvolvimento da aprendizagem na prova do SARESP muito alto e não conseguimos bater a meta. Como que nós não atingimos uma meta estipulada pela Secretaria da Educação se nós tínhamos um grande número de alunos no nível Adequado e no nível Básico⁴⁷? Aí nós começamos a estudar com mais afinco. A Secretaria da Educação começou a promover estudos. Inclusive ficou designado um dia ou dois do ano, que é um dia letivo, mas que nós não temos alunos e dedicamos aos estudos do SARESP. Isso ajudou muito, foi ajudando muito. [...] Foi um caminho difícil para a gente percorrer, mas a gente tinha esse interesse em entender o que é que acontecia. Porque nós tínhamos uma equipe que trabalhava, que procurava, que buscava e os alunos tinham um nível sociocultural bom, dedicação e as famílias eram bem integradas com a escola. E a gente não conseguia atingir a meta? Na meta entra a questão da evasão escolar. Nós não tínhamos esse problema. Nosso problema de evasão sempre foi muito pequeno. Nós não tínhamos repetência em grande número também. (DIRETORA, E2, 2015).

Mas aí, no ano seguinte, para que a gente atingisse a meta estabelecida, um dos requisitos era a prova do SARESP. E como nós tínhamos que atingir essa meta? Então, nas provas do SARESP, nós tínhamos que diminuir o número de alunos que estavam no nível

⁴⁷ O sistema de avaliação paulista classifica o desempenho dos alunos em quatro níveis: 1) **Abaixo do básico** - domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; 2) **Básico** - domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente; 3) **Adequado** - domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; 4) **Avançado** - domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram. (SÃO PAULO, 2015, p.4).

Abaixo do básico. E esse número era pequeno. E continua pequeno, graças a Deus! Porém, naquela ocasião, quando se estabeleceu a meta, nós tínhamos muita dificuldade em entender que, para atingir a meta, nós tínhamos que focar o trabalho nos alunos que estavam no nível Abaixo do básico. Aí o que aconteceu? Nós não atingimos a meta. E aí nós levamos um susto, porque todo mundo fez a prova bem feitinha e tal. Os nossos alunos, desde as primeiras edições do SARESP, eles têm uma característica de participar da prova, de fazer uma prova bem feita, de ter uma dedicação à prova, de fazer com bastante motivação e tal. E, assim, a porcentagem de frequência é muito alta também. Porém, nós não atingimos a meta e aí nós começamos a estudar. Foi a partir daí que o nosso olhar mudou de foco. (PROFESSORA-COORDENADORA, E2, 2015).

Em seu relato a profissional responsável pela coordenação explicou ainda que, com o intuito de assegurar o sucesso da E2 no SARESP, a equipe escolar repensou e reorganizou sua prática educativa buscando reproduzir rigorosamente as instruções fornecidas pelas instâncias superiores do sistema de ensino paulista:

Foi assim, naquele momento nós começamos a passar por orientações técnicas vindas da Secretaria da Educação, via Diretoria de Ensino, por meio dos supervisores de ensino e dos coordenadores do núcleo pedagógico de cada componente curricular. Então eles começaram a trabalhar e nos explicar que nós tínhamos as matrizes de referência. Porque aí entrou o currículo novo, o currículo oficial, que é pautado em competências e habilidades. Aí nós tivemos que entender toda essa questão curricular. E nós tivemos que entender que, para que o aluno estivesse no nível Adequado da série na qual ele estava matriculado, não era preciso recuperar conteúdo, nós tínhamos que desenvolver as habilidades e competências referentes àquela série ou ano de escolaridade que ele estava matriculado. E aí, isso foi muito difícil, não foi fácil. Mesmo que eu tivesse entendido, eu tinha que passar, eu tinha que multiplicar esse conhecimento para os meus professores. Porque nós não tínhamos saída, nós tínhamos que parar e sentar e estudar o SARESP, estudar a prova do SARESP, estudar o banco de questões, como essas questões foram elaboradas e que habilidades estavam sendo cobradas nas provas. (PROFESSORA-COORDENADORA, E2, 2015).

Desde então o SARESP parece ter sido assumido como elemento norteador do trabalho desenvolvido na escola e, mediante as observações efetuadas, não foi possível identificar entre o grupo qualquer insatisfação ou discordância em relação a essa proposta de trabalho. As falas das professoras de Língua Portuguesa e de Matemática, que atuam há quase uma década na escola, sugerem a existência de

um consenso de que medidas como o sistema de avaliação paulista e a fixação de metas anuais são essencialmente positivas para o processo educativo:

[...] em relação ao SARESP, a gente fala, assim, na verdade, que é até uma motivação para o professor poder trabalhar. É um algo a mais que nos auxilia a buscar a melhoria da aprendizagem dos alunos. Então, assim, aqui na escola são apresentados os resultados da prova. Sempre a coordenadora coloca no telão. A gente avalia o que precisa melhorar e tal. E eu acredito que isso tem trazido bons resultados. Está ajudando a melhorar, assim, a formação dos alunos e contribuindo para a melhoria do ensino. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E2, 2015).

A partir dos resultados, os professores da escola, todos nós nos empenhamos em propor atividades diferenciadas para poder sanar as dificuldades que foram apresentadas diante no SARESP. Então há um empenho dos professores em busca de uma solução para o problema. A dificuldade que nós sempre percebemos é a leitura e a escrita de alguns alunos, o que dificulta bastante a interpretação das questões. Então, a partir dos resultados, nós buscamos sanar esse problema e isso tem dado certo. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, E2, 2015).

As práticas educativas desenvolvidas na unidade escolar, de maneira geral, são pautadas fortemente nos materiais fornecidos pela SEE/SP. Ademais, é bastante comum entre os professores a utilização de provas de edições anteriores do SARESP no trabalho realizado com os alunos ao longo do ano:

Eu também realizo uma atividade que eu nomeei de 'Prepare-se'. Então, uma vez a cada quinze dias ou uma vez por semana, dependendo do andamento da aula, eu pego um texto ou uma atividade do SARESP e coloco para eles e a gente trabalha com aquela questão fazendo a análise do erro. Então o aluno vai assinalar aquela alternativa que ele acha que é a correta. Aí, depois, a gente faz uma análise para ver por que as outras alternativas estão erradas. E eu percebo que eles falam: 'Nossa, professora, eu não percebi essa palavrinha'. Então me parece que está sendo bom. Eu acho que está bem sendo legal. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E2, 2015).

Nós fazemos um trabalho em grupo, em conjunto, que tem surtido resultado. [...] e também fazemos algumas atividades direcionadas realmente para o SARESP. Então os alunos realizam essas atividades, eles são avaliados e nós trabalhamos em cima das dificuldades. Nós também trabalhamos em sala de aula com as questões do SARESP de anos anteriores com todos os alunos, de todas as turmas. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, E2, 2015).

Chamou a atenção também o fato de a equipe de gestão junto com os professores da E2 realizarem um acompanhamento sistemático dos estudantes que não apresentaram bons resultados nas edições anteriores do sistema avaliação paulista.

Durante a reunião de planejamento, como ainda não haviam sido divulgados os resultados oficiais do SARESP/2014, a profissional responsável pela coordenação utilizou o projetor multimídia para destacar alguns detalhes do desempenho das turmas na edição de 2013 e argumentou acerca da importância de focar nos alunos que não apresentaram um bom rendimento naquela avaliação para que, ao realizarem novamente as provas agora que estão cursando o 9º ano, apresentem avanços. Em uma das falas dirigidas ao grupo de professores ao final da reunião, afirmou: “Gente, esse número de alunos que estão abaixo do básico não pode aumentar! Pelo amor de Deus, tem que diminuir!” (PROFESSORA-COORDENADORA, E2, 2015).

Outra iniciativa que integra a sistemática de trabalho desenvolvida pelos profissionais da E2 consiste na comparação do rendimento apresentado pelos estudantes no sistema de avaliação paulista com o desempenho expresso nas avaliações realizadas no interior da escola.

Na reunião de replanejamento, a professora-coordenadora apresentou no projetor multimídia os dados das turmas avaliadas na edição do SARESP de 2014. Segundo ela, apesar de não terem sido divulgados os resultados individuais dos alunos, com base no rendimento deles nas avaliações internas, a equipe teria condições de identificar aqueles que estão no nível Abaixo do básico. Sendo assim, solicitou aos professores que organizassem uma série de atividades para desenvolver aquelas competências e habilidades que os alunos ainda apresentam fragilidades e pontuou: “Eu sei que vocês já vêm fazendo esse trabalho durante o ano, mas eu gostaria que ele fosse intensificado e que vocês pensassem propostas de atividades para que nossos alunos melhorem o rendimento.” (PROFESSORA-COORDENADORA, E2, 2015).

Vale registrar ainda que, ao final do encontro, a diretora comentou que em breve agendaria a reunião de pais e disse ao grupo de professores para não se esquecerem de, durante a reunião, apresentar para as famílias dos alunos o resultado do IDESP/2014 e pedir apoio para assegurar a participação e o empenho

dos estudantes nas provas do sistema de avaliação paulista que seriam realizadas naquele ano.

A proximidade e parceria com os familiares dos estudantes constitui um aspecto bastante evidente no trabalho realizado pela unidade escolar. Durante a entrevista, a profissional que atua na direção pontuou que muitos pais ou responsáveis efetuam a matrícula na E2 em razão do indicador de desempenho obtido pela escola e por considerarem que a formação oferecida proporcionará aos alunos boas condições para o prosseguimento dos estudos:

[...] é claro que eles buscam uma escola que tem um índice alto, um índice bom, que apresenta crescimento. A grande maioria dos nossos alunos vem de uma determinada unidade escolar estadual. Então, lá nessa escola, eles têm um resultado de aprendizagem muito alto, muito bom. É um trabalho que vem sendo realizado há muitos anos. É uma escola que tem um índice muito bom. E eles vêm para nós. Então, quando os pais procuram a nossa escola, eles procuram uma escola que vai manter a qualidade do trabalho iniciado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DIRETORA, E2, 2015).

Em síntese, a pesquisa realizada na E2 sinalizou que o posicionamento assumido por seus profissionais em relação ao SARESP tem como marca a ausência de críticas ou questionamentos. Ademais, buscando o cumprimento das metas anuais, as práticas educativas desenvolvidas na escola parecem estritamente voltadas ao preparo dos estudantes para a realização do sistema de avaliação paulista.

3.3 Escola 3

A Escola 3 (E3) está localizada em um distrito que pertence ao município onde está sediada a Diretoria de Ensino. A distância entre o distrito e o município é de aproximadamente 20 km. Trata-se de uma unidade escolar pequena que atende alunos dos dois ciclos do Ensino Fundamental com um total de 131 matrículas.

As classes estão distribuídas nos turnos matutino e vespertino. No período da manhã há uma classe para cada ano do ciclo II (6º ao 9º ano) e, no período da tarde, há uma classe para cada ano do ciclo I (1º ao 5º ano), totalizando nove classes.

O quadro de funcionários é formado por 27 profissionais, sendo uma diretora, uma vice-diretora (responsável pelo Programa Escola da Família), um professor-

coordenador (responsável pela coordenação dos dois ciclos do Ensino Fundamental), vinte professores, dois agentes de organização escolar, um agente de serviço escolar e uma atendente de escola.

O prédio da E3, construído em meados da década de 1970, sofreu diversas alterações ao longo do tempo. Na entrada da escola há um pequeno corredor onde está localizada a secretaria. O atendimento das pessoas é feito por meio de uma pequena abertura na parede sem qualquer tipo de proteção. No final do referido corredor há o portão de acesso dos professores e demais profissionais, que geralmente permanece trancado com cadeado e é aberto por um funcionário quando alguém precisa entrar na escola.

Além dos estudantes que moram no distrito, a unidade escolar recebe alunos de fazendas próximas e de outro distrito localizado a 17 km de distância. Boa parte dos estudantes utiliza uniforme, mas não existe um controle rígido por parte da equipe escolar e a entrada daqueles que não estiverem uniformizados ocorre normalmente.

Da mesma forma, existe maior flexibilidade em relação ao horário de entrada. Os estudantes que dependem de transporte escolar correspondem à maioria dos alunos atendidos pela escola e quase sempre chegam com antecedência à escola. Entretanto, em dias muito chuvosos acontecem atrasos e há ainda situações em que o transporte escolar precisa ser suspenso, pois o acesso às fazendas e ao outro distrito pelos trechos sem asfaltamento fica bastante comprometido.

Apesar de pequena, a unidade escolar apresenta um grupo de professores relativamente estável e que mantém uma relação de grande proximidade com os alunos e com a comunidade. Já a direção escolar sofreu várias alterações nos últimos anos, sendo a última delas realizada no momento em que a pesquisa foi iniciada na escola em razão da aposentadoria da diretora anterior.

Desde quando os resultados do sistema de avaliação paulista passaram a ser utilizados para compor o IDESP, as pontuações da E3 vinham se mostrando muito próximas à média das escolas do município, da Diretoria de Ensino e do estado. Ademais, na maioria das vezes, a unidade escolar vinha conseguindo cumprir parcial ou integralmente as metas estabelecidas pela SEE/SP.

No ano de 2011, no entanto, a escola foi considerada prioritária⁴⁸ porque, além de não ter atingido sua meta anual, uma grande parcela de seus alunos dos dois ciclos do Ensino Fundamental foi classificada no nível mais baixo de desempenho da escala do SARESP. Na visão do professor-coordenador, que na época atuava como professor de História na E3, tal situação ocorreu devido à sobrecarga de tarefas acumuladas pela profissional responsável pela direção:

Nós tínhamos apenas uma diretora e ela não conseguiu trabalhar com os professores dos dois ciclos e com as coisas da secretaria. Nós não tínhamos coordenador na época e isso dificultou muito. A diretora trabalhava na parte administrativa, que é muita burocracia para fazer pagamento e essas coisas e não dava para trabalhar a parte pedagógica com os professores. Aí o desempenho dos alunos no SARESP abaixou. Caiu muito, mas muito mesmo. E a escola foi considerada prioritária. Mas não foi só por não ter cumprido a meta que ela se tornou prioritária. Foi pela quantidade de alunos no nível Abaixo do básico. (PROFESSOR-COORDENADOR, E3, 2015).

Conforme o profissional que assumiu a coordenação a partir daquele período ainda, ao mesmo tempo em que a unidade escolar passou a contar com mais recursos humanos e materiais, a equipe da Diretoria de Ensino intensificou o acompanhamento do trabalho desenvolvido no sentido de direcioná-lo para a melhoria do desempenho dos estudantes no SARESP e o cumprimento da meta estipulada:

Primeiro, houve a troca de direção. Com essa nova diretora foi montada toda uma estrutura. Com um coordenador, professor de apoio, tanto para o ciclo I, quanto para o ciclo II. A sala de informática também foi melhorada. Não faltou nada. Nem recursos humanos e nem materiais. Eles [profissionais da Diretoria de Ensino] abriram espaço para o que precisasse. Mas a pressão também foi grande. O pessoal da Diretoria de Ensino focou mais na escola e fez muitas visitas aqui. A cobrança ficou mais rigorosa para que nós fôssemos mais atentos às competências e habilidades exigidas no SARESP e conseguíssemos atingir a meta desejada. (PROFESSOR-COORDENADOR, E3, 2015).

Embora a E3 tenha conseguido atingir o índice fixado em 2012 (fato que se repetiu nos anos subsequentes), as falas dos integrantes da equipe escolar revelam

⁴⁸ Conforme indicado na Introdução, a denominação “escolas prioritárias” vem sendo utilizada no âmbito do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, o qual identifica as unidades escolares que devem ter prioridade na intervenção e no monitoramento com base no desempenho apresentado pelos alunos no SARESP e nos aspectos socioeconômico e de infraestrutura.

certo desconforto em relação trabalho desenvolvido com os alunos naquele momento. Nas entrevistas, tanto a professora que atua nos anos iniciais quanto a docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, ambas com uma experiência de mais de uma década na escola, questionaram esse tipo de prática:

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, talvez contribuído no sentido de que todos estavam se dedicando para fazer com que os alunos avançassem, para trabalhar em cima das dificuldades que eles apresentavam. Mas o problema é que focou só num modelo de questão, num modelo de avaliação. O trabalho eu acho que ficou muito engessado, naquele conteúdo e naquela expectativa que se tinha do aluno. (PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS, E3, 2015).

Eu preciso pensar que existe o SARESP e que eu não posso fechar meus olhos para ele. O que eu não acho certo é pensar só no SARESP. Porque não é só ele que existe no mundo. Então, eu penso também que eu tenho que atender o desejo do meu aluno e buscar uma forma de fazer com que ele venha a ter interesse em estudar. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E3, 2015).

Ademais as observações efetuadas durante a pesquisa forneceram poucas evidências de que, nos anos seguintes, especialmente depois da nova mudança de direção ocorrida no início de 2015, os profissionais da escola tenham dado continuidade à sistemática de trabalho focada no sistema de avaliação paulista e no alcance de metas anuais.

Na reunião de planejamento, a nova diretora apenas se apresentou aos profissionais da equipe escolar que não a conheciam e desejou a todos um bom retorno ao trabalho. Em seguida, o professor-coordenador transmitiu os informes da Diretoria de Ensino, entre as quais, a orientação de que os professores fizessem a recuperação contínua dos alunos com dificuldades sem prejudicar o conteúdo. Tal orientação gerou muitas discussões entre o grupo e, após diversos apontamentos do corpo docente, o profissional responsável pela coordenação ponderou: “Pessoal, essa é a exigência, mas a gente sabe que é impossível!”. (PROFESSOR-COORDENADOR, E3, 2015).

As questões relativas ao sistema de avaliação paulista foram tratadas somente na reunião de replanejamento. Durante o encontro, o professor-coordenador utilizou o projetor multimídia para apresentar os dados da edição de 2014 e concluiu que embora os resultados de Língua Portuguesa tenham sido um pouco melhores que os de Matemática (tanto no ciclo I quanto no ciclo II) ambos

foram razoáveis. Na sequência, não houve qualquer tipo de cobrança por parte dele ou da diretora sobre o grupo de professores em relação às provas do SARESP que seriam realizadas naquele ano. A única orientação da equipe gestora foi para que os docentes continuassem trabalhando com os alunos que apresentam dificuldades em sala de aula, principalmente, com a autoestima deles.

Questionada sobre a conduta adotada, a profissional responsável pela direção, que anteriormente atuou por oito anos como diretora em uma escola maior (ciclo II do Ensino Fundamental) e com pontuações no IDESP melhores que a E3, afirmou não ser favorável à busca “obcecada” – termo utilizado por ela – pela melhoria do desempenho dos alunos no sistema de avaliação e pelo aumento progressivo dos índices da escola:

Se você olhar as questões e as competências a serem trabalhadas, então, você consegue direcionar todo o trabalho. Mas é uma questão de você pegar o SARESP e construir tudo aquilo em cima do seu professor e do seu aluno. Eu, particularmente, acho um exagero trabalhar com provas, com modelos de provas, de questões do SARESP e exigir que se trabalhe dessa forma. (DIRETORA, E3, 2015).

Importa destacar ainda que, de forma semelhante ao trabalho realizado pela equipe da E1, os profissionais da E3 também procuram orientar os estudantes acerca das oportunidades educacionais existentes e despertar neles o desejo de seguirem com os estudos:

Aqui é um Distrito. Então, a maioria das famílias trabalha na lavoura. Alguns alunos, aqueles que os pais têm mais condições, vão estudar na cidade e fazem faculdade. Mas a maioria permanece na lavoura. Mas muitos sonham em sair dessa situação. Eles querem trabalhar em outros lugares entendeu? Então a gente está preparando para que eles tenham outras opções. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA, E3, 2015).

Eu, enquanto professora de Português, tento abrir o leque, abrir o horizonte. Mostrar que eles podem continuar aqui trabalhando com o pai, seguindo a profissão do pai, mas sem abandonar os estudos. Hoje em dia existe o PROUNI, existe o FIES. Eu mostro que existe também a possibilidade de tentar uma faculdade pública. Eu tenho que mostrar, porque muitas vezes eles não conhecem essas possibilidades. E eu acho que essa é uma função do professor também. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E3, 2015).

Outra ação desenvolvida pela equipe escolar consiste no incentivo dos alunos a prestarem o vestibulinho para a Escola Técnica Estadual (ETEC). Em uma das visitas realizadas na escola, o professor-coordenador trouxe os folhetos de divulgação do processo seletivo e conversou com estudantes sobre os cursos oferecidos. Questionado sobre o assunto, o profissional afirmou que os professores também aderiram à iniciativa e têm dedicado parte de das aulas para trabalhar o conteúdo exigido nas provas:

No ano passado nós conseguimos mandar dezenove alunos. Esse ano eu não sei quantos nós vamos conseguir. [...] Eu acho que essa é a função da escola orientar os pais, orientar os alunos, mostrar os caminhos, mostrar as possibilidades. Essa é uma preocupação minha, como coordenador, e do grupo de professores também. É uma coisa que não apenas eu faço. Nós temos muitos professores que têm essa preocupação. (PROFESSOR-COORDENADOR, E3, 2015).

De modo geral, o processo investigativo realizado na E3 indicou que seus profissionais se mostram pouco inclinados a adotarem o SARESP como elemento norteador do trabalho desenvolvido na escola, bem como a preparem seus alunos para obterem bons resultados nesse sistema avaliativo.

3.4 Escola 4

A Escola 4 (E4) está situada em um bairro da periferia do município no qual também está localizada a Diretoria de Ensino. Trata-se de uma unidade escolar grande que atende alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), totalizando 683 matrículas.

As vinte e cinco classes estão divididas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Pela manhã são atendidas quatro classes de 9º ano do Ensino Fundamental e três classes de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano do Ensino Médio. No período da tarde estão concentradas apenas classes de Ensino Fundamental, sendo quatro de 6º ano, duas de 7º ano e três de 8º ano. No período da noite há duas classes de cada ano do Ensino Médio.

A equipe escolar reúne um total de 51 profissionais, são eles: uma diretora, um vice-diretor, dois professores-coordenadores (um para o Ensino Fundamental e um para o Ensino Médio), um gerente de organização escolar, trinta e nove

professores, dois agentes de organização escolar, três agentes de serviço escolar e dois atendentes de escola.

A estrutura onde funciona a E4 foi construída em meados da década de 1980 e necessita de reformas. Algumas salas de aula apresentam pequenas rachaduras nas paredes e vidros trincados e na sala dos professores-coordenadores há uma pequena infiltração no teto.

Como no bairro há diversos casos de violência e também tráfico de drogas, existe grande preocupação com a segurança da unidade escolar. O portão principal contém trava eletrônica e o atendimento das pessoas é realizado por meio de uma pequena abertura, protegida por vidro e uma grade, na parede da secretaria.

Não há cobrança rígida em relação ao uso de uniforme na E4, mas boa parte dos alunos vai à escola com esse tipo de vestimenta. Depois do horário de entrada, o portão de acesso dos estudantes é trancado e, em caso de atraso, o aluno se dirige ao portão principal e a entrada é liberada, mediante o destravamento eletrônico do portão, para que ele possa se dirigir para a sala de aula.

No início do ano letivo foi afixada uma pequena placa na fachada da unidade escolar para a recepção dos estudantes com a seguinte mensagem: “Sejam bem-vindos! Estamos de braços abertos para recebê-los!”. O conteúdo dessa mensagem, de certa maneira, evidencia o tipo de relacionamento estabelecido com os discentes.

Durante as visitas de observação, foi possível observar que tanto a equipe de gestão quanto os professores e demais funcionários mantêm uma relação bastante acolhedora com os estudantes e os conflitos acontecem somente quando eles desrespeitam algum profissional.

Antes de assumir a direção em 2015, a diretora em exercício⁴⁹ atuou como vice-diretora no ano anterior e como professora de História por mais de dez anos na unidade escolar. Em razão disso, sua relação com os alunos é caracterizada por grande proximidade e informalidade. Na maioria das vezes, a sala da direção permanece com a porta aberta e, quando os estudantes passam em frente, acenam ou fazem o gesto com polegar para cima para cumprimentar a profissional.

Em uma das visitas de observação, enquanto conversava com a diretora, um aluno foi até a sala e disse que precisava avisar sua mãe que ficaria na escola no período da tarde para o treino de futebol. Ela disse que emprestaria o celular para

⁴⁹ Durante a coleta de dados, a profissional responsável pelo cargo de direção da E4 estava em licença-prêmio e em processo de aposentadoria.

fazer a ligação, mas antes perguntou em tom de brincadeira: “É para ligar para qual operadora? Porque só dá para ligar para vivo. Para morto eu não tenho crédito!”. (DIRETORA, E4, 2015).

No decorrer dos anos, as pontuações no IDESP da E4 (tanto do segundo ciclo do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio) têm ficado abaixo da média das escolas do município, da Diretoria de Ensino e do estado. Ademais, o desempenho da unidade escolar é marcado por certa oscilação: ora consegue e ora não consegue cumprir as metas estipuladas pela SEE/SP.

No ano de 2011, a escola foi considerada prioritária e, embora tenha conseguido atingir as metas fixadas nos dois anos seguintes, voltou a essa condição em 2014. Ao comentar sobre o assunto, a profissional responsável pela direção sugeriu que as oscilações em relação ao cumprimento das metas anuais da E4 ocorrem devido à maneira como elas são calculadas pela SEE/SP e não necessariamente em razão de mudanças promovidas pela equipe em sua dinâmica de trabalho:

Nas edições do SARESP nosso resultado não tem sido muito bom. O Ensino Médio atingiu na edição do ano retrasado. O ano passado foi o Ensino Fundamental que atingiu a meta. E esse ano nenhum dos dois atingiu. Agora isso se dá, porque quando a escola não atinge a meta, o que acontece? Eles diminuem o índice, eles baixam a meta da escola. E aí fica mais fácil de conseguir e então a escola atinge. Só que aí não consegue, para o outro ano, passar disso. (DIRETORA, E4, 2015).

A diretora explicou ainda que, por ter sido classificada como prioritária, a unidade escolar recebeu um terceiro professor-coordenador⁵⁰ e uma quantidade maior de materiais pedagógicos (papel sulfite, cadernos, canetas, lápis, borracha, etc.) e de orientações técnicas. Paralelamente, segundo ela, a equipe da Diretoria de Ensino passou a fazer visitas periódicas na escola para monitorar o trabalho desenvolvido.

Entretanto, diferentemente do quadro desencadeado na E3, as cobranças das instâncias superiores de ensino para o aumento do desempenho dos alunos no SARESP e o cumprimento das metas estabelecidas parecem não ter alterado as

⁵⁰ O profissional ficou responsável por apoiar o trabalho dos professores-coordenadores dos dois níveis de ensino atendidos pela escola, mas no ano em que a pesquisa foi realizada ele não integrava mais a equipe escolar.

práticas educativas desenvolvidas pela E4. Em seus relatos, as professoras de Língua Portuguesa e de Matemática, que trabalham há quase duas décadas na unidade escolar, afirmaram não terem mudado a forma de trabalhar com os alunos em sala de aula depois que a escola se tornou prioritária:

Eu vejo da seguinte forma. O trabalho do professor é um trabalho que tem um empenho muito grande sempre. Eu não vejo que o professor vai se empenhar mais ou menos depois de a escola se tornar prioritária. O professor, ele se empenha sempre. Eu pelo menos, como professora de Língua Portuguesa, eu me empenho sempre. Eu tenho me empenhado sempre, independente de a escola ser ou não prioritária. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E4, 2015).

A gente trabalha sempre no sentido de atender a necessidade do aluno, independentemente disso. [...] a gente vai trabalhando dentro daquela possibilidade que a gente tem de trabalho. Então, ter se tornado prioritária ou não ser prioritária, para mim, não fez diferença alguma. Pelo menos no meu trabalho, no trabalho do professor, eu acho que não. Porque o trabalho nosso é focado na aprendizagem sempre. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, E4, 2015).

Os apontamentos feitos pelas duas professoras na sequência indicaram ainda certa desconfiança em relação à efetividade do sistema de avaliação paulista enquanto instrumento de medida da qualidade do ensino oferecido nas escolas:

Como eu já fui aplicadora, principalmente entre os maiores, eu tenho observado que alguns alunos nem leem a prova. Eu acho que eles não se preocupam muito com o resultado dessa avaliação. Porque eles sabem que o resultado vem para a gente só no outro ano. Então muitas vezes eles falam: 'Ah, professora, a gente nem vai ficar sabendo disso'. Por exemplo, o Ensino Médio, que eles saem da escola. Para eles, aquilo não vai influenciar em nada. Então eles não se responsabilizam por isso. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, E4, 2015).

Eu não tenho noção se, na hora que o aluno foi fazer essa prova, se de fato ele fez em cima daquilo que ele sabia ou se ele fez rapidamente para terminar e se livrar daquilo. Porque, na verdade, quando você dá aula de Matemática, é uma pequena porcentagem que gosta, que tem facilidades com a Matemática. A maior parte não gosta tanto. Pega o exercício, bate o olho e já pensa que aquele exercício é difícil e nem lê. [...] Então acaba sendo um dado, para mim, que só fica no papel. Não tem como avaliar. Já houve casos, assim, de eu achar que a sala era ruim e a gente ter uma pontuação boa no SARESP. E já houve casos de eu achar que a sala era excelente, que eles iriam bem e não foram. Já houve também relatos de alunos que fizeram toda a prova chutando e entregaram. Então,

fica muito difícil para gente saber a seriedade do aluno em cima da prova não é? (PROFESSORA DE MATEMÁTICA, E4, 2015).

Vale destacar que o argumento de que os resultados do SARESP refletem o trabalho desenvolvido pela escola também foi elencado pelos professores-coordenadores do Ensino Fundamental e Médio, ambos com cerca de três anos de atuação na coordenação, para justificar a não utilização desses resultados nas reuniões destinadas a planejar e replanejar o processo educativo com o corpo docente:

Nós não sabemos quais as grandes dificuldades do aluno apresentadas no SARESP. Nós sabemos as dificuldades dele apresentadas em sala de aula. É pelo rendimento nas avaliações internas que a gente observa. Porque o aluno, em geral, não se preocupa com essa avaliação [SARESP], ele não se empenha muito. Então a gente não tem esse parâmetro certo assim. Então não dá para a gente se deter muito nesses dados, entendeu? (PROFESSOR-COORDENADOR, E4, 2015).

Na reunião de planejamento, as discussões da equipe escolar ficaram concentradas nas dificuldades enfrentadas no trabalho desenvolvido com os estudantes: indisciplina, desinteresse, falta de interesse das famílias, excesso de faltas, entre outros. Tais fatores, segundo a profissional responsável pela coordenação do Ensino Fundamental, interferem sobremaneira no processo educativo e exige grande sensibilidade e engajamento por parte de toda a equipe que atua na escola:

Os alunos aqui da nossa escola, você pode ver que eles são muito conhecidos entre eles, porque eles fazem parte da mesma comunidade. E a comunidade aqui é muito carente. Em todos os sentidos. E o que a gente tenta é fazer com que eles tenham uma visão diferente daquela que eles têm em casa. Há assim um grande comprometimento da equipe com isso. Não faz muito tempo que eu estou na coordenação. Mas posso dizer que há sempre aquela preocupação com um direcionamento. Porque eles gostam da escola para se encontrar, eles gostam de estar aqui, mas eles não veem a escola ainda como um lugar de formação. Então o trabalho do professor e de toda equipe é muito grande em cima disso. (PROFESSORA-COORDENADORA, E4, 2015).

Já na reunião de replanejamento, ao invés de apresentar e discutir os resultados do sistema de avaliação paulista com o corpo docente, os professores-

coordenadores se limitaram a retomar a pontuação obtida por cada nível de ensino no IDESP/2014 e a meta fixada para o ano de 2015. Como as metas dos dois níveis de ensino atendidos pela E4 estavam baixas, o profissional responsável pela coordenação do Ensino Médio afirmou: “Ano que vem, provavelmente, nós vamos bater!” (PROFESSOR-COORDENADOR, E4, 2015).

Apesar da brincadeira feita pelo profissional da equipe gestora, ao longo das visitas de observação, foi possível perceber que o insucesso dos alunos no sistema de avaliação paulista e a sequência de baixas pontuações da E4 no IDESP, inevitavelmente, tendem a gerar um sentimento de frustração na equipe escolar:

Porque, basicamente, teoricamente, você pensa que quem recebeu o bônus, o prêmio é porque foi melhor. E quem não recebeu fica para baixo. Ele acha que é incapaz. Porque aqui a gente trabalha em conjunto, a direção, os coordenadores do ensino fundamental e médio, os professores. A gente está sempre ajudando um ao outro. E, no final, como no caso desse ano, todo mundo acaba ficando chateado. (PROFESSORA-COORDENADORA, E4, 2015).

Para contornar a situação, a diretora assinalou que, junto com os professores-coordenadores, procura realizar ações voltadas ao reconhecimento e à valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais da unidade escolar:

Estar por baixo não agrada e desestimula a equipe também, porque a equipe trabalha, trabalha, trabalha e não vê a coisa fluir. Então a gente precisa estar resgatando o que a gente tem de bom, para a gente tocar em frente. No final do ano passado, eu fiz um portfólio de todos os projetos que são desenvolvidos na escola e, quando você faz esse trabalho mais detalhado, assim, é possível perceber que a gente fez bastante. Todo mundo até se assustou quando viu tudo aquilo. Então nós pudemos ter essa visão e foi muito legal. E, embora tudo mostre o contrário, a gente está aqui porque acredita que a educação ainda é o caminho para um futuro melhor, para uma vida mais digna. (DIRETORA, E4, 2015).

Em termos gerais, a investigação efetuada na E4 evidenciou que seus profissionais não adotam os resultados do SARESP como referência para organizar o processo educativo e tampouco o direciona para a melhoria desses resultados e para o alcance de metas anuais. Ademais, a equipe escolar busca, dentro de suas possibilidades, manter a confiança em seu trabalho e caminhar na contramão da visão de que a qualidade dele pode ser expressa em um índice calculado com base no desempenho obtido pelos alunos no referido sistema avaliativo.

3.5 Análises e discussões

Conforme assinalado na Introdução, ao eleger a análise das relações que as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o SARESP como objetivo central da presente pesquisa, busquei efetuar uma investigação que não enfatizasse apenas as consequências das iniciativas governamentais voltadas à regulação e ao controle do trabalho escolar, mas que focalizasse também as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas e, com base nesse encaminhamento, ampliar o debate em torno da temática.

Para tanto, adotei como referência as contribuições conceituais presentes nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball em coautoria e em autoria única. Ao considerarem que as políticas educacionais não se encerram nas ações desenvolvidas no âmbito estatal, as formulações do pesquisador inglês possibilitam olhar para a escola como um espaço que, assim como o Estado, também produz políticas.

Neste sentido, tomando o SARESP como um dos elementos centrais da política educacional desenvolvida na rede estadual de ensino paulista, formulei a seguinte questão norteadora para a realização do estudo: Qual(is) relação(ões) as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o sistema de avaliação paulista?

O contato com as quatro unidades escolares que integraram a pesquisa, mediante visitas de observação, participações em reuniões e entrevistas realizadas com professores, professores-coordenadores, vice-diretores e diretores, permitiram detectar basicamente dois tipos de relação.

De um lado, identifiquei situações nas quais as experiências micropolíticas produzidas na escola se configuraram como um **movimento de reforço** da regulação e do controle inerente ao SARESP e às demais ações ligadas a ele.

É o caso da proposta de trabalho desenvolvida pela equipe de gestão e pelo corpo docente da E2 como um todo, focada no aumento progressivo do desempenho dos estudantes no sistema de avaliação paulista e no alcance da meta anual estipulada para a unidade escolar.

Além do esforço para cumprir os rígidos protocolos de ação definidos pelas instâncias superiores de ensino, a equipe escolar se utiliza de diferentes mecanismos para ampliar o monitoramento, como: preparo dos alunos com base em

provas antigas do SARESP, acompanhamento sistemático dos estudantes que não obtiveram bons resultados nas edições anteriores do sistema avaliativo, cruzamento dos dados do rendimento dos alunos no sistema de avaliação paulista com o desempenho expresso nas avaliações internas e envolvimento das famílias nessa sistemática de trabalho.

Por outro lado, ao longo da pesquisa, identifiquei situações nas quais as experiências micropolíticas produzidas na escola são marcadas por ações que se apresentaram como um **movimento de resistência** à regulação e ao controle subjacentes ao sistema de avaliação paulista e às medidas atreladas a ele.

É o caso, por exemplo, da postura assumida pela professora de Língua Portuguesa da E1, que abre mão de trabalhar os conteúdos do Caderno do Aluno (os quais são exigidos nas provas do sistema de avaliação paulista) durante suas aulas e organiza um debate para abordar um assunto que havia despertado a curiosidade da turma: o *impeachment* da presidente do país.

Também pode ser inserida nesse quadro, a decisão da equipe da E1 de atender à solicitação dos estudantes e trazer um psicólogo para conversar sobre outro assunto que havia gerado grande interesse entre eles: as novas profissões existentes no mercado de trabalho. Vale registrar que a visita do referido profissional ocorreu pouco dias antes da realização do SARESP, momento em que algumas unidades escolares intensificam o treinamento de seus alunos para essas provas visando a atingir suas metas anuais.

Como exemplo ainda, destaca-se a iniciativa do professor-coordenador da E3 de divulgar o vestibulinho da ETEC, bem como a dos professores de cederem um momento de suas aulas para que os estudantes pudessem tirar dúvidas sobre as provas desse processo seletivo. Cabe salientar que as estratégias adotadas pela equipe da unidade escolar para aumentar o rendimento dos alunos no SARESP e corresponder às expectativas das instâncias superiores de ensino, quando a escola foi considerada prioritária, se constituíram como ações isoladas haja vista que não foram incorporadas à sistemática de trabalho nos anos subsequentes.

Outra questão merecedora de atenção observada nas duas escolas mencionadas anteriormente e também na E4 não diz respeito aos processos educativos em si, mas sim a maneira como os profissionais dessas unidades escolares realizam o planejamento e o replanejamento do trabalho com os estudantes.

Contrariando o texto oficial, que estabelece como uma das finalidades do SARESP “[...] aprimorar o planejamento pedagógico das escolas, mediante a análise dos resultados e a comparação entre os resultados obtidos pela escola e os seus objetivos.” (SÃO PAULO, 2015, p.2), as equipes das três unidades escolares vêm organizando seu processo educativo tendo como base principal os dados das avaliações internas. A pouca importância atribuída aos resultados do sistema de avaliação paulista e a prioridade concedida aos resultados dos processos avaliativos realizados internamente se apresentaram, assim, como outro movimento de resistência à educação pensada no âmbito macropolítico.

Diferentemente das produções acadêmicas analisadas no Primeiro Capítulo, portanto, a presente pesquisa evidenciou que os profissionais das escolas não necessariamente transferem a lógica reguladora e controladora do SARESP e das demais iniciativas governamentais associadas a ele para as práticas educativas desenvolvidas com os alunos.

Ainda que o processo investigativo tenha se concentrado em um número pequeno de escolas, os resultados indicaram que três das quatro unidades escolares investigadas não tomam o sistema de avaliação paulista como o elemento norteador do trabalho escolar e não realizam esse trabalho tendo como foco principal o aumento do desempenho dos estudantes no referido sistema avaliativo e o cumprimento das metas anuais.

Com efeito, embora tais conclusões possam ampliar o debate em torno da temática na medida em que permitem questionar as pesquisas que apontam a primazia do SARESP em relação às avaliações internas, o treinamento dos estudantes, a pressão sobre professores e alunos, o engessamento do currículo, entre outras, como situações comuns a todas as escolas da rede estadual de ensino paulista, considere importante efetuar também uma reflexão sobre os limites de minha pesquisa.

Cumprir mencionar que esse processo reflexivo foi impulsionado pelo fato de que, além da grande potencialidade analítica presente nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball que subsidiaram a investigação realizada nas escolas, as formulações do estudioso inglês apresentam considerações bastante provocadoras em relação ao papel da teoria e do pesquisador.

Em seu entendimento, a teoria é indispensável para o desenvolvimento de uma pesquisa. Contudo, é fundamental que o processo de formulação teórica

repouse sobre a complexidade, a incerteza e a dúvida e tenha como base a reflexão sobre a própria produção e sobre suas pretensões de conhecimento social. Em suas palavras:

[...] muito do que se designa por pesquisa teoricamente orientada carece de qualquer sentido de distância crítica ou reflexividade sobre sua própria produção e procedimentos e sobre suas demandas de conhecimento sobre o social. Na procura por um ponto de vista, um lugar de onde olhar, muitos pesquisadores sobre política simplesmente sucumbem às antigas assunções redentoras, baseadas em um papel orgânico não problemático para eles mesmos, em um perpétuo processo de crescimento progressivo e ordenado, ou de desenvolvimento conseguido graças à mestria científica ou tecnológica, ou de controle sobre os eventos, ou ainda de reciclagem assertiva de velhos dogmas e de cansadas utopias. (BALL, 2006, p.25).

Em entrevista concedida a pesquisadores brasileiros, Stephen Ball retoma o assunto e questiona as contribuições proporcionadas por pesquisas pautadas no modo prescritivo de produção do conhecimento:

Não vejo muita vantagem em tentar dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Isto é tanto intelectualmente arrogante, como algo sem sentido. O que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e “alternativamente” – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.309).

Na sequência, o estudioso inglês explicita sua preocupação com o fato de os pesquisadores, frequentemente, apresentarem recomendações práticas nas conclusões de suas investigações. Segundo ele:

[...] obtemos muitas soluções, muitas pessoas têm muitas soluções que não parecem ter muito impacto no mundo real. E, frequentemente, em trabalhos acadêmicos, as conclusões são uma forma de “performatividade”: apresentam-se conclusões como uma maneira de demonstrar o valor de seu texto, seu valor agregado pessoal ao grande projeto iluminista. Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática. Mas, em vez

disso, todos querem “conclusões”, querem clareza, certeza e fechamento. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.309).

Em sua concepção, ao invés de fornecer ajuda prática para as escolas e sistemas de ensino, seria mais adequado que os pesquisadores incentivassem as pessoas em situações práticas a discutir e debater acerca das alternativas possíveis:

Nunca acho que chego a um ponto no qual eu tenho recomendações a fazer, a não ser “talvez devêssemos refletir melhor a respeito disso”. E, normalmente, o que estou tentando fazer é desconstruir o senso comum correntemente em uso, ao invés de oferecer um novo tipo de senso comum. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.310).

Esses apontamentos do estudioso inglês impulsionaram-me a efetuar uma reflexão sobre o meu percurso investigativo e, em razão de tal reflexão, detectar a seguinte fragilidade: a busca da articulação das dimensões macro e micropolítica nas análises, inevitavelmente, sugere a existência de algo que tem mais força (produzido no âmbito do Estado) e de algo que tem menos força (produzido no interior das escolas).

Como consequência, as pesquisas assim como a que realizei aqui, apesar de avançarem em relação ao enfoque analítico estadocêntrico e valorizarem as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas, podem estacionar justamente nesse ponto. Ou seja, permanecer investigando em que medida as experiências micropolíticas criadas no interior das unidades escolares reforçam ou resistem às diretrizes estrategicamente pensadas e planejadas pelo Estado. Ademais, por não conseguirem fugir da ideia de que ou a macropolítica ou a micropolítica precisa passar por mudanças, tais pesquisas dificilmente se distanciariam do modo prescritivo de produção do conhecimento.

Diante do exposto, e considerando também as discussões geradas durante o Exame Geral de Qualificação, senti a necessidade de efetuar outras leituras para a localização de autores que apresentassem um modo de pensar o cotidiano escolar diferente do referencial adotado na presente pesquisa.

Neste sentido, para além das análises e discussões realizadas até o momento, esta tese apresenta um quarto capítulo, elaborado com o intuito de trazer novas contribuições do ponto de vista teórico-metodológico para o campo da

Administração/Gestão da Educação e da Política Educacional no Brasil mediante uma incursão pelos escritos produzidos por Sílvio Gallo.

Ainda que não estejam voltados especificamente para as referidas áreas, tais escritos desafiam aqueles que se dispõem a realizar pesquisas nas escolas a pensarem não mais com base na ideia de macro (como algo produzido no âmbito do Estado e que tem mais força) e de micro (como algo produzido no interior das escolas e que tem menos força), supondo uma relação dialética entre essas dimensões, e a considerarem a coexistência ou coabitação dos movimentos-conceitos “maior” e “menor” no cotidiano escolar, os quais não são tomados como proposições “[...] contrárias e opostas, mas co-funcionantes, ou seja, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizáveis, no mais das vezes, em consonância transversal. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.27).

Importa assinalar também que as formulações do pesquisador brasileiro, desenvolvidas no âmbito de uma “filosofia da diferença”, operam com um pensamento que se coloca fora do primado da representação e, conseqüentemente, procuram romper com o entendimento de que cabe à teoria prescrever modelos para a prática.

4 EM BUSCA DE UM NOVO MODO DE PENSAR O COTIDIANO ESCOLAR

Conforme assinalado anteriormente, neste capítulo é feita uma incursão pelos estudos desenvolvidos por Sílvio Gallo com o intuito de trazer novas contribuições do ponto de vista teórico-metodológico para o campo da Administração/Gestão da Educação e da Política Educacional no Brasil. Em lugar da suposição de uma relação dialética macro/micro, as referidas produções desafiam aqueles que desenvolvem pesquisas nas escolas a operarem com a ideia de que no cotidiano escolar coexistem ou coabitam dois movimentos-conceitos que funcionam distintamente: “maior” e “menor”.

Inspirado nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari (em especial, “Kafka: por uma literatura menor” e “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”), o pesquisador brasileiro procura lançar um olhar diferenciado em relação ao funcionamento do cotidiano escolar, compreendendo-o “[...] como uma região fronteira em que se manifestam concomitantemente práticas majoritárias em educação e expressões minoritárias de educação.” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.26).

Antes de explicitar suas ideias de forma mais detalhada, no entanto, cumpre registrar que, ao invés de utilizar a denominação “pós-estruturalismo” ou “pós-modernismo”, Gallo (2010) prefere falar em “filosofias da diferença” para expressar uma noção de filosofia que opera com uma concepção de pensamento – não tomado como representação e sujeito a critérios de semelhança ou verossimilhança – que investe na produção de diferença.

Para o pesquisador brasileiro, tanto Gilles Deleuze quanto Michel Foucault não se colocariam de acordo com a ideia de um pós-estruturalismo. Por esse motivo, o autor opta por falar em “filosofias da diferença”, termo utilizado pelo primeiro pensador e que, se não cobre exatamente a produção do segundo, não é estranha à sua problemática que também gira em torno da diferença e da multiplicidade.

Em sua concepção, embora esses pensadores franceses contemporâneos sustentem que as relações entre teoria e prática podem ser abordadas de outra maneira, possivelmente foi Gilles Deleuze quem mais investiu na crítica às imagens do pensamento como representação e no exercício de um pensar que se coloca fora desse primado.

O pesquisador brasileiro explica que, durante uma conversa com Michel Foucault, ocorrida em 1972 com o objetivo de discutir a função política do intelectual, Gilles Deleuze introduziu a ideia de que existe uma espécie de revezamento⁵¹ entre teoria e prática e que as relações entre elas são parciais e fragmentárias, pois a “aplicação” de uma teoria – que nunca é de semelhança e envolve um processo de transformação – é sempre local, sendo a totalização obtida somente por meio do poder:

Estamos vivendo de uma nova maneira as relações teoria-prática. Ora concebíamos a prática como aplicação da teoria, como uma consequência, ora, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora de uma forma de teoria a advir. Em todo caso, concebiam-se suas relações sob a forma de um processo de totalização, em um sentido ou em outro. Talvez, para nós, a questão se formule de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio, mais ou menos distante. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que a teoria mergulhe em seu próprio domínio, ela desemboca em obstáculos, paredes, tropeços que tornam necessário que ela seja rendida por um outro tipo de discurso (é esse outro tipo que faz passar, eventualmente, a um outro domínio diferente). A prática é um conjunto de relés de um ponto teórico a outro, e a teoria, um relé de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de parede, e é preciso a prática para perfurar a parede. (FOUCAULT, 2003, p.37 apud GALLO, 2010, p.56).

Na sequência da conversa, Gilles Deleuze pontuou que, se a filosofia da diferença foge do jugo da teoria como representação, já não se pode separar o intelectual, produtor de teorias, de um lado, e o militante, ativista da prática, de outro. Em seu entendimento, ambos são a mesma pessoa, revezando-se nas diversas atividades:

Quem fala e quem age? É sempre uma multiplicidade, mesmo na pessoa que fala ou que age. Somos todos grupúsculos. Não há mais representação, não há senão ação, ação de teoria, ação de prática, nas relações de relé ou de rede. (FOUCAULT, 2003, p.38 apud GALLO, 2010, p.57).

⁵¹ Conforme Gallo (2010), a palavra utilizada no original francês é *relais*, que pode ser traduzida por relé, termo empregado na microeletrônica para designar os componentes que possibilitam revezamento entre correntes, a comutação de um circuito.

Concordando com essa posição, Michel Foucault esclareceu que em uma concepção tradicional o intelectual era considerado politizado quando ocupava determinada posição na sociedade burguesa ou quando denunciava relações políticas onde não eram percebidas. Posteriormente, no entanto, os intelectuais perceberam que as massas não precisam deles para saber, pois produzem seus saberes e sabem enunciá-los em discurso que, por sua vez, é barrado por um sistema de poder:

O papel do intelectual não é mais o de posicionar-se “um pouco à frente e um pouco ao lado” para dizer a verdade muda de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do “saber”, da “verdade”, da “consciência”, do “discurso”. É nisso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática. Ela é uma prática. Porém local e regional como o senhor diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e abalá-lo ali onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta por uma “tomada de consciência” (há muito tempo que consciência como saber é adquirida pelas massas, e que a consciência como tema é tomada, ocupada pela burguesia), mas para minar e pela tomada do poder, ao lado, com todos os que lutam por ela, e não em recuo para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta. (FOUCAULT, 2003, p.39 apud GALLO, 2010, p.57).

Valendo-se dessas ideias, o estudioso brasileiro argumenta que o desafio colocado por uma filosofia da diferença, tal como pensada por Gilles Deleuze e por Michel Foucault, é o de investir em um pensamento criativo em educação – para além de totalizações tanto da teoria quanto da prática –, voltado para “[...] a produção de novas experiências de pensamento e de ação, tomadas em sua regionalidade.” (GALLO, 2010, p.62).

Em seu entendimento, o campo educacional no Brasil sofre grande influência do pensamento tradicional da representação e as teorias produzidas no âmbito da educação são predominantemente de natureza representacional⁵². Neste sentido, filosofia da diferença constitui uma alternativa a esse tipo de pensamento e um convite para pensar a educação de outra forma: reconhecendo e valorizando a diferença e a multiplicidade de modo que seja possível encontrar o inusitado nas investigações.

⁵² De acordo com Gallo (2010), no âmbito da filosofia da representação, a teoria representa o real (o prático) para compreendê-lo e a questão das relações entre teoria e prática são colocadas num viés 1) idealista, em que a teoria “ilumina” a prática; 2) materialista, em que a prática determina a teoria; ou 3) dialético, na qual há uma interação entre elas.

4.1 Os escritos de Sílvio Gallo: ferramentas conceituais para pensar o cotidiano escolar

Conforme Gallo (2002)⁵³, na obra “Kafka: por uma literatura menor”, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de “literatura menor” como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Os escritos do judeu tcheco, explica ele, são apresentados pelos pensadores franceses como revolucionários por operarem uma subversão na língua alemã. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1977, p.25 apud GALLO, 2002, p.172): “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior”.

É importante indicar que, embora tenha aparecido pela primeira vez no trabalho sobre a literatura de Franz Kafka para designar uma literatura de combate e produzida às margens da grande literatura controlada pelo Estado, “menor” é um conceito chave na filosofia desenvolvida pelos pensadores franceses. Em “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, o referido conceito é retomado por Deleuze e Guattari (2004) fazendo emergir as ideias de ciência menor e de filosofia menor que expressam, respectivamente, a ciência e a filosofia produzida nas margens, fora dos sistemas de controle.

Cabe frisar ainda que “menor” não se refere àquilo que tem menos importância ou que, comparado ao “maior”, tem status de inferioridade. Trata-se de uma postura ativa, de criação, que se estende em diferentes direções e sempre aberta ao imprevisto e ao que foge do controle.

Com base nas formulações dos filósofos franceses, Gallo (2002) propõe um exercício de deslocamento conceitual de modo que seja possível operar com a noção de uma “educação menor” como dispositivo para desenvolver reflexões no campo educacional.

O autor define a “educação maior” como aquela pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder e que é instituída e quer instituir-se. A “educação menor” é definida por ele como um ato de revolta e de resistência que produz um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Em suas palavras:

⁵³ O artigo integra o “Dossiê Gilles Deleuze”, coletânea de escritos sobre o filósofo francês publicada em um número especial da revista “Educação & Realidade”, que colaborou significativamente para a emergência do pensamento deleuzeano no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil. Posteriormente, o referido texto foi incorporado ao livro “Deleuze & a Educação” (GALLO, 2003).

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, 2002, p.173).

Em outro trabalho, Gallo (2007) retoma os conceitos de “educação maior” e “educação menor” e explica que a primeira traduz-se num esforço macropolítico de pensar, organizar, implementar e gerir os processos educacionais como um grande sistema (determinando suas regras, metas e ações) e a segunda traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção que acontece nos atos educativos entre professores e estudantes e nas microrrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo.

O autor esclarece que a relação que se estabelece entre a “educação maior” e a “educação menor” não é de mera oposição ou contrariedade e sim de complementaridade de campos e ações. Contudo, segundo ele, embora não haja oposição entre esses dois modelos, não raramente, a educação menor constitui-se como espaço de resistência aos atos de educação maior: “[...] o cotidiano opera na ordem do acontecimento, isto é, do inesperado e do inusitado, as fugas sempre acontecem e o estriamento nunca consegue ser total e absoluto.” (GALLO, 2007, p.29).

Em seu entendimento ainda, mesmo quando articulados a uma política progressista e de intenções transformadoras, os atos de educação maior constituem empreendimentos de estratificação, normalização e controle, que estriam os espaços do cotidiano escolar buscando promover, no nível micropolítico, as ações e consequências previstas no plano macropolítico.

Em texto publicado na sequência, Gallo (2010) novamente assinala que, apoiando-se em reflexões desenvolvidas por Deleuze e Guattari (1977), tem operado com as noções de “educação maior” e “educação menor” enquanto ferramentas teóricas para pensar problemas do campo educacional.

O “maior” e o “menor”, ressalta o pesquisador brasileiro, não são proposições opostas e, por esse motivo, não se deve fazer um juízo de valor entre elas e nem mesmo supor uma relação dialética. Trata-se, segundo ele, do reconhecimento de dois âmbitos distintos de pensamento e de produção e atuação: um estriado, com protocolos muito definidos; e outro liso, sem protocolos definidos e aberto ao sabor do acontecimento.

Em sua concepção, a educação maior pode ser vista como os esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis que, embora importantes ou necessários, delimitam rígidos protocolos de ação, efetuam totalizações e impõem modelos. A educação menor, por sua vez, pode ser vista como o trabalho singular que um professor ou um conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos e que pode se colocar à margem do projeto político pedagógico da escola ou das políticas educacionais do município, do estado ou do Ministério da Educação:

Um trabalho que se faz segundo as condições encontradas, sejam elas boas ou más. Uma educação aberta ao acontecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula e que se dá ao capricho de permitir “furar” um planejamento ou um cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado que acontece em um dado momento. Uma educação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa. Uma educação que não é e nem quer ser modelo, que vale para o momento, que acontece com aquela turma e que não pode ser repetida, senão como diferença. (GALLO, 2010, p.61).

O estudioso brasileiro pontua ainda que, no âmbito da educação maior, a teoria é tomada como suporte, um substrato da leitura do real, que permite à prática docente. Já no âmbito da educação menor, as coisas “acontecem” no cotidiano da escola, saberes e práticas são produzidos, usados, descartados, reproduzidos, sem que se produza qualquer tipo de totalização: “Experiências singulares *acontecem* no cotidiano da escola e produzem outras escolas e outros processos educativos”. (GALLO, 2010, p.61, grifo do autor).

Entretanto, adverte o autor, embora essas experiências de educação menor possam ser capturadas, modelizadas e totalizadas, o preço a pagar é deixar de ser menor, perder a liberdade do “horizonte de eventos” e passar a ditar cânones de atuação.

No contexto de uma educação menor, teoria e prática estão em revezamento constante, sem totalizações. O professor é um teórico e um prático, a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade. Mas os estudantes, as crianças, também são voz ativa, são sujeitos de produção das relações pedagógicas, instituindo diferenças nos jogos de poder que se jogam na escola. (GALLO, 2010, p.61).

Em artigo publicado em coautoria, Gallo e Figueiredo (2015) argumentam que a educação maior, conhecida, instituída, que impõe regras e limites e, assim como o Estado, se preocupa em conservar, guiar e valorar só existe porque paralelamente existem práticas fugidias de uma educação menor. Tais práticas, se materializam exteriorizando a pressão interior de uma maioria requerida e é justamente esta disputa-tensão que ocorre permanentemente no cotidiano escolar.

Estar sensível ao funcionamento de tal circularidade, na visão dos autores, é fundamental para a identificação de políticas de resistência em meio as atuações pedagógicas de modo a potencializá-las cotidianamente:

Para além do pensar como generalização, importa-nos pensar o cotidiano escolar como *pormenores*, *quase imediatos*, como multiplicidade de temas *menores*, de aspectos *menores*, que, em sua minoridade, produzem acontecimentos cotidianos. Importa-nos pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.29, grifos dos autores).

Os autores sustentam ainda que o cotidiano escolar precisa ser estudado para além das políticas de Estado, ou seja, argumentam que as análises precisam levar em conta a existência de políticas minoritárias, que atravessam as políticas de Estado e que são atravessadas por elas.

Conforme Gallo e Figueiredo (2015), para abordar o tema “política” nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, faz-se necessário adicionar um “s” na palavra. A dificuldade de realizar esse movimento plural, explicam eles, decorre justamente da compreensão de “política” como algo diretamente relacionado a um modelo.

Valendo-se das formulações desenvolvidas pelos pensadores franceses, os estudiosos brasileiros propõem o direcionamento do olhar para um “povo-bando” que se configuraria como uma minoria criadora:

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. (DELEUZE, 2004, p.214, apud GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.39).

Gallo e Figueiredo (2015) explicam que, para tratar o tema “políticas”, Deleuze (1998) explicita três grandes linhas: 1) a linha molar, que se caracteriza por

sua direção única e dureza; 2) a linha molecular, que proporciona a flexibilidade, a mobilidade, os fluxos contínuos, os limiares; e 3) a linha de fuga, que percorre o “caminho da alma”, abstrata e simples, mas que por sua expressão sinuosa, torna-se menos detectável.

No entendimento dos autores, a política de que fala o filósofo francês parece estar aquém e além do Estado, pois está, antes de qualquer coisa, nos modos de compreensão e conjuração das três linhas de força acima: em como funcionam, se manifestam e criam e, é justamente pelo incontrolável dessas forças, que é possível experimentar “políticas” genuinamente diferenciadas.

Pensar a relação maioria/menoridade na política com base nessas formulações, conforme Gallo e Figueiredo (2015), conduz à compreensão do cotidiano escolar como um espaço regido ao mesmo tempo por políticas de Estado que dizem sobre suas configurações e funcionamentos, mas que também desenha outras experiências micropolíticas que escapam e resistem ao instituído:

Portanto, há a “política experimentada” *com* subjetividades envolvidas (minoridades) e há também a “política almejada” *para* sujeitos e instituições (maioridades), ambas convivendo nesta ilimitada circularidade que as faz distintamente singulares e plurais ao mesmo tempo. Este é um desafio contemporâneo, o de saber viver e experienciar a riqueza dos estados de coexistência que desenham os mundos. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.45, grifos dos autores).

Na concepção dos autores é importante explorar o cotidiano escolar como espaço de produção de linhas de fuga, como espaço-tempo de produção de práticas de resistência, de uma educação menor para além do estriamento produzido pelo aparelho de Estado que toma a educação em sua maioria. Para tanto, eles recorrem ao conceito de “heterotopia”, cunhado por Foucault com a intenção de tratar de espaços distintos dos utópicos, isto é, espaços outros de produção, de criação e de vida:

Há, inicialmente, as utopias. As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da

sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se pode encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2001, p.414-415 apud GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.46).

Esse conceito foucaultiano, na visão de Gallo e Figueiredo (2015), pode ser utilizado para pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, um outro lugar, em que outras relações sejam possíveis e também a criação seja possível. Em outras palavras, pode ser utilizado para “[...] tomar o cotidiano escolar como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga.” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.48).

Os autores advertem, no entanto, que o desejo de produzir autonomia como mega-empreendimento, como planificação, como educação maior, resulta na heteronomia, na proliferação de palavras de ordem. Segundo eles, a produção de autonomia como devir, como projeto minoritário, coletivo, mas produzido por cada um e “por baixo”, está relacionada à invenção de espaços outros no contexto dos espaços instituídos, em que relações libertárias e autônomas são inventadas e instituídas em contraposição às palavras de ordem:

O cotidiano escolar, como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga. Não um programa, um modelo, mas invenção constante de possibilidades que se multiplicam. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.49).

Em outro texto, Gallo (2015) argumenta que, apesar de ter sido um conceito pouco desenvolvido por Foucault, a heterotopia – em oposição ao conceito de utopia tanto em sua conotação negativa (aquilo que jamais terá lugar) quanto positiva (aquilo que ainda não tem lugar, mas virá a ter) – permite pensar outros espaços que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele.

Ao adotar tal conceito no campo educacional, o estudioso brasileiro sustenta que produzir heterotopias no espaço escolar significa inventar outros espaços, para

além da organização e do controle instituídos. Neste sentido, segundo ele, não se pode entender a educação maior (planificada, instituída, presente nos documentos oficiais) e a educação menor (heterotopias criadas no espaço escolar) de forma binária: uma ou outra. Educação maior e educações menores se fazem presentes no cotidiano escolar em uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem com mais ou menos conflitos, dependendo da situação.

Em sua concepção, na lógica da utopia, há uma luta de modelos: é feita a crítica de um modelo instituído e é proposto um outro modelo para substituí-lo. Na lógica da heterotopia, no entanto, não se trata de criar modelos novos e sim formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído:

Transformar o modelo micropoliticamente (microfisicamente diria Foucault). Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo predefinido. Experiência e invenção passam a ser palavras-chave. (GALLO, 2015, p.86).

Gallo (2015) esclarece ainda que investir na educação como um devir-menor, na proliferação de experiências outras, na invenção de heterotopias não significa deixar de lado qualquer planejamento e sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo:

Podemos dizer que nas escolas sem heterotopia ficamos presos ao mesmo, professores nos tornamos em policiais, controlando e impedindo a aventura do aprendizado. Assumir o devir-menor, criando heterotopias, por outro lado, significa lançar-se e chamar os outros à aventura, sem saber qual será o porto em que chegaremos, mas dispostos a fruir dos acontecimentos intensivamente, inventando novos caminhos. (GALLO, 2015, p.88).

Em publicação mais recente, Gallo (2016) retoma o assunto e pontua que a principal característica do “menor” é que ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se “maior”, ou seja, algo estabelecido, instituído.

De acordo com o autor, a ciência maior se constrói e se institui como modelo e, portanto, opera sempre por reprodução: um conhecimento científico é válido quando pode ser testado e reproduzido. Em contrapartida, explica ele, uma ciência menor não consiste em reproduzir e fazer reproduzir, mas em seguir.

Gallo (2016) pontua que Deleuze e Guattari (2004) se esforçaram conceitualmente para mostrar que “seguir” é diferente de “reproduzir”: um modelo está para ser reproduzido e um fluxo só pode ser seguido. Dessa forma, seguir um fluxo não significa reproduzi-lo, não significa fazer da mesma forma e sim encontrar possibilidades novas e singulares:

A marca de uma ciência menor é justamente a de não se constituir como modelo, de não seguir cânones, padrões e protocolos pré-definidos, mas de inventar suas formas de ação na medida mesma em que age e produz seus saberes singulares. Ela está mais para *inventar problemas* do que para *produzir soluções*, atitude mais afeta a uma ciência maior. (GALLO, 2016, p.32, grifos do autor).

Diante do exposto, considera-se que os escritos do pesquisador brasileiro encorajam os estudiosos das áreas de Administração/Gestão da Educação e Política Educacional no país a formularem novos problemas de pesquisa e a percorrerem novos caminhos em suas investigações.

Em seu entendimento, diferentemente do Estado que se preocupa em conservar e funciona pela soberania, o cotidiano escolar constitui um espaço de coexistência ou coabitação de dois movimentos-conceitos que funcionam de forma distinta: o “maior” (estriado e com protocolos bem definidos) e o “menor” (liso e aberto ao sabor do acontecimento). São modos de funcionamentos completamente diferentes e que permanecerão diferentes.

Neste sentido, por mais que apresentem prescrições em suas pesquisas, os estudiosos são incapazes de mudar o funcionamento de um ou de outro, mas podem mudar a maneira com que efetuam suas análises: tomando o cotidiano escolar como um espaço no qual experiências singulares “acontecem” e produzem outras escolas e outros processos educativos e potencializando a singularidade dessas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação menor, a partir de Deleuze e Guatarri, a partir daquilo que seus escritos nos potencializam a pensar, não significaria buscar uma mudança determinada ou a abolição de uma situação escolar. Muito menos criar uma “outra” cartografia escolar predefinida, que possa se arvorar como modelo, uma vez que isso nunca faria parte de uma proposta inspirada pelos escritos desses autores, visto que o que propõem é a criação, é o deixar-se levar pelo fluxo constante de possibilidades dos homens. (GALLO, 2015, p.23).

Tal como assinalado inicialmente, buscando ampliar o debate em torno do SARESP, esta pesquisa se propôs a analisar as relações que as políticas produzidas no interior de quatro escolas estabelecem com o referido sistema avaliativo.

Como ponto de partida, foi efetuada uma revisão sistemática de pesquisa com base em dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordaram a temática. Entre outros aspectos, a investigação revelou que, dezessete das dezoito produções acadêmicas analisadas sustentam que o SARESP apresenta potencial para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Para tanto, os autores dos referidos estudos consideram indispensável que sejam feitas mudanças como a promoção de maior comunicação entre as diferentes instâncias que compõem o sistema de ensino paulista, a não utilização de seus resultados para o pagamento de bônus aos profissionais, entre outras.

Apesar de reconhecer a pertinência dessas ideias, a investigação identificou que, além de apresentarem traços da perspectiva analítica estadocêntrica, os diferentes trabalhos acadêmicos inseridos na revisão sistemática foram elaborados com base no modo prescritivo de produção do conhecimento.

Na sequência da trajetória de pesquisa, realizei a leitura de estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores e de publicações de autoria única do pesquisador inglês, os quais foram tomados como referência para a investigação

efetuada nas escolas por permitirem operar com uma perspectiva de análise que avança em relação ao enfoque analítico estadocêntrico e ao propor a articulação das dimensões macro e micropolítica nas análises.

O trabalho investigativo desenvolvido nas quatro unidades escolares que integraram a pesquisa, por sua vez, indicou que as experiências micropolíticas produzidas nas escolas estabelecem basicamente dois tipos de relação com o SARESP. A primeira se configura como um movimento de reforço da regulação e do controle subjacentes ao sistema de avaliação paulista e demais medidas atreladas a ele e a segunda se apresenta como um movimento de resistência a essa lógica reguladora e controladora.

Embora tenha evidenciado a preponderância do segundo tipo de relação nas escolas pesquisadas, a reflexão em torno do processo investigativo efetuado permitiu identificar que esse tipo de pesquisa corre o risco de permanecer investigando em que medida as experiências micropolíticas criadas nas escolas reforçam ou resistem às políticas produzidas no âmbito do Estado e dificilmente conseguiria se distanciar do modo prescritivo de produção do conhecimento.

Finalmente, portanto, foi realizada uma incursão pelos escritos produzidos por Sílvio Gallo com o intuito de apresentar novas contribuições teórico-metodológicas para o campo da Administração/Gestão da Educação e da Política Educacional no Brasil. A despeito de não estarem direcionadas para tais áreas, as formulações do pesquisador brasileiro desafiam aqueles que se dispõem a realizar pesquisas nas escolas a pensarem o cotidiano escolar de outra maneira e, como consequência, a formularem novos problemas de pesquisa e a percorrerem novos caminhos em suas investigações.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da Avaliação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274, set. 2002.

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 3. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AGUIAR, M. A. S. O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do governo FHC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 73-90, set. 2002.

ALCANTARA, M. S. **Políticas de bonificação de professores e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALONSO, M. **O papel do diretor na Administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, M. **Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 67-79.

_____. **Política cultural e educação**. Trad. Maria J. A. Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, tendências e dilemas**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M.C. B. (Orgs.) **Tendências e perspectivas**

na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 44-55.

ARROYO, M. G. Administração da educação: poder e participação. **Educação & Sociedade**, v.1, n.2, p.36-46, jan. 1979.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001. p. 71-87.

BACCHI, C. L. **Women, policy and politics**. London: SAGE, 1999.

BALL, S. J. A subject of privilege: english and the school curriculum 1906-1935. In: HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. (Eds.). **Curriculum practice**. Lewes: Falmer Press, 1983. p. 61-88.

_____. English for the English since 1906. In: GOODSON, I. (Ed.). **Social histories of the secondary curriculum: subjects for study**. London: Falmer Press, 1985. p. 53-87.

_____. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. Educations markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and US. **British Journal of Sociology of Education**, v. 14, n. 1, p. 3-19, 1993.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. S. da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. The teachers soul and the terror of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. **Education Plc**: understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2007.

_____. **The education debate**. Bristol, UK: The Policy Press University of Bristol, 2008.

_____. **Ciclo de Políticas/Análise Política**. Rio de Janeiro: Palestra realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 30 de junho de 2016.

_____. **Global Education Inc.:** new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P. A avaliação de políticas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC -SP, 2001, p. 101-126.

BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAMARGO, E. A. P. **Políticas públicas de educação nacional e paulista: a função social do ensino médio**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do Saresp como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de Políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

CARVALHO, L. R. da S. **SARESP 2005**: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.121-144.

CODD, J. The construction and deconstruction of educational policy documents. **Journal of Education Policy**, v. 3, n. 3, p. 235-247, 1988.

COSSO, D. C. de M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199-206.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. da. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

_____. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, ANPAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DAVIES, P. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, G.; PRING, R. **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-43.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DESTRO, D.; de S. **A política curricular em educação física no município de Juiz de Fora-MG**: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

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

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios, **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 13-42.

DUTRA, A. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de Janeiro de 1983 a 1987. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 33-42, mai./1993.

ESTEVES, M. E. de P. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada**. 1998. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

FELIPE, J. P. **Uma análise crítica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: SARESP**. 1999. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, M. F. ; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FLACH, S. de F.; MASSON, G. A disciplina de política educacional em cursos de formação de professores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 205-220, jul./dez. 2014.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Trad. Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, C. P. de. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1994. p. 13-26.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. (Org.). Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

_____. Políticas de Avaliação no Estado de São Paulo: controle do professor como ocultação do descaso. **Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 59-65, jan./jun. 2009.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de (Orgs.). **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Trad. Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 77-108.

FULCHER, G. **Disabling policies?** A comparative approach to education policy and disability. London: Falmer Press, 1989.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.21-39.

_____. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 49-63.

_____. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: ROMAGUERA, A. R. T.; GODOY, A.; MARQUES, D.; ANDRADE, E. C. P.; FIGUEIREDO, G. (O); PASTRE, J. L.; FARIA, M. C. T.; ASPIS, R. L.; NASCIMENTO, R. D. S.; GALLO, S. (Orgs.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015. p.75-88.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, M. R.; GALLO, S. (Orgs.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p.15-46.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 14, p. 25-51, 2015.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

HADDAD, Sérgio (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP**. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2003.

_____. **A formação de professores alfabetizadores:** efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2008.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola:** análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007). 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2011.

KAWAUCHI, M. **SARESP e ensino de história:** algumas questões. 2001. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LAMMOGLIA, B. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2013.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago., 2004.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-282.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

MACHADO, C. **Avaliar as escolas estaduais para quê?** Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000. 2003. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MORGADO, V. N. **A multieducação e a cultura no contexto da prática**. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NALLO, R. de C. Z. **Avaliação externa**: estratégias de controle ou inclusão? 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, n. 1, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, D. A. F. de. **Uma avaliação política do SARESP**. 1998. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, O. V. de; DESTRO, D. de S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA JR., R. G. de. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

PALUMBO, D. A abordagem da política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. A administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/ SEPE, 1999. p. 57-72.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: MINTO, C. A; OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p.79-88.

_____. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica**: SARESP em foco. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. São Paulo: Artmed, 1999.

PINTO, M. A. R. **Política pública e avaliação: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, 2006.

RIBEIRO, D. da S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, Boletim 158, 1952.

RODRIGUES, R. F. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSA, S. S. da. Entrevista com Stephen J. Ball: privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, abr./jun. 2013.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série Estudos**, Campo Grande, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui a Bonificação por Resultados (BR) no âmbito da Secretaria da Educação. Imprensa Oficial, São Paulo, 18 dez. 2008b. Seção 1, p. 1.

_____. **Resolução SEE/SP nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. **Resolução SEE/SP nº 74 de 6 de novembro de 2008**. Institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). São Paulo: SEE, 2008a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.htm> Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. **Sumário Executivo SARESP/2014**. São Paulo: SEE, 2015. Disponível em: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2014/#>> Acesso em: 20 de maio de 2016.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudo sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS, L. L. de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SANTOS, L. L. de C.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, Out. 2006.

SARNO, M. C. M.; CANCELLIERO, J. M. As Políticas para a Educação Pública no Estado de São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1. p. 11-17, jan./jun. 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, H. M. G da. **Gestão educacional e sistemas de avaliação**: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 1996.

SOUSA, C. P de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L. de. A avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. de. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

_____. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, C. P de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 83-108.

SOUSA, S. M. Z. L. de; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. Z. L. (Orgs.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 71-96.

SOUSA, S. M. Z. L. de; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – relatório final**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. (Relatório de Pesquisa).

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, M. L. S. **Construção de sentido em avaliação de múltipla escolha do SARESP**. 2005. 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2006.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-186.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

TÚBERO, R. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba**. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem – práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 16, p. 5-35, jul./dez. 1997.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985/1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ZUNG, A. Z. K. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n.48, p.39-46. São Paulo: fev., 1984.

APÊNDICE A – Ofício encaminhado à Dirigente Regional de Ensino

Local e data

Prezada Senhora _____,
Ilustríssima Dirigente Regional de Ensino,

Encaminho a Vossa Senhoria o Projeto de Pesquisa intitulado “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os usos de seus resultados” para apreciação e os documentos para assinatura, caso concorde com a realização da pesquisa nesta Instituição.

Atenciosamente,

Viviani Fernanda Hojas

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

Visto: _____

Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Orientadora

APÊNDICE B – Modelo de autorização da Dirigente Regional de Ensino**TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Declaro que conheço os objetivos do projeto de pesquisa intitulado “**O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os usos de seus resultados**”, a ser desenvolvido pela doutoranda Viviani Fernanda Hojas sob orientação da professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, e concordo que a fase da coleta de dados seja feita nesta Instituição.

Local e data.

Assinatura e carimbo da Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE C – Modelo de autorização dos Diretores das Escolas**TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Declaro que conheço os objetivos do projeto de pesquisa intitulado “**O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os usos de seus resultados**”, a ser desenvolvido pela doutoranda Viviani Fernanda Hojas sob orientação da professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, e concordo que a fase da coleta de dados seja feita nesta Instituição.

Local e data.

Assinatura e carimbo do Diretor da Escola

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa em nível de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, intitulada “**O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os usos de seus resultados**” e gostaríamos que participasse dela. O objetivo geral do estudo é investigar as ações desencadeadas no ambiente escolar com a divulgação dos resultados do sistema de avaliação paulista. Para o desenvolvimento do estudo serão utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação e registro em notas de campo e realização de entrevistas semiestruturadas.

Caso aceite participar da pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a tese de doutorado e que os resultados serão divulgados para fins científicos em publicações e congressos especializados na área, sendo assegurada a não identificação da instituição e dos participantes da pesquisa.

Eu, _____
portador(a) do RG nº _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada “**O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os usos de seus resultados**”, a ser realizada na

(instituição). Declaro ter recebido as devidas explicações acerca do estudo e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Doutoranda: Viviani Fernanda Hojas (celular para contato)

Orientadora: Iraíde Marques de Freitas Barreiro (celular para contato)

Autorizo, _____

Data: ____/____/____

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



Parecer do Projeto nº. 1057/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os usos de seus resultados
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Viviani Hojas
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 16/06/2014
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
<p>Analisar como diferentes instâncias da SEESP interpretam e utilizam os resultados do sistema de avaliação paulista, a saber: 1) a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); 2) uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado; e 3) as unidades escolares vinculadas à referida Diretoria de Ensino.</p>

SUMÁRIO DO PROJETO
<p>Este estudo pretende analisar como os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) são utilizados por diferentes instâncias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado; e suas unidades escolares. Para tanto, serão realizados os seguintes procedimentos: análise de legislações e publicações oficiais que tratam da temática; observação e registro de reuniões de orientação técnica para realização do SARESP; entrevistas semiestruturadas com uma profissional da CIMA e com a supervisora de ensino; e aplicação de questionários aos diretores e professores-coordenadores das escolas. O trabalho de análise terá como referencial teórico as ideias de Stephen Ball. Considera-se que os estudos efetuados poderão contribuir para a superação da visão de que os resultados do sistema de avaliação paulista são e/ou devem ser utilizados da mesma maneira pelas diferentes instâncias.</p>

COMENTÁRIO DO RELATOR
<p>O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.</p>



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Comitê de Ética em Pesquisa


PARECER FINAL


O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 06/08/2014.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC