

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL GABRIEL DE OLIVEIRA JÚNIOR

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2011)

CAMPINAS
2013

RAFAEL GABRIEL DE OLIVEIRA JÚNIOR

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2011)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

Campinas
2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.26 Oliveira Júnior, Rafael Gabriel de.
O48s Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de
São Paulo: um estudo a partir da produção científica brasileira
(1996-2011) /
Rafael Gabriel de Oliveira Júnior. - Campinas: PUC-Campinas,
2012.
152p.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

Autor: OLIVEIRA JÚNIOR, RAFAEL GABRIEL.

Título: "SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2011)".

Orientador: Prof. Dr. ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 27/02/2013

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. ADOLFO IGNACIO CALDERÓN



Prof. Dr. VANDRÉ GOMES DA SILVA



Prof. Dr. RENATO JÚDICE DE ANDRADE

Dedico o presente trabalho a minha esposa, Gisele, pela parcimônia em relação aos meus momentos de estudo e demasiadas ausências, e a minha filha, Clara, um anjo lindo que fortaleceu meu sentido de alteridade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram em algum momento no desenvolvimento do presente trabalho, especialmente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Ao meu orientador, Adolfo Ignacio Calderón, pessoa com quem aprendi muito e por quem cultivo profundo respeito.

Ao professor Samuel Mendonça, pelas possibilidades filosóficas, que contribuíram com meu trabalho.

Ao amigo Gustavo Guimarães, pelas possibilidades de estudo e sinceridade nos comentários acerca de meu trabalho.

Ao amigo Adauto Molk, pelo companheirismo e delicadeza.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento que possibilitou a presente pesquisa.

Do espetáculo desta vida

Impossível será que melhor vida exista,
Enquanto o mundo assim se distribuir:
No palco a Estupidez, para ser vista,
E a Inteligência na plateia, a rir...

Mário Quintana

RESUMO

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2011). 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

O presente projeto insere-se no campo dos estudos sobre avaliação da educação básica, abordando especificamente o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), objetivando sistematizar o estado da arte da produção científica brasileira sobre o SARESP, com foco especial nos impactos dessa avaliação nas unidades escolares paulistas. A questão que norteia o presente estudo é a seguinte: partindo da existência de um alinhamento governativo em torno dos sistemas de avaliação em larga escala no âmbito da educação básica, qual é o estado da arte da produção científica brasileira sobre o SARESP, principalmente em relação aos impactos dessa avaliação nas unidades escolares paulistas, com base no estudo das dissertações e teses produzidas no Brasil de 1996 a 2011? A fim de encontrar uma solução para esse problema, foram escolhidos procedimentos metodológicos próprios dos estudos bibliográficos, do tipo estado da arte, assim como técnicas de análise de conteúdo. Os resultados mostram 12 tipos de impacto que permeiam as unidades escolares, diagnosticados, em sua grande maioria, como negativos, frente às demandas prementes do ensino paulista e pressupostos dessa importante ferramenta avaliativa chamada SARESP. Tais impactos vinculam-se a uma gestão demasiadamente frágil, principalmente por parte do comando do governo paulista, ao longo da vigência desse sistema de avaliação, notadamente no que diz respeito às formas comunicacionais concernentes aos públicos do contexto escolar.

Palavras-chave: SARESP; Avaliação Educacional; Avaliação em Larga Escala; Estado da Arte.

ABSTRACT

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel. SYSTEM OF SCHOOL PERFORMANCE EVALUATION OF THE STATE OF SÃO PAULO: A STUDY OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION (1996-2011) (1996-2011). 2012. 152f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Center of Applied Human and Social Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2013.

This project is part of the field of studies about evaluation of basic education, specifically addressing the SYSTEM OF SCHOOL PERFORMANCE EVALUATION OF THE STATE OF SÃO PAULO (SARESP), an educational policy supported by governmental alignment, with the objective of systematize the state of the art of Brazilian scientific production over the SARESP, with special focus on the impacts of this evaluation on paulista school units. The question that leads this study is: beginning with governmental of an alignment existence around the Large-Scale Evaluation systems of the basic education scope, what is the state of the art of Brazilian scientific production over the SARESP, especially in relation to the impacts of this evaluation on paulista school units, based on the study of dissertations and theses produced in Brazil from 1996 to 2011? In order to find a solution for this problem, methodological procedures of bibliographic studies were chosen as the state of the art, as well as techniques of content analysis. The results show 12 types of impact that permeate school units, the majority was identified as negative, in the face of the urgent paulista teaching demands of this important tool of evaluation called SARESP. These impacts are connected to a very fragile management, especially because of the paulista government command, with the duration of this evaluation system, notably regarding the communicational forms relating to the public of the context of school.

Keywords: SARESP; Educational Evaluation; Large-Scale Evaluation; State of the Art.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição dos autores na categoria “O SARESP como política avaliativa no contexto da reforma do Estado”.....	95
Quadro 2	Distribuição dos autores na categoria “SARESP: seus resultados, impactos e efeitos”.....	97
Quadro 3	Distribuição dos autores na categoria “As produções de alunos no SARESP”.....	99
Quadro 4	Distribuição dos autores na categoria “Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP”.....	101
Quadro 5	Distribuição dos autores na categoria “As concepções, táticas e discursos de professores”.....	102
Quadro 6	Distribuição dos autores na categoria “O SARESP e o currículo”.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos números de dissertações de mestrado, mestrado profissional e teses de doutorado sobre o SARESP de 1996 a 2011.....	82
Tabela 2	Distribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado de 1996 a 2011, considerando os períodos dos três grandes momentos do SARESP.....	83
Tabela 3	Distribuição da produção, por ano de defesa, das dissertações de mestrado e teses de doutorado de 1996 a 2011.....	84
Tabela 4	Distribuição das instituições envolvidas nas produções acerca do SARESP.....	85
Tabela 5	Distribuição das instituições quanto ao formato de administração.....	86
Tabela 6	Distribuição quanto à área de conhecimento.....	87
Tabela 7	Distribuição quanto à área de concentração.....	87
Tabela 8	Distribuição das agências financiadoras de pesquisas acerca do SARESP.....	88
Tabela 9	Distribuição das linhas de pesquisa.....	89
Tabela 10	Distribuição dos orientadores de trabalhos acerca do SARESP...	90
Tabela 11	Distribuição relacionada aos interesses por edições do SARESP	91
Tabela 12	Distribuição dos interesses por níveis de ensino.....	92
Tabela 13	Distribuição de focos temáticos identificados nas teses e dissertações.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EB	Educação básica
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
EF	Ensino fundamental
EM	Ensino médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDESP	Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
TRI	Teoria da resposta ao item
UDEMOM	Sindicato dos Dirigentes de Ensino
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
2	O SARESP NO CONTEXTO DA NOVA “CULTURA DE AVALIAÇÃO” E DE UM SENTIDO DE QUALIDADE	27
2.1	OBSERVAÇÃO PRELIMINAR.....	27
2.2	O ALINHAMENTO GOVERNATIVO.....	27
2.3	A NOVA “CULTURA DE AVALIAÇÃO”.....	31
2.4	UM SENTIDO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	41
2.4.1	A pertinência da responsabilização.....	47
3	SARESP: UMA ABORDAGEM NA LINHA DO TEMPO.....	55
3.1	OBSERVAÇÃO PRELIMINAR.....	55
3.2	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NO CONTEXTO DO PIONEIRISMO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA (1996-2002).....	55
3.3	INSTABILIDADE DO SISTEMA NO CONTEXTO DA ALTERNÂNCIA NO COMANDO (2003 A 2007).....	65
3.4	ESTABILIDADE DO SISTEMA NO CONTEXTO DO HIPERPRAGMATISMO GERENCIAL (A PARTIR DE 2008).....	72
4	SARESP: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996 A 2011).....	80
4.1	OBSERVAÇÃO PRELIMINAR.....	80
4.2	OS ESTUDOS REFERENTES AO SARESP.....	81
4.3	OS CENTROS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	85
4.4	LINHAS DE PESQUISA E ORIENTADORES.....	89
4.5	EDIÇÕES DO SARESP E NÍVEIS DE ENSINO.....	91
4.6	AUTORES E EIXOS TEMÁTICOS.....	92
4.6.1	O SARESP como política avaliativa no contexto da reforma do Estado.....	94
4.6.2	SARESP: seus resultados, impactos e efeitos.....	95
4.6.3	As produções de alunos no SARESP.....	98

4.6.4	Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP...	99
4.6.5	As concepções, táticas e discursos de professores.....	101
4.6.6	O SARESP e o currículo.....	102
5	SARESP: IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE MELHORIA.....	104
5.1	OBSERVAÇÃO PRELIMINAR.....	104
5.2	PRIMEIRO IMPACTO: ENTENDIMENTOS E USOS INDEVIDOS DOS RESULTADOS DO SARESP.....	109
5.3	SEGUNDO IMPACTO: ESTRUTURA IMPRÓPRIA DAS PROVAS DO SARESP E AVALIAÇÃO INADEQUADA DO ALUNO.....	112
5.4	TERCEIRO IMPACTO: TREINAMENTO DOS ALUNOS PARA O SARESP E MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE.....	115
5.5	QUARTO IMPACTO: SARESP COMO FERRAMENTA INEFICIENTE À PROMOÇÃO DE AUTONOMIA NA ESCOLA.....	116
5.6	QUINTO IMPACTO: RESISTÊNCIA, DESCONFIANÇA E DESCONHECIMENTO SOBRE O SARESP.....	118
5.7	SEXTO IMPACTO: CONTRADIÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DE AVALIAÇÕES NA ESCOLA.....	120
5.8	SÉTIMO IMPACTO: ESTABELECIMENTO INDEVIDO DE RANQUEAMENTO, PREMIAÇÃO, BONIFICAÇÃO E COMPETIÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	121
5.9	OITAVO IMPACTO: INFLUÊNCIA DO SARESP NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	123
5.10	NONO IMPACTO: ACEITAÇÃO EM TORNO DO SARESP.....	125
5.11	DÉCIMO IMPACTO: O ESTABELECIMENTO INDEVIDO E FALHO DO <i>ACCOUNTABILITY</i>	126
5.12	DÉCIMO PRIMEIRO IMPACTO: O SARESP COMO INDUTOR DE EXCLUSÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA.....	127
5.13	DÉCIMO SEGUNDO IMPACTO: COOPERAÇÃO EM RELAÇÃO AO SARESP ENTRE OS PÚBLICOS DA ESCOLA.....	128
5.14	ESTRATÉGIAS DE MELHORIA.....	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da existência de um alinhamento governativo, especialmente por parte dos comandos das unidades federativas do Brasil, em torno dos sistemas de avaliação em larga escala no âmbito da educação básica, o presente trabalho apreende o estado da arte relacionado ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com foco especial nos impactos dessa avaliação nas unidades escolares paulistas, considerando 15 anos de existência dessa política avaliativa. Para tanto, utilizamos estudo das dissertações e teses produzidas sobre o tema no Brasil entre 1996 e 2011. Registramos que, na presente pesquisa, entendemos por avaliação em larga escala, na área da Educação, a ação sistematizada capaz de monitorar a estrutura de um sistema educacional, por meio de testes padronizados, alinhados a determinadas matrizes curriculares, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas e gestões para intervenção, envolvendo os vários públicos do contexto educacional para prestação de contas e controle social.

O SARESP é uma avaliação de caráter censitário implantada em 1996, que abrange, obrigatoriamente, a participação de todas as escolas públicas estaduais do ensino regular. São avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos¹ do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Para monitorar a qualidade do ensino paulista e subsidiar as políticas públicas educacionais, essa avaliação aplica provas cognitivas e questionários para alunos, professores, pais e gestores de ensino. Para monitorar a qualidade do ensino paulista e subsidiar as políticas públicas educacionais, essa avaliação aplica provas cognitivas e questionários que são respondidos por alunos, professores, pais e gestores de ensino (SÃO PAULO, 2012c).

Trata-se de uma política educacional que em sua vigência passou por uma série de estratégias de aprimoramento, rupturas, resistências, causando muitos efeitos nas unidades escolares e colaborando para a configuração de um contexto marcante em relação às políticas educacionais paulistas. Isso tudo em consonância com as tendências e desenvolvimentos da avaliação na educação brasileira, especialmente a partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado.

¹ A nomenclatura por ano e não mais por série passou a ser utilizada em documentos oficiais do estado de São Paulo a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos, regulamentado pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Nas últimas décadas, a concepção de avaliação educacional transformou-se de forma considerável e recebeu um entendimento mais abrangente. Tal transformação perpassa toda a estrutura educacional brasileira, colocando-se como inquietação fundamental para as questões da aprendizagem e meio basilar para tomadas de decisão das políticas educacionais no Brasil.

Conforme Gatti (2002), nos últimos 20 anos a avaliação educacional ganhou um campo considerável, abrangendo subáreas com características distintas: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Ainda nesta direção, de acordo com a autora, enfoques teóricos diversos, como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, entre outros, são encontrados nas apreensões sobre avaliação, para além das questões de avaliação seletiva, que por muito tempo firmou-se como cultura predominante no cotidiano escolar.

Com padrões sempre pouco claros, a seletividade, segundo Gatti (2002), tornou-se objeto de discussão pública na década de 1960, quando um número maior de alunos começou a buscar o ensino superior e deparou com a barreira do vestibular. A autora acrescenta também que nos anos 1960 e início dos anos 1970 ainda não se discutiam a reprovação escolar em massa no ensino fundamental e a evasão dos alunos, ambas em condições dramáticas. No referido período, fazer o aluno repetir o ano a partir de avaliações rigorosas, eliminá-lo pelo insucesso ininterrupto, notadamente o de baixa renda, eram situações não questionadas e consideradas naturais. Esse modo de avaliar pode ser percebido até os dias atuais. Gatti (2002) observa que a avaliação deve exercer um papel construtivo, muito além de simplesmente medir.

Apesar de a avaliação ser um processo vivido no cotidiano escolar e de marcar a vida das pessoas de forma determinante, Gatti (2002) observa que estudos aprofundados sobre o tema ocorreram de forma tardia no campo educacional. Poucos se dedicaram às questões da avaliação e a produção científica foi pequena por um tempo considerável.

Sousa (1998) observa que o questionamento mais enfático acerca da avaliação no Brasil ocorreu na década de 1980, momento em que a sociologia teve atuação mais ativa nas questões da educação. A autora lembra que os estudos relacionados à educação, nesse período, foram direcionados à compreensão da

avaliação como atividade socialmente determinada, com vistas a uma concepção de indivíduo social que se quer formar, em conexão com as funções atribuídas à escola em determinada sociedade.

As exigências da sociedade brasileira, expressas ao longo das décadas de 1980 e 1990, juntamente com as construções de tendências em nível internacional, visando a uma melhor qualidade na educação, fizeram com que o governo federal reformasse e criasse possibilidades e condições mais amplas para a educação, com especial atenção às questões da avaliação, situação confirmada com as orientações aprovadas na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996).

O desafio da avaliação, então, passou a buscar outras possibilidades para compreensão do escopo educacional, considerando decisões mais coletivas, ações organizadas de formatos de recuperação, com vistas à aprendizagem, diferente do papel de apenas corroborar a reprovação ou não dos alunos.

Assim, o sentido de avaliação esboçado na década de 1990 trouxe também em sua constituição princípios de equidade e responsabilização. Avaliar com equidade implicou, inicialmente, compreender se a qualidade da educação atendia a todos os setores da sociedade; a equidade foi considerada responsabilidade da sociedade como um todo, principalmente dos governos, com destaque à exigência do compromisso efetivo dos agentes envolvidos com as questões da educação (SOUSA, 1998).

Em relação à avaliação, a partir dos anos 1990 o Brasil passou a utilizar a política de responsabilização, que cresceu e ganhou forte apoio nos estados e municípios, tornando-se um dos eixos centrais das políticas de modernização da gestão educacional (ZAPONI; VALENÇA, 2009; BECKER, 2010).

Nesse período, reforçou-se o papel do governo federal como coordenador e foram redefinidas a forma de atuação e as responsabilidades dos vários níveis de governo (CASTRO, 1999). Nesse ambiente, ganhou força a utilização da avaliação em larga escala, como política de tendência relevante em muitos municípios e estados, dando origem à busca de possibilidades e recursos para os problemas educativos considerados prementes (VIANNA, 2003).

A avaliação em larga escala surgiu num ambiente de profunda ressignificação e ampliação dos processos avaliativos e indicou possibilidades para uma compreensão abrangente das condições da educação

A década de 1990 é considerada um marco na implantação de macrossistemas de avaliação educacional em larga escala, tanto na educação superior quanto na educação básica. Para esse período, considerando também outros debates sobre avaliação – e dessa forma a ampliação do sentido e ação avaliativos –, fala-se no início da criação da nova “cultura de avaliação”.

Contudo, tal consideração veio precedida de movimentos tímidos em relação a essa modalidade de avaliação nas décadas de 1960, 1970 e sem preocupação das administrações públicas. Na década de 1980, observa Gatti (2002), ocorreram movimentações mais estruturadas, com metodologia bem definida na análise e coleta dos dados. Foi o caso do projeto EDURURAL, um estudo sobre avaliação de programas desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro. O projeto avaliou crianças de 2ª e 4ª séries em seu contexto, considerando dados sobre gerenciamento, escolas, pessoal docente, famílias. Dessa forma, observamos a importante introdução de possibilidades mais abrangentes relacionadas à avaliação no Brasil, frente, especialmente, aos problemas assustadores de fracasso escolar na década de 1980. Nessa direção, intensificaram-se ações, por parte do Ministério da Educação (MEC), em relação à avaliação e seus formatos, com o objetivo de orientar e criar subsídios técnicos, caracterizando-se um papel avaliador, que estabeleceu referências para as políticas na área da Educação.

A utilização mais efetiva da avaliação em larga escala, na década de 1990, ocorreu em função de reformas profundas nos sistemas educacionais, ancoradas numa nova noção de gestão da coisa pública, decorrente da chamada reforma do Estado. As transformações foram respaldadas pela ideia da necessidade de uma maior responsabilidade em relação aos resultados das ações governamentais, numa lógica de maximização dos recursos públicos e da eficiência da atuação do Estado (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2005).

No discurso oficial da reforma do Estado surgiram termos como: responsabilização, monitoramento, qualidade, eficiência, efetividade, governabilidade, governança, equidade, formando um corpo responsável por transformações na concepção e na implantação das políticas públicas.

A reforma do Estado foi e ainda é um processo que aponta para a promoção da governabilidade por meio de políticas eficientes e comprometidas com a *res publica*, com uma gestão gerencial com participação ampla e condição de

responsabilização, possibilitando o aumento de governança, com foco prioritário nas necessidades do cidadão.

As análises de Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) no governo Fernando Henrique Cardoso, destacam que na reforma no aparelho do Estado, com a preocupação e o comprometimento com a questão da equidade ou justiça social, o modelo social-democrático estaria sendo substituído, não pelo Estado neoliberal ou ultraliberal, mas pelo Estado social-liberal e gerencial (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2005). Dessa forma, a administração pública passaria gradualmente para o estágio da gestão pública, um comportamento organizacional com gerentes públicos, contendo importante discernimento de responsabilização.

Conforme Adrião e Garcia (2008), a adoção do instrumento de *accountability* nesse contexto faz parte da agenda da proposta “nova gestão pública”, como forma de introduzir, no trato com a coisa pública, mecanismos capazes de responsabilizar os prestadores de serviços à sociedade, com a utilização de mecanismos de premiação e punição às instituições-fim e gestores públicos, com vistas ao alcance de um padrão estabelecido, no intuito de colaborar para a melhoria dos serviços públicos.

Guedes e Fonseca (2007) observam que a responsabilização (*accountability*) é uma forma de controle social, num contexto democrático, que possibilita responsabilizar os agentes que atuam nos poderes do Estado por meio de seu desempenho, imputando, sempre que necessário, uma forma de sanção legal, institucional ou até simbólica. A compreensão acerca de quem pode exercer o papel de agente de responsabilização é bem ampla; assim, associações de cidadãos ou usuários de serviços públicos, organizações da sociedade civil e a mídia fazem parte desse processo de fiscalização.

A partir da ideia de responsabilização em busca de eficiência e prestação de contas, um formato de atuação com a cooperação dos estados e municípios modelou as políticas educacionais na década de 1990 no Brasil, principalmente no campo da avaliação educacional e seus desdobramentos, dando importância aos indicadores educacionais, a partir do uso de avaliações em larga escala. O Estado assumiu o papel de avaliador e gerenciador, com foco em resultados, buscando alterar a relação entre Estado e sociedade, o que estabeleceu importantes elementos para balizar estratégias de melhoria da prestação dos serviços públicos.

No contexto da reforma do Estado, o alinhamento governativo em torno da avaliação em larga escala por parte dos comandos dos governos também impactou a compreensão sobre qualidade na educação. Com isso, o sentido de qualidade se alinhou, com grande força, aos indicadores de avaliações externas e às possíveis intervenções, a partir deles, para correção de rumos ou não.

Klein e Fontanive (1995) ressaltam que a avaliação em larga escala coloca-se como ferramenta de medição de resultados de desempenho em relação aos serviços públicos, uma forma de auferir sua qualidade, criando radiografias que possibilitem informações para o aprimoramento da atuação do Estado. Essa modalidade de avaliação enquadra-se na visão de que a avaliação educacional também pode ser entendida como um sistema de informações, que utiliza um monitoramento continuado, com vistas a detectar desencontros das políticas adotadas.

No âmbito da avaliação em larga escala, Sousa e Oliveira (2010) analisam que há no Brasil um momento favorável para a constituição de novas dinâmicas avaliativas. Há, principalmente por parte dos gestores, uma busca de alternativas de avaliação com condições de contribuir para as questões de formulação de políticas e gestão.

Vianna (2003) observa que as avaliações externas são recomendáveis, mas há a necessidade de cuidados quanto às questões de comprometimento com as administrações educacionais e as políticas envolvidas, tendo em vista que se tratam de avaliações supostamente isentas frente às idiossincrasias próprias dos sistemas educacionais.

Embora a compreensão acerca da importância da avaliação em larga escala seja crescente, muitas críticas foram formuladas a partir de sua implantação no Brasil; entre elas, que suas ações resultaram e ainda resultam em desencontros relacionados à interpretação dos resultados produzidos nesse tipo de avaliação por parte, principalmente, de gestores e professores. As críticas também ressaltam que a utilização dos indicadores por meio de ações consistentes e planejadas não faz parte do cotidiano escolar brasileiro (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; VIANNA, 2003).

No que tange ao SARESP, sua implantação teve como ponto de partida a entrada em cena do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, embora a criação deste tenha ocorrido em 1988 (BRASIL, 2011b). O SAEB é compreendido como o primeiro empreendimento no Brasil com o objetivo de

conhecer, de forma aprofundada e abalizada, as deficiências do corpo educacional (BRASIL, 2011d).

Segundo Vianna (2003), considerando as dificuldades de operacionalização ao longo do tempo, os desafios de avaliação, que envolvem o trabalho do professor, a gestão na escola e o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, além de questões relacionadas principalmente com as validades de conteúdo e consequencial, o SAEB é o melhor e mais bem delineado projeto do MEC.

A avaliação em larga escala, adotada pela política brasileira a partir do SAEB, serviu de referência para a estruturação de sistemas educacionais em outras esferas de governo, principalmente estaduais, dentre eles, como aponta Gatti (2009), os sistemas de Minas Gerais, implantado em 1992, Ceará, iniciado em 1996, Paraná, com início das atividades em 1995, e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996, num processo de colaboração governamental, dentro do que denominamos neste estudo de alinhamento governativo.

Entre os elementos basilares desse alinhamento governativo envolvendo a avaliação em larga escala no Brasil estão: as transformações nas questões concernentes à necessidade de suplantar a avaliação utilizada para reprovação, as movimentações referentes à reforma do Estado e a ideia de nova gestão pública.

O referido alinhamento passa por uma convergência de compreensões e até do reconhecimento da mudança que ocorria em termos políticos e nas ações envolvendo avaliação escolar, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Os comandos dos governos, nesse contexto, foram suscetíveis ao novo desafio da avaliação em larga escala.

O SARESP está inserido nesse grande contexto. É uma avaliativa que se coloca e atua, causando efeitos diversos, por meio de suas edições, como um instrumento de informações consistentes e eficazes, capaz de estabelecer uma visão abrangente da educação pública paulista e subsidiar educadores no monitoramento das ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, bem como ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa. Com isso, consideramos relevante uma investigação sobre seus impactos nas unidades escolares, assim como as estratégias adotadas para a melhoria do desempenho em relação aos resultados dos alunos, ancorada por teses e dissertações sobre essa política avaliativa.

Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo geral sistematizar o estado da arte da produção científica brasileira sobre o SARESP, de 1996 a 2011, principalmente em relação aos impactos dessa avaliação nas unidades escolares paulistas, tendo como referências dissertações de mestrado e teses de doutorado ligadas ao tema.

Três foram os objetivos específicos estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho: a) estudar a implantação do SARESP na ambiência de desenvolvimento da avaliação em larga escala no Brasil, seu contexto histórico, considerando ações da reforma do Estado e da ideia de alinhamento governativo; b) mapear a produção científica brasileira, expressa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas desde a implantação do SARESP no ano de 1996, tendo como referência, entre outros, os seguintes indicadores: área do conhecimento das teses, linha do tempo da produção científica (cronologia), procedência institucional dos trabalhos, distribuição regional, principais orientadores de teses, eixos temáticos; c) identificar, nos estudos, os impactos do SARESP nas unidades escolares, e a partir desses, verificar a existência de estratégias adotadas para a melhoria dos resultados em relação a esse sistema de avaliação, por parte das escolas envolvidas no âmbito dessa avaliação.

Conforme Pinto (1979), a ciência representa a configuração mais ativa da compreensão de determinada realidade pela mente do homem. A investigação científica é o meio privilegiado para o desenvolvimento da ciência, pressupõe teorias ou visões de mundo, configura-se pela forma ordenada, pelos critérios claros, explícitos e estruturados no trato com os dados encontrados no decorrer de um estudo (CHIZZOTTI, 2010).

Partindo desse prisma, para a realização da presente pesquisa utilizamos procedimentos metodológicos próprios dos estudos bibliográficos do tipo estado da arte, que admitem organizar e sistematizar criticamente o saber produzido em determinado espaço temporal a respeito de uma área do conhecimento (FERREIRA, 2002).

A pesquisa bibliográfica constitui-se de amplo levantamento, triagem e documentação de toda a bibliografia já publicada sobre determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 2001) e se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos devidamente registrados e impressos,

como livros, artigos, teses, que se tornam fontes fundamentais para o pesquisador no desenvolvimento do tema examinado (SEVERINO, 2007).

As pesquisas denominadas “estado da arte” possibilitam uma organização coesa e eficaz, por intermédio do mapeamento da produção científica de determinado saber num espaço de tempo, buscando a ascensão de tendências, temáticas, abordagens dominantes, impactos, bem como a identificação de lacunas, campos inexplorados e assuntos emergentes que podem ser discutidos em pesquisas futuras (PUENTES; AQUINO; FAQUIM, 2005).

Segundo Romanowski e Ens (2006), essas pesquisas podem significar um subsídio relevante na contribuição do campo teórico de uma área do conhecimento, uma vez que objetivam a identificação de aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica.

Puentes, Aquino e Faquim (2005) destaca um crescimento significativo desse tipo de estudo nos últimos anos em toda a América Latina. Esse crescimento está associado à necessidade de um vínculo mais elevado entre os pesquisadores e as instituições no continente, ao advento e possibilidades da internet na década de 1990 e à necessidade de simplificar todo um conteúdo de saber produzido, além de apontar tendências e omissões.

Entretanto, como alertam Calderón e Ferreira (2011), devem-se considerar os cuidados a serem observados diante das limitações metodológicas que apresenta esse tipo de pesquisa bibliográfica, tais como: títulos que não refletem necessariamente o conteúdo do texto, o caráter extremamente abrangente e genérico da grande maioria das palavras-chave utilizadas, a subjetividade existente no enquadramento dos textos e na definição das palavras-chave, além dos problemas de forma existentes em muitos resumos. Como afirmam Calderón e Ferreira (2011), as limitações existentes nas pesquisas chamadas de estudo do estado da arte ou do conhecimento não invalidam de maneira alguma sua originalidade e importância. Trata-se de preocupações de ordem epistemológica dos pesquisadores no processo de compreensão do real, almejando sempre a maior objetividade possível, a partir de cânones científicos validados perante a comunidade científica.

Em pesquisa, via espaços digitais, realizamos levantamento bibliográfico nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente no Banco de Teses, e também no site do Ministério da Ciência e

Tecnologia, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tomando como referência palavras-chave como “SARESP” e “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”, inicialmente de forma isolada e posteriormente combinando as duas expressões. Após depuração, por meio da leitura dos resumos, objetivando selecionar os trabalhos relacionados aos nossos objetivos, chegamos ao número de 42 pesquisas, utilizadas como meio basilar do presente estudo.

Na elaboração da quarta e quinta seções, usamos técnicas de análise de conteúdo como forma de subsidiar os trabalhos de mapeamento em relação às produções científicas e também de identificação dos impactos e estratégias de melhoria.

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todo o conjunto de documentos e textos. Essa análise, a partir de descrições sistemáticas (qualitativas ou quantitativas), colabora para uma reinterpretação de mensagens e para uma compreensão de seus significados para além da leitura comum (MORAES, 1999).

Chizzotti (2010) destaca que análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para extrair o significado de um texto, a partir das unidades elementares (palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias e temas) que são formadoras textuais. A atenção de tal técnica é para a constância das unidades nos textos, para fazer inferências e produzir significados.

A análise de conteúdo é muito utilizada em formatos comunicacionais de massa: imprensa, televisão, cinema e, segundo Lasswell (1952, apud CHIZZOTTI, 2010), com respostas em torno de cinco questões: quem fala? Para dizer o quê? Por quais meios? A quem? Com quais efeitos?

As palavras, frases e temas que dão sentido ao texto são os objetos de apreciação fundamentais na análise de conteúdo e necessitam relação com os dados pessoais do autor, com a forma literária do texto, com o contexto sociocultural do produtor do texto, o que implica a possibilidade de articular o rigor objetivo com a riqueza compreensiva (CHIZZOTTI, 2010).

Para nossas leituras, interpretações e inferências, utilizamos os resumos, introduções e conclusões das teses e dissertações; no entanto, realizamos também leituras integrais de muitos trabalhos, objetivando afinar determinadas inferências que realizamos.

Importante ressaltar que, para a construção desta Introdução e da próxima seção, além do respaldo das teses e dissertações acerca do SARESP, ainda recorreremos à literatura de especialistas sobre temáticas diversas, dentre elas: reforma do Estado, avaliação em larga escala, qualidade na educação, cultura, cultura de avaliação, pesquisa científica.

Para o diagnóstico dos impactos nas unidades escolares e das estratégias de melhoria de desempenho em relação aos resultados, no âmbito do SARESP, seguimos dois conceitos norteadores para a análise de conteúdo. Desta forma, entendemos por “impacto” qualquer alteração produzida a partir da entrada das ações do SARESP nas unidades escolares; já “estratégias de melhoria de desempenho” entendemos como a ação realizada pela instituição como forma de aprimorar as questões relacionadas às provas e ao desempenho dos alunos.

O desenvolvimento da presente dissertação foi dividido em seções harmonicamente concatenadas, num processo de refinamento que vai do geral ao específico.

Na seção intitulada “O SARESP no contexto da nova “cultura de avaliação” e de um sentido de qualidade”, abordamos um alinhamento governativo criado em torno da avaliação em larga escala, especialmente no contexto da reforma do Estado e seus desdobramentos, além da relação do SARESP com tais elementos. Nessa grande ambiência, analisamos, em termos conceituais, a constituição daquela que no Brasil é denominada, por muitos, como uma nova “cultura de avaliação”, bem como a questão da qualidade na educação, considerando o sentido adotado no presente estudo, tendo como foco seu significado no contexto das avaliações em larga escala no Brasil.

A seção “SARESP: uma abordagem na linha do tempo”, apresenta estudo sobre a trajetória histórica do SARESP, destacando seu processo de transformação, com resistências de vários públicos, aprimoramentos e rupturas no cenário educacional. Para tanto, defendemos a existência de três grandes momentos no percurso dessa política que impactou de forma contundente a realidade das escolas estaduais do estado de São Paulo.

Na seção “SARESP: mapeamento da produção científica brasileira (1996 a 2011)”, traçamos um panorama da produção científica em torno do SARESP, sistematizando as teses e dissertações selecionadas, a partir das seguintes categorias: área do conhecimento, linha do tempo da produção científica

(cronologia), procedência institucional, distribuição regional, principais orientadores, eixos e tendências temáticas.

Na seção denominada “SARESP: impactos e estratégias de melhoria”, apreendemos os impactos do SARESP nas unidades escolares e também as estratégias de melhoria de desempenho, em relação aos resultados dessa avaliação, por parte das unidades escolares. Essa análise ocorreu a partir dos conteúdos das 42 teses e dissertações selecionadas para este estudo. Identificamos 12 impactos, devidamente categorizados e interpretados; já as estratégias de melhoria foram analisadas considerando os impactos de relação adjacente.

Nas considerações finais, apresentamos um processo de inferenciação, encadeando as temáticas abordadas ao longo do trabalho, com foco especial nos impactos do SARESP nas escolas, assim como nas estratégias de melhoria por elas adotadas.

2 O SARESP NO CONTEXTO DA NOVA “CULTURA DE AVALIAÇÃO” E DE UM SENTIDO DE QUALIDADE

2.1 OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Na presente seção, de cunho teórico, elaboramos um quadro conceitual que permite compreender o cenário sociopolítico, econômico e cultural em que se insere a pesquisa realizada. Para tanto, realizamos uma discussão teórica sobre o que denominamos alinhamento governativo existente em torno da avaliação em larga escala, a mesma que colabora com o desenvolvimento da – assim chamada por muitos – nova “cultura de avaliação” no Brasil.

Assim, abordamos o SARESP na ambiência desse alinhamento, principalmente no contexto da reforma do Estado e seus desdobramentos, considerando-a uma política educacional direcionada para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, convém indagar: qual é o sentido dessa qualidade?

Sem dúvida alguma, existe um ponto em comum nas ações dos diversos atores do cenário educacional, os quais buscam a melhoria da qualidade da educação. No entanto, dificilmente existe consenso em torno do que significaria essa qualidade e de como operacionalizá-la no campo das políticas públicas. Daí a necessidade de conceituá-la, estabelecendo as conexões existentes entre o referido alinhamento governativo, a nova cultura de avaliação e o sentido hegemônico predominante para o que se entende, atualmente, por qualidade na educação.

2.2 O ALINHAMENTO GOVERNATIVO

Quando entramos em contato com a literatura científica produzida acerca do SARESP, observamos que essa avaliação se desenvolveu e ainda se desenvolve dentro de um processo, em nível nacional, que denominamos neste estudo como um alinhamento governativo em torno das avaliações em larga escala.

Esse alinhamento pode ser entendido inicialmente de forma mais abrangente, uma vez que permeia as políticas no Brasil e apresenta, de forma geral, elementos indutores e constitutivos fundamentais, que são, principalmente, ações e impactos da redemocratização (principalmente as ocorridas na década de 1980) e reforma do Estado no Brasil. Podemos incorporar outros componentes relacionados

mais diretamente ao setor educacional, como o deslocamento discursivo e de ações acerca da evasão e reprovação escolar e o estabelecimento de uma nova cultura avaliativa.

Considerando todo o ranço e o espólio deixados pelo processo de redemocratização após os períodos ditatoriais ocorridos no Brasil, os elementos indutores e constitutivos desse alinhamento, citados acima, colaboraram para o incremento de uma ambiência que transformou a percepção, em termo governativo, sobre os novos rumos das políticas brasileiras, em especial das educacionais.

Segundo Bresser-Pereira (1996), a reforma do Estado no Brasil acompanhou uma tendência mundial de redefinir as funções do Estado, a partir da mundialização da economia. O objetivo do novo papel do Estado seria colaborar para que a economia nacional pudesse competir internacionalmente. Assim, Bresser-Pereira (1996) destaca que a regulação e a intervenção continuam necessárias, mas se trata de uma intervenção que, além de atuar nos desequilíbrios provocados pelo mercado, possa operar na capacitação dos agentes econômicos para competir em nível global. Bresser-Pereira (1996) aponta para uma reforma cujo objetivo é aumentar a governança do Estado, dando meios financeiros e administrativos de intervenção sempre que o mercado não conseguir coordenar de forma adequada a economia, diferentemente de uma reforma neoliberal, que objetiva tirar o Estado da economia. Nessa direção, as ações da reforma do Estado apontariam para a superação de um tipo de administração pública burocrática considerada pouco eficiente, demasiadamente rígida, ao encontro de uma administração gerencial eficiente, mais flexível e com foco no cidadão.

No Brasil, tal reforma recebeu assentimento a partir de seus desdobramentos em várias áreas e instituições, bem como pela estabilidade relacionada ao regime democrático, o que se estendeu, especialmente, para os governos brasileiros, em suas diversas instâncias, desde a implantação do modelo, influenciando a forma de atuação dos agentes que atuam nesses governos. Isso ocorreu tendo em vista que os governos, nesse contexto, colocam-se como capazes e convergentes para atuar de acordo com as normas e os valores do regime, nesse caso, reorientados pela reforma citada.

A reforma do Estado, que batiza o alinhamento governativo, trouxe amplas e profundas implicações aos sentidos educacionais brasileiros na década de 1990, tanto em âmbito federal como estadual. Entre elas, ressaltamos o fortalecimento de

uma nova cultura avaliativa, com destaque para as avaliações externas, que por sua vez se relaciona ao instrumento de responsabilização, tudo isso com vistas à melhoria da qualidade educacional, questões que trataremos de forma mais aprofundada no decorrer desta seção.

Nesse Estado com características gerenciais, as avaliações relacionadas às ações políticas e seus controles ganharam centralidade, especialmente a avaliação externa, como forma de garantir maior comunicação e integração com os cidadãos em prol de serviços de qualidade. Tal formato avaliativo foi amplamente adotado pelos governos federal (SAEB) e estaduais, como é o caso de São Paulo (SARESP) e de outros estados, dentre eles Minas Gerais, Ceará e Paraná, conforme observado em nossa introdução.

Pesquisas científicas (GATTI, 2009; VIANNA, 2003) revelaram a grande utilização da avaliação em larga escala no Brasil a partir dos anos 1990. Em 2011, por exemplo, a Prova Brasil e o SAEB avaliaram 6,2 milhões de estudantes em 5.538 municípios brasileiros (BRASIL, 2011a), o que inferimos como relevante indicador da formação de um alinhamento em torno desse formato de avaliação no campo da educação básica.

A constituição e o fortalecimento do alinhamento governativo em torno do SARESP têm, ainda, um elemento fundamental, que é o fato de o governo estadual ter o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) no poder há cinco mandatos. No âmbito federal ocorreu a troca entre PSDB e Partido dos Trabalhadores (PT); no entanto, em relação ao Saeb, o governo comandado pelo PT não só manteve a estrutura básica desta avaliação, como aprimorou seu formato.

No estado de São Paulo, apesar de algumas rupturas dentro da continuidade governativa, o SARESP segue, atualmente, um caminho de estabilidade, como uma das políticas mais importantes na área da educação paulista. Importante destacar que o PSDB está no comando das ações do SARESP desde seu primeiro ano de atividade. No período dessa continuidade de governo, passaram pelos governos de São Paulo cinco governadores e seis secretários de Educação. Até 2011 foram realizadas 14 avaliações, com grande participação das escolas estaduais, municipais e particulares.

A avaliação não foi realizada nos anos de 1999 e 2006, o que demonstrou rupturas dentro da referida continuidade governativa, fatores que contribuíram para momentos distintos do SARESP em sua trajetória, o que veremos na próxima parte

deste trabalho. Nesse sentido, tendo em vista o regime democrático e suas características no Brasil, o alinhamento governativo em torno da avaliação em larga escala, principalmente o SARESP, ocorreu de forma muito difusa e com vários desencontros, muito em função da característica dinâmica que as políticas atuais apresentam, com possibilidade de transformação e aprimoramento. Outro ponto importante é que a reforma do Estado, segundo Bresser-Pereira (2012), ainda está ocorrendo, portanto sua proposta, com sinais de concordância, ainda está em construção, gerando, evidentemente, conflitos.

Nessa perspectiva, temos de considerar também o despojo de um Estado pouco eficiente, com fortes características patrimonialistas e clientelistas, sem foco no cidadão, deixado pelo formato do modelo de administração pública anterior à reforma do Estado. Esse despojo certamente não foi suplantado com o deslocamento da atuação do Estado com sua reforma; ele permaneceu, e ainda permanece em atuação, mesmo que de forma subjacente. No entanto, para o mencionado alinhamento, vem prevalecendo o escopo de um Estado – estendendo-se ao governo – com possibilidade de mais organização, eficiência, gerenciamento, agilidade, sujeito ao controle da sociedade.

Não observamos uma contestação, por parte dos governos e seus comandos, desse alinhamento nas esferas federal, nem estadual paulista, com o objetivo de propor uma modificação radical de estrutura. As discordâncias e até implementações sempre se deram na maneira de gestão utilizada, preservando as estruturas das condicionantes de poder governativo, em prol das avaliações externas, especialmente com as orientações da reforma do Estado.

Dessa forma, temos nesse cenário de alinhamento governativo duas dimensões que atuam de forma concomitante e que se equilibram: uma de permanência, na ideia de um Estado mais aprimorado, que já teve caráter transformador, e outra de mudança, a partir da característica de dinâmica das políticas brasileiras, que se modificam e se aprimoram por meio de seus públicos e gestões, preservando a essência da proposta da reforma do Estado.

Se, por um lado, observamos um alinhamento governativo por parte dos governos em torno da avaliação em larga escala, por outro, quando analisamos essa política avaliativa nos momentos de funcionamento, especialmente em relação às próprias escolas, como é o caso do SARESP com seus impactos, percebemos um cenário bastante diverso, primando análises críticas em relação ao referido

alinhamento, evidenciando, assim, seu caráter essencialmente governamental. A estrutura, objetivos e alcances dessas avaliações, apesar de muitas edições e até de estabilidades perceptíveis, são motivos de resistência, divergências e críticas acentuadas por diversos públicos.

Tais críticas focam a avaliação em larga escala, neste caso o SARESP, principalmente em relação à cultura avaliativa no Brasil, ao instrumento de responsabilização e qualidade na educação, questões abordadas na sequência.

2.3 A NOVA “CULTURA DE AVALIAÇÃO”

O conceito de cultura é termo de interesse de diversas áreas de conhecimento e tratado por diferentes enfoques. Assim, para o início da explanação acerca da nova cultura de avaliação, selecionamos um sentido² de cultura definido por Chaui (2008, p. 251):

Conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a (rituais do trabalho, rituais religiosos, construção de habitações, fabricação de utensílios e instrumentos, culinária, tecelagem, vestuário, formas de guerra e de paz, dança, música, pintura, escultura, formas de autoridade, etc.).

Nas últimas décadas, a avaliação educacional vem recebendo centralidade na área da Educação. Percebemos, assim, preocupações em diversos focos da avaliação em educação para além da exclusividade da avaliação relacionada ao desempenho e aprendizagem do aluno. Com isso, as possibilidades de avaliação se ampliaram: observamos apreensões também com o desempenho do docente, da unidade escolar, das políticas educacionais; desse modo,

² A autora trabalha com outros dois sentidos sobre cultura: 1) criação da ordem simbólica da *lei*, isto é, de sistemas de interdições e obrigações estabelecidos a partir da atribuição de valores às coisas (boas, más, perigosas, sagradas, diabólicas), aos humanos e suas relações (diferença sexual, significado da virgindade, fertilidade, virilidade; diferença etária e forma de tratamento das crianças, dos mais velhos e mais jovens; formas de tratamento dos amigos e dos inimigos, formas de autoridade e formas de relação com o poder etc.), aos acontecimentos (significado da guerra, da peste, da fome, do nascimento e da morte, obrigação de enterrar os mortos etc.); 2) criação de uma ordem simbólica da sexualidade, da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível. Os símbolos surgem tanto para representar como para interpretar a realidade, dando-lhe sentido pela presença do humano no mundo (CHAUÍ, 2008, p. 250-251).

Na área educacional, as avaliações podem concentrar-se em sistemas de ensino, programas e políticas educativas, desenvolvimento curricular, inovações e reformas educacionais, instituições de ensino, rendimento escolar e políticas para formação de professores, entre outros aspectos. As diferenças existentes entre os modelos de avaliação refletem a definição de prioridades, as quais delineiam metodologias variadas e possibilitam a tomada de decisão em direções diferenciadas (NOVAES; TAVARES; GIMENES, 2011, p. 62).

Quando tratamos aqui da nova cultura de avaliação, certamente, temos muito clara a identificação de uma cultura avaliativa no Brasil. No entanto, nossa preocupação é o deslocamento dessa cultura avaliativa para outro formato num dado tempo, a partir das movimentações dos públicos referentes à educação, conforme tratam muitos autores (GATTI, 2009; VIANNA, 1995). Falamos aqui de uma nova cultura de avaliação inserida num contexto em que alguns padrões políticos, sociais e econômicos que norteavam as questões públicas foram ressignificados para atender às demandas e transformações da vida coletiva, como é o caso das reformas do Estado no Brasil e seus desdobramentos no setor educacional.

Nessa direção, as políticas, especialmente as voltadas para a avaliação, assumiram um papel de valorização da necessidade de encontrar outros sentidos para a avaliação bem como indicadores capazes de promover mais eficiência e, conseqüentemente, atuar na questão da qualidade na educação.

Assim, as leis que se estabeleceram na área da Educação apontaram, principalmente, para a universalização do ensino fundamental, a descentralização na gestão, ações em relação ao fluxo escolar e repetência, com vistas à equidade. Para colaborar com o atendimento às várias dimensões dessas leis, a avaliação na educação ganhou centralidade, norteando os vários níveis de governo como forma de melhorar a qualidade do ensino, com grande impacto nas escolas brasileiras.

Dentro dessa dimensão de possibilidades de avaliação, destacamos uma tendência bastante relevante, que é o protagonismo que a avaliação em larga escala recebeu, já que suas ações de monitoramento poderiam, em tese, contribuir para eventuais intervenções e correções das políticas educacionais, além de subsidiar outros formatos de avaliação do contexto escolar.

A avaliação em larga escala assentida pelos governos e parte importante da nova cultura de avaliação, especialmente na década de 1990, alinhou-se às

iniciativas e intentos da esfera federal brasileira, para a construção de um novo sistema de avaliação.

Em relação à criação de uma nova cultura de avaliação,

A partir de algumas iniciativas tímidas no fim dos anos [19]80, inicia-se a década de [19]90 com a introdução de políticas educacionais que vêm acompanhadas de preocupações avaliativas (por exemplo, a Escola Padrão, no estado de São Paulo). No país, começa-se a estruturar um sistema nacional de avaliação da educação básica, e essa iniciativa do Ministério da Educação logo é acompanhada de iniciativas semelhantes em alguns estados da federação, cada qual com seu modelo específico. Fala-se na criação de uma nova “cultura de avaliação”, mas a falta de pessoas especializadas na área continua sendo um problema, apesar dos esforços de formação de algumas equipes. Para minimizar o problema, formam-se grupos que, a partir da pequena massa crítica existente, desenvolvem, ao mesmo tempo, os processos avaliativos, no caso avaliação de sistemas (GATTI, 2002, p. 19-20).

No Brasil, a nova cultura de avaliação teve como contribuições, em meados da década de 1980 e 1990, discussões e iniciativas de órgãos do governo federal, como foram os casos do Projeto EDURURAL, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A finalidade dessas iniciativas, que se transformaram em tendência, era oferecer subsídios para a melhoria da qualidade do ensino.

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo dessa maneira para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. (BRASIL, 2011d, p. 9)

No contexto da formação de uma nova cultura de avaliação no Brasil, essa disposição para a avaliação em larga escala contribuiu para reforçar a configuração

de um Estado gerenciador, com valorização no controle de resultados e possibilidades de participação dos cidadãos, logo, uma abertura para o controle social. Segundo Bauer (2006, p. 54):

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

Esse gerenciamento pelo uso de avaliações em larga escala vem crescendo e se consolidando no Brasil, bem como reconfigurando a forma de avaliar na educação, apesar das desconfianças, resistências e muitos impactos desse modelo. Tal reconfiguração teve como principal referência o SAEB.

Nessa direção, destacamos o trabalho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é hoje o grande articulador das avaliações da educação básica no Brasil e tem sob sua responsabilidade, por intermédio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, muitos formatos de avaliação, que se articulam em larga escala em muitos estados, como, por exemplo, o SARESP. Configura-se, deste modo, um amplo sistema de avaliações: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)³, Exame Nacional de Ensino Médio

³ O PISA é um programa de avaliação padronizada internacional, realizado a cada três anos e dirigido a alunos de 15 anos. Tem o objetivo de avaliar, além do domínio do currículo das áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, os conhecimentos considerados relevantes e habilidades necessárias à vida adulta. O programa é desenvolvido pelos países participantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com participação de países convidados, caso do Brasil (BRASIL, 2011d).

(ENEM)⁴, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁵, Provinha Brasil⁶ e o SAEB.

Especificamente sobre esse último sistema de avaliação, que serviu de ancoragem para a implantação do SARESP, convém mencionar que é constituído por duas avaliações consideradas complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que também recebe o nome de Prova Brasil. A ANEB tem caráter amostral e possibilita a produção de resultados médios de desempenho. Os resultados de desempenho desta avaliação são oferecidos para o Brasil, regiões e unidades de Federação. A ANEB permite a promoção de estudos voltados para a investigação da equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino, utilizando a aplicação de questionários. A ANRESC atua para demonstrar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino. Sua investigação avalia as habilidades em Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). Ela é aplicada em escolas com mais de 20 estudantes matriculados por série. As séries-alvo desta avaliação, que ocorre a cada dois anos, são a 4^a série (5^o ano) e a 8^a série (9^o ano) (BRASIL, 2011c).

Os objetivos da Prova Brasil são:

- a. Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. Buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2011d, p. 8).

⁴ Oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio, trata-se de um exame individual e de caráter voluntário. Avalia competências e habilidades dos estudantes, possibilitando referência para autoavaliação aos participantes, com foco na continuidade da formação e também na inserção no mundo do trabalho. O ENEM é utilizado como critério de seleção para estudantes com intenção de concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao ingresso no ensino superior, integrando ou até substituindo o vestibular. É cada vez maior o número de instituições de ensino superior que utilizam os resultados do ENEM como componente do processo seletivo (BRASIL, 2011d).

⁵ Esse programa tem objetivo de aferir competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso ou não puderam dar sequência aos estudos em idade própria. É aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no exterior, que são certificados por instituições credenciadas para tal finalidade. Esse exame visa ainda a subsidiar educadores, estudantes e interessados, na função de uma avaliação de competências fundamentais, com vistas ao exercício da cidadania (BRASIL, 2011d).

⁶ Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2^o ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A aplicação contempla dois períodos distintos no decorrer do ano, o que possibilita aos professores e gestores a aquisição e comparação dos resultados, objetivando conhecer e acompanhar a aprendizagem das crianças entre os períodos avaliados. Assim, a Provinha Brasil tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos alunos; fornecer um diagnóstico acerca da alfabetização, colaborando com a qualidade do ensino; e reduzir as desigualdades educacionais, em conformidade com as metas e políticas definidas pelas diretrizes da educação nacional. Em 2011, ocorreu a primeira aplicação da Provinha Brasil de Matemática, com foco no nível de alfabetização referente às habilidades nessa área (BRASIL, 2011d).

A Prova Brasil, conforme documento oficial (BRASIL, 2011d), amplia o alcance dos resultados apresentados em relação ao ANEB, uma vez que tem caráter universal. Suas médias são fornecidas para o Brasil, regiões e unidades da Federação e para cada um dos municípios participantes, bem como para a rede de escolas particulares.

Desde sua primeira avaliação, em 1990, o SAEB apresentou, ao longo de sua trajetória, processos de aprimoramento, e desde 1993 ocorre de forma ininterrupta a cada dois anos.

No ano de 1995, o SAEB incorporou em suas ações uma nova metodologia estatística, denominada Teoria da Resposta ao Item (TRI), que possibilita a comparação dos diversos ciclos de avaliação. A partir daquele ano, uma amostra representativa dos alunos matriculados na 4ª e na 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio passou a ser avaliada. Os resultados, que se referiam a essa amostra do total dos alunos, foram divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, sem a possibilidade de levantar resultados por escolas e municípios (BRASIL, 2011d).

Com o impacto de suas primeiras edições, o SAEB sofreu muitas críticas, situação que foi atenuada com as mudanças ocorridas a partir de 1995. As críticas giraram por conta de o SAEB:

- influenciar de forma determinante aquilo que deve ser ensinado na educação básica, uma vez que estabelece um padrão nacional para avaliar determinados conhecimentos e áreas distintas;
- não considerar as diferenças regionais para suas avaliações;
- fomentar a competição, por meio de comparações entre instituições educacionais, regiões do país, estados e cidades, utilizadas de forma muitas vezes equivocada pelas mídias, por meio de ranqueamento;
- utilizar procedimentos pouco eficientes e inadequados acerca da interpretação dos resultados em relação aos professores, gestores e demais públicos, ocasionado pouca reflexão e alteração no cotidiano, pela complexidade de leitura dos dados.

Sobre uma das críticas ao Saeb, Bauer e Silva (2005, p. 142) afirmam:

Uma das críticas que vêm sendo feitas ao Saeb refere-se à divulgação dos resultados da avaliação para os diversos grupos da

sociedade, principalmente para aqueles que são diretamente responsáveis pelo ensino, ou seja, os professores, coordenadores, diretores e dirigentes regionais. Dessa forma, alguns autores têm chamado a atenção para o fato de que os resultados da avaliação, tanto os que se referem ao rendimento dos alunos, quanto as análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que possam servir de subsídio para uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, não se potencializariam as reflexões que poderiam ocorrer nas escolas, gerando pouca (ou nenhuma) mudança no seu dia a dia [...].

Em 1997, para uma maior precisão técnica referente à construção dos itens do teste, e também para a análise dos resultados da avaliação, foram desenvolvidas matrizes de referência⁷ com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar. Segundo o documento oficial (BRASIL, 2011d), a construção das matrizes não foi realizada de maneira arbitrária, e sim a partir de consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio e em parceria com professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica das áreas envolvidas e alvos de interesse da avaliação. A análise desses profissionais foi utilizada no processo de elaboração das matrizes. Já as secretarias de Educação estaduais e das capitais apresentaram ao INEP os currículos que estavam sendo utilizados em suas escolas, o que também colaborou para a definição das matrizes.

Em 2001, as matrizes de referência foram atualizadas em função da ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), realizada pelo MEC. Para a atualização, foi realizada extensa consulta, conforme havia ocorrido em 1997. Cerca de 500 professores de 12 estados da Federação foram consultados, garantindo a representação de todas as regiões do Brasil. O objetivo foi comparar as matrizes existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN (BRASIL, 2011d).

No ano de 2005, paralelamente à avaliação do SAEB, foi realizada uma avaliação de natureza quase censitária, de onde surgiu a Prova Brasil. Esta iniciativa possibilitou a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação.

⁷ “A matriz de referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.” (BRASIL, 2011d, p. 17)

A última grande inovação em relação ao Saeb foi a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve como indutor de política pública em prol da qualidade da educação e para a ampliação das possibilidades de mobilização da sociedade em favor das questões educacionais (BRASIL, 2011d). O IDEB é um indicador calculado a partir dos dados sobre rendimento escolar (aprovação e reprovação) obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho das avaliações do INEP (Saeb e Prova Brasil).

O índice reúne num só indicador dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: o primeiro trata da questão do fluxo escolar e o outro, das médias de desempenho nas avaliações. O IDEB permite comunicação com o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala e possibilita a construção de resultados sintéticos e de fácil compreensão. Assim, admite o delinear de metas de qualidade para os sistemas educacionais (BRASIL, 2011b).

O documento *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: matrizes de referência, temas, tópicos e descritores*, (BRASIL, 2011d), elaborado pelo Inep, aborda algumas críticas acerca das ações da Prova Brasil.

Inicialmente, o texto diz que a Prova Brasil tem recebido críticas, como ocorre com qualquer política pública. Na sequência, confirma o trabalho, por parte do governo federal, em cumprir a primeira diretriz do PDE, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que estabeleceu como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir. Na explicação é justificado que, em um primeiro momento, a utilização do conceito de resultados causou estranheza em função de sua pouca utilização em políticas educacionais, e que foi entendido por muitos como se as dimensões de apoio financeiro e institucional às escolas estivessem em plano inferior e até relegadas. Segundo o texto, como isso não ocorreu, as críticas foram atenuadas (BRASIL, 2011d).

Outra crítica comentada pelo documento diz respeito aos aspectos superficiais captados pela Prova Brasil em relação às competências de leitura e matemática:

Outra crítica, cuja força vai se reduzindo à proporção que os itens usados se tornam mais conhecidos, é que a medida das competências leitora e matemática obtida com a Prova Brasil capta apenas os aspectos superficiais dessas competências. Esses mesmos itens mostram que a Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas e essenciais e que, portanto, qualquer

estratégia que dote os alunos de capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil estará lhes permitindo consolidar competências fundamentais para o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2011d, p. 16).

O documento ainda (BRASIL, 2011d) alerta sobre o cuidado na utilização dos resultados da prova para comparação entre escolas que recebem alunos muito diferentes, e considera tal ação inadequada. Reconhece também que o diagnóstico produzido pela Prova Brasil, por si só, não garante a solução dos problemas encontrados, uma vez que convive e atua com outras políticas públicas educacionais, para direcioná-las às redes municipais, estaduais e escolas com maiores fragilidades educacionais. Destaca, ainda, a relevância de um diálogo aberto para a eficácia das políticas educacionais:

A partir da introdução da prova Brasil, o debate educacional deve considerar os resultados de aprendizagem dos alunos como critério de análise das escolas públicas brasileiras. Um diálogo aberto entre os que aceitam esse novo paradigma e os que ainda têm restrições deve se estabelecer para que essa e outras políticas públicas sejam mais eficazes para os alunos das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011d, p. 16).

Além de, a partir das ações de sua implantação, o SARESP fazer parte da construção de uma nova cultura de avaliação no Brasil, juntamente com outras avaliações em larga escala de outros estados, observamos, em seus objetivos iniciais, intenções de transformar, no sentido de possibilitar mais abrangência ao modelo de avaliação educacional no estado de São Paulo. Dentre os objetivos iniciais, destacamos:

- o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação;
- a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares, que subsidie constantemente a gestão educacional; e
- o estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1998, p. 11).

Em relação à intenção do SARESP em desenvolver uma cultura avaliativa no estado de São Paulo, é relevante destacar sua afinidade com o regime de progressão continuada vigente a partir de 1998, instituído pela Deliberação CEE nº 9/97 (SÃO PAULO, 1997). A progressão continuada ampliou as possibilidades

referentes à avaliação, quando definiu questões relacionadas a recuperação, reforço, aceleração ou não de alunos, diagnóstico para correção de rumos, fluxo e, ainda combinada aos ciclos de aprendizagem, possibilitou movimentações relacionadas ao tempo e espaço escolares.

A entrada do SARESP, com seus indicadores, juntamente com o escopo da progressão continuada na educação paulista, são elementos bem significativos na constituição e desenvolvimento de uma cultura avaliativa no estado de São Paulo.

Entre os objetivos do SARESP, sua utilização como forma de ampliar as possibilidades avaliativas na escola é bastante clara. No entanto, a partir de suas ações e impactos, alguns autores questionam e/ou ponderam acerca dessa condição concernente ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa nas escolas paulistas.

Em estudo sobre as implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar, Arcas (2009) identifica que o SARESP potencializa a tensão entre avaliação tradicional e avaliação formativa, quando serve de referência para a organização das práticas escolares e avaliativas.

Em análise dos efeitos do SARESP na melhoria da qualidade do ensino e sobre o objetivo dessa avaliação em desenvolver cultura de avaliação, Rahal (2010, p. 101) relata:

O SARESP tem o objetivo, entre outros, de desenvolver a cultura da avaliação, mas o que se constatou é que as escolas o fazem por intermédio de provões, sem qualquer análise pedagógica, formativa e respeito às aprendizagens individualizadas, preocupando-se em apontar os alunos que não apresentam bons resultados sem, contudo, fazê-los avançar na questão da aprendizagem.

Pinto (2011) analisa o que denomina de tentativa do SARESP em direcionar a avaliação em sala de aula, a partir do documento oficial *Caderno do professor* e da centralização nos resultados; dessa forma, aponta para desencontros do SARESP em relação à avaliação formativa. Para o autor, o SARESP “não vem cumprindo com um dos pressupostos básicos da proposta inicial contida no Documento de Implantação: a formação de uma cultura de avaliação junto aos professores da rede pública estadual” (PINTO, 2011, p. 84).

2.4 UM SENTIDO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A hipervalorização das avaliações em larga escala, que é elemento fundamental na constituição da nova cultura de avaliação, vem influenciando também os direcionamentos das questões relacionadas à qualidade educacional no Brasil.

Entendemos que a discussão em relação à qualidade educacional sempre existiu na história da educação brasileira. Tais discussões percorrem caminhos diversos e amplos no sentido de apreender a ideia de qualidade no setor da Educação, pelas possibilidades que o termo permite. No entanto, nosso interesse aqui, não menos desafiador, visa à análise de um sentido e uso de um conceito de qualidade no ambiente da reforma do Estado, ainda assim bastante amplo, e sua estreita vinculação com a avaliação em larga escala e seus desdobramentos, em especial com o instrumento de responsabilização.

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204), qualidade:

É um conceito histórico, que altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros.

Ao fazer uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e qualidade no espaço da profissão docente, Rios (2005) classifica o conceito de qualidade como totalizante, abrangente, multidimensional. Destaca, ainda, que o conceito de qualidade no ambiente educacional:

É socialmente e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2005, p. 64).

Para a autora, em nossos dias a palavra qualidade no contexto da educação tem caráter mobilizador e polissêmico, gerando um grito de guerra em torno do qual devem existir esforços, podendo movimentar públicos com discursos distintos:

professores, contribuintes e empregadores, todos com suas premências, mas com foco nas questões do ensino.

Entretanto, Rios (2005) alerta para uma “retórica da qualidade” que, no trabalho educativo, deve ser superada no interior de uma perspectiva crítica e dialética. Para essa autora, quando se fala em educação de qualidade,

[...] está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é na verdade, um conjunto de “qualidades” (RIOS, 2005, p. 69).

Vianna (2003) observa uma preocupação, já na década de 1990, de educadores e pessoas ligadas aos problemas educacionais na direção de elementos relacionados com a qualidade da educação:

A grande preocupação de educadores e de pessoas ligadas a problemas educacionais está na qualidade da educação, como demonstra o documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em maio de 1990. O objetivo maior, na perspectiva oferecida no decorrer desse encontro, centrou-se na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e destrezas, na formação de atitudes, no despertar de interesses e na interiorização de valores; entretanto, não se considerou em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis (VIANNA, 2003, p. 43).

O trecho do texto de Vianna (2003) apresenta-nos importantes indícios de um aspecto constituinte do sentido de qualidade do qual estamos abordando, ou seja, uma qualidade voltada para a aquisição de competências e habilidades, com a valorização e utilização das avaliações em larga escala.

Na década de 1990, com a proposta de melhorar a qualidade do ensino, permeados por tendências no contexto mundial em que se colocavam – com os princípios da reforma do Estado e os debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da (LDB) de 1996 –, os governos em todos os níveis empenharam-se na formulação de políticas como forma de suplantarem o modelo vigente, considerado pouco eficiente.

Sobre as ações do governo federal brasileiro envolvendo administração pública e educação, Chiste (2009, p. 15) ressalta:

Nos anos [19]90 o governo federal empenha-se na reforma do Estado, com a criação do Ministério da Administração Federal e reforma do Estado (MARE), promovendo ações voltadas para todas as áreas da administração pública, incluindo a educação. A eficiência é a meta pautada na qualidade e nos custos dos serviços prestados aos cidadãos.

Essas ações, objetivando melhor qualidade no setor educacional, estavam alinhadas aos discursos e ações de muitas organizações internacionais, entre elas o Banco Mundial, em prol da melhoria da educação.

Isso possibilitou ao Brasil a realização de parcerias com instituições internacionais responsáveis por projetos de incentivo à educação. Essas parcerias foram tratadas como fundamentais, considerando um país de grande extensão, sempre aquém no que tange à qualidade da educação e com tantas urgências a esse respeito. Para a efetivação de tais ações em parceria foram estabelecidas metas, as quais acabaram transformando e até modelando as políticas educacionais brasileiras para mais eficiência em seus serviços, no caso do Brasil, com o fortalecimento da ideia de responsabilização.

Para Chiste (2009, p. 12):

Os investidores externos em contrapartida exigem a garantia de que tais aportes financeiros serão adequadamente utilizados na melhoria da qualidade do ensino. Assim, são estabelecidas metas a serem cumpridas, para que os investimentos continuem a ser feitos de acordo com as necessidades de cada país. Para alcançar as metas exigidas pelos financiadores externos, muitas medidas são tomadas, que muitas vezes influenciam os rumos das políticas governamentais voltadas para a Educação.

Rahal (2010) destaca a vinculação entre governo brasileiro e Banco Mundial, o qual atuou por meio de projetos e empréstimos, influenciando as políticas brasileiras nas últimas décadas, objetivando a melhoria da qualidade da educação:

A vinculação entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial é antiga e tem sido estabelecida por meio de empréstimos financeiros e de direcionamento de políticas públicas, com enfoque no princípio da governabilidade com propostas de descentralização, mas com a construção de sistemas de avaliação que possam exercer a função de controle da execução das mudanças com foco na melhoria da qualidade do ensino com eficiência (RAHAL, 2010, p. 33).

A autora afirma, ainda, que o Banco Mundial atrelou suas ações aos usos e resultados das avaliações externas, situação que foi tratada nas esferas federal, estadual e municipal como de grande importância no controle da qualidade.

Nesta direção, Sousa e Arcas (2010, p. 184) afirmam:

É no movimento de busca pela qualidade da educação que a avaliação em larga escala ganha sustentação junto às políticas públicas. A aplicação de testes padronizados visa identificar a proficiência dos alunos, principalmente em leitura, escrita e matemática. Os seus resultados são utilizados como indicadores da qualidade do ensino.

Silva (2008) analisa o que denomina de “narrativa instrumental da qualidade em educação”; nessa direção, elabora estudo sobre a definição de qualidade circunscrita a determinados resultados obtidos por alunos em avaliações em larga escala, assim como as relações desses resultados na esfera social. Para tanto, entre outras questões, o autor destaca o SAEB como instrumento que se relaciona com um sentido de qualidade passível de ser medida.

A estreita relação entre a ideia de qualidade e a forma com que são tomados os resultados de avaliações em larga escala pode ser verificada por uma breve análise do Saeb, recentemente modificado pela ampla divulgação e visibilidade que ele vem obtendo na última década e também por seu pioneirismo na avaliação de sistemas públicos da educação básica brasileira em proporções nunca antes realizadas. Se em seus primórdios, no início da década de 1990, o Saeb visava a “prover informações para a tomada de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais e também para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de dados sobre o desempenho acadêmico de alunos no sistema e fatores a ele relacionados” (Gatti, 2002, p. 27), a partir de meados da mesma década, a divulgação dos dados do Saeb e mais recentemente da Prova Brasil nos grandes órgãos de comunicação passou a vir associada à ideia de medida de qualidade da educação (SILVA, 2008, p. 28).

Andrade (2008) caracteriza a qualidade e a equidade do sistema brasileiro de educação básica, tendo como referência informações obtidas ao longo de cinco anos do SAEB. O autor infere ser lícito medir a qualidade de um sistema de educação pelo desenvolvimento cognitivo de seus alunos, a partir de avaliações em larga escala, pela amplitude de possibilidades informativas, de intervenção e prestação de contas à sociedade desse instrumento de avaliação.

Segundo o autor,

Portanto, apesar das dificuldades para a implementação de um sistema de avaliação, seus resultados não podem deixar de ser estudados profunda e sistematicamente. O Brasil está muito próximo de alcançar a meta “escola para todos”. A próxima etapa seria a da “boa escola para todos”. Almejar uma escola de qualidade, em que as desigualdades sociais não sejam acirradas, exige monitoramento permanente do desempenho dos alunos, de acordo com uma metodologia adequada. É nesse sentido que a implantação de um sistema de avaliação é necessária, tanto quanto o trabalho que deve ser feito com os seus resultados, que devem ser bem compreendidos e utilizados para que a formulação de políticas públicas educacionais contribua para a melhoria da educação como um todo (ANDRADE, 2008, p. 21-22).

As políticas educacionais convergentes com testes padronizados, configuradas especialmente na década de 1990, consideraram que a qualidade podia ser monitorada, uma concepção de controle de qualidade decorrente dos moldes do setor industrial. O foco foram os processos e os resultados atinentes a ensino, aprendizagem e gestão. O monitoramento ocorreu, e ainda ocorre, por meio de avaliações externas, entendidas como capazes de gerar informações consideradas essenciais para a formulação de políticas, correção de rumos ou não.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta de forma clara os deveres com o tema qualidade. E esta qualidade está atrelada à expansão de atuação da avaliação, com possibilidade de monitoramento e com vistas ao combate à repetência e evasão, bem como a elaboração de políticas que contemplem possibilidades de acompanhamento e comparação no ensino, na superação de deficiências, ou seja, políticas mais eficientes.

Não por acaso, encontramos na LDB (BRASIL, 1996) o termo “padrão”, mais especificamente “garantia do padrão de qualidade”, no espaço reservado à descrição dos princípios e fins da educação nacional. O termo padrão pode ser entendido como normas que possibilitam acompanhamento, avaliação do atendimento e desempenho educacional em sua totalidade.

Nesse contexto, a qualidade na educação colocou-se como meta fundamental; assim, sem perder de vista a tendência convergente do sentido de qualidade com os usos e possibilidades das avaliações externas, percebemos o crescente fortalecimento de ações e preocupações, por parte dos governos brasileiros, na direção de questões extraescolares e intraescolares, especialmente

no ensino fundamental, como forma de melhoria de suas condições, logo, melhoria de qualidade. Tais questões, formatadas em políticas, dizem respeito a: educação como direito fundamental, retenção e evasão, conceituação e instrumentalização da gestão educacional e escolar, currículo, formação e valorização docente e outros profissionais da educação, desigualdade social relacionada à educação, convergência com políticas internacionais, colaboração entre os entes federativos (União, estados e municípios), ações para participação mais efetiva de vários públicos nas escolas, diversidade cultural, aumento de recursos destinados à educação, alimentação escolar e ampliação das possibilidades da avaliação educacional.

Todas as questões acima mencionadas – direcionadas para atuar de forma mais abrangente na estrutura da educação brasileira, amparadas por meio de políticas – estabeleceram, tanto em nível federal como estadual, formas de relação, comunicação e até de interdependência, em maior ou menor grau de efetividade, buscando sempre a configuração de um corpo de política educacional mais atuante nas dinâmicas das demandas sociais.

O ideário da reforma do Estado, aprimorado por iniciativas da nova gestão pública no Brasil, configurou as relações desse corpo político com a sociedade. Nesse sentido, ganhou força a valorização da comunicação com o cidadão em atenção a seus direitos de consumo. No setor educacional, a ampla utilização da avaliação em larga escala transformou-se em ferramenta indispensável para esse intento.

Avaliar, para prestar contas e corrigir distorções, foi e ainda é característica fundamental no novo modelo de administrar. Foi nesta ambiência que a introdução do instrumento de responsabilização – que, por sua vez, relaciona-se fortemente ao sentido de qualidade convergente com a atenção aos resultados dos alunos – começou a ser utilizado como ferramenta fundamental pelas políticas na área da Educação, o que trouxe a possibilidade de formas de controle e também de corresponsabilização dos agentes que atuam no serviço público pelo desempenho institucional. Isso tudo, mesmo que de forma rudimentar, por meio da publicização de informações sobre o nível de desempenho dos sistemas escolares, principalmente por intermédio da mídia. Na área educacional, o SAEB e o SARESP são formatos de avaliação que atendem, enquanto concepção, aos desígnios desse

modelo, com vistas à atuação com competência e ao planejamento estratégico, objetivando a promoção do desenvolvimento econômico e social e, de modo especial, da qualidade da educação.

2.4.1 A pertinência da responsabilização

Gatti (2009) identifica uma mudança na representação do processo avaliativo a partir da inserção de avaliações em larga escala, confirmando a consolidação de uma nova cultura de avaliação educacional – apesar da forte reação contrária –, na direção da ideia de responsabilização (*accountability*). A autora destaca, ainda, que o impacto desse novo formato de avaliação começou a ser sentido na educação básica, com expectativa de estimular a mudança nos processos educacionais, mas sem punições.

Na literatura mais atual que versa sobre políticas públicas e seus funcionamentos, encontramos definições variadas sobre responsabilização. O termo é normalmente utilizado como tradução de *accountability*, mas também encontramos a expressão “prestação de contas” com o mesmo sentido.

Afonso (2010) apresenta um entendimento de estrutura de *accountability* com três dimensões: uma de informação, outra de justificação e a última de imposição ou sanção. Para o autor, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta as duas primeiras e que diz respeito ao direito de uma parte, nessa relação, de pedir informações e exigir justificações, considerando sempre que exista, da outra parte, a obrigação e o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender às solicitações. Essas indagações e respostas, segundo Afonso (2010, p. 149-150),

Devem orientar-se pela transparência, atender ao direito à informação e ter em consideração outros princípios legais e éticos congruentes com as especificidades das situações, de modo que não possam ou não devam ser acionados senão procedimentos tão objectivos quanto possível para recolher “fatos autênticos”, “informações fidedignas” e “razões válidas”.

A prestação de contas, de acordo com Afonso (2010), tem uma função comunicativa importante, pois compreende dimensões informativas e discursivas, porque pressupõe relação de diálogo crítico, bem como a possibilidade de desenvolver um debate público aprofundado. Entretanto, a prestação de contas, em

face do dever de dar resposta, implica também uma dimensão impositiva e sancionatória, que faz surgir o pilar da responsabilização.

O modelo de *accountability* é considerado completo e com densidade quando acrescentado a ele o pilar da avaliação, o que propicia condições mais amplas de interações e interfaces no contexto em que se insere esse modelo. Entretanto, Afonso (2010) observa que podemos encontrar situações em que nem todas as dimensões que compõem o *accountability* estejam presentes. Nessa conjuntura, o autor sinaliza para o que denomina formas parcelares de *accountability*. Há, ainda, um entendimento sobre sistema de *accountability*, ou seja,

[...] um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem, no entanto, uma estrutura congruente com a ação e orientação do Estado no quadro de políticas públicas fundadas em certos valores e princípios (AFONSO, 2010, p. 152).

A avaliação é o instrumento que pode viabilizar o estabelecimento do *accountability*. Nesse aspecto, deve existir o desenvolvimento de uma avaliação com estrutura rigorosa e prudente, garantindo referências, não apenas critérios objetivos e padrões previamente definidos, mas também, como ressalta Afonso (2010), processos amplamente participativos e formativos, com vistas igualmente às questões de ordem cultural, ética, e jurídica, dentro de procedimentos democráticos, em atendimento aos direitos fundamentais. Uma avaliação para prestação de contas com transparência, com garantia do direito à informação, em prol de ações efetivas para prosseguimento das políticas.

Diante das exigências crescentes e legítimas acerca da transparência nas informações e comunicação dos serviços públicos, a questão envolvendo os vários impactos do *accountability* (compreendidos como negativos) pode estar exatamente na forma de sua implantação e implementação em determinados cenários, sem a necessária parcimônia com o que significa um ambiente democrático. O problema, então, pode repousar não no *accountability* enquanto conceito, mas em suas apropriações, com finalidades muitas vezes enviesadas. Assim, o

[...] *Accountability* não é, portanto, uma mera questão simbólica ou retórica que alguns discursos tendem a naturalizar porque, implícita ou explicitamente, a associam a uma concepção restrita e ritualística

de democracia formal, enquanto regime baseado apenas na consagração legal ou jurídica de direitos e deveres. *Accountability* é, antes de tudo, uma problemática ampla de cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica (AFONSO, 2010, p. 168).

O uso do *accountability* no setor educacional brasileiro, a partir de avaliações em larga escala, apresenta variações significativas no que diz respeito à utilização de elementos relacionados às dimensões desse instrumento, entre elas, por exemplo, a prestação de contas. Esse fator importante muitas vezes tem um tratamento que fica aquém das necessidades das escolas avaliadas e públicos envolvidos no contexto escolar, dada a importância das informações aferidas nas avaliações em larga escala para diagnósticos e correção de rumos, por meio de debates entre escolas, governos e sociedade.

Nesse sentido, quando há simples divulgação, por parte do governo, dos resultados de uma avaliação, sem retorno transparente às escolas para estudos acerca dos resultados, ou ainda, o estabelecimento de rankings, sem o devido cuidado com os contextos locais, a utilização do *accountability* mostra-se incompleta, pois deixa de atender a questões comunicacionais e sancionatórias relevantes no que diz respeito aos atos dos governos. A utilização dessa forma incompleta dificulta o estabelecimento de um modelo eficiente de *accountability*, conforme preconiza Afonso (2010).

Em estudo sobre avaliações em larga escala implementadas no Brasil e em andamento, Bonamino e Sousa (2012) definem três gerações e suas relações com a questão da responsabilização. A primeira geração, segundo as autoras, diz respeito às avaliações em larga escala com caráter diagnóstico da qualidade da educação oferecida no Brasil. Os resultados dessas avaliações são divulgados para consulta pública via internet e outras mídias, sem, no entanto, a devolução dos resultados para as escolas. O SAEB atende às especificidades da primeira geração.

As avaliações de segunda geração atuam com a divulgação pública, favorecendo o estabelecimento de *rankings*, e também com a devolução dos resultados para as escolas. As consequências, neste caso, são simbólicas, a partir da apropriação das informações referentes às informações dos resultados das escolas pelos pais e pela sociedade como um todo. A Prova Brasil, que integra o IDEB, coloca-se como exemplo de avaliação de segunda geração. Esse formato

atua com a ideia de que o conhecimento dos resultados e a pressão dos pais e da comunidade sobre as escolas favorecem ações das equipes escolares em prol da melhoria da educação.

Já as avaliações de terceira geração, conforme Bonamino e Sousa (2012), agem com sanções e recompensas, a partir dos resultados de alunos e escolas. Nesse aspecto, há normativa de responsabilização que contempla mecanismos de remuneração atrelados às metas estabelecidas. As avaliações de terceira geração, evidentemente, trabalham com a questão da publicização e seus desdobramentos. O SARESP, com sua evolução nos últimos anos, atende aos desígnios da terceira geração.

Entretanto em relação ao SARESP, importante destacar algumas ponderações do pesquisador Nigel Brooke, quando ressalta em um artigo denominado *Responsabilização Educacional no Brasil*, de 2008, que no Brasil há poucos exemplos de políticas formais de responsabilização, "e das que apareceram, algumas já foram abandonadas e todas as outras passaram por grandes modificações desde suas primeiras aparições" (BROOKE, 2008, p. 96); o SARESP situa-se nesse segundo contexto.

Brooke (2008, p. 95) define política de responsabilização, no contexto da avaliação em larga escala, como

uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

Brooke (2008) analisa o SARESP como um sistema *high stakes* (oferecendo bônus salariais ou prêmios monetários), no entanto, a política de bonificação relacionada a essa avaliação, em seu percurso, apresenta momentos de instabilidade entre os anos de 2001 e 2006. Concernente ao período compreendido entre 2001 e 2003, Brooke (2008) destaca que os professores receberam um complemento único aos salários anunciado um pouco antes do Natal. Segundo o autor, essa bonificação, que se relacionava com o intento de tornar público o resultado das avaliações anuais, foi calculada de acordo com a assiduidade média da equipe, o desempenho global da escola medido no decorrer do ano escolar

anterior por meio do SARESP, além de outros indicadores de qualidade, especialmente o nível de retenção de alunos pelas escolas.

Nessa direção, Brooke (2008) observa que, em 2002, o governo do Estado de São Paulo pagou R\$ 370 milhões para 170.974 e 18.744 diretores e supervisores, um aumento de 58% em relação ao exercício do ano anterior. Em 2003, 42.000 funcionários escolares auxiliares foram incluídos no programa, entretanto, os R\$ 500 pagos a esses funcionários não dependiam de critérios de desempenho. No ano de 2004, o valor gasto com bonificações subiu para R\$ 514 milhões, 194.348 professores receberam entre R\$ 1.220 e R\$ 6.000,00, diretores e outros funcionários receberam entre R\$ 1.200 e R\$ 7.000, a equipe de auxiliares ganhou a mesma quantia do exercício anual precedente. Nesse ano, porém, para fins de bonificação, os critérios foram alterados e passaram a considerar 200 dias de trabalho efetivo e o desenvolvimento de projetos envolvendo a comunidade da escola; e ainda, o uso dos resultados de desempenho do SARESP foram excluídos. Já em 2006, o SARESP não ocorreu, dessa forma, os resultados do desempenho dos alunos não foram novamente considerados para fins de bonificação. Para Brooke (2008),

Isso se deveu, em grande medida, à aplicação no ano anterior do novo *Prova Brasil*, a avaliação do governo federal dos alunos de 4^a e 8^a série de todas as escolas urbanas de ensino fundamental (APEOESP, 2006). A decisão simultânea de realizar a prova do SARESP de dois em dois anos, ao invés de anualmente, torna incerto se, no futuro, se voltará a usar dados do desempenho de alunos no programa de bônus para determinar o valor dos pagamentos suplementares a professores (BROOKE, 2008, p. 99, grifo do autor).

Brooke (2008) indica, ainda, elementos que configuraram uma forte oposição ao bônus anual, entre elas: transferência abusiva da lógica de mercado para o setor educacional, crítica realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo; competição entre escolas e os diretores dessas unidades, provocada pela referida política; problemas de trapanças envolvendo professores, esses colaborando com alunos nos preenchimentos das respostas das avaliações; problemas associados ao cálculo e pagamento individual dos professores; uso de resultados de desempenho médio dos alunos sem qualquer tentativa de considerar diferenças socioeconômicas ou pelo impacto relacionado às diferenças no nível anterior de aprendizagem.

Todo esse contexto de inconstância em torno da bonificação, provocado pelos comandos de governo, colocaram a política de bonificação paulista em xeque, dessa forma, "o programa de bônus parece ter se tornado mais uma maneira de justificar um benefício natalino do que a construção de uma conexão clara entre níveis de desempenho escolar e pagamentos suplementares às equipes" (BROOKE, 2008, p. 100), dificultando uma política eficiente de responsabilização. Essencial observar que o governo paulista reconfigurou, em 2008, a política de responsabilização, especialmente com a criação do IDESP, questão abordada com mais profundidade na seção: *SARESP: UMA ABORDAGEM NA LINHA DO TEMPO*.

Dentro do contexto brasileiro, alguns autores apresentam críticas a essa utilização de formas incompletas de *accountability* por meio das avaliações em larga escala. Essa utilização atrelada à melhoria da qualidade educacional muitas vezes provoca efeitos considerados negativos para o desenvolvimento dos processos educativos no país.

Sobre os significados que as avaliações em larga escala assumem nos dias atuais, Sousa e Lopes (2010, p. 54) ponderam:

Os significados que assumem as avaliações, seja para gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer de seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão. Neste momento, acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição.

Os autores observam, ainda, um efeito colateral dessa utilização que é o estabelecimento de comparações e competitividade entre instituições educacionais e entre governos subnacionais, bem como a mobilização, de forma espetacular, da opinião pública.

Nessa direção, o SARESP, claramente alinhado às questões do *accountability*, também é alvo de críticas. Sousa e Arcas (2010) indicam, por meio de pesquisas com professores da rede estadual paulista, desencontros em relação a alguns mecanismos dessa avaliação. Em suas observações, afirmam que o SARESP vem valorizando a questão do bônus, que se volta para a valorização do mérito pessoal, promovendo concorrência entre os profissionais e classificação das

escolas, numa tendência de responsabilizar alunos e professores, respectivamente, pela sua não aprendizagem ou por seu despreparo profissional. Essas questões são compreendidas como grandes obstáculos para a qualidade da educação propalada pelo SARESP.

Ceneviva (2007) apresenta estudo sobre o SARESP na direção da ideia de responsabilização, abordando a importância dos sistemas de avaliação de políticas públicas e programas governamentais, bem como do aperfeiçoamento de mecanismos de prestação de contas relacionados ao desempenho governativo. No entanto, chama a atenção para a questão da publicização como elemento fundamental para a criação e o aperfeiçoamento de mecanismos de *accountability*; no caso do SARESP, o autor aponta um desencontro em relação à publicização, o que dificultaria o funcionamento do mecanismo de responsabilização:

[...] no caso do SARESP, como os dados têm permanecido restritos à burocracia da SEE, às Diretorias de Ensino e às diretorias das escolas e, portanto, inacessíveis a organismos da sociedade civil, não se estabeleceram mecanismos de prestação de contas ou controle social (CENEVIVA, 2007, p. 24).

Ferreira (2007, p. 24) observa que “a definição da qualidade de uma instituição ou de um sistema de ensino a partir dos resultados obtidos vem constituindo uma tendência no meio educacional”. A autora afirma, ainda, que a avaliação em larga escala, incluindo o SARESP, estabelece uma “cultura do resultado”, quando se centra nos resultados, produtos ou *performances* (desempenho) educacionais.

Sobre o sentido de qualidade entre professores, Rahal (2010, p. 104) conclui:

Os depoimentos das professoras entrevistadas revelam a apropriação do conceito de qualidade do ensino sustentada em resultados de avaliações externas, porém, o tratamento dado a esses resultados são meramente quantitativos e pontuais, convencendo aqueles que constroem a educação sobre a qualidade diante dos resultados obtidos, sem considerar o processo de construção do conhecimento da qualidade. Trata-se, portanto, de uma qualidade forjada.

Nas últimas décadas, a valorização dos resultados e das ações de gestão a partir daqueles transformou o conceito de qualidade no setor educacional. Dessa

forma, inferimos que as questões sobre a qualidade na educação, a partir da década de 1990, ganharam contornos de tendência em direção da hipervalorização da avaliação estandardizada em larga escala e suas medidas, como forma de gerenciar e atuar nas qualidades variáveis das estruturas que formam o corpo educacional brasileiro. Isso tudo por meio de metas, intervenções e do uso de instrumentos de prestação de contas, em atenção ao mote da eficiência política, compreendendo o cidadão como consumidor.

3 SARESP: UMA ABORDAGEM NA LINHA DO TEMPO

3.1 OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Nesta seção, apresentamos a trajetória histórica do SARESP, destacando seu processo de desenvolvimento no cenário educacional. A partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como referência artigos de revistas científicas especializadas na área das Ciências da Educação, e também dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em torno do SARESP, defendemos a existência de três grandes momentos dessa política que impactou de forma contundente a realidade das escolas estaduais de São Paulo.

A abordagem do SARESP, na ótica da linha do tempo, envolve uma análise que abrange 15 anos de existência desse sistema de avaliação (1996-2011) e sua relação com a história recente dos contextos políticos e educacionais paulistas. Nesse sentido, realizamos a articulação com as linhas históricas sequenciais, no que diz respeito às gestões dos governadores democraticamente eleitos para a condução do estado e dos secretários estaduais de Educação, pasta à qual está vinculado o SARESP. Foram cinco governadores: Mario Covas (1995-1998 e 1999-2001), Geraldo Alckmin (2001-2002 e 2003-2006), Cláudio Lembo (2006), José Serra (2007-2010) e Alberto Goldman (2010); além de cinco secretários: Rose Neubauer (1995-2002, governos Mário Covas e Geraldo Alckmin), Gabriel Chalita (2002-2006, governo Geraldo Alckmin), Maria L. Vasconcelos (2006-2007, governos Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo e José Serra), Maria H. G. de Castro (2007-2009, governo José Serra) e Paulo Renato Souza (2009-2010, governos José Serra e Alberto Goldman).

3.2 FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NO CONTEXTO DO PIONEIRISMO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA (1996-2002)

O primeiro grande momento do SARESP ocorreu de 1996 a 2002 e se caracterizou pela construção identitária, uma vez que esse sistema de avaliação se colocou como política educacional de avaliação capaz de contribuir para uma nova "cultura da avaliação" no ensino de São Paulo, em busca da melhoria da qualidade

educacional, no contexto, em ampla ascensão, da avaliação em larga escala no Brasil.

Entre os elementos que contribuíram para essa construção, destacamos as ações dentro do que podemos considerar como pré-SARESP, o choque gerado em sua implantação, as resistências ideológicas, os desencontros em sua atuação e aprimoramentos. Tais elementos fizeram parte de todos os grandes momentos do SARESP; no entanto, foi no primeiro grande momento que identificamos um grau bastante elevado de atuações, o que colaborou para a constituição da condição identitária com essência bastante definida do SARESP, fazendo surgir um *ethos* relevante para apreciações.

As movimentações mais importantes envolvendo o percurso que antecedeu a implantação do SARESP ocorreram no início da gestão Mario Covas (1995-1998), do PSDB, mesmo partido do então presidente Fernando Henrique Cardoso. As políticas públicas do estado de São Paulo eram plenamente alinhadas às realizadas em âmbito federal, principalmente porque na década de 1990 o Brasil passou por uma série de mudanças na administração pública a partir da reforma do Estado, em busca da recomposição do poder político, de mais eficiência, em termos operacionais, com grande participação do governo paulista nesse contexto.

No ano de 1995, a secretária de Educação do estado era Teresa Roserley Neubauer da Silva, que atuou de forma determinante para um novo delineamento da política educacional paulista, especialmente na área da avaliação.

A nova concepção que se desenhou nesse período contou com um projeto político de revisão e modificação do sistema educacional até então vigente, considerado, pelo governo Covas e pela secretária Neubauer, pouco eficiente, caótico e desorganizado. Tal projeto político foi anunciado, segundo Bauer (2006), por meio do documento *Diretrizes educacionais para o estado de São Paulo*, divulgado em 22 de março de 1995. Essas diretrizes objetivaram nortear a gestão educacional para maior equidade, eficiência e eficácia.

Conforme Novaes (2009), o documento, inicialmente de forma introdutória, discutia os problemas da rede de ensino estadual e, na sequência, apresentando três diretrizes, apontava para questões como: reforma e racionalização da rede administrativa, descentralização e desconcentração administrativa, além de novos padrões de gestão. Tais iniciativas, principalmente no que se refere à avaliação, foram reafirmadas com as primeiras movimentações do SARESP, por Neubauer, por

intermédio do documento *Um salto na avaliação e transformação do ensino*, como forma de ultrapassar a mera verificação da aprendizagem, conforme destacam Silva, Ribeiro e David (2011).

Para Bauer (2006), o documento que estabeleceu as diretrizes definiu a questão da autonomia financeira, administrativa e pedagógica nas escolas, mas como vistas à responsabilidade e ao compromisso, fortalecendo os processos de avaliação, já apontando para um governo gerenciador.

Apesar das considerações negativas que tinha sobre a política educacional que antecedeu o governo Covas, Neubauer pôde aproveitar alguns resultados de trabalhos referentes à avaliação que antecederam o SARESP. Tais ações podem ser consideradas como precursoras e delineadoras desse sistema. Foi o caso da participação da rede pública paulista no SAEB em 1990, juntamente com outros 22 estados brasileiros, num momento importante de pioneirismo do Brasil em relação à avaliação em larga escala. A situação fortaleceu as orientações para a utilização desse formato avaliativo em São Paulo.

De acordo com Ferreira (2007), outra ação importante nessa ocasião foi a instituição do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, por parte da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), em 1992, já com o objetivo de atuar nos problemas referentes aos processos de ensino e aprendizagem bem como obter informações para a formulação de políticas educacionais. Participaram desse processo 306 escolas, denominadas escolas-padrão. Os primeiros resultados desse projeto “foram interpretados psicopedagogicamente e recomendações curriculares foram feitas e consolidadas em documentos distribuídos às escolas” (GATTI, 2009, p. 13).

Em seu primeiro ano, 1996, o SARESP contou, em termos de estrutura operacional, com um corpo de dirigentes composto por membros dos órgãos da SEE/SP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); equipes formadas em cada diretoria de ensino, envolvendo supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos; além das equipes formadas nas escolas por diretores, coordenadores e professores das disciplinas e anos avaliados. As equipes vinculadas à SEE/SP foram responsáveis, principalmente, pela implantação e execução das políticas de avaliação; os grupos referentes às diretorias de ensino estavam responsáveis pela supervisão, orientação, distribuição do material para as escolas e acompanhamento das etapas da avaliação junto às unidades; já os

quadros das escolas aplicaram as provas, colaboraram com a correção e análise dos resultados, bem como com a elaboração de relatórios. O governo paulista contratou uma empresa especializada em avaliação educacional para os serviços de elaboração das, impressão e distribuição das provas e questionários, processamento e análise das informações coletadas. O formato de estrutura descrito acima permanece análogo nas edições atuais.

Em relação à leitura e análise de dados do SARESP, observamos um trabalho em três níveis: na própria escola, nas diretorias de ensino e em nível central. Esse formato de análise busca envolver todas as instâncias de ensino acerca dos resultados da avaliação (CENEVIVA, 2006; RAHAL, 2010; CHISTE, 2009).

Baggio (2006) destaca que os resultados de cada edição do SARESP são apresentados em forma de estudos interdependentes e complementares, organizados e encadernados para utilização dos leitores. Atualmente, a SEE/SP disponibiliza também, por mídia eletrônica, boletins acerca dos resultados das escolas estaduais, municipais, particulares e técnicas (Centro Paula Souza).

Em 1996, o SARESP avaliou alunos matriculados na 3^a e 7^a séries do ensino fundamental de todas as escolas da rede estadual, além das escolas municipais e particulares que aderiram ao processo de avaliação. Por ter ocorrido no início do ano letivo, em 23 de abril de 1996, a prova avaliou os conteúdos trabalhados no ano anterior, das disciplinas de Língua Portuguesa com redação e Matemática, para ambas as séries, e de Ciências, História e Geografia, apenas para a 7^a série. Os resultados da primeira avaliação do SARESP “ficaram à disposição dos gestores e dos docentes, para que intervenções imediatas de correção das dificuldades constatadas fossem efetuadas no decorrer do ano letivo” (MALDONADO, 2008, p. 29).

Em 1997 a avaliação seguiu basicamente a estrutura e orientação do ano anterior, com atuação nos mesmos componentes curriculares, alterando apenas as séries avaliadas, que foram as 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, com possibilidade de análise comparativa dos resultados entre os dois anos.

Em sua terceira aplicação, no ano de 1998, o SARESP avaliou os alunos da 5^a série do ensino fundamental e 1^a série do ensino médio. Os conteúdos, habilidades e competências abordados foram os mesmos dos anos anteriores, assim como os alunos acompanhados. Conforme Maldonado (2008), foi desígnio da

SEE/SP acompanhar ano a ano o processo de melhoria da mesma geração escolar e também avaliar se as dificuldades na aprendizagem desses alunos, diagnosticadas no início do ano letivo, tinham sido trabalhadas e sanadas no decorrer do ano. A novidade para 1998 foi a avaliação de alunos do ensino médio.

Relevante destacar que no ano de 1998 teve início o sistema de progressão continuada, com a organização do ensino paulista em ciclos, o que impactou a avaliação interna da escola, uma vez que esse sistema tem, entre suas propostas, o objetivo de atuar para romper com a seriação e reprovação por rendimento.

No Estado de São Paulo, a medida que teve maior impacto na avaliação interna foi a adoção da progressão continuada com a organização do ensino em ciclos. Com a implantação desse regime, ocorrida em 1998, a avaliação, da forma como tradicionalmente era praticada, precisou ser repensada, pois sua função de classificar e excluir os alunos ao final do ano letivo não tinha mais sentido em um contexto em que a reprovação por rendimento, em determinados momentos da trajetória escolar, foi abolida. (ARCAS, 2010, p. 475)

Nesse cenário, o SARESP e a progressão continuada passaram a ditar, de forma efetiva, muitas ações do ensino de São Paulo. São duas políticas educacionais que atuaram e ainda atuam de forma concomitante, transformando o cotidiano escolar, com desdobramentos que despertaram o interesse e o debate dos vários públicos da Educação.

Nos três primeiros anos de atuação do SARESP, as resistências e desconfiâncias foram muitas, principalmente por parte dos professores da rede. Oliveira (1998) ressalta a precariedade, por parte da SEE/SP, na preparação dos professores para entenderem o SARESP, especialmente no que concerne aos procedimentos para análise e interpretação dos dados, deixando-os desconfortáveis para “vestir a camisa” do SARESP. A autora observa que “é de se lamentar o baixo índice de professores que tiveram acesso aos treinamentos, como também de estes se restringirem somente aos momentos específicos de implantação do SARESP” (OLIVEIRA, 1998, p. 69-70).

Outro ponto crítico do SARESP, que originou profunda resistência e o tornou alvo de muitas críticas, foi a questão da classificação das escolas, que para muitos professores contribuiu para urdir um ambiente de competitividade entre as unidades. Oliveira (1998) lembra que a SEE/SP afirmou publicamente que não seriam feitas

comparações entre as unidades escolares, o que, no entanto, não foi cumprido, gerando uma reação contundente: os professores sentiram-se traídos.

No ano de 1999 o SARESP não ocorreu, “pois se tratava de um projeto da gestão Covas e como a reeleição não era algo previsto, a avaliação SARESP também não o fora” (RAHAL, 2010, p. 53).

Dada a importância dessa avaliação, e considerando toda a mobilização para sua implantação, em termos governativos, e até pela reconfiguração que as políticas públicas ganharam com o contexto da reforma do Estado e ações da nova gestão, a não realização do SARESP em 1999 constituiu uma ruptura de gestão bastante significativa no setor educacional paulista.

Com a possibilidade de reeleição, por meio da Emenda Constitucional nº 16, aprovada em 4 de junho de 1997, Mário Covas venceu as eleições de 1998, seguiu governando São Paulo e Rose Neubauer permaneceu como secretária de Educação.

Apesar da não realização em 1999, alguns autores destacam que o SARESP conseguiu disponibilizar, por intermédio de seus indicadores, um *estudo longitudinal*, avaliando os mesmos alunos em séries subsequentes nos anos de 1996, 1997 e 1998 (RAHAL, 2010; ESPOSITO; DAVIS; NUNES; 2000; MALDONADO, 2008).

O primeiro triênio do SARESP, segundo Maldonado (2008), Chiste (2009) e Rahal (2010), apresentou característica de avaliação de entrada, ou seja, as séries eram avaliadas no início do ano letivo, com o objetivo de fornecer informações sobre as competências e habilidades dos alunos relativas ao conteúdo estudado em ano anterior à aplicação da prova. Essa característica foi alterada a partir do ano 2000, assim, o SARESP tornou-se uma avaliação de saída.

Segundo Chiste (2009), as provas de 1996, 1997 e 1998 seguiram orientações do documento *Parâmetros para avaliação educacional*, desenvolvido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), ligada à SEE/SP. Esse documento estabelece os conteúdos nucleares condizentes com cada série e disciplinas envolvidas na avaliação. A autora destaca, ainda, que, com o objetivo de constituir o perfil das escolas e dos alunos envolvidos e para correção entre os dados coletados, além de identificação de outros fatores relativos ao rendimento escolar, ocorreu a aplicação de diferentes questionários para as escolas e alunos.

Sobre os três primeiros anos de aplicação do SARESP, Chiste (2009) identifica grande envolvimento de vários públicos da escola nos processos

avaliativos, uma aproximação importante entre diretorias de ensino, escolas e comunidade.

A Secretaria da Educação nestes três primeiros anos atribuiu muita importância para o envolvimento das equipes das Diretorias de Ensino e das escolas e, adicionalmente, a participação dos pais no processo de avaliação que tem sido fundamental para a valorização da cultura avaliativa. O compartilhamento do resultado entre a escola e a família estabelece a co-responsabilidade pelo processo educativo oferecido pelas escolas da Rede Pública. Os pais que acompanham a aplicação e a correção – de 2 a 4 por escola, elaboram um relatório de observação relativo ao processo de análise dos resultados, para denotar o envolvimento da comunidade. (CHISTE, 2009, p. 45-46)

Em 2000 o SARESP manteve, de forma geral, a estrutura dos anos anteriores, introduzindo algumas alterações. O ensino médio passou a ser avaliado com aplicação da prova no final do ano letivo, utilizando conteúdos da própria série avaliada. Ocorreram avaliações para 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, explorando os componentes curriculares de Língua Portuguesa com redação, Matemática e Ciências, além da 3ª série do ensino médio, considerando Língua Portuguesa com redação, Matemática e Biologia. Com a finalidade de aprofundar a análise das variáveis sobre o desempenho dos alunos, conforme Chiste (2009), naquele ano foi aplicado um questionário de gestão escolar, destinado ao diretor e ao professor-coordenador, mantendo e aperfeiçoando o questionário aplicado aos alunos.

Ainda nesse ano, segundo Maldonado (2008), a SEE/SP começou a aferir a condição que cada escola tinha para manter o aluno frequentando as aulas. A taxa de evasão escolar ganhou grande importância e tornou-se um critério para premiar ou não as escolas.

Foi também no ano de 2000 que se instituiu o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério por meio da Lei Complementar Nº 891, de 28 de dezembro daquele ano, cuja norma dispõe: Art. 2º – O Bônus Mérito constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, aos ocupantes dos cargos referidos no artigo 1º desta lei complementar, vinculada diretamente à aferição da frequência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo de 2000, no exercício de suas atribuições. (RAHAL, 2010, p. 52)

A instituição do bônus por desempenho em 2000, intimamente relacionada à questão da responsabilização, tornou-se ponto de grandes embates na rede estadual pública de São Paulo, juntamente com outros pontos nevrálgicos e polêmicos, entre eles: acusações, por parte de professores, em função da falta de cursos e orientações relacionados à análise e compreensão dos resultados do SARESP; a questão da classificação das escolas. Isso tudo marcou e configurou de forma determinante o primeiro grande período dessa avaliação.

No ano de 2001 ocorreu a morte de Mário Covas, tendo assumido em seu lugar o então vice-governador, Geraldo Alckmin. Rose Neubauer seguiu como secretária de Educação.

O SARESP em 2001 apresentou mudanças significativas em sua estrutura, as quais ocasionaram grande repercussão. O resultado da prova foi utilizado para a promoção ou não dos alunos em final de ciclo. As séries avaliadas foram 4ª e 8ª do ensino fundamental, que correspondiam, respectivamente, aos ciclos I e II do regime de progressão continuada, em funcionamento desde 1998. Os alunos do ensino médio não foram avaliados naquele ano.

A avaliação focou apenas um componente curricular: Língua Portuguesa com redação. A justificativa para considerar apenas esse componente, de acordo com análise de documento da SEE por Maldonado (2008, p. 32), foi a de que Língua Portuguesa era “essencial para o aprendizado de outros conhecimentos, julgando existir uma grande correlação entre ter ou não um bom desempenho no idioma e nas outras disciplinas”. A disciplina de Língua Portuguesa, então, deteve as condições para reprovar o aluno. De acordo com Rahal (2010, p. 54), “O aluno reprovado nessa avaliação seria considerado reprovado em todas as demais disciplinas. O SARESP 2001 constituiu-se de 30 questões de Português, com ênfase em interpretação de texto, além de uma redação”.

O caráter extraordinário desse ano para certificação de alunos (BAUER, 2006) fez com que as escolas, a partir dos resultados, fossem classificadas por cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelha para simbolizar, respectivamente, escolas acima da média geral, escolas pouco acima dessa média, escolas na média geral, escolas pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média. Essa classificação também foi parâmetro para a definição de bônus aos professores e gestores, conforme destaca Ribeiro (2008):

A classificação das escolas passou, então, a orientar o programa de capacitação de professores desenvolvido pela Secretaria em conjunto com as Diretorias de Ensino. Foram priorizadas aquelas escolas classificadas como “vermelhas”, em seguida as “laranjas”, e assim por diante. O mais importante foi a classificação das escolas, que passou a servir como parâmetro para a concessão de um bônus mérito aos professores e um bônus gestão aos professores-coordenadores, diretores e vice-diretores de escola, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos e dirigentes de ensino das 146 DEs do Estado de São Paulo. Isso foi creditado como sendo um 14º salário, que antes se baseava unicamente na carga horária dos educadores e passou a ter cunho de prêmio variável. Foram considerados os seguintes critérios para os pagamentos dos bônus: configuração da escola (considerado tamanho e tipologia) e desempenho da escola (verificada a evolução do desempenho). Esses bônus foram calculados de acordo com a classificação das escolas, independente do rendimento de uma classe ou outra, do trabalho de um professor ou outro, concedendo maiores abonos aos professores das escolas mais bem classificadas no SARESP (RIBEIRO, 2008, p. 174-175).

Chiste (2009) afirma que as cores também foram utilizadas para premiação de viagens e verbas para trabalhos pedagógicos das escolas consideradas bem classificadas:

Como consequência da classificação colorida houve a premiação das escolas de destaque acima da média com viagens, as escolas classificadas com a cor azul viajavam para outros estados, as classificadas com a cor verde viajavam pelo estado de São Paulo e as demais não receberam premiação. Em seguida houve a distribuição da verba para compra de material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos das escolas, sendo que as escolas azuis e verdes receberam em primeiro lugar, as amarelas, laranjas e vermelhas só receberam após elaborarem um “Plano de Investimento” justificando a compra dos itens (Felipe, 2002, p. 187) (CHISTE, 2009, p. 48).

A atuação do SARESP em 2001 recebeu críticas severas, principalmente de educadores, primeiro por favorecer uma avaliação classificatória e punitiva, depois por fomentar o ambiente de competição entre as escolas por intermédio da afixação de cores na porta das unidades escolares, a fim de revelar a condição relacionada ao desempenho de alunos e professores. Aliás, essa última situação é considerada por Chiste (2009) como constituinte de medidas vexatórias para as escolas, considerando a luta pela democratização, em harmonia com o momento mundial no repensar das estruturas sociais, além dos intentos pela manutenção da dignidade humana como tônica desse modo de vida.

Com ações do SARESP atuando com as questões dos ciclos e do regime de progressão continuada, consideramos que o ocorrido no ano de 2001 contribuiu também de forma determinante para os desencontros gerados em torno da ideia de “promoção automática”, fenômeno que acompanha a administração paulista até os dias de hoje. Escoltam os desencontros citados as apropriações em torno da progressão e dos ciclos, tanto do governo como dos demais públicos envolvidos no contexto escolar. Essa situação contraria todo o trabalho nacional e estadual acerca da reprovação de alunos e também os trabalhos por processos de recuperação para alunos em busca de melhor qualidade na educação. Dessa forma, a partir das informações retiradas dos trabalhos de autores que versam sobre o SARESP, analisamos as ações do ano de 2001 como o ápice entre os desencontros e críticas relacionados ao primeiro grande momento.

Coincidentemente, 2001 foi o último ano integral de trabalho de Rose Neubauer como secretária de Educação no governo paulista. O que ocorreu nesse ano, em relação ao SARESP, foi interrompido pelo secretário Gabriel Benedito Isaac Chalita, que assumiu a pasta em abril de 2002. Conforme Rahal (2010), o foco do SARESP voltou para a avaliação do ensino, centrando-se novamente na escola e, assim, monitorando a aprendizagem dos alunos em decorrência da escolarização, com vistas aos finais dos ciclos. A avaliação ocorreu por meio de prova de leitura e escrita, componente curricular entendido como basilar para a compreensão do desempenho global dos alunos e seus respectivos ciclos.

As mudanças realizadas por Chalita em relação à metodologia do SARESP causaram críticas de educadores à época, entre elas, a não possibilidade de comparação da série histórica do desempenho dos alunos, situação revisada pela secretária Maria Helena Guimarães de Castro em 2007 (LEITE, 2010).

Os questionários para alunos e outros públicos envolvidos com a escola não foram aplicados em 2002, como relata Chiste (2009, p. 49):

Ainda em 2002, o Saesp centrou-se na avaliação do desempenho escolar dos alunos, não envolvendo, como nas primeiras edições, procedimentos destinados a identificar variáveis que pudessem interferir no desempenho. Não foram aplicados outros instrumentos de avaliação, tais como questionários aos alunos e a outros agentes escolares.

O ano de 2002 pode ser considerado como o ano de transição para o segundo grande momento do SARESP, em decorrência de alteração significativa no comando da Secretaria de Educação, com a substituição de Neubauer por Chalita, o que ocasionou mudanças administrativas na forma da condução das questões educacionais, especialmente do SARESP. Nesse ano, o SARESP avaliou o menor número de alunos de sua rede, comparado com as edições anteriores. Foram 297.258 alunos das 4^a e 8^a séries, do final dos ciclos I e II do ensino fundamental. Os alunos do ensino médio ficaram novamente de fora das avaliações, bem diferente do ano seguinte, início do segundo grande momento, que ampliou sua abrangência, avaliando todos os alunos do ensino fundamental e médio, algo em torno de 4.274.404 alunos.

3.3 INSTABILIDADE DO SISTEMA NO CONTEXTO DA ALTERNÂNCIA NO COMANDO (2003 A 2007)

Se o primeiro grande momento do SARESP foi marcado pela formação identitária no contexto do pioneirismo da avaliação em larga escala, rupturas e resistências, o segundo grande momento teve como características fundamentais a instabilidade na estrutura do sistema, marcado por muitas trocas no comando da Secretaria de Educação. Passaram por esse período três secretários: Gabriel Chalita (2002-2006), a professora Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007) e a ex-presidente do INEP Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009). Também fizeram parte desse período três governadores: Geraldo Alckmin (2003-2006), Cláudio Lembo (2006) e José Serra (2007-2010).

Essas trocas de comando, que geraram alguns desencontros, também foram responsáveis pela preparação para outra importante transformação do SARESP, iniciada em 2007 e efetivada no terceiro grande momento, a partir de 2008. Apesar do caráter de instabilidade, observamos nesse período algumas ações, por parte do governo, como forma de aprimorar essa avaliação e sua relação com outras políticas educacionais. Destacamos a manutenção da progressão continuada, intimamente relacionada ao SARESP, e a implantação de outras políticas importantes, como é o caso do programa Teia do Saber, que abrangeu outros projetos para atuação na educação básica, bem como para aproximar a escola da comunidade.

Em 2003, o governador Geraldo Alckmin, em seu segundo mandato, mostrou intenções de aprimorar as políticas educacionais anteriormente estabelecidas. Com o *slogan* “governo solidário, empreendedor e educador” e em colaboração com o secretário de Educação, Gabriel Chalita, Alckmin estabeleceu diretrizes no sentido de consolidar a cultura avaliativa como forma de subsidiar as escolas e as políticas educacionais; de atuar contra a repetência e evasão, com a manutenção do regime de progressão continuada e ciclos; de atuar nas questões de trabalho para alunos do ensino médio. As novas ações apontaram para um governo em que a educação precisava ter caráter formativo e transformador, considerando outros espaços escolares para além da sala de aula, com a integração dos vários públicos da escola, focando a melhoria da qualidade da educação. Esse discurso de caráter formativo e transformador também pode ser identificado nos pressupostos do SARESP em sua implantação. Inferimos que o que o governador Geraldo Alckmin fez foi simplesmente renovar tal discurso com outra roupagem, inserindo alguns ingredientes relacionados ao trabalho para alunos do ensino médio e questões de tecnologia no campo educacional, mas ancorado no mesmo lema do governo tucano em meados da década de 1990.

Em relação ao “governo solidário, empreendedor e educador”, Novaes (2009) explica:

Como *governo educador*, a SEE/SP afirmou a necessidade de aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação. Como *governo solidário*, a SEE/SP assumiu o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresentou como estratégia, para eliminar a repetência e a evasão, a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo. Por fim, o último princípio, o de *governo empreendedor*, estava vinculado, segundo a SEE/SP, ao ensino médio, em virtude da dificuldade enfrentada pelo aluno deste nível para ingressar no mercado de trabalho; assim, esse princípio consubstanciar-se-ia na adoção de artefatos tecnológicos para melhorar e dinamizar as ações pedagógicas, tendo em vista o ingresso do jovem no mercado de trabalho (NOVAES, 2009, p. 16, grifos do autor).

Apesar das ações de aprimoramento em relação às políticas educacionais, o governo paulista não se distanciou de sua condição de gerenciador; pelo contrário, a reafirmou, na direção de consolidar o monitoramento das políticas, responsabilização e envolvimento dos vários públicos da escola, com foco no

cidadão, ao encontro dos pressupostos da reforma do Estado e da nova gestão pública.

Chiste (2009) relata que, abrangendo todos os alunos dos ensinos fundamental e médio, o SARESP 2003 avaliou o universo dos alunos por meio de provas de leitura e escrita. A justificativa para a valorização da leitura, como nos anos anteriores (2001 e 2002), foi a de que essa área era considerada adequada para a compreensão do desempenho global dos alunos da educação básica. A autora destaca, ainda, que em 2003 ocorreu a volta da aplicação do questionário socioeconômico, com o objetivo de traçar e compreender o perfil dos estudantes, bem como avaliar os principais programas de política educacional, além de identificar os fatores de interferência no desempenho escolar.

Os resultados do SARESP de 2003 não foram utilizados pelo governo estadual para a concessão de bônus. Rahal (2010) ressalta que o governo levou em conta critérios como assiduidade de professores e gestores, ações desenvolvidas nas escolas e o índice de evasão da escola. Chiste (2009) lembra que no referido ano o SARESP passou a fornecer a cada escola envolvida na avaliação o resultado individualizado de seus alunos.

Com as mudanças na metodologia, a avaliação dos alunos, sob o comando de Chalita, apresentou patamares positivos elevados num tempo considerado curto, entre algumas edições, como, por exemplo, os resultados da edição 2003 do SARESP, divulgados em 2004, o que suscitou desconfiança dos educadores.

Em 2003, o governo de São Paulo gastou R\$ 9,9 milhões para realizar o maior levantamento do país sobre a qualidade do ensino; no entanto, segundo Collucci (2004), omitiu dados da pesquisa para a rede, divulgando e destacando apenas aspectos positivos da avaliação. Na ocasião, Gabriel Chalita justificou que a não divulgação da pesquisa completa ocorreu para evitar o estabelecimento de *rankings* por aluno, o que, segundo o secretário, não seria edificante do ponto de vista educacional. Os indicadores da educação básica, nesse ano, ficaram próximos de países considerados de Primeiro Mundo. Segundo dados divulgados, 75% das crianças da 1ª série e 90% das crianças da 2ª série do ensino fundamental foram consideradas alfabetizadas. Além disso, 75% dos alunos da 3ª série e 79% dos alunos da 4ª série acertaram mais de 50% da prova objetiva. Na prova de redação para a 4ª série, 68% dos alunos tiveram média acima de 5. Os alunos da 3ª série do ensino médio ficaram bastante próximos dos patamares do ensino fundamental na

prova objetiva: 78% apresentaram média acima de 5 na prova de redação. Esses números tão positivos causaram estranheza no meio educacional, como, por exemplo, para o professor Roberto Torres Leme, presidente do Sindicato dos Dirigentes de Ensino (UDEMOM) na época. Segundo ele, a partir de visitas às escolas e reuniões relacionadas ao sindicato, as informações sobre a educação na rede paulista não eram boas (COLLUCCI, 2004).

Os resultados do SARESP 2003 contribuíram como ferramenta indutora para a implementação de programas direcionados à formação continuada e atualização de educadores, com o objetivo de propor reflexão profissional. O programa Teia do Saber, criado nesse ano pela SEE/SP, foi um desses casos. O programa tinha os seguintes objetivos: aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras e tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula.⁸

As ações envolvendo esse programa ocorreram de forma centralizada e descentralizada. A capacitação centralizada caracterizou-se pela reflexão de temas considerados relevantes e de interesse geral ou específico, por meio de teleconferências, videoconferências, fóruns, seminários e publicações, veiculadas em regiões do estado de São Paulo e escolas. As ações descentralizadas, articuladas com as centralizadas, foram desenvolvidas pelas diretorias de ensino para atender às necessidades e expectativas específicas de suas regiões, em parceria com instituições de ensino superior, especialmente contratadas para conceber e executar projetos de formação continuada para professores. Essas ações basearam-se em indicadores de desempenho disponíveis, bem como em orientações curriculares existentes.

Segundo Maldonado (2008), o SARESP 2004 avaliou novamente apenas habilidades leitoras e escritoras. O formato de aplicação não foi alterado, bem como sua diligência; dessa maneira, foram avaliadas todas as séries, com disponibilização dos resultados por escola e também por alunos.

⁸ Informações disponíveis no site Teia do Saber: <<http://www2.sorocaba.unesp.br/teiadosaber/sobre/>>. Acesso em: 12 maio 2011.

Em 2005, retornou a avaliação de habilidades na área de Matemática, além das habilidades em Leitura e Escrita. O formato de avaliar todas as séries da educação básica se manteve naquele ano. Segundo Chiste (2009), foi aplicado um procedimento de análise estatística, a partir de uma *prova de ligação*, “que permitiu o cálculo do ‘escore verdadeiro’ e a consequente comparação dos resultados obtidos nos diversos períodos em que uma mesma série foi oferecida” (CHISTE, 2009, p. 50-51).

O SARESP 2005 ficou marcado por grande controvérsia acerca de seus resultados. Alguns autores relatam o atraso na divulgação dos resultados, que ocorreu em 2006, ano inclusive em que o SARESP não foi aplicado, em função de uma estratégia política em período eleitoral.

Sobre o assunto, Ribeiro (2008, p. 183) observa:

Uma das acusações feitas ao SARESP nesse ano foi o fato da demora na divulgação dos resultados do mesmo. A acusação realizada dizia que houve um sumiço do resultado do SARESP de 2005 e também o cancelamento proposital do SARESP, no ano de 2006, sendo essa uma estratégia política. De acordo com as acusações, esse acobertamento fez-se necessário, pois era sabido que o desempenho de 2006 seria pior que o de 2005, e isso seria uma má notícia em ano eleitoral. Verdade ou não, os resultados das aferições desse ano só foram divulgados depois das eleições.

A versão dada pela Secretaria de Educação de São Paulo referente aos resultados e à interrupção dos referidos anos, conforme Ribeiro (2008), foi a de que não houve tempo para avaliar os resultados de 2005 nem para estruturar o SARESP 2006.

Em março de 2006, ocorreu o afastamento de Geraldo Alckmin para concorrer ao cargo de presidente, sendo substituído por Cláudio Lembo até o final do mandato. Nesse mesmo ano, no mês de março, Gabriel Chalita deixou a Secretaria de Educação, posto que ocupou por aproximadamente quatro anos. Em seu lugar assumiu a professora Maria Lúcia Vasconcelos, que, por sua vez, atuou por pouco mais de um ano. José Serra foi eleito no mesmo ano governador do estado de São Paulo, assumindo o governo em janeiro de 2007.

Pelo exposto acima, inferimos que o ocorrido nos anos de 2005, 2006 e 2007 são os pontos fulcrais do ápice da instabilidade em torno do SARESP no segundo grande momento. Considerando esse espaço de dois anos, e a partir deles, num

curto período de um ano e quatro meses (março de 2006 a julho de 2007) ocuparam o comando da Secretaria de Educação nada menos que três secretários e três governadores.

Sinal bastante relevante da existência da instabilidade foram as ações do governo paulista no final de 2007, quase em caráter de urgência, por meio do trabalho de Maria Helena Guimarães de Castro, com atuação reconhecida nas questões de avaliação em larga escala.

Assim como ocorreu em 2002, o ano de 2007 pode ser considerado como um ano de transição para o terceiro grande momento do SARESP, iniciado em 2008. Destacamos, para esse período de grande transformação do SARESP, a participação decisiva da secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro, que assumiu a pasta em meados de 2007, no lugar de Maria Lúcia Vasconcelos.

Em 2007, o SARESP avaliou as habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

O pagamento de bônus foi realizado ponderando o rendimento escolar, a permanência do aluno na escola e a assiduidade dos professores, com o fortalecimento de algumas características do mecanismo de responsabilização. Rahal (2010, p. 59) observa que:

Quanto ao pagamento do bônus, vale ressaltar que não foi interrompido, porém seus critérios sofreram modificações, assim como o SARESP, alterando o caráter de premiação para o de responsabilização inicialmente proposto. Nesse ano de 2007, a Secretaria da Educação voltou a dar ênfase para o pagamento do bônus atrelado ao rendimento escolar, permanência do aluno na escola e ao não absenteísmo dos professores, aumentando, assim, a responsabilização da unidade escolar e órgãos intermediários – diretorias regionais – pelo sucesso dos alunos. A partir desse ano sem nenhuma discussão ou justificativa não se disponibilizou mais os resultados por aluno.

No ano de 2007, José Serra anunciou o alinhamento das ações educacionais em São Paulo às orientações do PDE do governo federal (RIBEIRO, 2008).

Dessa forma, o SARESP começou a passar por importantes mudanças teóricas e metodológicas, com o objetivo de tornar-se mais acomodado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala. Houve adequação para a convergência das habilidades e competências avaliadas no

SARESP às do SAEB/Prova Brasil (SÃO PAULO, 2009a). O SARESP também adotou os padrões do PISA, o que possibilitou a comparação do sistema de São Paulo com o de outros países (URBANIN, 2008). Outra importante mudança diz respeito à ampliação do formato de comunicação com o público: os resultados do sistema paulista ficaram disponíveis às pessoas e instituições para acompanhamento de progresso e até estabelecimento de *ranking*, por parte da imprensa.

Ainda no ano de 2007, conforme Bonamino e Sousa (2012), Maria Helena Guimarães Castro e o governador José Serra anunciaram o *Plano de metas*⁹, o que evidenciou e confirmou a grande importância dada aos resultados das avaliações em larga escala, bem como a manutenção e evolução do SARESP na gestão de Serra.

Algumas dessas metas, segundo as autoras, enfatizam o papel do SARESP na orientação do planejamento e do trabalho pedagógico nas escolas. A meta 5 traz a necessidade de aumento em 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais. Já a meta 8 destaca, entre outras, escolas com foco nos resultados das avaliações.

⁹ As 10 metas do novo Plano Estadual de Educação, anunciadas em agosto de 2007, são:

“1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2 - Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema; 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100% das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas” (SÃO PAULO, 2007).

¹⁰ O *site* foi criado para apoiar os processos que consolidam o currículo no estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>>. Acesso em: 9 out. 2012.

3.4 ESTABILIDADE DO SISTEMA NO CONTEXTO DO HIPERPRAGMATISMO GERENCIAL (A PARTIR DE 2008)

O terceiro grande momento do SARESP está marcado por um importante processo de estabilização, a partir da reestruturação iniciada em 2007 e consolidada em 2008, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro. Essa estabilidade alinha-se a um formato gerencial que atua, principalmente, com medidas consideradas aqui pragmáticas, em termos de eficiência das iniciativas governamentais, numa racionalidade essencialmente instrumental, com foco nos resultados dos alunos no SARESP, objetivando sua evolução.

O formato gerencial, com visão última na melhoria do desempenho dos alunos, fortaleceu o que Ferreira (2007) denomina de “cultura do resultado”, quando “as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho, à responsabilidade de verificar os resultados educacionais e divulgá-los, como forma de prestação de contas à sociedade” (FERREIRA, 2007, p. 148).

Para atender a esse desígnio e sob as bandeiras revitalizadas da eficiência, da prestação de contas e da equidade, o governo investe em medidas para envolver e aprimorar as relações de vários públicos do ambiente educacional. Daí as ações cada vez mais efetivas para participação dos pais em dias de SARESP, da política de bonificação por mérito aperfeiçoada, da intensificação na utilização de tecnologias comunicacionais e das premiações aos alunos que participam dessa avaliação. Destacamos também a abrangência de todas as áreas curriculares em suas avaliações, criação de matrizes de referência próprias de avaliação, o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e, junto com ele, a criação do Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo (IDESP), dos quais falaremos adiante, aprimorando e valorizando ainda mais a questão dos resultados, bem como as intervenções a partir deles.

No terceiro grande momento, a questão gerencial ganha amplo vigor, no sentido de contemplar instrumentos mais bem definidos para atender aos objetivos educacionais do governo paulista, atuando e fazendo as escolas atuarem, alicerçadas pelos resultados do SARESP e proposição de metas, no intuito de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado e aprimorar a própria qualidade do ensino. O PQE e o IDESP são exemplos que implicam diretamente o desenvolvimento de ações para gerenciar as escolas e sua evolução. Tais ações

provocam nas escolas medidas mais pragmáticas em torno do SARESP, um conjunto mesmo de desdobramentos práticos acerca dos resultados dessa avaliação.

Nesse sentido, podemos citar o “Dia do SARESP na Escola”, iniciado em 2008 e considerado um marco pela SEE/SP para reflexão sobre os resultados do SARESP. Segundo orientação do portal oficial *São Paulo faz escola*¹⁰, esse dia – que ocorre uma vez por ano, podendo ser desdobrado em outras reuniões, nos Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPC) – deve ser utilizado para ponderar acerca dos dados gerais e resultados particulares de cada escola, objetivando transformá-los em propostas de intervenção em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Há orientação nesse espaço para que os resultados sejam compreendidos respeitando o contexto da escola.

Esse portal apresenta estrutura bastante interessante e de fácil acesso sobre o SARESP e ações que podem ser desenvolvidas nas escolas. No campo denominado avaliação, podemos encontrar itens que se relacionam com conteúdos sobre o IDESP, edições mais recentes do SARESP e o “Dia do SARESP na Escola”. Especificamente sobre o espaço reservado para esse último item, encontramos vídeos com especialistas comentando questões pontuais relacionadas aos resultados dessa avaliação, entre eles: Maria Inês Fini, Zuleika de Felice Murrie, Maria Eliza Fini, Ângela Correa da Silva, Eliane Yambanis, Valéria de Souza e Regina Resek. Nesses vídeos existem orientações bastante objetivas sobre como as escolas podem proceder com os resultados dos alunos e seu desempenho, envolvendo as áreas avaliadas, processos avaliativos formais, avaliação em larga escala, metodologia para a construção das provas, medidas de proficiência, Teoria da resposta ao item (TRI) e até alguns acendimentos para reflexão dos professores.

Por um lado, identificamos nesse portal uma ferramenta relacionada à valorização dos resultados, utilizado para orientações que sugerem e provocam ações pragmáticas, no sentido de fazer aquilo que é instrumental, útil e necessário para a melhoria do desempenho dos alunos, sem desconsiderar as possibilidades de reflexão por parte dos professores nesse contexto, facilitando a questão gerencial do comando do governo; por outro, esse espaço virtual apresenta uma possibilidade importante de comunicação e compreensão das ferramentas do SARESP. Esse

¹⁰ O site foi criado para apoiar os processos que consolidam o currículo no estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>>. Acesso em: 9 out. 2012.

ponto atenua um impacto que acompanha o SARESP desde sua implantação, ou seja, a dificuldade, por parte da gestão do governo, em estabelecer comunicação com os professores, no sentido de possibilitar a leitura e interpretação adequadas dos resultados dessa avaliação.

Desde 2008, o SARESP passou a envolver todas as áreas curriculares em suas avaliações. Assim, todos os anos são avaliadas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e de forma alternada por ano, as outras áreas das Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Em 2008, foram avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia. Para tanto, foram criadas matrizes próprias de avaliação, baseadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e convergentes com os conhecimentos ensinados-aprendidos para a rede, que deram origem ao material pedagógico padronizado para a rede estadual de ensino. As matrizes de referência foram construídas com base nas propostas curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências (EF), Biologia, Física, e Química (EM). As matrizes de referência representam um recorte representativo das estruturas de conhecimento de cada área, traduzidas em habilidades operacionais consideradas importantes para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem e que podem ser aferidas em prova escrita (SÃO PAULO, 2010).

Segundo o documento *Matrizes de referência para a avaliação – SARESP* (SÃO PAULO, 2009a, p. 14):

A Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas. Ela não faz uma varredura de todas as aprendizagens que o currículo possibilita. Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pelas aprendizagens.

A questão que envolve as competências e habilidades nas políticas contemporâneas causa controvérsia; com isso, entendemos ser relevante explanar as definições de competência, especialmente competência cognitiva e habilidade, no contexto do SARESP, definição apresentada no documento *Matrizes de referência para a avaliação* (SÃO PAULO, 2009a, p. 14):

Competências cognitivas são modalidades estruturais de inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ou seja, valem por aquilo que integram, articulam ou configuram como resposta a uma pergunta. Ao mesmo tempo, são modalidades porque representam diferentes formas ou caminhos de conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Há igualmente muitos caminhos para se validar ou justificar uma resposta ou argumento.

As habilidades, segundo o documento em questão, podem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável. Elas fornecem a possibilidade de saber o que é necessário para que um aluno resolva bem o que foi proposto numa questão.

As habilidades possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam, as competências cognitivas, avaliadas relativamente ao conteúdo das disciplinas em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de racionalizar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tabelas das provas. (SÃO PAULO, 2009a, p. 13)

Ainda em 2008, foi lançado o PQE, criado para aprimorar questões da qualidade e equidade do sistema de ensino estadual paulista, observando o direito de todos os alunos aprenderem com qualidade (SÃO PAULO, 2008). Com o PQE, surgiu também o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), um indicador de avaliação de qualidade utilizado para ponderar a condição das escolas estaduais em cada ciclo escolar e colaborar para definir metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no estado. O IDESP é um indicador semelhante ao IDEB, que permite estabelecer um diagnóstico de resultados sintéticos, metas e comunicação com o enfoque pedagógico.

O IDESP é um índice que incorpora dois componentes: um indicador de fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam) e o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam). O referido índice, junto com um índice de cumprimento de metas, serve como base para o pagamento do bônus ao professorado paulista, que depende também da assiduidade do professor (SÃO PAULO, 2008).

A política de bônus recebeu nova regulamentação em 2008, aperfeiçoando ainda mais o mecanismo da responsabilização relacionada aos professores, por

intermédio da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008). O valor pago anualmente aos professores faz parte de uma política de remuneração por resultados e cumprimento de metas e está vinculado ao desempenho e ao mérito, diferentemente dos formatos anteriores de bônus, que se baseavam mais na assiduidade do professor.

Tanto o PQE quanto a criação do IDESP são grandes balizas de refinamento em torno do SARESP, e suas relações e aplicações no setor educacional reforçam a preocupação, por parte do governo, com a questão da qualidade, equidade, fluxo e proficiência no contexto educacional.

O SARESP 2009 avaliou, por intermédio de provas de Língua Portuguesa (Leitura e Redação), Matemática e Ciências Humanas (Geografia e História) o 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. A estrutura das provas utilizou o conjunto de estatísticas TRI. Os resultados expressos no SARESP 2009 tiveram a mesma métrica de edições anteriores e de outras avaliações externas, como o SAEB e a Prova Brasil. Com isso, houve possibilidade de comparar ano a ano os resultados de determinada unidade educacional, com o objetivo de detectar variações nos resultados referentes à aprendizagem, além de comparar os resultados de São Paulo com o de outros estados, redes de ensino e regiões do Brasil. Vale destacar a utilização de blocos incompletos balanceados (BIB) na elaboração das provas, o que permite utilizar grande número de itens por ano e disciplina, além de classificar, de forma ampla, os níveis de desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades (SÃO PAULO, 2009a, 2009b).

Em 2009, foi a primeira vez que o governo do estado custeou a aplicação da prova para alunos da rede municipal de cidades que fizeram adesão ao SARESP. Cerca de 40 mil alunos que possuíam algum tipo de deficiência também foram contemplados e participaram da prova (CERCA..., 2009).

Importante registrar o atraso de uma semana na data de aplicação do SARESP 2009. O adiamento ocorreu em função de a empresa responsável para aplicar o exame não ter conseguido entregar as provas no tempo inicialmente previsto. A empresa contratada foi o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). Assim, as provas ocorreram nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2009 (EXAME..., 2009).

Em abril de 2009, Maria Helena Guimarães de Castro solicitou desligamento do comando da Secretaria de Educação; em seu lugar assumiu o ex-ministro de Educação Paulo Renato Souza¹¹.

O SARESP realizou em 2010 a 13ª edição, com sua estrutura atendendo ao que propõe uma avaliação externa, ou seja, possibilitando o fornecimento de informações comparáveis acerca da escolaridade básica do estado de São Paulo, bem como monitorando as políticas voltadas para a educação, além do fornecimento de material para orientação da gestão escolar. Não houve grande alteração em relação a 2009. Foram avaliados 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza, com acompanhamento de fiscais externos à escola. Houve aplicação de questionários aos pais e alunos antes da prova. Os pais foram convidados a acompanhar a aplicação da prova, como forma de aproximar a comunidade com o processo avaliativo.

Os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática foram utilizados para a composição do IDESP, que serviu como critério para o aprimoramento da gestão nas escolas (SÃO PAULO, 2010).

Em 2010, o então secretário de Educação Paulo Renato Souza, em entrevista ao jornal *Correio Popular* da cidade de Campinas, tomando como base a trajetória histórica da progressão continuada no estado de São Paulo, afirmou que essa importante política que se relaciona com o SARESP, em termos de avaliação, foi mal aplicada tanto pelo poder público como pelos professores em nível nacional. Apontou o desencontro para todos os governos, inclusive do PSDB, seu partido. Nessa entrevista, ponderou sobre a importância da progressão continuada enquanto método, colocando-se contra a promoção automática, resultado da má compreensão e aplicação da referida política educacional (MORETO, 2010).

Ainda em 2010, José Serra deixou o governo de São Paulo para concorrer ao cargo de presidente do Brasil. Alberto Goldman assumiu a vaga e atuou até o fim desse ano, quando Geraldo Alckmin venceu as eleições para governador, mandato referente ao período de 2011 a 2014. Como secretário de Educação, em janeiro de

¹¹ Convém registrar que, alguns meses antes do pedido de desligamento, Maria Helena Guimarães de Castro, responsável pelas reformulações mais importantes do SARESP, que possibilitaram a estabilidade e evolução do sistema, passou, junto com o governo paulista, por grande constrangimento relacionado aos 500 mil livros de geografia destinados aos alunos do ensino fundamental e recolhidos em março de 2009, por conta de erros graves de conteúdo (GOVERNO..., 2009). O governo foi acusado de não realizar avaliação rigorosa no material didático.

2011, assumiu o professor e engenheiro Herman Jacobus Cornelis Voorwald, então reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Em entrevista para a *Revista Educação*, em maio de 2011, Voorwald sinalizou para correções de rumo relacionadas a algumas das políticas do SARESP implementadas por seus antecessores, principalmente Paulo Renato Souza e Maria Helena Guimarães de Castro. As políticas citadas e alvo de possíveis correções, bem como colocadas em desacordo, segundo o secretário, foram as relacionadas a bonificação e exame dos professores (BARROS, 2011). Essa intenção se confirmou em novembro de 2011, por meio de comunicado destinado aos professores diretores de escola, supervisores de escola e dirigentes de ensino, e divulgado pelas diretorias de ensino.

No entanto, apesar do caráter inicial de desacordo e intenção de correção de rumos, os desígnios do secretário de Educação foram mais na direção de aprimoramento das políticas já existentes do que de sua transformação radical. O documento, assinado pelo próprio secretário, destacou a relevância do SARESP e do bônus por resultado, bem como a consolidação do IDESP como instrumento de consecução de política educacional em âmbito estadual e de sua utilização para pagamento de remuneração variável aos servidores da educação. Dessa forma, Herman indicou claramente a necessidade de incorporar ao IDESP alguns indicadores, como forma de aprimorar seu alcance, objetivando captar, de forma mais apurada, a qualidade de ensino da educação básica, além do índice utilizado para pagamento da bonificação por resultados.

Nesse sentido, os indicadores a serem considerados para efeito de cálculo do IDESP e da bonificação, sugeridos e, segundo o documento, ainda objeto de estudo, são: a participação dos alunos nos dias de avaliação; os resultados obtidos em anos anteriores; o nível socioeconômico dos alunos e características da escola que interferem na gestão escolar. Herman Voorwald afirmou, por meio desse documento, que, assim que os novos parâmetros estejam definidos, uma nota técnica será encaminhada para explicação da nova forma de cálculo dos indicadores (SÃO PAULO, 2011a, 2011b).

O texto informativo da SEE/SP, em 30 de novembro de 2011, ratifica o papel do SARESP, destacando que essa avaliação funciona como uma espécie de bússola fundamental para orientar os rumos das políticas voltadas à melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2011c).

O SARESP 2011 avaliou mais de 2,3 milhões de alunos da educação básica do estado de São Paulo. As provas aferiram competências e habilidades básicas de Português e Matemática dos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3º ano do ensino médio da rede estadual, bem como de alunos de escolas técnicas do Centro Paula Souza, municipais e particulares, por meio de adesão. Também foram aferidos conhecimentos de História e Geografia dos alunos de 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2011c).

Outra medida importante no ano de 2011, na direção da valorização de resultados em torno do SARESP – e a partir deles do estabelecimento de premiações, para além da bonificação de professores – foi a iniciativa de premiar alunos com melhor desempenho no 3º ano do ensino médio da rede estadual com cerca de 12 mil *notebooks*. A medida, inédita, visou a incentivar maior participação na avaliação (SÃO PAULO, 2011c).

Com a estabilidade do SARESP no terceiro grande momento, considerando também a característica de valorização dos resultados e busca incondicional de sua melhoria como condições finais para a elevação da qualidade do ensino, por meio de ações, em grande medida, pragmáticas, percebemos um contexto de hiperpragmatismo gerencial nas políticas educacionais paulistas, consubstanciado especialmente na gestão Serra (2007-2010) e mantido na atual gestão Alckmin, até 2012.

4 SARESP: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996 A 2011)

4.1 OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Nesta seção, apresentamos os resultados do mapeamento da produção científica brasileira em torno do SARESP, tendo como foco de análise as teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no Brasil sobre o assunto, no período de 1996 a 2011.

Para a definição das teses e dissertações consideradas relevantes para este estudo, realizamos buscas em espaços digitais da CAPES, especificamente no Banco de Teses, e também no site do Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio da BDTD, que resultaram em 382 teses e dissertações relacionadas ao SARESP. O número elevado de trabalhos localizados é resultado de investigação realizada por meio dos termos “SARESP” e “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”, inicialmente de forma isolada e depois combinando as duas expressões.

Dessa forma, abrimos um processo de depuração a partir da leitura dos resumos, objetivando selecionar os estudos com abordagem sobre o SARESP de forma mais específica, excluindo os trabalhos que apenas tangenciavam o assunto. Assim, chegamos ao número de 42 teses e dissertações consideradas relevantes para o mapeamento. Após a seleção final, passamos à aquisição integral dos trabalhos, como forma de obter maior subsídio para nossas pesquisas. Encontramos algumas dificuldades, uma vez que muitas destas pesquisas não estão disponíveis via internet e até na própria instituição de origem.

Assim, a partir de leituras de resumos, introduções, conclusões, bem como da leitura integral de alguns trabalhos sobre o SARESP, voltamo-nos a responder questões importantes sobre o universo desse tema, tais como: considerando teses e dissertações, como está composta a produção científica sobre o SARESP? Quais são os orientadores dos trabalhos e seus vínculos institucionais? Quais instituições produziram tese e dissertações sobre o SARESP? Como estão distribuídas as pesquisas, considerando os três grandes momentos do SARESP? Quais os anos com maior produção acerca do SARESP? Quais os eixos temáticos e as tendências temáticas predominantes ligados ao SARESP?

Em termos metodológicos convém registrar que, para esta parte do trabalho, o levantamento de grande parte dos conteúdos foi feito a partir dos resumos das teses e dissertações. Isso porque entendemos o resumo como um gênero discursivo institucionalizado no ambiente acadêmico, com estrutura de informações e intenções fundamentais sobre os trabalhos que representa. Importante destacar que não compreendemos o resumo das pesquisas como um instrumento definitivo nos levantamentos e ponderações que seguem, e sim como um texto aberto, orientador para nossos intentos e, sempre que necessário, até pela proeminência dos trabalhos acerca do SARESP, acionamos buscas, como já observamos acima, na introdução, conclusão e leitura integral dos trabalhos.

O marco inicial dos estudos sobre o SARESP, a partir de nossa investigação, é a dissertação de mestrado *Uma avaliação política do projeto SARESP*, de Oliveira (1998), defendida em 10 de março de 1998. A instituição de vínculo é a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a orientadora é a Professora Doutora Lúcia Avelar. Por meio da análise desse estudo, observamos que a distância de quase dois anos entre a implantação, em 23 de abril de 1996, e o trabalho de Oliveira (1998) foi suficiente para que a autora conseguisse subsídios importantes à construção de sua pesquisa, ancorada nos processos e resultados do SARESP 1996 e 1997.

4.2 OS ESTUDOS REFERENTES AO SARESP

Entre os estudos sobre as questões do SARESP, conforme Tabela 1, observamos predominância absoluta das dissertações de mestrado¹², quando comparadas com o número de teses de doutorado¹³.

Encontramos também dissertações de mestrado profissional,¹⁴ que aparecem com 9,5% dos trabalhos. Se considerarmos que o primeiro estudo nessa modalidade acerca do SARESP, nos critérios de nossa pesquisa, ocorreu em 2007, cujo autor é

¹² Autores: OLIVEIRA (1998); ESTEVES (1998); FELIPE (1999); VALLE (1999); KAWAUCHI (2001); RIBEIRO (2001); BOSQUETTI (2002); GUTIERRE (2003); TÚBERO (2003); HERNANDES (2003); MESKO (2004); BARBOSA (2005); TEIXEIRA (2005); CENEVIVA (2006); PRUDÊNCIO (2006); BAGGIO (2006); SILVA (2006); AUGUSTO (2006); BAUER (2006); SOUZA (2007); DORTA (2007); SAZDJIAN (2007); MARUCI (2007); FERREIRA (2007); RIBEIRO (2008); FREIRE (2008); MALDONADO (2008); CORRÊA (2008); RAHAL (2010); ALCÂNTARA (2010); GIRELLI (2010); ALVES (2011); CLEMENTE (2011); PINTO (2011); RODRIGUES (2011).

¹³ Autores: MACHADO (2003); ARCAS (2009); CAMBA (2011).

¹⁴ Autores: SILVA (2007); VAZ (2008); CHISTE (2009); LUGLI (2011).

Júlio César da Silva, o número de quatro trabalhos coloca-se como significativo, ainda mais porque os autores dessas pesquisas, necessariamente, atuaram numa forte relação com as realidades escolares das quais fizeram parte.

Tabela 1 – Distribuição dos números de dissertações de mestrado, mestrado profissional e teses de doutorado sobre o Saresp de 1996 a 2011

Classificação	Número de pesquisas	%
Mestrado acadêmico	35	83,4
Mestrado profissionalizante	4	9,5
Tese doutorado	3	7,1
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

As produções em nível de mestrado profissional relacionam-se com o *Programa mestrado & doutorado* (SÃO PAULO, 2012b), do governo do estado de São Paulo, iniciado em 2004 com o objetivo de qualificar, atualizar e aperfeiçoar os profissionais da rede paulista. Em 2012, esse programa, que financia pesquisas atinentes à realidade das escolas de São Paulo, passou a ser responsabilidade da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) (SÃO PAULO, 2012a).

Dessas pesquisas, três autores estão vinculados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): Silva (2007), Vaz (2008) e Chiste (2009); já Lugli (2011) tem vínculo com a Universidade Cruzeiro do SUL (SP). Todos os trabalhos abordam questões relativas à área de Matemática do SARESP.

Quando consideramos os três grandes momentos do SARESP, conforme Tabela 2, observamos que o período correspondente ao segundo momento, de 2003 a 2007, que denominamos “instabilidade do sistema no contexto da alternância no comando”, apresenta o maior número de estudos: 19, correspondendo a aproximadamente quatro trabalhos ao ano. Isto demonstra uma tendência de crescimento em relação ao período do primeiro momento, denominado “formação identitária no contexto do pioneirismo das avaliações em larga escala” correspondente ao período de 1996 a 2002, com sete trabalhos acerca do SARESP, com média de quase dois trabalhos anuais. O terceiro momento, denominado

“estabilidade do sistema no contexto do hiperpragmatismo gerencial”, com período considerado a partir do ano de 2008 apresenta, até 2011, média de quatro trabalhos ao ano, mantendo a média presente no segundo grande momento.

Tabela 2 – Distribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado de 1996 a 2011, considerando os períodos dos três grandes momentos do SARESP

SARESP: grandes momentos	Dissertação de mestrado	Mestrado profissional	Teses de doutorado	Total	%
Primeiro: 1996-2002	7	-	-	7	16,7
Segundo: 2003-2007	17	1	1	19	45,2
Terceiro: a partir de 2008	11	3	2	16	38,1
Total				42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

O número elevado de estudos contidos no período do segundo grande momento, quando comparado ao primeiro grande momento, reflete um interesse crescente pelo assunto SARESP. Inferimos que isso ocorre, principalmente, após a formação identitária desse sistema de avaliação, de 1996 a 2003, marcada pelos impactos iniciais e seus desdobramentos. Notadamente, esse período de grande produção coincide com um momento de grandes transformações na estrutura do SARESP e com inúmeras trocas no comando da Secretaria de Educação e governo do estado, analisados na seção anterior deste trabalho, fatores que também possibilitam subsídios importantes para os autores pertencentes ao terceiro grande momento.

Importante observar que, quando destacamos as produções relacionadas aos três grandes momentos do SARESP, não queremos dizer que elas dissertam apenas sobre os períodos determinados em cada um desses momentos. Com exceção do primeiro grande momento, com obviedade, em que todas as produções analisam assuntos de edições entre 1996 e 2000, os outros dois grandes momentos apresentam estudos com empenho em edições não necessariamente pertencentes a seus períodos, como são os casos, por exemplo, de Túbero (2003), que pertence ao segundo grande momento e faz seu estudo com base na edição do SARESP 2000, e Freire (2008), que realiza sua pesquisa baseada na edição de 2005, apesar de fazer parte do terceiro grande momento.

Conforme Tabela 3, quando a quantidade de produções acerca do SARESP é analisada em números de defesa por ano, 2006, 2007 e 2011 são os anos com maior incidência dos trabalhos: seis dissertações em cada um. O ano de 2008 apresenta cinco trabalhos. Os trabalhos referentes aos anos de 2006 e 2007 apresentam tendência de empenho em questões relacionadas às provas de matemática e português, bem como seus impactos na vida escolar dos alunos e trabalho dos professores, como veremos de forma mais aprofundada na análise dos eixos temáticos. Dos trabalhos de 2011, 50% apresentam análises referentes aos docentes no contexto do SARESP; aliás, nesse sentido, o período do terceiro grande momento é o que demonstra, em maior medida, autores interessados com os docentes e suas relações com o SARESP.

Tabela 3 – Distribuição da produção, por ano de defesa, das dissertações de mestrado e teses de doutorado de 1996 a 2011

Ano de defesa	Quantidade	%
1996	-	-
1997	-	-
1998	2	4,8
1999	2	4,8
2000	-	-
2001	2	4,8
2002	1	2,4
2003	4	9,5
2004	1	2,4
2005	2	4,8
2006	6	14,2
2007	6	14,2
2008	5	11,9
2009	2	4,8
2010	3	7,1
2011	6	14,3
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Desde 1998 – ano do primeiro trabalho sobre o SARESP (OLIVEIRA, 1998) –, a média é de três por ano. O ano de 2000 é o único que não apresenta produção científica de mestrado e doutorado. Além disso, o período com maior incidência de pesquisas se dá entre 2006 e 2008, com queda entre 2009 e 2010 e retomada de crescimento significativo do número de trabalhos em 2011.

4.3 OS CENTROS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

As instituições envolvidas nas teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre o SARESP somam 14, conforme Tabela 4. A PUC-SP aparece com o maior número de produções, um total de 13, seguida pela UNESP e pela Universidade de São Paulo (USP), com oito e sete, respectivamente. A UNICAMP apresenta quatro trabalhos. O grande número de produções da PUC-SP, UNESP e USP pode ser explicado pelas diversas linhas de pesquisa e áreas de conhecimento dessas instituições e pela amplidão que o próprio assunto SARESP possibilita dentro desse contexto.

Tabela 4 – Distribuição das instituições envolvidas nas produções acerca do SARESP

Instituições	Quantidade de trabalhos	%
PUC-SP ¹⁵	13	30,9
UNESP ¹⁶	8	19
USP ¹⁷	7	16,6
UNICAMP ¹⁸	4	9,5
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) ¹⁹	1	2,4
Fundação Getúlio Vargas (FGV) ²⁰	1	2,4
Universidade de Taubaté ²¹	1	2,4
Universidade São Francisco ²²	1	2,4
Universidade de Sorocaba ²³	1	2,4
Universidade Cidade de São Paulo ²⁴	1	2,4

¹⁵ ESTEVES (1998); FELIPE (1999); RIBEIRO (2001); BOSQUETTI (2002); BARBOSA (2005); AUGUSTO (2006); SOUZA (2007); SAZDJIAN (2007); SILVA (2007); VAZ (2008); CHISTE (2009); ALCÂNTARA (2010); RODRIGUES (2011).

¹⁶ GUTIERRE (2003); HERNANDES (2003); TEIXEIRA (2005); SILVA (2006); FERREIRA (2007); MALDONADO (2008); CORRÊA (2008); PINTO (2011).

¹⁷ VALLE (1999); KAWAUCHI (2001); MACHADO (2003); PRUDÊNCIO (2006); BAUER (2006); FREIRE (2008); ARCAS (2009).

¹⁸ OLIVEIRA (1998); MESKO (2004); RIBEIRO (2008); CAMBA (2011).

¹⁹ TÚBERO (2003).

²⁰ CENEVIVA (2006).

²¹ BAGGIO (2006).

²² DORTA (2007).

²³ MARUCI (2007).

²⁴ RAHAL (2010).

Universidade Metodista de São Paulo ²⁵	1	2,4
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) ²⁶	1	2,4
Centro Universitário Moura Lacerda ²⁷	1	2,4
Universidade Cruzeiro do Sul ²⁸	1	2,4
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Conforme Tabela 5, entre as 14 instituições envolvidas nas produções acerca do SARESP, em relação ao formato de administração, observamos cinco que se enquadram na subcategoria “públicas (civis)”: UNESP, UNICAMP, UFSCAR, USP e UNIFESP, uma vez que são mantidas por alguma esfera do Poder Público. A Universidade de Taubaté apresenta algumas diferenças em relação às instituições citadas acima, por isso está qualificada como “pública (autarquia municipal - regime especial)”, já que, em termos de administração, é definida como autarquia municipal em regime especial, o que configura, principalmente, uma autonomia mais ampla em relação às autarquias comuns. A manutenção dessa instituição é feita por meio das mensalidades pagas pelos alunos, sem o recebimento de subsídios diretos do governo municipal. Encontramos, ainda, instituições que se enquadram na subcategoria “privadas sem fins lucrativos – confessionais”: são os casos da PUC-SP, Universidade São Francisco e Universidade Metodista de São Paulo. FGV, Centro Universitário Moura Lacerda e Universidade Cruzeiro do Sul estão definidas como “privadas sem fins lucrativos”. Na subcategoria “privadas sem fins lucrativos – comunitárias”, enquadra-se a Universidade de Sorocaba. A única instituição “privada com fins lucrativos (sentido estrito)” é a Universidade Cidade de São Paulo.

Tabela 5 – Distribuição das instituições quanto ao formato de administração

Tipo institucional quanto ao formato de administração	Instituições	Quantidade de trabalhos	%
Públicas (civis)	UNESP, UNICAMP, UFSCAR, USP, UNIFESP	21	50,0
Pública (autarquia municipal - regime especial)	Universidade de Taubaté	1	2,4
Privadas sem fins lucrativos (confessionais)	PUC-SP, Universidade São Francisco, Universidade	15	35,7

²⁵ GIRELLI (2010).

²⁶ ALVES (2011).

²⁷ CLEMENTE (2011).

²⁸ LUGLI (2011).

	Metodista de São Paulo		
Privadas sem fins lucrativos	FGV, Centro Universitário Moura Lacerda, Universidade Cruzeiro do Sul	3	7,1
Privadas sem fins lucrativos (comunitárias)	Universidade de Sorocaba	1	2,4
Privadas com fins lucrativos (sentido estrito)	Universidade Cidade de São Paulo	1	2,4
		42	100%

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Em relação às áreas de conhecimento, a Tabela 6 apresenta três desdobramentos acerca do SARESP: Ciências Humanas, com maior predominância em número de trabalhos, seguida pelas Ciências Exatas, com sete trabalhos e Ciências Econômicas e da Administração, com apenas um trabalho relacionado ao SARESP.

Tabela 6 – Distribuição quanto à área de conhecimento

Área do conhecimento	Quantidade	%
Ciências Humanas	34	80,9
Ciências Exatas	7	16,7
Ciências Econômicas e da Administração	1	2,4
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Os agrupamentos relacionados às áreas de conhecimento, conforme Tabela 7, apresentam diversidade considerável no que toca às Ciências Humanas. Os subtemas “Educação” e “Linguística e Língua” somam 28 trabalhos, ou seja, aproximadamente 66% das pesquisas relacionadas ao SARESP. Já o subtema “Matemática”, que converge com as Ciências Exatas, apresenta um total de sete pesquisas.

Tabela 7 – Distribuição quanto à área de concentração

Área de concentração	Quantidade	%
Ciências Humanas		
Educação	17	40,4
Linguística e Língua	11	26,1

Currículo	2	4,8
Serviço Social	1	2,4
Psicologia	2	4,8
História, Política e Sociedade	1	2,4
Ciências Econômicas e Administrativas		
Administração Pública e Governo	1	2,4
Ciências Exatas		
Matemática	7	16,7
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

A Tabela 8 mostra que grande parte das pesquisas (aproximadamente 55%) foi financiada por instituições, em nível federal e estadual paulista. A CAPES é a instituição com maior número de financiamentos: dez no total. Constam também, como agências financiadoras, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com três financiamentos, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (FUNDESP), com um financiamento cada. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) financiou oito pesquisas sobre o SARESP. Dois trabalhos aparecem com fomento da UNESP: Gutierre (2003) e Hernandez (2003); no entanto, mesmo em contato direto com a instituição, via telefone, não conseguimos obter informações acerca do formato desse financiamento. Os trabalhos sem discriminação de agência ou sem agência financiadora somam 17, aproximadamente, 40,5% do total.

Tabela 8 – Distribuição das agências financiadoras de pesquisas acerca do SARESP

Instituições	Quantidade	%
CNPq	3	7,1
CAPES	10	23,8
FAPESP	1	2,4
FUNDESP	1	2,4
SEE/SP	8	19
UNESP	2	4,8
Sem agência financiadora	17	40,5
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.4 LINHAS DE PESQUISA E ORIENTADORES

Conforme Tabela 9, identificamos 33 linhas de pesquisa citadas nos resumos. O envolvimento das instituições com diversas linhas na área da Educação possibilitou o desenvolvimento de temas e abordagens bem distintas relacionadas ao SARESP. Se, por um lado, detectamos uma diversidade acentuada de linhas de pesquisa, por outro, observamos também o forte interesse desses orientadores em questões relacionadas a Linguagem e Matemática e seus desdobramentos no ambiente escolar com seus públicos, o que, de certa forma, define uma tendência de pesquisa sobre o SARESP.

Tabela 9 – Distribuição das linhas de pesquisa

Linhas de pesquisa	Quantidade	Instituição
A Matemática na estrutura curricular e formação de professores	4	PUC-SP
Administração pública e governo	1	FGV
Currículo e avaliação educacional	2	PUC-SP
Currículo, cultura e práticas escolares	1	Centro Universitário Moura Lacerda
Descrição funcional de língua oral e escrita	1	UNESP
Representação, desenvolvimento da consciência e avaliação educacional	1	PUC-SP
Educação brasileira, o desenvolvimento das instituições escolares e políticas educacionais	1	UFSCAR
Educação e trabalho	1	UNICAMP
Educação superior	1	Universidade de Sorocaba
Elementos e metodologias de ensino de Matemática	1	Universidade Cruzeiro do Sul
Ensino e aprendizagem de línguas	1	Universidade de Taubaté
Ensino: abordagem técnico-pedagógica	1	UNESP
Escola e cultura	1	PUC-SP
Estado, sociedade e Educação	3	USP
Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais	1	UNESP
Filosofia, Educação, História e sociedade	1	UNICAMP
Formação de professores	1	USP
Gestão educacional	1	UNESP
História da Educação e historiografia	1	USP
História, Epistemologia e Didática da Matemática	1	PUC-SP
Infância e adolescência na formação de educadores e profissionais da Saúde	1	UNIFESP
Leitura, escrita e ensino da Língua Portuguesa	1	PUC-SP
Linguagem e Educação	1	PUC-SP
Linguagem e trabalho	2	PUC-SP

Linguagem, discurso e práticas educativas	1	Universidade São Francisco
Planejamento educacional, políticas públicas e gestão educacional	1	UNICAMP
Políticas e gestão educacional	1	Universidade Metodista de São Paulo
Políticas públicas de Educação e escola e cultura	1	Universidade Cidade de São Paulo
Políticas públicas e Educação	1	UNICAMP
Práticas educativas e formação de professor	3	UNESP
Processos cognitivos, afetivos e sociais no ser humano	1	USP
Serviço Social: formação e prática profissional	1	UNESP

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Entre os pesquisadores que orientam estudos sobre as questões do SARESP, conforme Tabela 10, destacamos a docente Sandra M. Z. Lian Sousa, responsável pelo maior número de orientações (MACHADO, 2003; BAUER, 2006; FREIRE, 2008; ARCAS, 2009). Essa pesquisadora apresenta em seu currículo produção profusa e de grande relevância sobre avaliação, sendo, inclusive, muito referenciada por pesquisadores nessa área; assim, podemos afirmar a existência de aderência, em termos de estudo sobre avaliação, entre as pesquisas realizadas pela orientadora e os estudos de seus orientados. Essa aderência também é constatada em Sumiko Nishitani Ikeda, que apresenta duas orientações sobre o SARESP, em relação às questões de linguagem, bem como em Isabel Franchi Cappelletti, também com duas orientações relacionadas a currículo e avaliação educacional.

Tabela 10 – Distribuição dos orientadores de trabalhos acerca do SARESP

Orientador	Instituição	Nº de orientações
Amarílio Ferreira Júnior	UFSCAR	1
Ana Lúcia Manrique	PUC-SP	1
Ana Maria da C. S. Menin	UNESP	1
Anna Maria Marques Cintra	PUC-SP	1
Bárbara Lutaif Bianchini	PUC-SP	1
Célia Maria David	UNESP	1
Célia Maria Haas	Universidade Cidade de São Paulo	1
Celi Aparecida Espasandin Lopes	Universidade Cruzeiro do Sul	1
Cileda de Q. e Silva Coutinho	PUC-SP	1
Dagoberto Buim Arena	UNESP	1
Dalton Francisco de Andrade	USP	1
Décio Azevedo Marques de Saes	Universidade Metodista de São Paulo	1

Elzira Yoko Uyeno	Universidade de Taubaté	1
Enid Abreu Dobranszky	Universidade São Francisco	1
Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP	1
Fernando Cesar Capovilla	USP	1
Helena M. de P. Albuquerque	PUC – São Paulo	1
Isabel Franchi Cappelletti	PUC – São Paulo	2
José Luis Sanfelice	UNICAMP	1
Lúcia Mercês de Avelar	UNICAMP	1
Luis Enrique Aguilar	UNICAMP	1
Luiz Carlos de Freitas	UNICAMP	1
Luiz Percival Leme Britto	Universidade de Sorocaba	1
Maria L. P. Barbosa Franco	PUC-SP	1
Maria Raquel Miotto Morelatti	UNESP	1
Marize M. D. Hattinher	UNESP	1
Marta Ferreira Santos Farah	FGV	1
Natalina Aparecida Laguna Sicca	Centro Universitário Moura Lacerda	1
Nelson Piletti	USP	1
Renata Junqueira de Souza	UNESP	1
Renata M. F. C. Marchezan	UNESP	1
Ricardo Ribeiro	UNESP	1
Rosário Silvana Genta Lugli	Universidade Federal de São Paulo	1
Sandra M. Zakia Lian Sousa	USP	4
Silvia Dias A. Machado	PUC-SP	1
Sumiko Nishitani Ikeda	PUC-SP	2
Tânia M. Mendonça Campos	PUC-SP	1
Total		42

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.5 EDIÇÕES DO SARESP E NÍVEIS DE ENSINO

As pesquisas referentes ao SARESP no período de 1996 a 2011 apresentam interesse em edições ocorridas até o ano de 2009, conforme Tabela 11. A edição mais pesquisada é a de 2005, com empenho de 12 pesquisadores. Esse número elevado converge com o maior número de produções referentes aos anos de 2006, 2007 e 2008, conforme identificado na Tabela 3.

Tabela 11 – Distribuição relacionada aos interesses por edições do SARESP

Ano da edição	Número	Autores
1996	4	Oliveira (1998); Esteves (1998); Valle (1999); Silva (2006)
1997	7	Oliveira (1998); Esteves (1998); Valle (1999); Ribeiro (2001); Silva (2006); Ferreira (2007); Girelli (2010)
1998	3	Felipe (1999); Esteves (1998); Silva (2006)
2000	6	Túbero (2003); Machado (2003); Bosquetti (2002); Barbosa (2005); Silva (2006); Girelli (2010)
2001	4	Hernandes (2003); Ribeiro (2001); Teixeira (2005); Silva (2006)

2002	3	Prudêncio (2006); Silva (2006); Ferreira (2007)
2003	5	Baggio (2006); Barbosa (2005); Silva (2006); Souza (2007); Maldonado (2008)
2004	4	Silva (2006); Souza (2007); Maldonado (2008); Clemente (2011)
2005	11	Ferreira (2007); Sazdjian (2007); Vaz (2008); Barbosa (2005); Freire (2008); Dorta (2007); Silva (2006); Maldonado (2008); Corrêa (2008); Girelli (2010); Clemente (2011)
2007	4	Chiste (2009); Girelli (2010); Alves (2011); Lugli (2011)
2008	3	Alves (2011); Clemente (2011); Lugli (2011)
2009	1	Lugli (2011)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Em relação aos interesses identificáveis dos autores pelos níveis de ensino, o ensino fundamental tem preferência em grande medida, conforme Tabela 12.

A diferença de preferência entre o ensino fundamental e o ensino médio pode ser explicada, de certa maneira, pelos anos em que o ensino médio foi avaliado e até por uma questão de intermitência em relação às avaliações do ensino fundamental. O ensino médio começou a ser avaliado a partir de 1998 e em 2001 e 2002 sofreu interrupção, voltando a ser objeto de análise no ano de 2003, conforme observamos na seção anterior deste trabalho.

Tabela 12 – Distribuição dos interesses por níveis de ensino

Nível de ensino de interesse	Número	Autores
Ensino fundamental	20	Oliveira (1998); Esteves (1998); Felipe (1999); Valle (1999); Ribeiro (2001); Túbero (2003); Hernandez (2003); Teixeira (2005); Prudêncio (2006); Baggio (2006); Souza (2007); Dorta (2007); Ferreira (2007); Maldonado (2008); Vaz (2008); Corrêa (2008); Chiste (2009); Girelli (2010); Clemente (2011); Rodrigues (2011)
Ensino médio	7	Bosquetti (2002); Barbosa (2005); Sazdjian (2007); Maruci (2007); Silva (2007); Chiste (2009); Lugli (2011); Rodrigues (2011)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6 AUTORES E EIXOS TEMÁTICOS

Os autores que versam sobre o SARESP e seu amplo universo apresentam preferências relacionadas a determinados temas: encontramos pesquisadores com

interesse nos impactos dos resultados do SARESP no contexto escolar; outros se debruçam sobre a constituição das provas do SARESP, relacionadas aos itens das questões, bem como às questões das competências e habilidades; há também os que fazem a análise do SARESP ancorados nos desdobramentos da reforma do Estado.

Para abarcar essas importantes tendências acerca do SARESP definimos, a partir dos conteúdos das pesquisas, algumas categorias de eixos temáticos, como forma de compreender frequências correlatas de determinadas unidades textuais elementares, bem como particularidades dos dados textuais.

Em relação aos eixos temáticos, conforme Tabela 13, estabelecemos seis categorias. O eixo “SARESP: seus resultados, impactos e efeitos”, apresenta o maior número de trabalhos – 15 no total –, seguido pelo eixo “Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP”, com 11 pesquisas. “As produções dos alunos no SARESP” é o eixo que aparece com sete trabalhos. As pesquisas relacionadas ao eixo “O SARESP como política avaliativa no contexto da reforma do Estado” totalizam quatro trabalhos, assim como o eixo temático “As concepções, táticas e discursos de professores”. Contendo um trabalho, temos o eixo temático “O SARESP e o currículo”.

Considerando, evidentemente, as convergências entre as categorias, constatamos uma aproximação maior entre as categorias “Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP” e “SARESP: seus resultados, impactos e efeitos”, uma vez que ambas se debruçam, de forma prioritária, sobre questões relacionadas ao universo de características das provas do SARESP e também sobre seus resultados e efeitos, principalmente nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. As duas categorias juntas somam aproximadamente 61% dos trabalhos acerca do SARESP, conforme Tabela 13. De certa forma, isto caracteriza uma tendência de interesse, convergente com a valorização em torno de resultados por parte do governo paulista, conforme identificamos na seção anterior. Por outro lado, a convergência se amplia, considerando os interesses pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, caso ponderarmos sobre a tendência atinente às linhas de pesquisa dos orientadores e pesquisadores das teses e dissertações, observada acima, na direção de questões das referidas áreas.

Tabela 13 – Distribuição de focos temáticos identificados nas teses e dissertações

Eixos temáticos do assunto SARESP	Quantidade	%
SARESP: seus resultados, impactos e efeitos	15	35,7
Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP	11	26,1
As produções dos alunos no SARESP	7	16,6
O SARESP como política avaliativa no contexto da reforma do Estado	4	9,5
As concepções, táticas e discursos de professores	4	9,5
O SARESP e o currículo	1	2,4
Total	42	100

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6.1 O SARESP como política avaliativa no contexto da reforma do Estado

Os autores pertencentes a esse eixo temático, e relacionados no Quadro 1, direcionam suas pesquisas, de maneira geral, à análise do SARESP enquanto política avaliativa no contexto da reforma do Estado e seus desdobramentos; sua relação com o desenvolvimento da avaliação no estado de São Paulo; sua gestão, em nível de secretaria de Educação estadual e escolas, ponderando medidas políticas e administrativas de sua implantação. Há forte tendência de análise, que arrola o SARESP às orientações neoliberais, principalmente na década de 1990, em ambiente democrático.

A pesquisa de Ceneviva (2006) discute o papel que a institucionalização de sistemas de avaliação de programas e políticas pode desempenhar na criação ou aperfeiçoamento de mecanismos de responsabilização (*accountability*). Para o desenvolvimento de tal análise, o SARESP, bem como o Programa Estadual DST/AIDS, ganham protagonismo.

Ribeiro (2008), baseando-se no SARESP e nas políticas educacionais do estado de São Paulo, explicita em seu trabalho a relação normativa da regulação estatal por meio da avaliação, no período de 1990 a 2007.

Alcântara (2010) verifica a possibilidade de se estabelecer relação entre ações e/ou reformas da SEE/SP e as estratégias neoliberais para os países em desenvolvimento, no período de 1996 a 2009.

Camba (2011) analisa a trajetória da elaboração e implementação da política de avaliação no Brasil, no período de 1995 a 2009, com foco no SARESP. A autora

percorre o processo da política, em nível estadual e nacional, contextualizando a temporalidade com o que denomina de “onda” das políticas de avaliação.

Quadro 1 – Distribuição dos autores na categoria “O SARESP como política avaliativa no contexto da reforma do Estado”

Nome do autor	Título	Ano da defesa
Ricardo Ceneviva	Democracia, <i>accountability</i> e avaliação: a avaliação de políticas públicas como instrumento de controle democrático	2006
Denise da Silva Ribeiro	Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo	2008
Melina Sant’Anna Alcântara	Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas	2010
Mariângela Camba	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

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6.2 SARESP: seus resultados, impactos e efeitos

Essa categoria apresenta pesquisas voltadas à discussão em torno dos resultados, impactos e efeitos do SARESP na dinâmica escolar (Quadro 2).

A pesquisa de Oliveira (1998) apresenta profunda análise dos resultados das edições de 1996 e 1997, bem como dos princípios e pretensões que nortearam a SEE/SP na implantação do projeto SARESP, além de sua viabilidade funcional e seu potencial de efetividade nos anos de 1996 e 1997.

Esteves (1998) investiga os impactos, transformações e compreensões causadas pelas provas do SARESP nos anos de 1996, 1997 e 1998, em cinco escolas estaduais de ensino fundamental de uma região periférica do município de São Paulo.

A pesquisa de Felipe (1999) apresenta análise dos impactos causados pelo SARESP em quatro escolas estaduais pertencentes à jurisdição da Diretoria de Ensino de Caieiras no decorrer da edição de 1998.

A dissertação de Túbero (2003) investiga o impacto causado pelos resultados do SARESP edição 2000, bem como possíveis mudanças nas práticas pedagógicas, relacionadas a alunos negros de escolas estaduais da região de Piracicaba.

A pesquisa de Machado (2003) analisa o SARESP edição de 2000. A autora investiga a utilização dos resultados como instrumento para direcionar as ações de diretorias de ensino, com vistas à qualidade do ensino público paulista.

O trabalho de Hernandez (2003) versa sobre aspectos de aproximação e de contradição entre as teorias sobre avaliação de aprendizagem existentes e os objetivos e procedimentos adotados pelos gestores educacionais no ambiente da adoção do SARESP como, segundo a autora, principal meio de avaliação do sistema público do ensino paulista. A autora explora as avaliações de 2001, marcadas, principalmente, pelo papel decisório de aprovação ou não dos alunos.

Silva (2006) pondera sobre as principais características das avaliações aplicadas pelo SARESP de 1996 a 2006, bem como seus efeitos em relação às negociações com os atores envolvidos nesse contexto, objetivando compreender quais as características da educação contempladas na referida avaliação.

Bauer (2006) analisa a utilização dos resultados do SARESP nas políticas de formação docente. Freire (2008) aborda as vicissitudes provocadas pelo SARESP na dinâmica de uma escola estadual da Grande São Paulo, bem como as articulações da escola com a SEE/SP. Arcas (2009) apresenta investigação sobre as implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar. O autor observa que a progressão continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas e enfrenta maior resistência dos professores, e que o SARESP, por sua vez, vem gradualmente assumindo o papel de orientador de práticas escolares.

Chiste (2009) verifica a eficiência pedagógica da reestruturação do ensino por meio de avaliações de rendimento escolar. A autora toma como base duas escolas que receberam melhores pontuações em Matemática, com base no relatório do SARESP/2007.

A pesquisa de Rahal (2010) estuda o SARESP objetivando a compreensão dos efeitos dessa política na qualidade da educação. A autora explora, a partir de sua história de vida, o que denomina como processos de exclusão ao qual são submetidos parte dos alunos e ela própria.

Clemente (2011) analisa os resultados do SARESP no componente curricular de Matemática no ensino fundamental de uma escola estadual no interior de São Paulo. Pinto (2011) estuda os impactos do SARESP na prática profissional docente sob o ponto de vista de professores de Língua Portuguesa e Matemática de uma escola estadual paulista no período de 2007 a 2010. Já a pesquisa de Rodrigues (2011) identifica, na opinião de professores da rede estadual, eventuais repercussões no cotidiano da sala de aula, a partir dos resultados do SARESP.

Quadro 2 – Distribuição dos autores na categoria “SARESP: seus resultados, impactos e efeitos”

Nome do autor	Título	Ano da defesa
Duzolina Alfredo Felipe de Oliveira	Uma avaliação política do projeto SARESP	1998
Maria Eunice de Paiva Pinto e Esteves	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma ação planejada	1998
Jesse Pereira Felipe	Uma análise crítica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP	1999
Rosana Túbero	O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba	2003
Elianeth Dias Kanthack Hernandes	Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP	2003
Cristiane Machado	Avaliar as escolas estaduais para quê?	2003
Hilda Maria Gonçalves da Silva	Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005	2006
Adriana Bauer	Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	2006
Lilian Rose da Silva Carvalho Freire	Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual	2008
Paulo Henrique Arcas	Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências	2009
Monica Cristina Chiste	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007	2009
Soraya Rahal	Políticas públicas de Educação: o SARESP no cotidiano escolar	2010
Cesar Clemente	Os desdobramentos do SARESP no	2011

	processo curricular e na avaliação interna: uma análise do componente curricular de Matemática	
Márcio Alexandre Ravagnani Pinto	Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente	2011
Rodrigo Ferreira Rodrigues	Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista	2011

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6.3 As produções de alunos no SARESP

Nessa categoria, os trabalhos exploram questões acerca das produções e desenvolvimento dos alunos; assim, são analisados procedimentos e estratégias utilizados para a resolução das questões relativas às provas do SARESP nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, com ênfase na análise das questões relacionadas às produções dos alunos nesta última área.

Ribeiro (2001) analisa em seu trabalho os procedimentos e estratégias que alunos da 8ª série do ensino fundamental utilizaram para resolver questões de Álgebra, na edição de 1997. A pesquisa de Gutierre (2003) tem foco na produção de redações promovidas pelo SARESP.

O trabalho de Teixeira (2005) verifica a interação indireta entre os usuários da língua natural, para compreender como os alunos da 8ª série de escolas da cidade de São José do Rio Preto produzem sentido ao resolverem uma avaliação com questões de múltipla escolha.

Prudêncio (2006) avalia o desenvolvimento de vocabulário receptivo auditivo, a consciência fonológica, a competência de leitura e escrita, relacionadas à prova de português do SARESP, edição de 2002.

A pesquisa de Dorta (2007) foca a produção de textos de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, buscando verificar o domínio dos alunos relacionado ao gênero textual, a partir de suas expressões escritas.

Sazdjian (2007) apresenta interesse no exame de textos argumentativos produzidos por alunos da 3ª série, período noturno, do ensino médio da rede pública estadual. A pesquisadora analisou 20 produções dos alunos e fundamentou-se, principalmente, na estrutura problema-solução e na linguística sistêmico-funcional.

A partir de análises de questões de Matemática do SARESP, edição 2005, Vaz (2008) busca compreender o desempenho dos alunos da 7ª série do ensino fundamental, com vistas à conversão do registro de representação semiótica da língua natural para registro algébrico.

Quadro 3 – Distribuição dos autores na categoria “As produções de alunos no SARESP”

Nome do autor	Título	Ano da defesa
Alessandro Jacques Ribeiro	Analisando o desempenho de alunos do ensino fundamental em Álgebra, com base em dados do SARESP	2001
Maria Madalena Borges Gutierre	Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP	2003
Maria Luiza de Sousa Teixeira	A construção de sentidos na avaliação de múltipla escolha do SARESP	2005
Erica Relvas Prudêncio	Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o desempenho na prova de Português do Saesp-2002 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)	2006
Roseli Aparecida Franco Dorta	A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental no Saesp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	2007
Anaid Bertezlian Sazdjian	As redações do SARESP: o texto argumentativo e a análise das três pontas	2007
Rosana Aparecida da Costa Vaz	SARESP/2005: uma análise de questões de Matemática da 7ª série do ensino fundamental, sob a ótica dos níveis de mobilização de conhecimentos e dos registros de representação semiótica	2008

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6.4 Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP

O foco dessa categoria é a constituição das avaliações do SARESP: seus itens, teorias inseridas, componentes das provas, características das avaliações, exames de textos relacionados, principalmente Matemática e Língua Portuguesa, e se desdobra em busca acentuada por questões atinentes à linguagem e seus desenvolvimentos.

O trabalho de Valle (1999) apresenta os conceitos básicos da teoria da resposta ao item (TRI), bem como suas aplicações em avaliações educacionais brasileiras, especialmente o SARESP, nas edições de 1996 e 1997.

Bosquetti (2002) pondera sobre as questões do SARESP para o 3º ano do ensino fundamental na edição de 2000, relacionadas às condições de visualização em geometria espacial.

Mesko (2004) analisa os itens das provas de Língua Portuguesa e de Leitura e Escrita do SARESP, com o objetivo de debater as concepções de leitura e de aluno letrado, relacionadas ao trabalho com a linguagem inserido nessas avaliações.

A pesquisa de Barbosa (2005), em um contexto mais amplo, analisa a atividade de avaliar do SARESP nas escolas públicas paulistas. A autora foca o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, a partir do ensino de gêneros textuais.

Augusto (2006) examina, na área de Língua Portuguesa (redação), textos dissertativo-argumentativos trabalhados no SARESP, para verificação das condições desses textos na direção de subsidiar os estágios da estrutura problema-solução.

A dissertação de Souza (2007) busca compreender os possíveis motivos dos alunos nas dificuldades com inferência. A autora faz a análise de textos e questões do SARESP, edições de 2003 e 2004.

Maruci (2007) investiga os efeitos, a validade e a legitimidade da prova de Leitura e Escrita do SARESP do 2º ano do período noturno, elaborada a partir de elementos de competências e habilidades.

A pesquisa de Silva (2007) verifica as relações entre instrumentos educacionais brasileiros: livros didáticos, documentos oficiais e os exames oficiais (SAEB, ENEM e SARESP), especificamente no que diz respeito aos conteúdos de estatística, à luz dos níveis de alfabetização estatística propostos por alguns especialistas, entre eles: Iddo Gal, Maxine Pfannkuch e Chris J. Wild.

Ferreira (2007) examina as provas de Leitura e Escrita da 4ª série do ensino fundamental das edições de 1997, 2002 e 2005, pesquisando os limites e possibilidades das provas em face do objetivo proposto, que é avaliar a habilidade leitora e a qualidade do ensino.

O trabalho de Maldonado (2008) analisa as provas referentes aos gêneros textuais do SARESP das edições de 2003, 2004 e 2005, na direção de compreender questões concernentes a leitura e interpretação de textos.

Lugli (2011) analisa as questões relacionadas aos raciocínios (combinatório, estatístico e probabilístico) propostas nas avaliações externas de ENEM e SARESP no período compreendido entre 2007 e 2009.

Quadro 4 – Distribuição dos autores na categoria “Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP”

Nome do autor	Título	Ano da defesa
Raquel da Cunha Valle	Teoria da resposta ao item	1999
Maria Carolina Bonna Bosquetti	SARESP/2000 e a questão da visualização em geometria espacial	2002
Wladimir Stempniak Mesko	Questões de leitura no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	2004
Geraldo Carlos Barbosa	A atividade de avaliar no Saresp	2005
Fabiana de Fátima Augusto	A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: a estrutura problema-solução nas redações do SARESP	2006
Iranéia Loiola de Souza	A competência leitora na perspectiva do SARESP: a habilidade de inferir informação implícita em texto escrito	2007
Fátima Aparecida de Souza Maruci	Leitura e escrita: análise de uma proposta de avaliação por competências e habilidades	2007
Júlio César da Silva	Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM e SARESP	2007
Roseli Helena Ferreira	O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): uma análise das provas de Leitura e Escrita da quarta série do ensino fundamental	2007
Rosângela Garcia Maldonado	SARESP e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor	2008
Luciana de Castro Lugli	A análise de dados e a probabilidade nas avaliações externas para o ensino médio: ENEM e SARESP	2011

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6.5 As concepções, táticas e discursos dos professores

Nessa categoria, os autores buscam compreender os discurso e concepções produzidos por professores sobre o SARESP e questões vinculadas às práticas pedagógicas em torno dessa avaliação (Quadro 5). A preocupação dos pesquisadores sobre as concepções e discursos de professores direciona-se, em maior medida, para o ensino fundamental.

Kawauchi (2001) foca seu trabalho em questões como promoção do repensar da prática pedagógica e melhoria da qualidade da educação, principalmente no entendimento de professores da rede estadual acerca do SARESP, especialmente, sobre o ensino de História.

Baggio (2006) analisa o discurso dos professores, a partir do mau desempenho de alunos concluintes do ciclo I do ensino fundamental no SARESP.

Corrêa (2008) pesquisa as concepções de prática pedagógica de professores de Matemática da 5ª série do ensino fundamental da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente.

Alves (2011) investiga como professores de escolas classificadas diferentemente pelo estado agem sob os efeitos do SARESP. Para visualizar as produções desses sujeitos, o autor utiliza a perspectiva de Michel de Certeau.

Quadro 5 – Distribuição dos autores na categoria “As concepções, táticas e discursos de professores”

Nome do autor	Título	Ano da defesa
Mary Kawauchi	SARESP e ensino de História: algumas questões	2001
Silvia Cristina Rossito Baggio	Política educacional, Saresp e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores	2006
Laura Maria Corrêa	As concepções de professores de Matemática de 5ª série do ensino fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005	2008
Caio Augusto Carvalho Alves	Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP	2011

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

4.6.6 O SARESP e o currículo

A categoria “O SARESP e o currículo”, formada pelo trabalho de apenas um autor, Girelli (2010), apresenta uma análise bastante aprofundada sobre a construção e o funcionamento do currículo que, por sua vez, relaciona-se com as provas do SARESP e também com os resultados obtidos pelos alunos e suas realidades. Entre os trabalhos do SARESP, encontramos autores que ponderam sobre questões ligadas ao currículo, mas tratam o tema numa perspectiva diferente de Girelli (2010). É o caso de Clemente (2011), que analisa os resultados e desdobramentos do SARESP no componente curricular de Matemática, objetivando

identificar a concepção de professores entre avaliação interna e externa, bem como as mudanças ocasionadas pelo SARESP na avaliação interna e prática curricular. Essa perspectiva, a partir dos resultados do SARESP, faz com que o trabalho de Clemente esteja na categoria (SRIE).

Quadro 6 – Distribuição dos autores na categoria “O SARESP e o currículo”

Nome do autor	Título	Ano da defesa
Heitor Girelli	Currículo e cultura: elementos do fracasso escolar. Um estudo com base nas provas do SARESP e FUVEST	2010

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

5 SARESP: IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE MELHORIA

5.1 OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Nesta seção, analisamos a produção de teses e dissertações acerca do SARESP, identificando impactos e estratégias de melhoria de desempenho nas unidades escolares com base na referida avaliação.

A categorização dos impactos foi concebida, a partir de leitura das conclusões das teses e dissertações, quando, diante de algumas dificuldades nesse sentido, utilizamos os conteúdos dos resumos para nossas inferências. Estas ocorreram de forma a identificar, além dos impactos mais diretamente ligados aos objetos temáticos das pesquisas, outros impactos tangenciados pelos pesquisadores, mas com possibilidade de classificação e relevantes em nossa pesquisa. Daí o motivo de muitos trabalhos se enquadrarem em mais de uma categoria representativa de impacto, em função da amplitude que alcançam em termos de análise para categorização. Nesse processo, identificamos 12 tipos de impacto a partir da entrada do SARESP nas escolas.

Quadro 07 – Distribuição das categorias de impacto por ordem de frequência nos trabalhos sobre o SARESP

Categoria de impacto	Nº de ocorrências	Autores
Entendimentos e usos indevidos dos resultados do SARESP	14	Oliveira (1998); Felipe (1999); Túbero (2003); Machado (2003); Teixeira (2005); Bauer (2006); Freire (2008); Maldonado (2008); Rahal (2010); Alcântara (2010); Girelli (2010); Alves (2011); Rodrigues (2011); Pinto (2011)
Estrutura imprópria das provas do SARESP e avaliação inadequada do aluno	13	Felipe (1999); Bosquetti (2002); Gutierre (2003); Mesko (2004); Barbosa (2005); Teixeira (2005); Baggio (2006); Augusto (2006); Souza (2007); Dorta (2007); Maruci (2007); Ferreira (2007); Maldonado (2008)
Treinamento dos alunos para o SARESP e mudança na prática docente	7	Bauer (2006); Arcas (2009); Rahal (2010); Alves (2011); Pinto (2011); Clemente (2011); Rodrigues (2011)
SARESP como ferramenta ineficiente à autonomia na escola	6	Oliveira (1998); Túbero (2003); Hernandez (2003); Arcas (2009); Pinto (2011); Rodrigues (2011)

Resistência, desconfiança e desconhecimento sobre o SARESP	6	Oliveira (1998); Esteves (1998); Felipe (1999); Bauer (2006); Freire (2008); Alves (2011)
Contradição entre os princípios norteadores de avaliações na escola	5	Oliveira (1998); Hernandes (2003); Silva (2006); Maldonado (2008); Arcas (2009)
Estabelecimento indevido de ranqueamento, premiação, bonificação e competição no ambiente escolar	5	Machado (2003); Rahal (2010); Alcântara (2010); Camba (2011); Rodrigues (2011)
Influência do SARESP no currículo escolar	5	Barbosa (2005); Bauer (2006); Maldonado (2008); Clemente (2011); Rodrigues (2011)
Aceitação em torno do SARESP	4	Arcas (2009); Chiste (2009); Rahal (2010); Rodrigues (2011)
SARESP: o estabelecimento indevido e falho do <i>accountability</i>	4	Ceneviva (2006); Alcântara (2010); Camba (2011); Rodrigues (2011)
O SARESP como indutor de exclusão dos alunos na escola	2	Ribeiro (2008); Rahal (2010)
Cooperação em relação ao SARESP entre os públicos da escola	1	Chiste (2009)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2012).

Esses impactos – que se relacionam com vários públicos da escola, principalmente alunos, gestores e professores – devem ser compreendidos levando em consideração o contexto e período em que foram observados pelos autores. Há impactos presentes ao longo de todo o período de existência do SARESP; outros parecem característicos de dado momento, o que, de certa forma, vincula-se às implementações realizadas por parte do governo paulista nesse período e analisadas na terceira parte deste trabalho. Interessante destacar que muitos impactos relacionam-se entre si e até implicam o surgimento de outros, formando uma teia de efeitos bastante profusos a partir da entrada do SARESP nas unidades escolares.

Outra questão importante diz respeito à frequência, em maior medida, de alguns impactos identificados nas teses e dissertações que versam sobre o SARESP. Nesse sentido, destacamos o primeiro impacto, “Entendimentos e usos indevidos dos resultados do SARESP”, com 14 ocorrências, e o segundo impacto,

“Estrutura imprópria das provas do SARESP e avaliação inadequada do aluno”, com 13 ocorrências (Quadro 07).

Esse contexto tem relevância, pois mostra, em certo sentido, uma forte tendência de preocupação dos autores com questões relacionadas a resultados e estrutura das provas. Essa maior frequência e tendência converge com focos temáticos de pesquisadores, identificados por meio de duas das categorias com os maiores números de trabalhos, conforme Tabela 13: “SARESP: seus resultados, impactos e efeitos” e “Aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP”.

Fundamental destacar que no decorrer do nosso trabalho de leitura e inferenciação concernentes aos impactos do SARESP, é visível a disseminação, nas teses e dissertações, de ponderações que acenam para o alinhamento do SARESP com o atendimento de ideais neoliberais e capitalistas. O Banco Mundial é visto, como o grande elemento indutor das práticas de tais ideologias. A utilização da avaliação externa por meio de competências e habilidades pré-determinadas é colocada, em grande medida, como parte de um plano do governo para instrumentalizar os alunos, em atendimento às leis do mercado e consumo.

Essa questão coloca-se com grande força no campo ideológico, uma vez que percebemos que muitos dos autores que analisam o SARESP constroem fortes críticas para essa avaliação, em oposição à entrada de ideários neoliberais e capitalistas nas políticas públicas educacionais, em especial à concepção de avaliação. Essas críticas acompanham o SARESP ao longo de seu percurso.

Nesse sentido, Felipe (1999) coloca o SARESP como parte de reformas “receitadas” pelo Banco Mundial, sem a devida importância às peculiaridades das regiões ou países. Para o autor, por intermédio de ajuda técnica e financeira, o Banco Mundial molda nosso sistema educacional, no sentido de forçar o país ao tal processo de globalização, impondo-nos, assim, a chamada “reestruturação neoliberal”, por intermédio das políticas de ajustes estruturais (FELIPE, 1999, p. 51).

Maruci (2007) analisa a avaliação da leitura e escrita na lógica das competências e habilidades. Segundo a autora, essa avaliação, entre outras questões, tem base numa formação pragmático-funcional em atenção às demandas do capital.

A educação escolar, ao assumir a postura de formação por competências e habilidades, insere-se no ideário neoliberal do discurso da formação para o desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade, no processo de escolarização para adaptação às inovações tecnológicas e às leis do mercado. Esse processo de formação por competências e habilidades responsabiliza o indivíduo pelos seus fracassos, quando este não atende, ao ingressar no mundo do trabalho, às demandas do mercado de produção e de consumo. Isso significa dizer que, dentro desse ideário amplamente difundido de educação por competências e habilidades, aquele que não se adapta às novas demandas, nem atende ao perfil correspondente, isto é, ser “autônomo”, “flexível”, “adaptável”, no mercado de trabalho, não tem competência. (MARUCI, 2007, p. 96)

Ferreira (2007) relata que o SARESP está num contexto de centralidade dos resultados de avaliações para eficiência e eficácia no ensino e norte para as políticas públicas educacionais. Essa tendência de valorização dos resultados por parte dos governos colabora para o surgimento do que a autora denomina de “cultura do resultado”, relacionada com um Estado que avalia para o controle, colaborando para a consolidação de valores neoliberais, aberta às solicitações do mercado. Nessa direção,

A análise do *referente* do SARESP (PCN e Proposta Curricular de Língua Portuguesa), bem como a análise das provas de leitura e escrita, à luz das considerações acima descritas permitiu constatar que as concepções de competência, habilidade e leitura do sistema de avaliação paulista estão vinculadas aos ideais neoliberais, uma vez que trazem em seu bojo a ideia de formar leitores, em termos de instrumentalizá-los para o cotidiano imediato, para produzir e consumir mais (FERREIRA, 2007, p. 148, grifo do autor).

Ribeiro (2008) critica a utilização do SARESP como forma de confirmar e legitimar as ações do capitalismo, ocultando uma grave realidade nas escolas: alunos de camadas populares sem acesso de fato à educação e a possibilidades de ascensão. Inferimos que essa situação é mascarada pela utilização dos resultados do SARESP, como forma de garantir um *ethos* governativo competente, que monitora a qualidade da educação paulista, garantindo e justificando os financiamentos nesse setor. Ainda para a autora,

Em resumo, concluímos que os objetivos do SARESP, assim como seu desenvolvimento, vêm favorecendo uma política educacional voltada para a escola estatal, educação a serviço do capitalismo, em detrimento da constituição de uma escola pública voltada aos reais interesses [... dos que] dela tanto esperam (RIBEIRO, 2008, p. 199).

Alcântara (2010) aponta para indícios de relação entre as ações da SEE/SP e estratégias políticas neoliberais, como forma, entre outras questões, de controle do trabalho docente, em prejuízo de uma análise mais apropriada e global sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Girelli (2010), em estudo com base nas provas de SARESP e FUVEST, observa um grande descompasso entre a escola, seu sentido e definições de currículo no contexto escolar. Soma a essas questões, como elemento colaborador para o fracasso dos estudantes, o que situa como “total alheamento das políticas públicas em educação, cujo comprometimento com a onda neoliberal pode ser evidenciado nos textos legais” (GIRELLI, 2010, p. 86).

Camba (2011) faz críticas ao contexto de Estado em que está estabelecido o SARESP. Para a autora, esse Estado está

Convertido ao ideário neoliberal, não protege o mais fraco, o mais desguarnecido econômica, social e simbolicamente, e que necessita da escola pública, como se acredita, e dessa forma esse estado deveria dar a estes a atenção e o suporte necessário, mas não o faz desta forma, oferece uma ilusória atenção, pois quando convida pais para participarem da avaliação e declara que é para dar clareza e transparência do processo, faz com que estes acreditem sim, que seus filhos, por não alcançarem bons resultados nestas avaliações, são os responsáveis por seus insucessos. Cobra o que não dá e acaba por operar no sentido contrário ao de sua natureza inclusiva (CAMBA, 2011, p. 223).

Pinto (2011) identifica no SARESP um caráter autoritário, conservador e opressor, a partir de orientações neoliberais, além de reservar posição à competição e ao individualismo liberal.

Os ideais neoliberais encontraram um ponto de convergência com os ideais da sociedade autoritária e conservadora em nosso país. Talvez por essa razão, os detentores do poder se simpatizaram com os mecanismos controladores (avaliação/índices de desempenho/bônus) que acabaram por colocar as escolas e a atividade profissional dos professores sob a vigilância constante do estado. A avaliação do Saresp expressa os anseios da sociedade que controla o estado e funciona como mecanismo que aumenta o poder coercitivo, o que pode ser entendido como reflexo do autoritarismo da sociedade brasileira. (PINTO, 2011, p. 151)

5.2 PRIMEIRO IMPACTO: ENTENDIMENTOS E USOS INDEVIDOS DOS RESULTADOS DO SARESP

Para os autores que apresentam esse tipo de impacto, muitas vezes a utilização dos resultados, pela SEE/SP e escolas, está distante de alguns objetivos dessa avaliação, relacionados a: reflexão da gestão educacional, currículo, capacitação do magistério, alterações na prática pedagógica, estratégias de melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, os indicadores são utilizados para premiar, punir e classificar, dificultando a reflexão coletiva e formativa nas escolas. Também é bastante ressaltada a questão da orientação precária acerca da leitura e análise dos resultados, especialmente aos professores, por parte da SEE/SP.

Esse impacto associado aos resultados da prova é percebido em todos os grandes momentos do SARESP, por meio das pesquisas de muitos autores que estudaram tal avaliação, apesar das muitas alterações estruturais efetivadas no decorrer de sua trajetória.

Oliveira (1998) aponta para a dificuldade na utilização devida dos resultados do SARESP, em função da orientação precária dada aos professores, por parte da SEE/SP, sobre a análise e interpretação dos dados, dificultando uma avaliação com característica formativa.

Felipe (1999) observa, a partir de discurso de professores, que os resultados do SARESP não transformam as práticas das escolas, contrariando as promessas desse sistema. Nesse sentido, o autor considera “pífio” o efeito dessa avaliação externa na escola.

Túbero (2003) analisa os resultados de alunos de 5ª série do SARESP na edição de 2000. A partir deles identifica que, em vez de a escola criar possibilidades de cidadania plena às crianças – principalmente com a constatação do baixo rendimento de alunos negros –, reproduz a discriminação em sala de aula, apesar da ampla rejeição, em termos discursivos, dessa ação discriminatória por parte dos professores, gestores e até da SEE/SP. Para a autora, “a SEE deveria aprofundar as discussões nos encontros do Circuito Gestão e ao abordar o SARESP não mais buscar somente os responsáveis pelos resultados, mas sim os motivos de tais desempenhos” (TÚBERO, 2003, p. 120), em termos de aprofundamento de

questões multiculturais, diferenças de linguagem, de religião, de raça, de etnia, entre outras, bem como de reversão de exclusões dentro do ambiente escolar.

Machado (2003) relata que o formato de visibilidade dada aos resultados do SARESP implica o estabelecimento de *rankings*, o que, por sua vez, gera comparação indevida e competição no ambiente escolar. Essa situação, segundo a autora, dificulta a possibilidade de uma reflexão com vistas à construção de uma escola pública de qualidade.

Teixeira (2005) identifica equívocos na análise dos resultados do SARESP em relação às habilidades não desenvolvidas no âmbito da capacidade leitora. A autora afirma que:

A iniciativa do Governo do Estado de São Paulo de medir a capacidade leitora dos alunos é um passo fundamental para a melhoria do ensino na rede pública. Como instrumento de medição, entretanto, a avaliação do SARESP não tem funcionado perfeitamente. A grande questão reside não só na qualidade da avaliação em si, mas também em como se analisam os resultados dessa avaliação (TEIXEIRA, 2005, p. 116).

Bauer (2006) faz importante pesquisa sobre os usos dos resultados do SARESP e suas articulações com programas de formação de professores, no âmbito das diretorias regionais da capital paulista. Assim,

No que se refere à relação que este trabalho se propôs a investigar, ou seja, à articulação entre os resultados do SARESP e os programas de formação, pode-se concluir, por meio dos depoimentos dos vários profissionais entrevistados em algumas das Diretorias de Ensino de São Paulo, na CENP e na FDE, que estes resultados têm sido pouco utilizados para propiciar uma reflexão coletiva e formativa, que auxilie os professores no dia-a-dia em sala de aula (BAUER, 2006, p. 156).

Freire (2008) constata a transformação dos resultados do SARESP, por parte de uma escola, em notas bimestrais atribuídas aos alunos, o que, na opinião da autora, mostra uma fragilidade da política da SEE/SP, considerando que esse uso não consta entre os objetivos do SARESP. Freire (2008) não encontra na escola pesquisada a tendência de uso dos resultados para a melhoria do planejamento pedagógico.

Em sua pesquisa, Maldonado (2008) aponta para a utilização indevida dos resultados do SARESP, quando empregados para avaliações somativas e classificatórias na escola, distantes das importantes funções do SARESP de detectar defasagens de aprendizagem e possibilitar estratégias de intervenção.

A autora observa que:

O aspecto classificatório fica evidente quando se analisam a forma como as informações coletadas nas avaliações são tratadas e os encaminhamentos propostos após seu estudo. Os resultados das provas, que deveriam ser a chave para direcionar o processo ensino-aprendizagem da leitura, com atividades de reforço visando superar os problemas constatados com relação ao educando que foi *efetivamente avaliado*, não são utilizados com esse intento (MALDONADO, 2008, p. 137-138, grifo do autor).

Rahal (2010) destaca a utilização dos resultados do SARESP desprovidos de contexto, para premiar, punir, pressionar professores no trabalho de determinados conteúdos, divulgar os diagnosticados como “melhores” e “piores”. Dessa forma, demonstram não resultar em avanço em termos de qualidade educacional.

Apesar de considerar previsível e adequado que a SEE/SP defina metas para as escolas de sua rede de ensino, Alcântara (2010) observa a inadequação dessa proposta, decorrente de os resultados do SARESP e o absenteísmo docente estarem como únicos critérios para a estipulação das referidas metas, desconsiderando-se outras questões importantes do contexto escolar que poderiam ser utilizadas como indicadores de qualidade.

Girelli (2010, p. 84) ressalta que os resultados do SARESP têm demonstrado sempre os mesmos cenários: “escolas inseridas em comunidade com alto índice de vulnerabilidade social alcançam resultados menores daqueles que estão em comunidades com menor índice de vulnerabilidade”. Para o autor, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mostra-se ineficaz em seu trabalho de melhoria dos resultados quando atua de forma indevida com a questão curricular e seus desdobramentos, principalmente com alunos e professores.

Alves (2011) observa que é preciso maior reflexão sobre os usos dos resultados do SARESP, quando esses, muitas vezes, implicam ações que responsabilizam um grupo pelo sucesso ou pelo fracasso de todo um sistema.

Rodrigues (2011) afirma que os resultados do SARESP são importantes, mas precisam ser complementados por outros conjuntos de indicadores qualitativos,

como forma de contribuir para o respeito da escola com sua identidade e especificidade. O autor revela, ainda, por meio dos discursos dos professores, dificuldades de interpretação e apropriação dos resultados no contexto escolar, pela forma como esses resultados são apresentados. “Os professores manifestam a crítica de que fragmentar os indicadores de desempenho e utilizá-los como único parâmetro esvazia e dificulta a análise qualitativa necessária para a reflexão formativa e humanizadora da educação.” (RODRIGUES, 2011, p. 73)

Em sua pesquisa, Pinto (2011, p. 153) conclui que os resultados do SARESP:

São utilizados meramente para classificar escolas, controlar e regular a atividade docente e, posteriormente, premiar única e exclusivamente os profissionais que atingiram a meta pré-estabelecida por meio do bônus, excluindo dessa lógica as escolas que mantiveram um patamar de qualidade considerado bom durante vários anos. Por essa razão, o sistema é considerado injusto pelos professores.

5.3 SEGUNDO IMPACTO: ESTRUTURA IMPRÓPRIA DAS PROVAS DO SARESP E AVALIAÇÃO INADEQUADA DO ALUNO

Esta categoria agrega dois impactos inter-relacionados. Os autores inseridos neste conjunto discorrem sobre provas com estrutura inadequada, logo, uma avaliação aquém das necessidades dos alunos. As críticas percorrem os conteúdos utilizados como base para as questões, a formulação das próprias questões e as situações de dificuldade apresentadas pelos alunos na compreensão dos tópicos avaliativos.

Em sua grande maioria, as análises estão relacionadas às provas e produções de alunos na área de Língua Portuguesa. Nesse sentido, muitos pesquisadores observam que as práticas de leitura, escrita e produção textual apresentam cunho instrumental e mecânico, sem levar em conta a vivência social do aluno, interferindo nas práticas de interlocução e inferenciação textual.

Importante destacar que os impactos dessa categoria são mais fortemente identificados e discutidos por autores com defesas até 2008, ano em que ocorreram as maiores transformações na estrutura do SARESP, especialmente em termos metodológicos. Após as implementações desse ano, percebemos uma diminuição nas abordagens sobre a estrutura da prova do SARESP.

Felipe (1999) observa graves falhas de elaboração nas provas do SARESP, com níveis de sofisticação indevidos para os alunos e suas respectivas séries.

Bosqueti (2002) relata que a forma da questão do SARESP para o 3º ano do ensino médio em 2000 não permite avaliar a habilidade e competência designadas pelos documentos oficiais, tanto pelo enunciado da questão como pelas alternativas propostas.

Gutierre (2003) faz crítica ao processo de produção textual concebido no SARESP. Para a autora, a produção escrita dessa avaliação não apresenta preocupação com a prática de interlocução, e sim com uma prática mecânica, objetivando gerar um produto.

Mesko (2004) analisa questões de leitura e escrita do SARESP e identifica nessa avaliação uma proposta de cunho instrumental, o que, segundo o autor, prejudica a utilização de um sentido textual mais amplo, que valorize os significados do aluno a partir de sua posição social.

A partir de análise dos relatórios elaborados por professores aplicadores do SARESP, Barbosa (2005) observou dificuldades de interpretação de texto por parte dos alunos. Sobre a metodologia do SARESP, o autor ressalta que, “sem a correspondente associação com o contexto no qual a escola se insere, representa uma ameaça à educação democrática” (BARBOSA, 2005, p. 134).

Teixeira (2005) apresenta estudo que aborda também questões do SARESP relacionadas à área de Língua Portuguesa. Segundo a autora, as questões da edição de 2001 evidenciaram inadequações, além de contradições na concepção de leitura quando comparada à concepção dos principais documentos oficiais sobre o tema.

Baggio (2006) identificou divergências entre as questões de leitura do SARESP edição de 2003 e livros didáticos escolhidos por escolas da Rede Pública Estadual da Diretoria de Ensino de Botucatu.

Augusto (2006) analisa a produção de textos do gênero dissertativo-argumentativo realizados pelos alunos. Em suas considerações, a autora pondera que as produções não seguem a estrutura problema-solução proposta por Michael Hoey, dificultando o princípio de inteligibilidade do texto.

Notamos que os alunos encontram dificuldades em situar e problematizar suas produções, fato que prejudica a exposição da

tese à qual se propõe. Além disso, por falta de sinalização lexical, torna-se difícil para o leitor reconhecer a situação, bem como o problema nas redações. Assim, se o aluno não consegue distinguir a situação e o problema, encontrará dificuldades para apresentar proposta de solução. (AUGUSTO, 2006, p. 89)

Os resultados da pesquisa de Souza (2007) revelam dificuldades dos alunos em relação à competência leitora nas provas do SARESP, edições de 2003 e 2004. Para a autora, tais dificuldades não são exclusivamente responsabilidade do aluno, mas ocorrem também pela estrutura da prova, ou seja, as questões são inadequadamente elaboradas, dificultando a compreensão textual, principalmente no tocante à inferência.

Na mesma linha de Gutierre (2003), Dorta (2007) identifica problemas nas questões do SARESP relacionadas à produção textual, na área de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a autora destaca que a produção textual do aluno é entendida como produto e não como resultado de um processo de interação e interlocução entre sujeitos.

Maruci (2007) analisa a parte objetiva da prova de Leitura e Escrita do 2º ano do ensino médio noturno de 2004, elaborada, segundo a autora, a partir de uma matriz de especificação, cujas habilidades definem a estrutura das questões da avaliação. A autora observa que:

Essa prova, embora se limite aos âmbitos da aferição do chamado “alfabetismo necessário”, não dá conta de atender àquilo a que se propõe por apresentar fragilidades em seu processo de elaboração com base na matriz de habilidades proposta (MARUCI, 2007, p. 96).

Ferreira (2007) relata que, apesar de o SARESP, por meio de suas propostas, conceber a leitura como construção de sentidos, idealizando um “leitor competente”, que realize inferências, suas provas não privilegiam questões que tratam de forma adequada as questões de construção de sentido e inferenciação.

Maldonado (2008) pondera que o processo de leitura apresenta etapas fundamentais: antecipação, decifração e interpretação. Para a autora, o SARESP avalia só o processo de decifração, ao levar em conta apenas a decodificação das letras e palavras, não considerando a antecipação e a interpretação. A autora conclui, dessa forma, que as provas do SARESP precisam sofrer ajustes.

5.4 TERCEIRO IMPACTO: TREINAMENTO DOS ALUNOS PARA O SARESP E MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE

Essa categoria de impacto revela alterações na prática docente e treinamento dos alunos direcionado ao SARESP. Segundo muitos autores, esse treinamento dos alunos ocorre em atenção aos conteúdos e resultados da avaliação, bem como à política de bonificação. Para alguns pesquisadores, a mudança da prática docente nesse sentido colabora para a conformação dos currículos em função dos resultados do SARESP e compromete o espírito de equipe da escola.

Esse impacto é identificado principalmente por autores com trabalhos mais recentes e edições pertencentes ao período do terceiro grande momento do SARESP, a partir de 2008, quando observamos, conforme discutido na terceira parte deste trabalho, uma valorização mais acentuada aos resultados por parte do comando do governo de São Paulo e a implementação da política de bonificação, também ocorrida em 2008.

Por meio de depoimentos, Bauer (2006) constata o uso dos resultados do SARESP para treinamento dessa avaliação, influenciando também os currículos escolares.

Constata-se que, a partir dos resultados do SARESP, algumas diretorias formulam ações para incidir na relação entre as práticas escolares e as habilidades e conteúdos que compõem a matriz curricular da prova, dando à formação um sentido de treinamento, um preparo para a execução de uma determinada tarefa, de acordo com diretrizes previamente colocadas. (BAUER, 2006, p. 160)

Arcas (2009) identifica que, a partir dos resultados do SARESP, os professores de uma escola orientam os planos de ensino, adotando o modelo dessa avaliação no ambiente escolar em atenção e atendimento a seus conteúdos, “chegando ao requinte de aplicarem provas seguindo os mesmos procedimentos do dia do SARESP, pois dessa forma os alunos estarão mais bem preparados para responderem a prova” (ARCAS, 2009, p. 160).

Em sua pesquisa, Rahal (2010) também identifica ajuda aos alunos, por parte da equipe escolar, em relação às provas do SARESP, como forma de evitar que o fracasso no aprendizado seja atribuído ao professor. Para a autora, essa situação

está atrelada ao formato de bonificação utilizado pelo governo paulista, que desencadeia divergência e quebra do espírito de equipe da escola.

Em pesquisa realizada em duas escolas do município de Guarulhos, Alves (2011) analisa táticas docentes em relação ao SARESP, por meio de entrevistas com professores. Entre elas, o autor destaca a aplicações de simulados, no sentido de preparar os alunos para essa avaliação, objetivando a melhora dos resultados. O autor conclui que há a tendência de naturalização dessa prática na escola pesquisada, apesar de não existir orientação do SARESP para isso.

Ao analisarmos a avaliação sistêmica como um processo social, construído sobre disputas entre *táticas* docentes e *estratégias* estatais, podemos ver todos os significados e efeitos que emergem na prática e que não estão explicitamente formulados nos documentos oficiais que apresentam as medidas. A intenção oficial de avaliar o aprendizado dos alunos tem efeitos sobre o trabalho docente e sobre a própria organização da escola que certamente aqueles que formularam as políticas não previram. (ALVES, 2011, p. 126)

Rodrigues (2011) entende que a atual política educacional paulista relacionada ao SARESP e seus resultados, envolvendo controle e responsabilização meritocráticos, “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” (RODRIGUES, 2011, p. 73).

Pinto (2011) relata que, em função da política de bonificação, ocorrem orientações aos professores no sentido do treinamento dos alunos para as questões das provas do SARESP, e quando os resultados não são os esperados, a prática docente fica permeada por sentimentos de fracasso e culpa.

5.5 QUARTO IMPACTO: SARESP COMO FERRAMENTA INEFICIENTE À PROMOÇÃO DE AUTONOMIA NA ESCOLA

Colaborar para o aumento de autonomia na escola está entre as diretrizes das políticas em que está inserido o SARESP, contemplando as dimensões financeira, administrativa e pedagógica. Em termos de autonomia, esta última parece ser a mais afetada a partir da entrada do SARESP na escola.

Muitos autores apontam como impacto do SARESP uma ineficiência para a promoção de autonomia no ambiente escolar. De outra forma, abalizam o SARESP com medidas prontas, uma prescrição mesmo sobre como agir na escola a partir dos resultados dessa avaliação, solapando os trabalhos concernentes a currículo e práticas pedagógicas.

Esse impacto, bem como os conflitos entre professores, gestores das unidades escolares e SEE/SP, sobre o que se diz acerca de autonomia e o que realmente se aplica, considerando também as dimensões de autoridade de ambos os lados, parecem acompanhar o SARESP desde sua implantação até os dias atuais.

Em análise do discurso da SEE/SP, Oliveira (1998) pondera sobre as intenções do governo paulista com a implantação do SARESP, como forma de melhorar a qualidade da educação, propiciar maior autonomia às escolas e estabelecer uma cultura avaliativa incorporada às práticas pedagógicas. Sobre a questão da autonomia, a autora relata:

A nossa análise também aponta que o exercício da autonomia das escolas – outro propósito do SARESP, segundo o discurso oficial – se compromete diante dos “pacotes prontos” dos Conselhos e da Secretaria da Educação. Determinam medidas que por serem essencialmente pedagógicas deveriam ser discutidas pela equipe escolar, tais como: organização do ensino fundamental em ciclos, determinação do currículo, distribuição das disciplinas nas séries, adoção de salas-ambiente, escolha de metodologia e outras. A equipe escolar torna-se mera executora das determinações desses órgãos. Assim, não se exercita a autonomia. Engole-se o que se impôs (OLIVEIRA, 1998, p. 74).

Túbero (2003) conclui que a entrada do SARESP não garante a autonomia da escola; em função de a SEE/SP utilizar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa como referência para a prova do SARESP, o caráter de “proposta” ganha outro sentido, dificultando a elaboração do projeto pedagógico. Para Túbero (2003, p. 117):

Não se pode omitir o fato de que a Secretaria deu um salto qualitativo no que se refere à implantação de uma avaliação externa, visto a abrangência do projeto e a possibilidade de transformá-la em dados diagnósticos a serem trabalhados. Porém, pela análise, vê-se que a autonomia das escolas – outro discurso oficial da SEE – ficou completamente comprometida.

Hernandes (2003) entende que, com a ação de reprovar alunos na edição de 2001, conforme seus critérios, o SARESP despreza a avaliação do professor em sala e interfere de forma aguda na autonomia da escola.

Arcas (2009) observa que as ações do SARESP interferem nas definições das práticas pedagógicas, principalmente em relação à avaliação. Em análise sobre os impactos da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar, o autor faz importante ponderação relacionada à questão da autonomia.

O sentido que tanto a progressão continuada quanto, mais possivelmente, o SARESP está imprimindo no trabalho pedagógico, não indica haver o fortalecimento de uma escola autônoma, democrática, inclusiva, que construa sua proposta pedagógica e se oriente pelas avaliações externas como uma forma de identificar se seus alunos têm o desempenho esperado. Hoje, podemos concluir que das duas medidas é o SARESP que tem favorecido o controle das escolas pelos gestores do sistema de ensino. Portanto, o SARESP é o instrumento, por meio do qual, essa gestão se processa. (ARCAS, 2009, p. 163)

Pinto (2011) ressalta falta de negociação com a escola e professores por parte do comando do governo, em função das ações do SARESP. Para o autor, tudo é imposto “de cima para baixo”, em relação às proposições desse comando, em detrimento da autonomia da escola.

Rodrigues (2011) relata que o SARESP reduz a autonomia das unidades escolares, quando estabelece um currículo unificado para a rede estadual paulista, com a imposição do que deve ser desenvolvido em termos de conteúdo, desconsiderando questões locais das escolas.

5.6 QUINTO IMPACTO: RESISTÊNCIA, DESCONFIANÇA E DESCONHECIMENTO SOBRE O SARESP

Este impacto faz-se presente em toda a trajetória do SARESP ou em todos os grandes momentos dessa avaliação. Os motivos apontam, principalmente, para a falta de comunicação entre SEE/SP e escolas, no que diz respeito a ações orientadoras sobre essa avaliação e seus resultados. Acrescente-se aos aspectos desse impacto, como mostra Alves (2011), o desconhecimento mais atual atinente ao IDESP, indicador que se relaciona com o SARESP e as escolas desde 2008, conforme apresentado anteriormente.

Oliveira (1998) mostra uma resistência ao SARESP por parte dos professores, em função da falta de orientações, por parte da SEE/SP, para a devida interpretação dos resultados. Isso, segundo a autora, prejudica o desenvolvimento de uma avaliação formativa na escola, como propõe, entre outras questões, esse sistema de avaliação.

Esteves (1998) também identifica resistência, entre as equipes escolares pesquisadas, em relação aos três primeiros anos de aplicação do SARESP. O cerne dessa resistência está na não compreensão dos objetivos dessa avaliação por parte dos profissionais. Para a autora, o SARESP representa caminho promissor e viável, desde que se promova a orientação adequada acerca de sua estrutura e funcionamento, com vistas à melhoria do ensino.

Felipe (1999) conclui que o SARESP desencadeou uma série de problemas, entre eles, a desconfiança dos professores sobre seus reais objetivos e a apatia dos alunos avaliados. Entre as causas de desencontros observados por Felipe (1999), incluem-se as provas consideradas com problemas de elaboração e a falta de ações, que deveriam ser implementadas no nível das unidades escolares e equipe pedagógica da diretoria de ensino, a partir da tomada de conhecimento dos resultados das provas.

A partir de dados de sua pesquisa, Bauer (2006) relata a falta de discussão sobre os princípios da política de avaliação, o que, para a autora, configura uma estratégia equivocada, implicando dúvidas e resistência em torno do SARESP por parte de profissionais que atuam com essa avaliação.

As informações coletadas durante a pesquisa contribuíram para o entendimento de que há muitas dúvidas acerca do SARESP. Este fato concorre para ser um dos motivos pelos quais esta discussão não se efetiva da forma como proposta inicialmente, visto que pode gerar uma espécie de resistência silenciosa ou, ainda, que pode contribuir para a desconsideração de um fato: muitos profissionais da diretoria, responsáveis por trabalhar com os dados da avaliação, não os compreendem! (BAUER, 2006, p. 155)

Freire (2008) também relata certas resistências para com o SARESP e seus resultados no ambiente escolar. Para a autora:

Quanto a como a escola pesquisada vem interagindo com o Saresp, tendo como principal referência a aplicação de 2005, constataram-se certas resistências, talvez por não possuírem informações e esclarecimentos mais concretos sobre a política, quer pelo fato da

informação não chegar até eles e/ou, até mesmo, por não a buscarem. Este fato aponta a necessidade de se intensificar um trabalho de esclarecimento aos professores sobre as finalidades e uso dos resultados do Saresp (FREIRE, 2008, p. 88).

Em pesquisa bastante recente, Alves (2011) observa um grande desconhecimento dos professores em relação à metodologia do SARESP e ao IDESP. Importante lembrar que o IDESP é um indicador de qualidade dos ensinos fundamental e médio e foi concebido também para comunicar-se com a escola, por meio de diagnósticos, objetivando sua orientação em termos pedagógicos.

5.7 SEXTO IMPACTO: CONTRADIÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DE AVALIAÇÕES NA ESCOLA

O SARESP surgiu como forma de colaborar, entre outras questões, com uma cultura de avaliação na escola, articulando-se com outras formas de avaliação, colaborando, assim, com uma cultura avaliativa nas escolas. Os autores que apontam para esse impacto revelam de forma bastante relevante, a partir de seus estudos, os desafios da rede estadual em relação ao estabelecimento de uma avaliação diagnóstica e formativa, objetivando a melhoria da qualidade na educação. Para muitos pesquisadores, o SARESP não tem contribuído para ampliar e melhorar a qualidade da avaliação nas escolas; ao contrário, coloca-se muitas vezes como avaliação somativa, classificatória, reforçando práticas tradicionais, distantes dos sentidos mais abrangentes que a avaliação vem recebendo no setor educacional.

Oliveira (1998) ressalta que o SARESP surgiu, entre outras questões, como forma de subsidiar a avaliação formativa na escola, implementando as ações da cultura avaliativa na rede escolar paulista; daí, por exemplo, a importante relação do SARESP com a progressão continuada. No entanto, a autora identifica um comprometimento da avaliação formativa, em função da não orientação dos professores para o SARESP e seus desdobramentos, inviabilizando a possibilidade de superar a concepção classificatória da avaliação e utilizando os resultados do desempenho escolar dos alunos apenas para classificação.

A pesquisa de Hernandez (2003) relata contradições entre os princípios norteadores de avaliação participativa e processual pretendidos na sala de aula e a utilização dos resultados do SARESP em 2001. Segundo a autora, o descompasso

se dá em função do objetivo, não explicitado nos discursos oficiais, de responder às inúmeras críticas feitas por diferentes setores representativos da sociedade sobre a ineficácia da implantação do sistema de progressão continuada no ensino fundamental na rede pública de São Paulo. Importante ressaltar que o SARESP edição 2001 ficou negativamente marcado por utilizar seus resultados para a reprovação de alunos.

Silva (2006) cita também o SARESP edição 2001 para ponderar sobre contradições entre os princípios de avaliação contidos no discurso da SEE/SP, na direção de uma avaliação formativa, e o que ocorre efetivamente com a aplicação prática do SARESP.

Contudo, este estudo demonstrou haver algumas contradições em relação à visão de avaliação da aprendizagem declarada pela Secretaria da Educação e a aplicação prática do SARESP. Tais contradições estão presentes na ausência de informações acerca dos aspectos subjetivos da aprendizagem, no caráter centralizado da avaliação, bem como no uso que se fez dos instrumentos de avaliação no ano de 2001. (SILVA, 2006, p. 106)

Maldonado (2008) conclui que a avaliação do SARESP possui características somativas ou classificatórias e que, dessa forma, desvia-se de sua função, que é de caráter diagnóstico, objetivando direcionar as ações pedagógicas e a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Em sua pesquisa, Arcas (2009) relata uma tensão entre o caráter avaliativo da progressão continuada e o do SARESP. Para o autor, há um confronto entre a lógica da avaliação formativa e as práticas tradicionalmente desenvolvidas na escola. Dentro da escola, o SARESP é situado, nesse contexto, como instrumento legitimador do fortalecimento de práticas avaliativas mais tradicionais, ou seja, “de uma avaliação que não leva em conta as diferenças e que promove práticas de ensino menos individualizadas e mais padronizadas” (ARCAS, 2009, p. 162).

5.8 SÉTIMO IMPACTO: ESTABELECIMENTO INDEVIDO DE RANQUEAMENTO, PREMIAÇÃO, BONIFICAÇÃO E COMPETIÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

O presente impacto é uma representação de problemas os quais, segundo os autores, relacionam-se de forma profunda, em função do uso indevido dos

resultados do SARESP por parte do comando do governo do estado de São Paulo, em prejuízo acentuado ao ambiente das escolas e suas atribuições, especialmente na busca da melhoria da qualidade do ensino público.

As críticas dos autores a esse impacto são severas e acompanham o SARESP em boa parte de seu funcionamento, o que demonstra que o comando do governo, por meio de suas gestões, não conseguiu estabelecer, no decorrer das edições da avaliação, medidas que contribuíssem para um ambiente de compreensão dos formatos e finalidades do ranqueamento, das premiações para escolas e das políticas de bonificação, envolvendo a educação básica do estado de São Paulo. Com isso, segundo alguns autores, o que ocorreu em muitas situações foi o estabelecimento de táticas enviesadas, principalmente por parte dos professores, para adequação a esse impacto, em garantia de melhores resultados e da aquisição de bonificação. Entre tais táticas, por exemplo, está o estabelecimento de treinamento de alunos para a prova do SARESP.

Para Machado (2003), o SARESP apresenta a possibilidade de ser um instrumento direcionador das ações e políticas paulistas, visando à melhoria da qualidade do ensino público no estado; no entanto, tem sido utilizado muito mais para dar visibilidade aos resultados por escolas, estabelecendo *rankings* que geram comparação e competição entre as unidades escolares.

Rahal (2010) destaca que, atrelada aos resultados do SARESP no ambiente escolar, encontra-se a política de premiação, que, por sua vez, desencadeia divergências e quebra o espírito de equipe escolar. Para a autora, da forma como os resultados são tratados nesse contexto, o SARESP coloca-se como política incapaz de promover a melhoria da qualidade do ensino paulista.

Identificada como política reducionista e perversa na medida em que seleciona, classifica, premia e pune aqueles que a duras penas conquistaram o direito de frequentar uma escola em busca de um ensino de qualidade, torna necessário repensar um novo jeito de tratar a qualidade do ensino de sorte que contribua para uma escola melhor para todos. (RAHAL, 2010, p. 106)

Alcântara (2010) relata que as políticas de bonificação relacionadas ao SARESP fazem parte de um discurso meritocrático. Segundo a autora, tais políticas de bonificação “tendem, entre outras consequências, a camuflar os parcos

investimentos à educação em nosso país, sobretudo em relação à remuneração dos profissionais do magistério” (ALCÂNTARA, 2010, p. 84).

Camba (2011) observa que a avaliação externa pode ser um instrumento útil para informações e intervenções e não para recompensa e punição de professores, sob o risco de estabelecer na escola ações focadas, em maior medida, nos testes das avaliações externas e em seus resultados.

Rodrigues (2011) pondera que a apropriação dos resultados deve ser utilizada para ressignificá-los no contexto escolar, em função da aprendizagem dos alunos, e não servir para classificação, em busca de culpados.

5.9 OITAVO IMPACTO: INFLUÊNCIA DO SARESP NO CURRÍCULO ESCOLAR

Os autores que sinalizam este impacto versam sobre a conformação dos conteúdos trabalhados nas escolas aos conteúdos do SARESP, logo, o SARESP aparece aqui como indutor do currículo escolar, desvirtuando, em certa medida, as prescrições acerca de como as coisas deveriam ser nas escolas e, mais ainda, o plano oficial utilizado para a implementação de objetivos educacionais. Segundo alguns autores, participam dessa conformação no currículo diretorias de ensino, gestores das escolas e professores. Essa situação é vista por muitos autores como preocupante, tendo em vista a amplitude e relevância que o currículo tem ou deveria ter na escola, ainda mais porque, em muitas situações, esse deslocamento curricular objetiva simplesmente melhor classificação das escolas e, em consequência possíveis premiações.

Importante registrar, para auxiliar no entendimento do impacto aqui debatido, que o SARESP avalia o rendimento dos alunos a partir de matrizes de referência, que não abarcam o currículo todo e todas as disciplinas, mas representam apenas um recorte dos conteúdos dos currículos e privilegiam algumas competências e habilidades a eles associadas (SÃO PAULO, 2009). Reduzir, então, as direções e definições curriculares de uma escola aos conteúdos do SARESP coloca-se como um grande desencontro em relação aos avanços e possibilidades, especialmente em termos legais, do currículo no Brasil.

Barbosa (2005) detecta uma falta de sintonia entre as propostas do SARESP e os conteúdos curriculares, o que incomoda os profissionais da Educação. Essa falta de sintonia relaciona-se, ainda segundo o autor, com o fato de o SARESP ser

utilizado como norteador da prática pedagógica, impondo currículo sem a devida consideração dos contextos das escolas, o que representa uma ameaça à educação democrática.

Bauer (2006) relata, por meio de depoimentos, influência dos resultados do SARESP nos currículos escolares, uma vez que professores e escolas procuram adaptar conteúdos trabalhados nas unidades escolares aos verificados durante a avaliação. A autora observa também que algumas diretorias regionais estimulam uma readequação dos planejamentos aos resultados do SARESP. Nesse sentido,

Constata-se que, a partir dos resultados do SARESP, algumas diretorias formulam ações para incidir na relação entre as práticas escolares e as habilidades e conteúdos que compõem a matriz curricular da prova, dando à formação um certo sentido de treinamento, de um preparo para a execução de uma determinada tarefa, de acordo com diretrizes previamente colocadas (BAUER, 2006, p. 160).

Maldonado (2008) sugere reformulações necessárias e até urgentes no SARESP, em função dos impactos que essa avaliação causa no interior da escola, especificamente na conformação de seus currículos. A autora relaciona essa questão às premiações às escolas por meio dos resultados dessa avaliação externa.

Tal possibilidade de premiação ou, conseqüentemente, de punição, diante dos resultados de avaliações, ressalta o papel dos sistemas de avaliação, visto que determinam padrões de desempenho esperados que, certamente, direcionam as escolhas das escolas e seus docentes sobre *como* e *o quê* ensinar no processo de ensino e aprendizagem da leitura. (MALDONADO, 2008, p. 144-145)

Clemente (2011) identifica indícios de que os resultados do SARESP provocam mudanças na prática curricular nas unidades escolares, por meio de treinamentos para resolução de questões dessa avaliação objetivando melhoria dos resultados.

Rodrigues (2011) identifica dificuldades na definição do currículo, principalmente por parte do professor, a partir das ações que envolvem o SARESP no contexto escolar. Para o autor, “a avaliação, como vem sendo utilizada pelo Estado, tem servido ao engessamento do currículo e controle excessivo da escola, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, pelos quais serão avaliados no SARESP” (RODRIGUES, 2011, p. 76).

5.10 NONO IMPACTO: ACEITAÇÃO EM TORNO DO SARESP

Se, por um lado, encontramos fortes resistências às ações envolvendo o SARESP em públicos como professores e gestores, como observamos em muitos impactos já analisados aqui – o que também pode ser entendido como uma forma de recusa a essa política de avaliação –, por outro lado localizamos em alguns públicos indícios de formas de aceitação ao SARESP constituídas nas escolas. Por intermédio da leitura das teses e dissertações, ficam evidentes também graus diversos dessa autenticação e aceitação. Segundo o que apontam alguns atores, constatamos a acedência do SARESP, pela apropriação das finalidades oficiais dessa avaliação, em maior ou menor medida, por parte dos públicos no contexto escolar, o que, evidentemente, altera as formas de aceitar essa política.

Nessa direção, ainda, é oportuno salientar que alguns autores que identificam esse impacto fazem tal ponderação com tom crítico, muitas vezes em função dos confrontos e distanciamentos relacionados aos objetivos dos distintos tipos de avaliação trabalhados nas escolas.

A partir de entrevistas, Arcas (2009, p. 159-160) observa “que os professores aceitam o SARESP com certa tranquilidade e também buscam compreender seus mecanismos e suas cobranças em relação ao ensino”.

Chiste (2009), a partir de pesquisa em duas escolas bem classificadas no SARESP, revela ações de gestores, professores e pais em consonância com as orientações dessa avaliação externa, para manutenção e crescimento desses resultados positivos, mostrando um ambiente de concordância ao SARESP.

Rahal (2010) identifica um tipo de anuência ao SARESP a partir dos seus resultados. Para a autora, esses resultados “percorrem as salas de aula e são legitimados pelos professores, que se ocupam da obtenção de melhores índices substituindo as avaliações construídas e legitimadas pela escola por resultados pontuais” (RAHAL, 2010, p. 106).

Rodrigues (2011) relata que a maioria dos docentes pesquisados em seu trabalho não demonstra resistência em relação ao SARESP, aceitando-o de forma passiva, ignorando a função de uma avaliação de sistema com seus resultados, na direção do estabelecimento de ações para uma educação de qualidade.

5.11 DÉCIMO IMPACTO: O ESTABELECIMENTO INDEVIDO E FALHO DO *ACCOUNTABILITY*

Aqui os autores indicam o estabelecimento conflituoso do mecanismo de responsabilização. A definição de um conceito de responsabilização é bastante rara nos trabalhos acerca do SARESP, com exceção de Ceneviva (2006), autor que aprofunda de forma relevante a temática.

Alguns autores referem-se à responsabilização como forma de apontar uma acentuada “culpa” pelos resultados do SARESP, especialmente aos professores, por parte do comando do governo, sem considerar as realidades locais para a avaliação externa. Essa responsabilização está também diretamente ligada ao formato da política de bonificação adotada pelo governo do estado.

Percebemos também, com a leitura dos documentos oficiais sobre o SARESP e das teses e dissertações, que as questões acerca do instrumento de responsabilização estão demasiadamente indefinidas no setor público educacional de São Paulo, podendo esse contexto ocasionar e até explicar os desencontros relacionados à utilização do instrumento.

Ceneviva (2006) pondera que, “como os dados têm permanecido restritos à burocracia da SEE, às Diretorias de Ensino e às diretorias das escolas e, portanto, inacessíveis a organismos da sociedade civil, não se estabeleceram mecanismos de prestação de contas ou controle social” (CENEVIVA, 2006, p. 119). Essa questão, segundo o autor, não assegura a publicização dos dados, inibindo o estabelecimento dos mecanismos de *accountability*.

Alcântara (2010) observa uma mudança de identidade no magistério paulista a partir do atendimento às estratégias neoliberais que se relacionam com questões de responsabilização, empregadas de forma indevida na política educacional paulista. Para a autora:

Essa mudança de identidade que, nas últimas décadas, passou a ser exigida pelos profissionais da educação tem ocorrido lentamente. As estratégias utilizadas para a aceitação dessa nova realidade são a responsabilização do indivíduo e a desmoralização dos que não se ajustam a essa nova realidade. Assim, os profissionais que não tomam para si responsabilidades que deveriam ser assumidas por toda a sociedade e, principalmente, pelo Estado são considerados inaptos para o exercício de suas funções. Deste modo, não é o sistema econômico excludente a que boa parte da humanidade se vê

subjugada, o grande responsável pelas diferenças existentes, inclusive pelas diferenças no rendimento escolar que a sociedade apresenta, mas sim, o indivíduo (ALCÂNTARA, 2010, p. 86).

Camba (2011) alerta para a utilização do instrumento de responsabilização no ambiente escolar. A partir do trabalho dessa autora, inferimos que, da forma como esse instrumento é utilizado pelo governo paulista nas escolas, tende a responsabilizar mais alunos e professores pelo desempenho alcançado, ficando atenuada a relevante responsabilidade do próprio governo nesse contexto.

Rodrigues (2011) narra críticas de docentes ao formato de responsabilização por meio dos resultados, que ocorre em desconsideração às diferenças de contexto das escolas e tende a alcançar mais professores. Para o autor, esse modelo coloca-se como um fator que dificulta o desenvolvimento de valores pedagógicos.

5.12 DÉCIMO PRIMEIRO IMPACTO: O SARESP COMO INDUTOR DE EXCLUSÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA

Essa categoria apresenta mecanismos de exclusão no ambiente escolar, em função das ações do SARESP com seus resultados. Para os autores relacionados a esse impacto, o SARESP vem percorrendo um caminho distante para uma avaliação apropriada da aprendizagem dos alunos e tratamento adequado aos professores e escolas, em prol da melhoria da qualidade de ensino no estado de São Paulo. Entre os relatos, o SARESP coloca-se como ferramenta para um novo tipo de exclusão, especialmente de alunos, em função de aspectos combinatórios de seu alcance: bonificação por resultados, classificação sem respeitar a realidade de cada contexto, avaliação global em prejuízo de critérios qualitativos.

Ribeiro (2008) observa que o SARESP é instrumento utilizado para a exclusão dos alunos na escola, mas se trata de uma nova forma de exclusão que atua longitudinalmente e dentro do sistema, diferente da exclusão física ocorrida por meio da reprovação e evasão, notadamente combatida pelas últimas reformas educacionais. Nesse contexto, segundo Ribeiro (2008, p. 198), muitos alunos das camadas populares “habitam’ a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que signifique, de fato, acesso a educabilidade. Monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não a aprendizagem dos seus usuários”.

Rahal (2010) observa que as ações do SARESP com seus resultados implicam uma forma perversa de classificar e punir de formas diversas alguns públicos da escola, resultando em mecanismos de exclusão. Nesse sentido, por exemplo, pondera sobre a pressão sobre os professores em busca de melhores resultados, o que tem impactos significativos na sala de aula, especialmente contra os alunos.

Evidencia-se uma formação de professores na verticalidade, em que as informações vão “descendo” e devem ser absorvidas, de modo a percorrer o caminho da melhoria da qualidade do ensino por via de resultados satisfatórios. Caso não aconteça, desce também a culpabilidade no sentido vertical, que acaba no professor, que, por sua vez, acaba culpando o aluno e exerce mecanismos de exclusão para se livrar da responsabilidade pelo fracasso e obter, assim, o Bônus. (RAHAL, 2010, p. 98-99)

5.13 DÉCIMO SEGUNDO IMPACTO: COOPERAÇÃO EM RELAÇÃO AO SARESP ENTRE OS PÚBLICOS DA ESCOLA

Esse impacto revela ações de cooperação entre os públicos da escola com o objetivo, entre outros, de manutenção e melhoria dos resultados do SARESP na escola. A partir do trabalho de Chiste (2009), inferimos que a integração entre gestores, professores, alunos e pais, nas várias dimensões e níveis de desenvolvimento em que atua uma escola, colabora de forma determinante para o bom rendimento no SARESP.

O impacto identificado aqui está ligado ao atendimento bastante significativo, por parte das escolas, às orientações do governo paulista sobre o SARESP e seus resultados. Isso é importante observar, porque encontramos em algumas pesquisas situações de trabalho coletivo, especialmente envolvendo professores, como forma de preparar alunos para o SARESP em configuração de treinamento, objetivando, por exemplo, a melhoria dos resultados e a bonificação docente. No entanto, essa configuração coloca-se bem diferente no contexto das duas escolas pesquisadas por Chiste (2009). Neste caso, reiteramos, há uma clara situação de alinhamento da escola com os processos do SARESP, via orientações da SEE/SP.

Chiste (2009) analisa a repercussão de resultados positivos na área de Matemática em duas escolas e identifica o envolvimento de vários públicos, que explica tais resultados. A autora aponta alguns fatores que contribuem para o bom rendimento dessas escolas, entre eles: grupo de professores efetivos trabalhando na

escola há muitos anos e de maneira coesa; busca por resultados que traduzem os esforços dos docentes e alunos; reunião com professores e gestores para reavaliar e discutir estratégias pedagógicas; diretores e coordenadores atuantes; serviço de ligação entre os anseios dos alunos, da comunidade e da escola. A autora também traz a afirmação de uma das direções da escola no trato com o SARESP:

Com relação ao SARESP, a direção afirmou que a escola vê a avaliação com seriedade e promove algumas ações para incentivar a comunidade e os alunos a participarem: a) todos os anos os professores se reúnem para discutir as provas; b) os pais são informados através de comunicados; c) os professores conversam com os alunos em sala de aula. Essas medidas têm garantido uma participação de 100% valorizando as provas (CHISTE, 2009, p. 72).

A autora apresenta também um relato sobre apropriações relacionadas aos materiais do SARESP, citando a atuação de professores em uma das escolas pesquisadas, a partir dos resultados dessa avaliação.

Tendo em vista os resultados do SARESP, nesta escola os professores mudam seus planejamentos, após a avaliação das provas e da divulgação dos resultados. Os professores têm como prática há alguns anos, utilizarem o material do governo, sugestões de planejamento (conteúdos a serem trabalhados), propostas curriculares, provas anteriores do SARESP. Atualmente, estão estudando em grupo os cadernos do professor e do aluno, desde 2008, que é uma novidade, sendo que o grupo já identificou até erros no material. (CHISTE, 2009, p. 78)

5.14 ESTRATÉGIAS DE MELHORIA

Encontramos alguns exemplos de estratégias de melhoria de desempenho utilizadas pelas escolas, como forma de aprimorar os aspectos que dizem respeito às provas e à *performance* dos alunos. Esses exemplos aparecem a partir de dois impactos: “Treinamento dos alunos para o SARESP e mudança na prática docente” e “Cooperação em relação ao SARESP entre os públicos da escola”. Notadamente, tais estratégias confundem-se ou até se revelam os próprios impactos.

Em relação ao primeiro impacto supracitado, existem fartas demonstrações de mobilizações no interior das escolas, com incentivo de diretorias de ensino, na direção da melhoria dos resultados do SARESP. Isso ocorre por meio de treinamento dos alunos para a forma da prova do SARESP, conformando, muitas

vezes, o currículo da escola aos conteúdos dessa avaliação. No entanto, se apurarmos um pouco mais nosso sentido interpretativo, adotando outra direção de leitura da questão, essa identificação de estratégias de melhoria de desempenho ganha outra configuração, o que pode comprometer até mesmo o entendimento sobre se essas ações são válidas de fato nas unidades escolares, visto que estão ancoradas em condições não previstas pelos documentos oficiais que tratam do SARESP. Ou seja, o treinamento de alunos e a adequação do currículo, nos moldes observados aqui, estão bem distantes das orientações do próprio SARESP como política de avaliação externa, o que, em nosso entendimento, restringe os alcances possíveis, em sentido amplo, das avaliações numa escola, e mais ainda, coloca em xeque toda a estrutura de possibilidades pedagógicas dessas unidades.

Por meio do impacto “Cooperação em relação ao SARESP entre os públicos da escola”, encontramos também estratégias de melhoria dos resultados envolvendo o SARESP. Tais ações colocam-se de modo diferente do contexto das analisadas em relação ao impacto “Treinamento dos alunos para o SARESP e mudança na prática docente”. Nesse sentido, percebemos estratégias mais convergentes com o que estabelecem as normativas do SARESP. Os públicos envolvidos nesse contexto estão identificados no trabalho de Chiste (2009), que apresenta uma relação bastante solidificada entre professores, gestores, alunos e pais em prol dos projetos das escolas. Isto gera um ambiente para boas práticas escolares, bom rendimento no SARESP e ações para a manutenção e até crescimento desse desempenho. Porém, isso tudo com bastante consciência do que significam uma avaliação externa e seus desígnios.

A autora pesquisou escolas com contextos sociais bem diversos, pertencentes à Diretoria de Ensino Sul 1 da cidade de São Paulo, as quais obtiveram os melhores resultados no SARESP edição 2007; e destaca pontos em comum nas práticas pedagógicas que justificam, segundo a autora, esse ambiente eficiente em termos educacionais, entre eles:

- Os corpos docentes em sua maioria são de professores efetivos com muita experiência e boa formação profissional, trabalhando na escola há muitos anos;
- Os grupos são coesos e têm excelente relacionamento interpessoal, pois o objetivo maior de todos os membros é a melhoria da qualidade do ensino ministrado;
- Os grupos querem ver o resultado de seus esforços traduzidos na boa reputação da escola em relação ao ensino oferecido aos aprendizes;

- Os grupos participam constantemente de reuniões para avaliar as estratégias pedagógicas, e muita discussão se traduz em constante renovação, onde todos participam em um trabalho árduo e profícuo;
- As diretorias e coordenadorias são atuantes, ouvem, participam e discutem, sendo ponte de ligação entre os anseios dos alunos e da comunidade (CHISTE, 2009, p. 83).

Chiste (2009) também identificou nas escolas práticas de avaliação formativa, respaldadas por participação reflexiva e crítica, por parte dos professores, nesses contextos escolares. Segundo a autora, as escolas mostram força cooperativa:

É um movimento de cooperação entre professores, alunos e pais, na construção de um processo de aprendizagem com bons resultados. Mas este comprometimento deve passar por instâncias maiores, onde o comprometimento político-pedagógico procure recursos financeiros e técnicos capazes de darem o aporte necessário para o desenvolvimento desta ação de valoração do estudo e da ampliação do conhecimento (CHISTE, 2009, p. 84).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Estado, ainda em curso, estabeleceu grandes transformações na política brasileira, visando a maior eficiência, transparência, prestação de contas e desenvolvimento nos serviços sociais, com foco no cidadão, por meio de técnicas modernas de gestão, concernentes com uma administração gerencial.

Esse contexto, especialmente a partir da década de 1990, transformou decisivamente o setor educacional, permitindo grandes reformas em toda a sua estrutura, em atenção às questões de reprovação e evasão de alunos, equidade, responsabilização e qualidade na educação, que passaram a se relacionar, formando um corpo com uma nova agenda e possibilidades de atuação num cenário de ensino considerado desorganizado e injusto.

Nessa direção, a avaliação na educação teve tratamento especial, seu campo desenvolveu-se de forma profusa, estabelecendo uma nova "cultura de avaliação" e influenciando as políticas educacionais e seu alcance. Daí os exemplos das políticas de avaliação em larga escala, o fortalecimento da progressão continuada e dos ciclos, com possibilidade de uma avaliação mais formativa.

Com a expansão das ações da nova cultura de avaliação, colocamos a avaliação em larga escala em destaque, já que ela passou a ser utilizada para monitorar as políticas educacionais, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Ganhou amplo alinhamento nos estados e municípios, por parte dos comandos dos governos.

Esse instrumento avaliativo apresenta estrutura, de maneira geral, bastante robusta para colaborar com diagnósticos importantes para intervenções. É um meio que, se bem utilizado, pode auxiliar os governos nos seus diversos níveis, dialogar com outras políticas adjacentes ao setor educacional e atuar, a partir de seus resultados, como suporte importante nos trabalhos diretamente relacionados às escolas, mas nunca em substituição à avaliação realizada pelo professor em sala.

O escopo da reforma do Estado e seus desdobramentos, em direção de mais eficiência, transparência, prestação de contas, equidade, responsabilização, mais qualidade nos serviços e ferramentas gerenciais mais efetivas, formando e auxiliando políticas públicas, são de grande relevância numa configuração democrática e precisam e devem ser garantidos à população.

No entanto, essa compreensão acerca dos rumos que o Estado e seus governos determinam não diminui nosso olhar para o funcionamento dessas políticas e seus impactos na dinâmica social, especialmente no setor educacional; muito pelo contrário, estão nesses impactos os nossos interesses. Entendemos que qualquer política apresenta em sua trajetória resistências e desencontros de diversas ordens – isso inclusive é característica da política –, mas, no decorrer de sua vigência, também deve ter como característica gestões devidamente competentes, para as demandas que se colocam. Uma coisa é o potencial das políticas; outra, são os efeitos que causam, os quais merecem a devida atenção.

Assim, considerando a pertinência dos pressupostos da reforma do Estado e de seus desenvolvimentos, mais especificamente dos usos de avaliações em larga escala, é importante situar que nossa questão passa também pela desatenção das movimentações políticas, pela configuração indevida do uso do poder, pelo desleixo mesmo com a coisa pública, marcando, ainda que de forma subjacente, muitas gestões públicas nesse contexto.

Foi nessa grande ambiência descrita acima que procuramos analisar o SARESP e seus impactos no setor educacional do estado de São Paulo. Um estado poderoso, capaz de proporcionar enormes possibilidades em prol de um ensino público de ótima qualidade.

Nesse desafio, analisamos o SARESP enquanto elemento que contribuiu para a formação da nova "cultura de avaliação" no Brasil, bem como para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no estado de São Paulo, relacionando-se intimamente com outros formatos do ato de avaliar. Assim, consideramos muitos dos seus desencontros e das críticas que sofreu para realizar seus intentos, por vezes legitimando ações tradicionais para a retenção de alunos, que se chocaram de forma aguda com suas próprias diretrizes, mas, ainda assim, provocaram um deslocamento bastante interessante, em termos de avaliação, na educação paulista.

Vimos também que o SARESP converge com um sentido de qualidade na educação, em voga atualmente, resultado dos desdobramentos da reforma do Estado. Nessa perspectiva, o conceito de qualidade apresenta supervalorização nos resultados das avaliações estandardizadas em larga escala e por meio dele propõem-se ações por metas, objetivando gerenciar e atuar nas estruturas que formam o corpo educacional brasileiro, prestando contas ao cidadão consumidor, sob o mote da eficiência.

Em análise à trajetória do SARESP, desde 1996 até o ano de 2011, diagnosticamos três grandes momentos em torno dessa avaliação.

O primeiro momento, denominado “Formação identitária no contexto do pioneirismo das avaliações em larga escala (1996 a 2002)”, teve como característica importante a construção da formação identitária do SARESP. Para essa formação colaboraram muitos elementos, entre eles: o período pré-SARESP, momento em que o governo do estado de São Paulo atuou com políticas que balizaram essa avaliação, como por exemplo, o programa da Escola Padrão; os impactos que alteraram a forma de avaliar das escolas paulistas; as resistências a esse sistema de avaliação, surgidas principalmente de questões relacionadas à classificação das escolas e queixas sobre a precariedade na preparação dos professores para o entendimento dos resultados do SARESP; a política de bônus para professores; a não ocorrência do SARESP em 1999, vinculada a questões de reeleição envolvendo a gestão de Mário Covas, não configurando, nesse contexto, a característica de política de continuidade, independentemente das possibilidades do governo. Esse período ficou vigorosamente marcado pela edição de 2001, comandada pela secretária Rose Neubauer, que utilizou seus resultados para reprovar ou não alunos da rede paulista, fato realmente fatídico e contraditório para uma política que se propôs a trabalhar contra a repetência.

O segundo grande momento, “Instabilidade do sistema no contexto da alternância no comando (de 2003 a 2007)”, caracterizou-se pelas muitas trocas no comando da Secretaria de Educação e do governo do estado, mostrando as estratégias de poder do PSDB, para além e em detrimento do governo paulista. Passaram por esse período três secretários e três governadores, o que propiciou um contexto de instabilidade, com problemas de várias ordens, como a não realização do SARESP em 2006. De certa forma, estabeleceu-se com isso a urgência de reconfiguração do SARESP, iniciada no ano de 2007 – considerado aqui de transição para o terceiro grande momento –, como, por exemplo, importantes mudanças teóricas e metodológicas, entre elas: adequação das habilidades e competências avaliadas no SARESP às do SAEB/Prova Brasil; adoção de padrões do PISA, o que possibilitou a comparação do sistema de São Paulo com o de outros países. Importante destacar que os indicadores do SARESP edição 2003 ficaram em patamares de países considerados de Primeiro Mundo, o que causou muita desconfiança de educadores, já que tal situação não correspondia, segundo eles,

com a realidade do ensino estadual. Esses números positivos ocorreram, coincidentemente, depois de mudanças na metodologia do SARESP, realizadas pelo então secretário de Educação Gabriel Chalita.

Já no terceiro grande momento, designado “Estabilidade do sistema no contexto do hiperpragmatismo gerencial (a partir de 2008)”, o SARESP apresenta considerável estabilidade em seu funcionamento, a partir da grande reformulação em sua estrutura, iniciada em 2007 e completada em 2008, com alterações como a contemplação de todas as áreas curriculares, a criação de matrizes de referência próprias de avaliação, o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE), a criação do IDESP para atuar nas questões da equidade e qualidade da educação paulista. Com isso, o governo passa a atuar sob valorização ainda maior dos resultados do SARESP e busca incondicional de sua melhoria, como categorias fundamentais para a elevação da qualidade do ensino. Por meio de ações, em grande medida, pragmáticas, e formas diversas e direcionadas às unidades escolares de como obter melhores resultados, configura-se um contexto de hiperpragmatismo gerencial nas políticas educacionais paulistas, formado especialmente na gestão Serra (2007-2010) e mantido na atual gestão Alckmin, até 2012.

Através de um extenso mapeamento, observamos, entre as 42 teses e dissertações selecionadas, que as pesquisas em torno do SARESP, desde 1998 – ano do primeiro trabalho sobre essa avaliação (OLIVEIRA, 1998), apresentam regularidade, com tendência crescente nos números de pesquisas realizadas até o ano de 2011. Os pesquisadores, conforme a configuração dos eixos temáticos, apresentam empenhos, em maior medida, para as questões relacionadas aos resultados, impactos e efeitos em torno do referido sistema de avaliação.

Ganham sentido também as apreensões de muitos pesquisadores em direção dos aspectos técnicos da constituição das avaliações do SARESP e as produções dos alunos, especialmente nas áreas de português e matemática. Tais análises passam pelas escolhas, por parte dos comandos dos governos, envolvendo os conteúdos curriculares para a formulação dessas avaliações e, evidentemente, a ideia de educação revelada por meio desses. Esses conteúdos são analisados, em muitas ocasiões, com atenção especial à relevância das características do contexto local em que ocorrem as avaliações do SARESP. E essas questões envolvendo as escolhas dos conteúdos e considerações sobre características locais são essenciais

porque influenciam claramente nas produções dos alunos e não podem ser tratadas de maneira descuidada, como apontam grande número de pesquisadores, nos diversos estudos analisados.

Preocupações com as concepções, discursos e táticas dos professores relacionados ao SARESP estão presentes também entre as teses e dissertações selecionadas aqui, tendo em vista que além das alterações objetivas que as últimas reformas na educação brasileira proporcionaram, ocorreram ainda mudanças subjetivas atinentes aos professores. Dessa forma, as conformações nos espaços íntimos desse público são objetos proeminentes de um número abundante de pesquisadores que versam sobre essa avaliação em larga escala.

A partir do nosso processo de análise, destacamos, ainda, alguns silêncios temáticos em torno desse sistema avaliativo, entre eles: as apropriações da mídia atinentes aos resultados dos alunos, notadamente, em muitas situações cercada de equívocos e ausência de profundidade sobre os sentidos da avaliação na escola; as apropriações dos pais sobre o SARESP, tendo em vista a importância desse público no contexto escolar; os processos comunicacionais entre o comando do governo paulista e públicos da escola, principalmente professores; e um aprofundamento dos sentidos do *accountability*, instrumento utilizado pelo governo de forma, muitas vezes, aquém do que exige um ambiente democrático, considerando principalmente exigências legítimas da sociedade, que envolvem questões relacionadas à prestação de contas.

O percurso do SARESP, desde sua implantação até os dias atuais, com seus três momentos distintos, apresenta resistências, rupturas e implementações, envolvendo os vários públicos do contexto escolar, frente às transformações avaliativas das últimas décadas e especialmente a partir dos anos 1990. Por se tratar de uma política de grande importância, e considerando, principalmente, os impactos contundentes que causou na rede estadual paulista, sua trajetória necessita de apreciações diversas e continuadas, como forma de atentar aos encaminhamentos políticos e suas implicações, os quais, no caso brasileiro, recebem um tratamento aquém das premências educacionais.

Os 12 impactos, detectados a partir de importantes trabalhos concernentes ao SARESP, apresentam um corpo relevante com características distintas dessa política, que percorrem todas as estruturas importantes que constituem o funcionamento escolar, considerando as relações entre o comando do governo,

gestores, professores, alunos e comunidade. Necessário destacar uma dinâmica entre os impactos: muitos deles, que inferimos como negativos, dão origem a outros, igualmente danosos às escolas.

O impacto “Entendimentos e usos indevidos dos resultados do SARESP” traz conteúdos com profundas reflexões sobre a compreensão e utilização dos resultados do SARESP por parte da SEE/SP e escolas. Em vez de sinalizarem a utilização dos resultados para propiciar um ambiente de análise aprofundada, visando a melhorias nas condições de ensino aos alunos, as considerações são preocupantes, apontando na direção de um ambiente indevido de premiação, classificação e punição. O governo demonstra, por meio da análise desse impacto, uma grande precariedade no estabelecimento de orientações devidas sobre os resultados dessa importante avaliação que é o SARESP, desde sua implantação até pelo menos 2010, tendo em vista que temos trabalhos abordando essa questão que datam de 1998 até 2011.

O ambiente indevido de premiação, a partir de apropriação equivocada dos resultados, faz parte de outro impacto, denominado “Estabelecimentos indevidos de ranqueamento, premiação, bonificação e competição no ambiente escolar”. Essas questões, sempre à margem das pautas do governo, afetam diretamente as identidades das escolas.

Para alguns autores, o SARESP vem sendo trabalhado nas escolas como instrumento de um novo tipo exclusão dos alunos, que ficam nas escolas, mas são desprovidos de medidas pedagógicas realmente qualitativas para o desenvolvimento de potencialidades, ficando à mercê de determinados números que simplesmente ratificam suas condições de abolidos. Daí o impacto “O SARESP como indutor de exclusão dos alunos na escola”.

“Estrutura imprópria das provas do SARESP e avaliação inadequada do aluno” é um impacto que apresenta fortes contestações em relação à composições e conteúdo das provas do SARESP e a avaliações inadequadas dos alunos, a partir disso. Os muitos trabalhos com tais indagações versam sobre provas mal formuladas e com conteúdos descontextualizados das reais necessidades e possibilidades dos alunos, principalmente nas áreas de Português e Matemática. Percebemos, pelas teses e dissertações analisadas, uma acentuada diminuição dessas críticas a partir de 2008, ano em que ocorreu grande reformulação na

estrutura do SARESP, o que pode ter colaborado para a melhora da estrutura das provas e a diminuição do interesse de pesquisadores.

O impacto “Treinamento dos alunos para o SARESP e mudança na prática docente” tem origem mais recente e revela comportamentos preocupantes nas unidades escolares, ligados a mudanças na prática docente com vistas ao treinamento dos alunos para obterem melhores resultados na prova do SARESP. Consideramos essa situação gravíssima, pois reduz a abrangência e o significado de uma escola ao atendimento de uma única avaliação e melhores resultados, e pior, visando, em grande medida, à garantia de bonificações. Com isso, identificamos o impacto “Influência do SARESP no currículo escolar”. Apesar de atualmente o SARESP avaliar a partir de matrizes de referência – que representam apenas um recorte dos conteúdos dos currículos – e não o currículo todo, encontramos situações constrangedoras envolvendo diretorias de ensino e escolas, deturpando a importância do currículo em conformação aos conteúdos previstos no SARESP. Esse panorama converge também com o impacto “SARESP como ferramenta ineficiente à autonomia na escola”. A dimensão pedagógica dessa autonomia parece ser a mais afetada, pelo caráter prescritivo de medidas prontas que invadem as escolas em muitas situações, sobre como agir a partir dos resultados do SARESP, prejudicando disposições que devem ser próprias das escolas, atinentes a suas necessidades locais.

Em relação ao impacto “Resistência, desconfiança e desconhecimento sobre o SARESP”, o que surpreende, para além da desconfiança e resistência ao SARESP, constantes desde sua implantação, é o desconhecimento sobre essa avaliação em tempos mais atuais, especialmente em torno do IDESP, um indicador importante dessa política. Tal situação fortalece a dificuldade do comando do governo paulista, e até das escolas, em relação à forma de possibilitar conhecimentos devidos sobre o SARESP, desde sua implantação, especialmente aos professores.

Em muitas situações, o SARESP – que tem entre seus objetivos colaborar para uma avaliação mais formativa nas unidades escolares – proporcionou, ao contrário disso, condições para reprovação, como foi o caso da edição 2001. Em outras situações, foi utilizado para reforçar práticas avaliativas tradicionais de professores na direção de medições, o que caracteriza também um impacto no

ambiente escolar: “Contradição entre os princípios norteadores de avaliações na escola”.

Qualquer ação no serviço público encontra urgências legítimas e crescentes na plena explicação de seu escopo. Em relação ao uso do instrumento de *accountability*, no setor educacional, em São Paulo, isso simplesmente não ocorre. Pelas leituras que fizemos, por meio das teses e dissertações e documentos oficiais do governo, detectamos fragilidades categóricas em relação a esse tema: em nenhum momento o comando do governo deixa devidamente claro o formato de responsabilização que utiliza, considerando que isso mexeu e ainda mexe com a vida de muitas pessoas. Esse instrumento fundamental para a prestação de contas foi sempre tratado e utilizado como uma espécie de ensaio, e pior, em muitas situações o governo implementou o próprio ensaio. Em grande medida, percebemos que essa utilização indevida implicou simplesmente a culpabilização de determinados segmentos, especialmente os professores. Assim, não há um trabalho em atenção às dimensões do *accountability*, pelo contrário, o que há é uma deturpação acerca desse importante instrumento democrático. Com isso, temos mais um impacto: “SARESP: o estabelecimento indevido e falho do *accountability*”.

Apesar dos muitos problemas de aceitação ao SARESP por parte de públicos envolvidos diretamente nas unidades escolares, especialmente os professores, encontramos formas de consentimento que constituem o impacto “Aceitação em torno do SARESP”. No entanto, tais aceitações ocorrem com características distintas: segundo alguns autores, certos públicos acolhem tal avaliação de forma passiva e muitas vezes com vistas exclusivamente à obtenção de melhores resultados, em detrimento de outros formatos avaliativos; outros, aceitam buscando compreender de forma aprofundada os mecanismos dessa avaliação, objetivando o crescimento da escola como um todo. E é essa última característica que provoca um movimento para além dessa forma de aceitação, ou seja, professores com apropriação aprofundada das questões do SARESP, utilizando os indicadores de forma mais condizente com o que pede uma avaliação em larga escala. A esse impacto denominamos “Cooperação em relação ao SARESP entre os públicos da escola”.

Quanto às estratégias de melhoria em relação ao desempenho dos alunos, encontramos duas situações. Uma diz respeito ao treinamento de alunos para melhores resultados e até melhor bonificação aos educadores, o que, de certa

forma, coloca em xeque a própria estratégia, uma vez que treinar alunos não consta entre as orientações do SARESP. A outra, em atenção maior aos pressupostos do SARESP, mostra duas escolas, em posse de resultados considerados positivos, com grupos de professores com consciência bastante acentuada das atribuições de uma escola, especialmente sobre práticas avaliativas, estudando de forma devida os indicadores da avaliação em larga escala, bem como agindo de forma crítica para a manutenção e o aprimoramento desses resultados, por meio de reuniões, atividades com alunos e também com os pais.

Com a leitura das teses e dissertações, inferimos que as estratégias encontradas são consideravelmente tímidas e dicotomizadas, indo de um extremo no qual se praticam ações eticamente condenáveis a outro extremo no qual emergem relações cooperativas e colaborativas em prol da melhoria do desempenho na aprendizagem dos alunos. Ponderando o tempo de existência do SARESP e também os impactos relacionados a ele, por esse aspecto, as escolas parecem atuar guiadas por outra “bússola”.

Na trajetória do SARESP estão bastante claros os esforços e ações do governo de São Paulo em busca do aprimoramento, no que tange a metodologia e conteúdos. Tais avanços foram comandados por gestores tecnicamente competentes, como é o caso, por exemplo, da ex-secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro. Mesmo com avanços tão significativos, o que poderia explicar essa elevada dimensão de impactos considerados contraproducentes em torno do SARESP?

No decorrer da categorização e análise dos impactos do SARESP, mais precisamente em nosso processo de inferênciação, procuramos algo que pudesse, de maneira geral, indicar o porquê de tantos impactos considerados negativos em relação a um formato de avaliação adotado num estado com tantas possibilidades, como é o caso de São Paulo, ancorado pelas muitas possibilidades e desdobramentos da reforma do Estado.

Assim, chegamos inevitavelmente ao campo da gestão do SARESP, que se revelou bastante precário, com raríssimas exceções e avanços, para lidar com as demandas e suas dinâmicas no campo educacional por meio dessa importante política avaliativa. O governo do estado mostra-se incapaz de ponderar razoavelmente sobre uma política que avalia toda uma rede de ensino, geradora de indicadores que norteiam o próprio governo. Não acreditamos na possibilidade de

desconhecimento dos impactos por parte do governo. O contrassenso de atuar desprotegido de diagnósticos sobre a eficiência de uma política, num cenário de ampla valorização à própria avaliação, é algo que não conseguimos apreender, talvez intuito de outra pesquisa. Não seria razoável estabelecer e manter um canal com os professores, gestores, alunos e pais para diagnosticar determinados impactos e, a partir deles, atuar para aprimorar tal sistema avaliativo?

Nessa direção, temos, inevitavelmente, de aprofundar e apontar um elemento que desnorteia a questão da gestão pontuada aqui, que é a comunicação como ponto nevrálgico. Inferimos a permanência, nas formas de comunicação com os diversos públicos do setor educacional, do grande obstáculo de sucesso do governo junto ao SARESP. Com o acesso que tivemos aos conteúdos das teses e dissertações e documentos oficiais, encontramos um ou outro instrumento mais eficiente, como é o caso mais recente do “Dia do SARESP na Escola”. Ainda assim, constatamos dificuldades comunicacionais severas por parte do comando do governo em relação aos resultados, à adoção do *accountability*, às informações e cursos sobre a metodologia do SARESP, às implementações realizadas ao longo do tempo, entre outras. O governo comunica-se muito aquém das necessidades das escolas, professores e alunos, considerando a estrutura governativa que tem para esse intento e que muitas vezes é utilizada com grande competência para divulgar seus avanços na área educacional, notadamente em período eleitoral.

Com uma comunicação mais eficiente em torno do SARESP, muitos impactos negativos poderiam ser atenuados e até evitados. O problema, em nosso entendimento, não está na ancoragem dos pressupostos da reforma do Estado nem no SARESP, política que pode colaborar sobremaneira com os rumos da educação no estado de São Paulo, mas nos atos de comunicação, conceito amplo que envolve, antes de tudo, ação em comum.

Chegando já ao final desta empreitada de profundo enriquecimento, principalmente em face de 42 trabalhos importantíssimos acerca do SARESP, não podemos deixar de discorrer sobre outra preocupação que nos acompanhou de maneira intensa nesse processo de investigação e que diz respeito à condição do professor em relação ao SARESP. À parte todo trabalho do governo para aprimorar essa avaliação e também da sua responsabilidade pelos principais desencontros desse sistema, amplamente analisados neste trabalho, encontramos, por parte dos professores, comportamentos realmente intrigantes que acabam envolvendo os

alunos, os quais são a essência do motivo denominado “escola”, indivíduos em situação de formação e guarida muito mais premente do que qualquer outro público no contexto escolar.

Vimos, por meio dos trabalhos, muitos professores utilizando o SARESP com propósito único de retenção. Desejar reter alunos e retê-los, com tantos avanços e possibilidades avaliativas atualmente, para nós é simplesmente um absurdo. Ainda percebemos diversos exemplos de professores, em consenso com diretorias de ensino e gestores das unidades, dando anuência ou treinando alunos para a prova do SARESP, objetivando, em várias ocasiões, simplesmente melhores resultados e suas benesses: bonificações. Causaram-nos estranhamento algumas identificações atinentes aos professores, na condição de vítimas, no sentido mais pobre do termo, de dominado, vencido, em abalo ao que significa ser professor.

É estranho ver um professor que muitas vezes clama legitimamente por melhores condições na tentativa de equilibrar sua condição nas relações de poder, próprias num contexto social, ao mesmo tempo corroborando e dando continuidade a certas direções injustas, por exemplo, ao utilizar o aluno como meio para receber melhor bonificação.

Avançamos muito em relação ao aprimoramento de ferramentas que podem ser utilizadas para tornar visíveis determinadas situações identificadas como ilegais, incoerências e injustiças em qualquer setor público. Temos amplos canais de mídia, além dos instrumentos dos três poderes que organizam o Estado. Mas, para isso, é necessário conhecer profundamente os objetos de concordância e discordância. Sobre o SARESP, especificamente, e os desconhecimentos ainda presentes sobre ele, temos extensa literatura, muito acessível por canais virtuais e que pode ser utilizada em HTPCs ou em horários de estudo individual na escola, previstos por lei.

Os impactos do SARESP estão aí, muitos em função de atos frágeis de gestões governativas. Atenuá-los, eliminá-los e até estabelecer um processo de recusa a essa avaliação, se for o caso, passa, em alto grau, pelo empenho de conhecê-la adequadamente, considerando as várias verdades, contextos locais e públicos existentes nesse jogo. E a busca de conhecimento nesse sentido, além de algo inseparável da condição do professor, da escola e de qualquer governo, é também uma forma de garantir um aprofundamento nas questões da avaliação, entretanto, defendendo sua principal função - a de ajudar o aluno a aprender.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p.147-170.

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

ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.

ANDRADE, R. J. de. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995 – 2003**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARCAS, P. H. Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010.

AUGUSTO, F. de F. **A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: a estrutura problema-solução nas redações do SARESP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAGGIO, S. C. R. **Política educacional, SARESP e discurso de professores: vozes construídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

BARBOSA, G. C. **A atividade de avaliar no SARESP**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARROS, R. Correção de rumos. Entrevista com Herman Voorwald. **Revista Educação**, São Paulo, v. 169, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/correcao-de-rumo-234937-1.asp>>. Acesso em: 13 maio 2012.

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

BAUER, A.; SILVA, V. G da. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-Americana de Educação**, [s. l.], n. 53/1, p. 1-11, 25 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, 14 fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 maio 2012.

BOSQUETTI, M. C. B. **SARESP/2000 e a questão da visualização em geometria espacial.** 2002. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mais de 6 milhões farão a Prova Brasil e Saeb em 2011.** Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=79895&version=1.1>. Acesso em: 31 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Ideb.** Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5>. Acesso em: 15 nov. 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil e Saeb.** Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: matrizes de referência, temas, tópicos e descritores.** Brasília, DF: MEC/SEB: INEP, 2011d.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 16, de 4 de julho de 1997**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc16.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 47, n. 1, p. 1-28, jan./abr. 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma gerencial de 1995**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 3 maio 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación**, España, v. 1, n. 1, p. 94 - 109, 2008. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2012.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 321-339, maio/ago. 2011.

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

CASTRO, M. H. G. de. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília, DF: INEP, 1999.

CENEVIVA, C. **Democracia, accountability e avaliação: a avaliação de políticas públicas como instrumento de controle democrático**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

CENEVIVA, R. Avaliação e *accountability* no setor público: um vínculo possível e desejável. **Alcance**: publicação da UNIVALI, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 7-26, jan./abr. 2007.

CERCA de 2,5 milhões de alunos fazem prova do Saesp nesta terça. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 nov. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u653489.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2008.

CHISTE, M. C. **SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLEMENTE, C. **Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna**: uma análise do componente curricular de Matemática. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

COLLUCCI, C. Tucanos omitem dados negativos do ensino em SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jun. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15672.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

CORRÊA, L. M. **As concepções de professores de Matemática de 5ª série do ensino fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

DORTA, R. A. F. **A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental no Saesp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESPOSITO, Y.; DAVIS, C.; NUNES, M. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 23-53, jan./fev./mar./abr. 2000.

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

EXAME para 2,5 milhões de alunos de São Paulo apresenta falhas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 nov. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u654579.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

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

FERREIRA, R. H. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.** [online], Campinas, SP, ano XXIII, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em: 5 maio 2011.

FREIRE, L. R. da S. C. **Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 7-18, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GIRELLI, H. **Currículo e cultura: elementos do fracasso escolar. Um estudo com base nas provas do SARESP e FUVEST.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

GOVERNO de SP manda recolher 500 mil livros de geografia com 2 Paraguais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u536044.shtml>>. Acesso em: 5 maio 2011.

GUEDES, A. M.; FONSECA, F. (Org.). **Controle social da administração pública: cenário, avanços e dilemas no Brasil.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Oficina Municipal: FGV, 2007.

GUTIERRE, M. M. B. **Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2003.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2003.

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

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. F. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun. 1995.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, F. Site de Alckmin lista “bandeiras” alheias. **Jornal da Tarde**, São Paulo, jul. 2010. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/jt-politica/site-de-alckmin-lista-bandeiras-alheias/>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

LUGLI, L. de C. **A análise de dados e a probabilidade nas avaliações externas para o ensino médio: ENEM e SARESP**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

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

MALDONADO, R. G. **SARESP e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

MARUCI, F. A de. **Leitura e escrita: análise de uma proposta de avaliação por competências e habilidades**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

MESKO, W. S. **Questões de leitura no sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETO, M. A progressão continuada foi mal entendida. **Correio Popular**, Campinas, SP, p. A6, 13 jun. 2010.

NOVAES, G. T. F.; TAVARES, M. R.; GIMENES, N. A. S. Testes em larga escala. **Revista Escola Pública – Avaliação Educacional**, São Paulo, publicação especial, p. 60-75, 2011.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13–26, jan./jun. 2009.

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

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

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRUDÊNCIO, E. R. **Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, e relação com o desempenho na prova de Português do Saresp 2002 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; FAQUIM, J. P. S. Estado del arte sobre formación de profesores en América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Digital Umbral 2000**, Santiago de Chile, n. 17, p. 1-45, jan. 2005.

RAHAL, S. **Políticas públicas de Educação: o Saresp no cotidiano escolar.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

RIBEIRO, S. J. **Analisando o desempenho de alunos do ensino fundamental em Álgebra, com base em dados do SARESP.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. AS pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE Nº 9/97.** Homologada pela Resolução SE de 4.8.97, que institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>. Acesso em: 5 maio 2011.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Ensino Região-Mauá. **Comunicado:** Idesp e da bonificação por resultados. Mauá, 2011a. Disponível em: <http://demaua.edunet.sp.gov.br/informacoes/comunicado_idesp_bonus.htm>. Acesso em: 11 maio 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.** Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-da-lei-complementar-107808.html>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Mestrado e doutorado para professores.** São Paulo, 31 jul. 2012a. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=221110&c=5364&q=Mestrado+e+doutorado+para+professores+>>. Acesso em: 16 maio 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação – Saresp:** documento básico. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de qualidade da escola.** Nota técnica. São Paulo, mar. 2011b. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa mestrado & doutorado.** São Paulo, 2012b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/bolsa>>. Acesso em: 16 maio 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório pedagógico Saresp:** Língua Portuguesa/Secretaria da Educação. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório pedagógico Saresp:** Língua Portuguesa/Secretaria da Educação. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Saresp 2012:** Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 2012c. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/>>. Acesso em: 16 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. In: _____. **Sistemas de avaliação educacional.** São Paulo: FDE, 1998. p. 9-20. (Série Ideias, 30).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Termina hoje prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 30 nov. 2011c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/termina-hoje-a-prova-do-sistema-de-avaliacao-de-rendimento-escolar-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 16 maio 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Veja as metas do novo Plano Estadual de Educação**. São Paulo, 20 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: 16 maio 2012.

SAZDJIAN, A. B. **As redações do SARESP: o texto argumentativo e a análise das três pontas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

SILVA, H. M. G. da; RIBEIRO, R.; DAVID, C. M. Os sistemas de avaliação da educação no Brasil: da sua instituição ao contexto atual. **Camine: Caminhos da Educação**, Franca, SP, v. 3, p. 1-12, 2011.

SILVA, J. C. da. **Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM e SARESP**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, V. G. da. **Por um sentido público da qualidade na Educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUSA, C. P. de. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-174. (Série Ideias, 30).

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, I. L. de. **A competência leitora na perspectiva do SARESP: a habilidade de inferir informação implícita em texto escrito.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

URBANIN, Carina. Estado de São Paulo inclui ciências no Saresp. **Estadão.com.br/Educação**, São Paulo, 23 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,estado-de-sao-paulo-inclui-ciencias-no-saresp,194499,0.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

VALLE, R. da C. **Teoria da resposta ao item.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VAZ, R. A. da C. **SARESP/2005: uma análise de questões de matemática da 7ª série do ensino fundamental, sob a ótica dos níveis de mobilização de conhecimentos e dos registros de representação semiótica.** 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, 2003.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco.** 23 ago. 2009. Disponível em: <http://somnia.tempsite.ws/p/publicacao_completa.php?publi=262>. Acesso em: 31 mar. 2011.