

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O SARESP NO CONTEXTO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ
ESCOLA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS**

ANTÔNIA NIVALDA FERNANDES

SÃO PAULO
2013

ANTÔNIA NIVALDA FERNANDES

**O SARESP NO CONTEXTO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ
ESCOLA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação - PPGE da
Universidade Nove de julho - UNINOVE,
como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Celso do Prado
Ferraz de Carvalho.

SÃO PAULO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Fernandes, Antônia Nivalda.

O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências. /Antônia Nivalda Fernandes. 2013.

76 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

I. Avaliação. 2. Educação Básica. 3. Reforma Educacional. 4. SARESP

I. Celso do Prado Ferraz de Carvalho II. Título

CDU 37

O SARESP NO CONTEXTO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Por

ANTÔNIA NIVALDA FERNANDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de julho - UNINOVE, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

Profª Dra. Roberta Gurgel Azzi

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Diretor do PPGE

SÃO PAULO

2013

Aos alunos da educação básica paulista, que são submetidos aos efeitos da avaliação, promovidos pelas reformas.

AGRADECIMENTOS

A construção do conhecimento é, em toda e qualquer circunstância, um trabalho coletivo. Julgo sempre que a sua qualidade, quando alcançada, reforça a necessidade de reconhecer na participação de cada um a importância de sua contribuição. Mas não podem ser responsáveis pelos problemas que por ventura venham a se fazer presentes nos escritos dessa produção. Nesse caso, a responsabilidade é de quem escreveu. Foram inúmeras as pessoas que contribuíram, ao seu modo, para que eu pudesse chegar ao momento de defesa desta dissertação. A todas elas expresso meus agradecimentos.

À Universidade Nove de Julho – UNINOVE pela acolhida acadêmica e pela bolsa oferecida para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Ao Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho com cujos ensinamentos tive a oportunidade de compartilhar, podendo extrair, além dos conhecimentos acadêmicos, lições que me fizeram repensar modos de vida e de relações com as pessoas, e por acreditar repetidas vezes na minha capacidade de superação. O meu mais irrestrito agradecimento.

Aos professores do PPGE e em especial os da linha de Políticas em Educação, Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Ivanise Monfredini, Miguel Henrique Russo e ao professor José Eustáquio Romão, diretor do PPGE.

Agradeço também à professora Roberta Gurgel Azzi da UNICAMP/SP, pela honrosa contribuição, no trabalho de banca, que muito nos ajudou.

A todos os colegas de turma, com os quais tive o privilégio de compartilhar importantes momentos de construção do conhecimento e estabelecer vínculos de amizade.

Aos meus familiares, que souberam suportar a minha ausência nos momentos em que a concentração se fez necessária para a construção do trabalho.

Verbo Ser

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer?

Usar outro nome corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser. Esquecer.

Carlos Drumond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola, no ano de 2007. O objetivo é compreender e verificar os fundamentos do SARESP para identificar mudanças e permanências a partir da reforma de 2007. Como referências teóricas são consultados autores que se dedicam ao estudo da temática avaliação no campo das Políticas Públicas Educacionais. As fontes primárias são as Matrizes de Referência da Avaliação SARESP, o Relatório Pedagógico do SARESP (2009) e os documentos da Proposta Curricular Paulista de 2007. Em um primeiro momento procura-se compreender a avaliação no contexto da educação, com o objetivo de verificar como a avaliação se estabelece nesse campo. A seguir apresenta-se os fundamentos do SARESP a partir da reforma da década de 1990. Na terceira parte apresenta-se e discute-se os fundamentos do SARESP a partir dos documentos produzidos pelo projeto São Paulo faz escola (Matrizes do SARESP, Relatórios do SARESP 2009 e o Currículo), procurando verificar as possíveis mudanças ocorridas em seus fundamentos. A seguir faz-se a análise dos fundamentos do SARESP e verifica-se quais foram as mudanças e permanências ocorridas. Os dados obtidos com o estudo permitem afirmar que houve uma reformulação nos fundamentos do SARESP a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola e que a mudança foi no sentido de aproximar o exame às exigências do currículo oficial implementado com a reforma de 2007.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Básica. Reforma Educacional. SARESP.

ABSTRACT

This research aims to study the Evaluation System of School Performance of the State of São Paulo (SARESP) from the launch of the project makes school São Paulo, in 2007. The goal is to understand and verify the fundamentals of SARESP to identify changes and continuities from the 2007 reform. As theoretical references are consulted authors who are dedicated to the study of thematic evaluation in the field of Public Policy Education. Primary sources are the reference arrays SARESP Assessment, Pedagogical SARESP Report (2009) and documents the Curriculum Proposal Paulista 2007. At first we tried to understand the assessment in the context of education, with the goal of checking how the assessment is established in this field. The following are the basics of SARESP from the reform of the 1990s. The third part presents and discusses the fundamentals of SARESP from documents produced by the project makes São Paulo school, (Headquarters SARESP, 2009 and the Reports of SARESP Curriculum), seeking to verify possible changes in its fundamentals. The following is the analysis of the fundamentals of SARESP and it turns what were the changes and continuities that occurred. The data obtained from the study have revealed that there was a reformulation of the foundations SARESP from project launch São Paulo School and makes the change was towards closer examination requirements of the official curriculum implemented with the 2007 reform.

Keywords: Evaluation. Basic Education. Education Reform. SARESP.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cenafor - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DC - Diretrizes Curriculares

DE - Diretoria de Ensino

DOE - Diário Oficial do Estado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FDE - Fundo de Desenvolvimento Educacional

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OREALC - Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB - Partido Social Democrático Brasileiro

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USAID - Agência Internacional de Desenvolvimento dos EUA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
 CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA APRENDIZAGEM.....	 22
1.1 O protagonismo da avaliação.....	22
1.2 O que se entende por avaliação educacional.....	25
1.3 As formas de avaliação educacional: a da aprendizagem.....	30
 CAPÍTULO 2 – OS FUNDAMENTOS DO SARESP NA DÉCADA DE 1990.....	 35
2.1 Reforma curricular paulista anos 1990.....	35
2.2 Os fundamentos do SARESP.....	38
 CAPÍTULO 3 – O SARESP NO CONTEXTO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA – 2007.....	 43
3.1 O projeto São Paulo faz escola.....	43
3.2 A reforma curricular paulista de 2007.....	45
3.3 O SARESP no contexto da reforma curricular.....	48
 CAPÍTULO 4 – O SARESP: UMA ANÁLISE COMPARADA 2007/1996.....	 55
4.1 Análise do SARESP nos documentos veiculados pelo projeto São Paulo faz escola.....	55
4.2 Mudanças e permanências no SARESP a partir de 2007.....	59
4.3 As possíveis contribuições da avaliação SARESP para a melhoria da qualidade na educação básica.....	62
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo do debate sobre Avaliação Educacional e, mais especificamente, no das políticas públicas para o ensino básico (ensino fundamental ciclo II e ensino médio) no Estado de São Paulo. A abordagem centra-se na compreensão e análise dos fundamentos da avaliação SARESP para identificar mudanças e permanências ocorridas no exame, a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola no ano de 2007.

Entende-se que o processo de delimitação da temática desta pesquisa, bem como seu corte temporal não pode ocorrer dissociado de processos anteriores, que, de forma direta ou indireta, lhe são geradores. Assim, as políticas educacionais implementadas no Estado de São Paulo a partir da década de 1990, especificamente após a ascensão política de Mário Covas em São Paulo e de Fernando Henrique Cardoso em Brasília, são importantes referências desse processo. Objeto de farta produção bibliográfica, as políticas produzidas nesse período moldaram de forma intensa o debate subsequente, mesmo diante de mudanças ocorridas no governo central com a vitória de Lula da Silva em 2002. Faz-se, a seguir, uma breve apresentação desses eventos no sentido de melhor situar o objeto de pesquisa.

No Estado de São Paulo a reforma educacional nos anos 1990 esteve sob o comando da então secretária de educação Tereza Roserley Neubauer da Silva, que permaneceu na função durante o primeiro mandato do Governo Covas (1995-1998) e parte do segundo mandato (1999 – 2000), até a morte deste.

A reforma estadual da educação básica paulista, iniciada no governo de Covas, seguiu a política reformista do plano nacional, implementada pelo governo da União tendo como fundamento uma marcha internacional de reformas nos planos socioeconômicos e político, orientada tanto por ações locais quanto por organismos internacionais.

O discurso acerca da mudança se sustentava na ideia de que seria necessário oferecer à população pobre uma educação de qualidade, capaz de desenvolver a inclusão social e fazer a democratização da educação. Mas o que se verifica a partir da leitura de diversas pesquisas (VIRIATO, 2001; TEIXEIRA, 2006; BAUER 2006; SANTA CRUZ, 2008) sobre a reforma é que o objetivo fundamental

era adequar a educação pública às exigências do Banco Mundial dentro do novo modelo de Estado neoliberal do capitalismo para o século XXI.

Eleito governador do Estado de São Paulo para o mandato de 2007-2010, José Serra lança uma proposta de reforma para a educação básica com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida. No conjunto da reforma foi elaborada uma proposta curricular para ser implementada de forma imediata nas escolas da rede pública de ensino básico. Nesse contexto da reforma foi feita também a estruturação da avaliação SARESP. O projeto maior, que englobava diferentes ações, foi denominado “São Paulo faz escola”.

A implementação da reforma curricular teve a Coordenação Geral a cargo de Maria Inês Fini. O primeiro material distribuído nas escolas foi um jornal entregue aos alunos de acordo com as disciplinas. O conteúdo do material objetivava uma recuperação intensiva e privilegiou a leitura e a produção de texto. Aos professores foi entregue uma revista com o objetivo de subsidiar a aplicação das atividades propostas no jornal. Além dos professores, a equipe gestora também recebeu indicações por meio de vídeos tutoriais para orientar o trabalho e implementação da proposta na escola. A partir do ano de 2008, tanto alunos quanto professores e coordenadores passaram a receber os cadernos de acompanhamento denominado de caderno do aluno, caderno do professor e caderno do gestor, respectivamente.

Para a avaliação SARESP, foram criados dois mecanismos de informação e divulgação do resultado em forma de revistas. Uma revista que se refere às Matrizes de Referência para a avaliação SARESP e outra revista em forma de relatório, que divulga o resultado anual do exame em toda a rede.

A revista *Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP* (SEE/SP, 2009a) contém, além das matrizes gerais, as referências da avaliação, as habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos a serem trabalhados e as competências cognitivas. Tudo organizado por disciplina de acordo com o nível de ensino. No texto de apresentação da revista que contém as Matrizes de Referência da avaliação SARESP, a coordenadora geral do projeto, Maria Inês Fini, afirma que:

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica, [...] em que pesem boas experiências desenvolvidas em algumas escolas, não havia parâmetro de equidade sistêmica entre elas, na prática, cada uma praticava seu próprio currículo [...] houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência de muitos currículos e de tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as

escolas [...] em cujo contorno e definição deveria estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nas escolas e, uma clara definição das expectativas de aprendizagem a serem obtidas pela operacionalização do currículo e da avaliação. (SEE/SP, 2009a, p. 8).

Segundo ainda a coordenadora do projeto, essas mudanças tiveram como ponto de referência a retomada histórica das propostas curriculares, já desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nos anos de 1980 e princípios da década de 1990. Esse trabalho inicial anterior e os referenciais nacionais para a educação básica constituíram o acervo de reflexão inicial das equipes que elaboraram as devidas atualizações teórico-metodológicas e os ajustes necessários para cada área do conhecimento.

Para a coordenadora geral, com as indicações do que os alunos deveriam minimamente aprender em cada área do conhecimento, em cada etapa da escolarização, as referências para a avaliação puderam, então, ser estruturadas.

Para construir as referências que vão orientar a estruturação das matrizes da avaliação, especialistas em avaliação organizaram as respectivas propostas iniciais das áreas curriculares a serem avaliadas no SARESP, tendo por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, considerando, também, documentos que balizam as avaliações nacionais e internacionais.

A revista denominada Relatório Pedagógico do SARESP (SEEP/SP, 2009b) é uma publicação anual do resultado do exame por escola. Ela apresenta os dados gerais do exame para cada ano. Na parte inicial do documento são apresentados os dados gerais do SARESP: a) as características, b) a aplicação, c) os instrumentos do SARESP, d) as provas escritas, e) questionário de contexto, g) a abrangência do SARESP, h) níveis de proficiência do SARESP. Na segunda parte se encontram os resultados do exame para o ano de referência. A terceira parte é composta da análise pedagógica dos resultados e a quarta, das recomendações pedagógicas, por série e nível de ensino.

Para Fini, o SARESP deve ser compreendido como mais um instrumento que está a serviço da escola, pois:

[...] os dados precisam ser contextualizados em todos os aspectos, [...] é dever de todos transformá-lo em propostas de ação que gerem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, os resultados da avaliação, devem se refletir em uma mudança de postura nas situações de ensino-aprendizagem, na perspectiva de garantir que os alunos aprendam os

conhecimentos básicos, indicados no currículo, para o sucesso dos seus estudos. (SEE/SP, 2009b, p. 7).

Nesse sentido, compreende-se que o SARESP avalia também outros aspectos da unidade escolar que não só a aprendizagem. Inclui-se nesses outros aspectos a indicação sobre como os professores e gestores devem realizar os planos de ensino para adequá-los aos modos do exame e, em fim, a orientação no sentido de que os agentes do processo educativo sigam a proposta curricular e cumpram com isso os objetivos da reforma.

A leitura a respeito da avaliação SARESP, como campo teórico, ajudou a perceber que existe na política avaliativa um conjunto de determinações das mais diferentes origens, como determinações pedagógicas, políticas, administrativas, econômicas, culturais, ideológicas, epistemológicas etc. Compreendendo a importância de cada um desses aspectos, julga-se necessário abordar os fundamentos da avaliação SARESP, suas mudanças e permanências e fazendo neste um recorte no projeto São Paulo faz escola, lançado no ano de 2007.

Delimitação do tema

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior que está sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do PPGE – UNINOVE/SP sobre a reforma da educação básica no Estado de São Paulo. Tão logo a reforma curricular de 2007 foi iniciada, os professores responsáveis pelo grupo produziram um projeto de pesquisa para dar conta das novas questões postas no âmbito da educação paulista. Esse projeto de pesquisa denominado *A reforma da educação no estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestionária e laboral (2009-2011)* foi coordenado pelos professores Drs. Celso Carvalho e Miguel Henrique Russo e contou com financiamento do CNPq. A pesquisa tem como objetivo a análise e compreensão dos fundamentos que orientam a reforma educacional em curso no Estado de São Paulo e a materialização da reforma nos espaços em que ela ocorre, ou seja, na escola.

Para garantir o total cumprimento desse objetivo, foi feita uma divisão do projeto em dimensões. Essa divisão se fez necessária em razão da grande amplitude que a temática propicia, por isso, utilizou-se do recurso de subdividir o

projeto em dimensões: curricular, avaliativa, gestonária e laboral para garantir a especificidade dos temas contemplados para cada um deles.

A dimensão curricular se processa no contexto do projeto São Paulo faz escola, que ocupa posição central no conjunto das ações da reforma em estudo. O objetivo central daquele projeto é compreender os fundamentos da proposta curricular e qual o grau de apropriação da reforma pelos professores.

Para a avaliação, o foco é a sistematização realizada no contexto do projeto São Paulo faz escola no ano de 2007 e, fora dele, em documentos da reforma que não foram originados por esse projeto. Como exemplo desses documentos, tem-se as Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP, criadas em 1996 e em que constam os fundamentos do exame para a educação básica paulista. O objetivo daquele é compreender os fundamentos e princípios da proposta de avaliação e suas possíveis consequências no trabalho educativo.

Em relação à dimensão gestonária, o foco é verificar as características constitutivas da visão gerencial na educação que se contrapõem à visão de uma administração escolar progressista e ancorada numa proposta de transformação social. Tem como objetivo analisar a concepção de gestão escolar contida na reforma e o grau de apropriação desses princípios pelos coordenadores e demais gestores.

A parte do laboral tem como foco a padronização do trabalho educativo por meio das ações estabelecidas pela reforma e, ao mesmo tempo, a imposição de uma determinada formação aos alunos. A apreensão das mudanças com a reforma da educação será o objeto desse estudo. Tem como objetivo as ações do governo que tem afetado o trabalho escolar e suas consequências na prática cotidiana.

Pensando no que já foi realizado naquela pesquisa, sobre a reforma da educação básica paulista, fez-se um levantamento dos trabalhos que foram produzidos no projeto.

Dentre os trabalhos concluídos na pesquisa maior, pode-se citar o subprojeto intitulado *Os Impactos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, de Adriana Cunha dos Santos, que teve como objetivo verificar os impactos que o currículo oficial do Estado de São Paulo produzia nas escolas e analisar o alcance das metas estipuladas pelo governo para serem cumpridas pela unidade escolar. O resultado da pesquisa indicou que há grandes dificuldades, tanto por parte dos

professores quanto dos alunos, em acompanhar os conteúdos dos cadernos distribuídos pelo governo do estado e que a escola passa por um processo de adaptação com o material distribuído.

Outro trabalho concluído foi o subprojeto *A Educação Física no Contexto da Reforma Curricular Paulista*, de Aparecido Barbosa Saraiva, que tinha como objetivo central compreender como a reforma impactou o trabalho dos professores da disciplina de Educação Física. O resultado da pesquisa indicou que a prática escolar de educação física se constrói mediada pela cultura escolar, pela trajetória profissional dos professores e que o trabalho cotidiano na prática de educação física não segue necessariamente as prescrições legais.

Mais um trabalho concluído do projeto maior foi o intitulado *A Objetivação da Proposta Curricular do Projeto São Paulo faz escola no Cotidiano Escolar* de Valéria Andrade Silva, que se centrou na crítica aos fundamentos da reforma educacional e na objetivação da proposta curricular. O resultado da pesquisa indicou que, embora a proposta ainda se encontrasse em processo de implementação, a apropriação do currículo prescrito pelo “projeto São Paulo faz escola” como o currículo oficial foi sendo ressignificado pelos professores e concretizado no cotidiano na prática docente como currículo em ação.

Seguindo essa lista de trabalhos concluídos naquele projeto – sobre a reforma educacional no Estado de São Paulo –, encontra-se também o subprojeto *As Contradições entre o discurso oficial e o discurso do supervisor de ensino no programa São Paulo faz escola*, de Ana Maria de Souza. A pesquisa teve como objetivo compreender as contradições entre o discurso oficial e o discurso do supervisor de ensino no programa São Paulo faz escola.

Em 2011 a pesquisa do grupo teve seu relatório final encaminhado ao CNPq. No entanto, o processo de reformas e de implementação continuava na rede estadual paulista. Assim, os responsáveis pelo Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional decidiram prosseguir os trabalhos. Para tanto, outro projeto de pesquisa foi elaborado, encaminhado ao CNPq e aprovado. Esse projeto, denominado *Reforma da educação no Estado de São Paulo e produção da qualidade do ensino: dimensões, avaliativa, curricular e gestonária 2011 – 2013*, pretende dar sequência ao projeto anterior, bem como ampliar algumas de suas questões.

O objeto da pesquisa

A partir do itinerário acima descrito e da nossa inserção no grupo de pesquisa, chegou-se ao objeto de pesquisa que se define como as mudanças e permanências do SARESP a partir do projeto São Paulo faz escola.

O problema da pesquisa

Logo no início das leituras, quando se definiu o objeto da pesquisa, pensou-se em construir a análise dos fundamentos da avaliação SARESP, com base nos estudos existentes sobre a temática, disponíveis em forma de teses e dissertações e nos documentos lançados a partir do projeto São Paulo faz escola, além de também fazer a pesquisa de campo na escola, mediante entrevistas com professores. Mas, no decorrer do processo com a pesquisa, percebeu-se que tal trajeto seria inviável, em razão do tempo disponível para a consecução do Mestrado, bem como das dificuldades presentes na pesquisa empírica nas instituições escolares. A partir das leituras realizadas sobre a avaliação SARESP, chegou-se à conclusão de que fazer a pesquisa documental/bibliográfica constituir-se-ia em contribuição significativa para a educação paulista.

Assim, o problema de pesquisa apresenta-se da seguinte forma: Com o projeto São Paulo faz escola, a partir de 2007, ocorreram mudanças nos fundamentos da avaliação SARESP? Se sim, quais mudanças? Elas se constituem em uma nova perspectiva de avaliação da aprendizagem?

A justificativa

A importância de pesquisar mudanças e permanências nos fundamentos da avaliação do SARESP é a de que elas podem apresentar elementos que demonstrem o quanto a avaliação tem ocupado espaço significativo nos processos de reforma do sistema estadual de ensino.

A pesquisa se justifica em razão da crescente utilização da avaliação SARESP e de seus resultados como princípio classificatório para as escolas, além de estabelecer, para a SEE/SP, os critérios de qualidade, por vezes questionável em

sua eficácia e legalidade. Em face das mudanças que essa perspectiva desperta, além dos problemas que sua implantação gerou, torna-se necessário identificar se há mudanças em seus fundamentos e, se houve, quais são.

Fazer uma pesquisa sobre a avaliação SARESP não é tarefa das mais fáceis. Tal estudo implica cotejar, comparar e analisar os fundamentos atuais do SARESP com os fundamentos do exame na reforma iniciada nos anos de 1990, quando de sua origem em 1996.

Objetivo geral

Compreender os fundamentos da avaliação SARESP para identificar se houve mudanças na sua estrutura conceitual a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola no ano de 2007. Nesse itinerário, verificar quais foram essas mudanças e sua dimensão.

Este se desdobra nos objetivos específicos a seguir.

Objetivos específicos

- a) Apreender os fundamentos da avaliação SARESP na reforma curricular para a educação básica paulista.
- b) Identificar por meio de uma análise comparativa, se houve mudanças nos fundamentos da avaliação SARESP com o projeto São Paulo faz escola.
- c) Identificar no discurso da SEE/SP como ela utiliza o SARESP para a melhoria da qualidade do ensino básico paulista.

Referencial teórico-metodológico

Na continuidade do caminho com a pesquisa e na perspectiva de que a política de avaliação SARESP sofre a ação cotidiana do movimento de mudanças e ou permanências, assim é o processo histórico, procurou-se definir os referenciais teórico-metodológicos, bem como as categorias, as quais serão norteadoras nesse caminhar, de modo que se possa compreender o objeto.

Entende-se, a rigor, a importância e a necessidade dos pressupostos teórico-metodológicos como exigência do trabalho investigativo. Compreende-se também que as determinações do real, no processo de construção do objeto, precisam ser apreendidas como processo de aproximação da realidade. Do real se extraem os elementos que, quando categorizados, passam a se constituir em aproximações, cada vez maiores, do movimento das relações que dão forma e conteúdo ao objeto.

Dias Sobrinho (2003a, p. 14) caracteriza a política avaliativa na atualidade como um “fenômeno histórico e político” que foi se constituindo a partir das transformações da sociedade de acordo com o movimento de: mudanças e ou permanências.

O autor afirma, ainda, que é nesse movimento de mudanças que se constitui a política educacional e em consonância a essa se fundamenta a avaliação. Entende-se, nesse sentido, que mudanças são realizadas na avaliação e que as mesmas são influenciadas pela política educacional no processo de reformas.

Para Saul (2006, p. 61), “O conceito de avaliação para a emancipação do indivíduo caracteriza-se como um processo de descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.”

Dessa forma, compreende-se que não há como praticar uma avaliação emancipatória pautando o cotidiano escolar em bases pedagógicas tradicionais, acríticas, que preconizam o adestramento dos sujeitos. Não há como emancipar, por meio de uma educação burocratizada, por uma educação que pune o erro, em vez de utilizá-lo como ponto de partida para novos aprendizados.

A avaliação para melhorar a aprendizagem não se restringe a ranques com prazo determinado para dar respostas a um programa, sistema ou planejamentos burocráticos no limite de um período determinado. Ela procura dar significado à compreensão dos fenômenos, dos acontecimentos, respeitando as diferenças, as mudanças imprevistas e as manifestações participativas.

O objetivo da avaliação qualitativa é tomar posse do objeto de estudo a partir das interpretações dos sujeitos que estão envolvidos nela. A informação não passa a ser monopolizada por um grupo de pessoas de fora do processo educacional, é um instrumento utilizado para a reformulação das interpretações dos indivíduos da atividade educacional. (GOMEZ, 1983 apud SAUL, 2006, p. 45).

Compreende-se nessa abordagem que as mudanças na avaliação da aprendizagem precisam conter em sua concepção fundamentos que procuram direcionar uma prática educacional mais democrática, uma vez que seus princípios têm como base a avaliação centrada nos processos de transformação. Para realizar o estudo, utiliza-se das categorias comparativas de mudanças e permanências da avaliação SARESP.

As fontes primárias

Constituem-se nos documentos sobre a avaliação SARESP, nas Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP (SEE/SP, 2009a), no Relatório Pedagógico do SARESP (SEE/SP, 2009b) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, lançados por meio do projeto São Paulo faz escola para a educação básica paulista.

A estrutura de apresentação da pesquisa

No primeiro capítulo, faz-se uma discussão sobre o conceito de avaliação educacional. Essa é a primeira e necessária aproximação com o objeto da pesquisa. Considera-se que é no universo da educação que surge a avaliação e, portanto, para compreender os fundamentos da avaliação SARESP, antes de tudo, é necessário compreender o conceito de avaliação educacional.

Inicialmente procurou-se fazer uma breve exposição da trajetória da avaliação educacional, em seguida, faz-se uma discussão sobre o que é avaliação educacional e, por fim, as formas da avaliação educacional, dando ênfase à avaliação da aprendizagem.

A intenção com esse primeiro capítulo é fazer uma apresentação do objeto no seu contexto geral, ou seja, na educação, com o objetivo de aproximar o leitor ao primeiro e necessário contato com a pesquisa.

Já, no segundo capítulo, procura-se identificar os fundamentos do SARESP no contexto da reforma curricular iniciada na década de 1990, quando da criação do exame no ano de 1996. Primeiro, discute-se a reforma curricular, suas justificativas e, a seguir, são apresentadas e discutidas as características e fundamentos do SARESP no universo dessa reforma.

As justificativas para o capítulo são as de que o estudo comparativo dos fundamentos da avaliação SARESP, na reforma curricular paulista a partir do projeto São Paulo faz escola, exige uma compreensão dos fundamentos do exame, quando de sua origem no ano de 1996, para identificar nesse texto como estavam orientados os fundamentos da avaliação na reforma curricular paulista iniciada na década de 1990.

Procura-se, no terceiro capítulo, apresentar e discutir os fundamentos do SARESP na Reforma Curricular do Estado de São Paulo, lançada a partir do projeto São Paulo faz escola, no ano de 2007. Primeiro, apresenta-se as metas da reforma para a educação, as ações da Secretaria de Educação para cumprir a reforma e as medidas que foram criadas para contribuir com a implementação desta. A seguir, apresenta-se e discute-se especificamente o Projeto São Paulo faz escola, suas justificativas e motivações. Por fim, identifica-se e discute-se os fundamentos do SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola.

O texto é de fundamental importância para se compreender e identificar se foram realizadas mudanças nos fundamentos da avaliação SARESP, a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola, no ano de 2007, e, se houve mudanças, quais foram elas.

O quarto capítulo é dedicado à análise comparativa dos fundamentos do SARESP, veiculado no contexto do projeto São Paulo faz escola, com os fundamentos do exame quando de sua origem no ano de 1996. A primeira parte do capítulo é a análise geral dos fundamentos do SARESP para identificar as mudanças e permanências. Na segunda parte, analisa-se as mudanças e permanências ocorridas nos fundamentos do SARESP, a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola, em 2007. Para finalizar o capítulo, constrói-se uma análise das principais contribuições dessas mudanças do SARESP para a educação básica paulista e, nesse ínterim, sugere-se possíveis consequências da avaliação SARESP no processo educacional do Estado de São Paulo.

A discussão é no sentido de fazer a análise comparativa dos fundamentos do SARESP na reforma curricular, lançada a partir do projeto São Paulo faz escola, no ano de 2007, com os fundamentos do exame, quando de sua origem em 1996, para identificar em que sentido as mudanças realizadas contribuíram para melhorar

a qualidade da educação básica paulista e quais foram as consequências da mudança no processo educacional.

Finalmente, longe de esgotar a discussão sobre os fundamentos da avaliação SARESP, mudanças e permanências na reforma curricular paulista, desencadeada a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola, no ano de 2007, destacam-se algumas considerações e conclusões possíveis de serem extraídas deste estudo.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA APRENDIZAGEM

Nesse primeiro capítulo faz-se uma discussão sobre o conceito de avaliação educacional. Essa é a primeira e necessária aproximação com o objeto da pesquisa. Considera-se que é no universo da educação que surge a avaliação e, portanto, para compreender os fundamentos da avaliação SARESP, antes de tudo, é necessário compreender o conceito de avaliação educacional.

Inicialmente procurou-se fazer uma breve exposição da trajetória da avaliação educacional, em seguida faz-se uma discussão sobre o que é avaliação educacional e, por fim, as formas da avaliação educacional, dando ênfase à avaliação da aprendizagem.

1.1 O protagonismo da avaliação

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. É comum se deparar no dia a dia com ocasiões de análises e julgamentos sobre determinadas tarefas que se realiza nas mais diversas situações. Na maioria das vezes, essa é a avaliação que se faz de forma assistemática sobre qualquer movimento, ou seja, uma avaliação que independe de uma estruturação e pode ser caracterizada como ação imediata do ser humano.

Essa forma de avaliação apresenta, como princípio, uma preocupação com a eficácia e a eficiência das ações e experiências que se realizam no cotidiano, nas mais diversas tarefas que se idealizam. De modo geral, essa avaliação envolve sentimentos, que se verbalizam ou não. As ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas com que se está acostumado a observar e vivenciar no cenário educacional.

No cenário educacional, a avaliação costuma ter um caráter sistemático, apoia-se em programas ou reformas educacionais, que a orientam de acordo com os princípios governamentais ou com os valores da política regional, nacional e até internacional.

Para Saul (2006, p. 29):

A trajetória da avaliação no Brasil, e, por conseguinte, no Estado de São Paulo, segue o caminho da produção norte-americana, mas com uma defasagem de quase duas décadas, e, o debate sobre a avaliação educacional começa a surgir aqui, com maior ênfase, na década de 1970, com o aparecimento dos projetos de currículo.

Ainda para Saul (2006), o modelo mais utilizado e divulgado oficialmente foi o de Stufflebean, cujo enfoque é a tomada de decisão. O primeiro documento de avaliação de currículo divulgado oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura foi o texto de João Batista Araújo de Oliveira e Mariza Rocha de Oliveira, sob o título “A função da avaliação na tomada de decisões educacionais, preparado em julho de 1973 para o encontro de Secretários da Educação e Representantes dos Conselhos de Educação”.

O modelo de avaliação apresentado naquele documento continuou a ser veiculado em propostas ministeriais. A partir de 1978, o Plano de Avaliação Metodológica, publicado pelo departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, foi o texto básico, com o qual foram orientadas as equipes de currículo das Secretarias de Educação de vários estados brasileiros, inclusive do Estado de São Paulo, para que utilizassem o modelo de avaliação para a tomada de decisão.

Durante toda década de 1970, o que se defendia nesses planos, segundo Saul (2006), era uma avaliação quantitativa, com base em testes, e não houve nenhuma tentativa de quebrar esse modelo. A proposta de avaliação com um conceito qualitativo só vai surgir no cenário nacional, muito timidamente, a partir da década de 1980, nas produções acadêmicas.

É interessante observar que a avaliação passou primeiramente pelos planos elaborados pelos gestores educacionais, numa condição conceitual mais técnica e representada pelos secretários de Educação, ministros e outros, para só depois ser pensada no plano acadêmico, em que a avaliação passa a ser discutida também na abordagem qualitativa.

Na década de 1980, o debate sobre a avaliação qualitativa começa a se fortalecer com a publicação do artigo de Marli E. A. André, *A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional* e a tradução do texto de Parlett e Hamilton, *Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*, publicado no livro, *Currículo: análise e debate*, organizado por Rosemary Messick, em 1980.

Outro mecanismo que reforça o debate sobre a avaliação educacional na época é a revista *Educação e Avaliação*, uma publicação anual da Editora Cortez, publicada em 1980 e 1981, que teve o mérito de incluir artigos de autores nacionais, até então ausentes na literatura da área.

Segundo Saul (2006), esse é o momento em que surge a dimensão que referencia principalmente aspectos políticos da avaliação educacional, a avaliação como via de intervenção social e a preocupação em discutir e aprofundar a abordagem qualitativa da avaliação.

A década de 1980 foi um período fértil para o debate sobre avaliação educacional. Foram muitos os eventos de grande porte em que a pauta sobre avaliação se fez presente: no II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste em 1982, foram discutidas as abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação educacional; no Seminário Nacional de Avaliação da Educação: Necessidades e Tendências (Universidade Federal do Espírito Santo) em 1984, o foco constitui-se nos aspectos da filosofia, política e metodologia da avaliação educacional e; a Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: Possibilidades e Limites, também em 1984, promovida pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), caso em que a temática sobre avaliação transcorreu em torno da abordagem qualitativa, da função política da avaliação educacional e da possibilidade de intervenção na realidade através da avaliação educacional.

A partir dos anos de 1990, a avaliação educacional passa a ser um assunto presente em todos os eventos de educação realizados no país, de acordo com o movimento da política reformista. A proliferação de trabalhos acadêmicos na área de avaliação desencadeou a organização de eventos para tratar especificamente desse fenômeno, que é como se conhece, hoje, a avaliação educacional.

No âmbito do Estado de São Paulo, algumas iniciativas foram realizadas no sentido de articular o debate sobre a avaliação educacional. O Seminário de Avaliação, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2001, e que teve à frente de sua organização o professor Luis Carlos de Freitas, foi um dos eventos que contribuiu com a discussão sobre avaliação no Estado.

A década de 2000 inicia-se com a avaliação no centro do debate educacional por meio das reformas e, em específico, no Estado de São Paulo.

A reforma da educação básica no Estado de São Paulo, a partir do ano de 2007, reafirma a avaliação como foco central do debate educacional, quando a utiliza como critério para melhorar a qualidade do ensino no Estado. A reforma parte do princípio de que é através da avaliação que as nossas escolas vão melhorar o seu rendimento. O novo papel destinado à avaliação educacional indica a necessidade de compreendê-la a partir do seu movimento de mudanças e permanências, na constituição de seus fundamentos conceituais.

1.2 O que se entende por avaliação educacional

O conceito de avaliação que aqui se procura compreender é aquele que os especialistas definem como avaliação educacional e o momento em que esse conceito passa a se configurar como uma política pública de Estado, para ser utilizada em toda rede de ensino.

Para Dias Sobrinho (2003a, p. 14), o campo conceitual da avaliação educacional é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com o movimento e as mudanças dos fenômenos sociais. Assim, compreende-se que a avaliação educacional, constituiu ao longo do tempo, a sua trajetória histórica e como todo fenômeno, acompanhou as mudanças necessárias a sua sobrevivência.

Entende-se que, se a avaliação acompanha as transformações e expectativas da sociedade e tem-se, como ponto de partida, uma sociedade produtiva capitalista, então, pode se deduzir que a avaliação que hoje se vivencia é aquela que se organiza com base no trabalho produtivo da indústria.

Segundo Rodrigues (1993, p. 50 apud DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 38), “A sociedade capitalista industrial vem fazendo amplo uso da avaliação no sentido de utilizar o seu resultado, tanto para controlar quanto para selecionar os trabalhadores no seu ambiente de trabalho.”

Para a educação, o esperado era que a avaliação contribísse com o processo de aprendizagem, com os alunos sendo capazes de expressarem com maior liberdade suas ideias. No entanto, o que se pode constatar é que não é isso o que ocorre nos sistemas educacionais.

Sacristán (1994, p.15-16 apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 20) afirma que:

o modelo de avaliação utilizado na indústria foi transportado para a escola sem maiores conflitos, fazendo com que a escola passasse a vivenciar um instrumento de avaliação quantitativo em relação aos seus processos pedagógicos e administrativos, buscou quantificar a rentabilidade, foram elaborados¹ instrumentos adequados a diagnósticos, selecionados instrumento de êxito (por exemplo, medidas de tempo para realizar tarefas), de porcentagem de sucesso na escolarização, de número de alunos aprovados nos diversos níveis para “diagnosticar o êxito da empresa escolar”.

Nesse modelo, a avaliação permanece fora do processo de desenvolvimento do currículo e é, segundo Fernandes (1998, p. 20-21),

[...] entregue a especialistas que, utilizando um conjunto de técnicas e instrumentos, verificam se os objetivos foram (ou não) atingidos. De acordo com essa perspectiva, a avaliação é utilizada como forma de controle do sistema, sendo frequentemente justificada por um certo culto da eficiência, ou obsessão pela eficiência, como dirá Gimeno Sacristán (1988) [...]. É o caso de se utilizarem os resultados dos exames como prova do sucesso ou fracasso educativo, ou de se orientarem as reformas no sentido de se ultrapassar a norma nacional, sem se problematizar a sua natureza e significado, isto é, sem se procurar saber se os testes ou as reformas representam realmente os objetivos que a sociedade quer que as escolas prossigam.

Avalia-se que, sendo os exames uma prática que se estabelece de forma isolada do processo educacional na escola, pode ser que seus resultados acabem determinando as tarefas e as práticas da escola, nos seus mais diversos aspectos, indicando qualidade, avaliando professores, gestores e todo o funcionamento da instituição escolar, tanto no que diz respeito ao processo pedagógico quanto em questões mais funcionais do processo educacional, não respeitando as diferentes realidades sociais em que os alunos se encontram, fator que contribui, dentre outros, com o baixo resultado desses exames divulgado na mídia.

Com base nos autores dessa pesquisa, entende-se que a avaliação educacional deveria se constituir em instrumento para acompanhar o processo de escolarização, nos aspectos de suas práticas pedagógicas e do currículo, no sentido de aferir se houve ou não mudanças que determinaram a aprendizagem.

A partir da leitura feita nos documentos da reforma, em específico na Proposta Curricular Paulista de 2007, o que se percebe é que houve um crescimento

¹ O tempo da escola corresponde ao período em que é necessário para o aluno apreender um determinado conteúdo, considera-se que esse tempo também corresponde às diversas condições em que o aluno se encontra no momento presente.

do campo da avaliação, de seus instrumentos, da intensidade de suas atividades e o fortalecimento de sua importância política.

Não se tirou do seu campo a velha prática dos testes de aprendizagem que, ainda hoje, se constituem em elementos fundamentais nos programas educacionais, conduzidos por governos nacionais e agências internacionais.

Sobre essa prática, Dias Sobrinho (2003a, p. 27) afirma que:

A avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos psicossociais, culturais e políticos, onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser construídos. Dentre as medidas produzidas se destaca o relatório apresentado por Colman nos Estados Unidos 1996, referindo-se à insuficiência dos testes padronizados e ao baixo desempenho dos estudantes das camadas pobres, surgindo assim a importância² dos fatores externos ao meio escolar.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003a) chama atenção para a forma como a avaliação externa foi se constituindo, introduzindo elementos novos, como por exemplo, a relação de poder que os velhos testes ganharam, uma vez que o papel de orientador da política educacional foi acrescentado a eles.

Percebe-se que a avaliação educacional, antes afeita só aos problemas de aprendizagem, na esfera restrita à escola, ganha, através das recentes reformas, uma notoriedade explícita, fazendo crescer, assim, os setores que a organizam, bem como institutos e agências, tornando-se instrumento de controle público.

Para Dias Sobrinho (2003a, p. 44), a avaliação se transformou em:

Importante questão de Estado e é notável o aumento de organismos governamentais criados para regular e controlar a educação e outros setores sociais ou da administração pública e essa cobrança requer parâmetros que tenham alto grau de regularidade e de aceitação.

Outro fator a ser considerado em relação à avaliação educacional, nessa discussão, é a ideia de que, para alguns governantes, alguns dos serviços públicos, em particular a educação, são mal geridos e, nesse sentido, a baixa qualidade em educação seria uma questão de gerenciamento. No setor privado, a gestão é tida como de grande eficiência, portanto deve-se transferi-la aos setores públicos e, no caso, à educação, com a mesma racionalidade e as mesmas práticas gerenciais dos sistemas econômicos.

² É importante acrescentar que os velhos testes ganharam uma roupagem nova, introduzindo elementos que envolvem o poder aquisitivo da família e as condições sociais da comunidade. Porém esses elementos não são considerados, por exemplo, no direcionamento de uma tomada de decisão para a melhoria da qualidade na escola.

A reflexão sobre avaliação educacional e a forma como ela vem se apresentando nos tempos atuais tem mostrado que este é um campo de muitos embates, tanto em relação aos seus fundamentos que embasam as reformas educacionais quanto ao uso que se faz em seus mais diversos enfoques. Ao longo desse debate percebe-se que este é um campo plural, fértil e polêmico.

A polêmica a respeito de qual seria o conceito adequado sobre avaliação vai se estabelecendo de acordo com os diferentes autores dessa pesquisa. Para Dias Sobrinho (2003a, p. 46), tal polêmica se estabelece a partir de questões que envolvem:

O individual ou coletivo, diferentes procedimentos metodológicos, dimensões articuladas, afirmar valores prioritariamente acadêmicos, científicos, financeiros, utilitaristas e burocráticos, estar orientado para a construção da qualidade com visão social ou meramente para a fiscalização e a hierarquização.

Compreende-se, nesse sentido, que a avaliação faz parte de todas as ações praticadas na atividade educacional e que, desde sua concepção enquanto fenômeno até a sua prática enquanto política pública de uso do Estado, no caso da educação, ela carrega consigo uma intencionalidade.

É importante considerar que cada vez menos indivíduos, a partir dos seus valores, determinam os objetivos que devem ser cumpridos por muita gente. Pode-se aqui exemplificar o caso da avaliação SARESP, que, quando da sua reelaboração no ano de 2007, não contou com a participação de nenhum dos professores da rede pública de ensino básico e estabeleceu diretrizes para que toda a rede de ensino a cumprisse.

Dias Sobrinho (2003a, p. 97) afirma que “Elementos que conferem credibilidade a essa avaliação passaram a se constituir como referência a critérios mínimos estabelecidos de antemão por poucos especialistas e burocratas.”

A avaliação educacional não tem por si só um valor pedagógico, esta é uma ferramenta da eficiência e da competitividade, vinculada ao papel da educação como instrumento de poder econômico e político (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 98).

Silva Júnior e Ferretti (2004) afirmam ser interessante observar que cada vez mais a avaliação educacional se estabelece por meio da reforma como instrumento de manipulação por parte dos setores econômicos e políticos, determinando, assim, os rumos da educação de acordo com as ideologias

partidárias governamentais e com foco cada vez menor nos sistemas internos na escola.

Simões (2000, p. 62) afirma que as características da avaliação educacional da aprendizagem devem conter:

A reflexão sob os processos de ensino e aprendizagem baseia-se em amplo conjunto de dados; examinar atitudes valores; estimular o fluxo de informação em todas as direções e sentido; desenvolver avaliações informais dos professores; centrar as necessidades internas definidas pela escola e seus professores; ocupar-se dos problemas imediatos de um contexto institucional; levantar informações relevantes.

Com base em Simões, entende-se que a avaliação da aprendizagem tem um papel relevante para o processo educacional quando ela é efetuada de forma democrática e participativa. O seu resultado deve ser utilizado para contribuir com a formação do indivíduo.

Segundo Hadji (1994, p. 34), “a complexidade, a pluralidade, a polissemia são inerentes à avaliação”, seja na perspectiva interna ou externa. A avaliação, segundo a autora, como reflexão, continua sendo:

socializada visando melhorar as competências profissionais, mais amplamente humanas dos atores juntamente com a melhoria geral da instituição e costuma ocorrer mais propriamente quando os professores exercem a titularidade dos processos. (HADJI, 1994, p. 34).

Para Hadji (1994, p. 34), avaliar é fundamental. Para esse autor, essa forma de compreender a avaliação – e de resto qualquer outro campo social, notadamente a educação – “nos leva a buscar também não só a supressão”, mas a superação da “perspectiva vigente”, pois a avaliação educativa contribui significativamente para a compreensão e, portanto, para a produção de sentidos do fenômeno avaliado (HADJI, 1994, p. 34).

Não se pode deixar de perceber um elemento comum entre os autores acima, Simões e Hadji, a respeito de avaliação educacional: a de que a avaliação educacional é importante e ela contribui com a melhoria do ensino-aprendizagem.

Com essa discussão, percebe-se que a avaliação educacional pode se manifestar de duas formas: tanto para apurar o resultado da aprendizagem do aluno na escola como pode ser também utilizada para fazer o controle do processo educacional por meio das reformas.

Compreende-se também a necessidade de se pensar a avaliação educacional como um momento de reflexão e de participação, na sua construção e

realização, fator importante para a aprendizagem. Pensando nessa questão da construção e realização em avaliação, é que se percebe a necessidade de compreender a avaliação educacional, nas suas diferentes formas e como ela se estabelece na educação.

1.3 As formas de avaliação educacional: a da aprendizagem

Para Dias Sobrinho (2003b), a avaliação educacional se apresenta de duas formas: no sentido de regulação e controle e no sentido educativo ou diagnóstico formativo. Dias Sobrinho (2003b, p. 95) afirma que a avaliação no sentido de regulação e controle tem sido em especial nas últimas décadas, um “Instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho de Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia, e, por consequência, nas reformas educacionais no Brasil.”

Segundo Moretto (1996, p. 1), a avaliação educacional da aprendizagem tem sido um processo angustiante para muitos professores que utilizam esse instrumento como recurso de repressão e alunos que identificam a avaliação como o “momento de acerto de contas”, “a hora da verdade”, “a hora da tortura”.

Moretto (1996) afirma que a avaliação educacional da aprendizagem que se estabelece no interior da escola pode ser comparada a uma guerra, uma disputa de poder entre professores e alunos, e que a avaliação ali praticada em nada lembra a sua função diagnóstica que é a de acompanhar e contribuir com aprendizagem nesse ambiente.

Avalia-se, nesse sentido, que o impacto que a avaliação possa vir a produzir na educação não se limita apenas a seu uso como uma política pública de estado na sistematização do processo educacional, ela vai além quando é utilizada pelo professor na escola de forma a estabelecer as diretrizes locais, revelando, assim, o poder que o professor tem e possa vir a utilizar em relação ao aluno.

Para Luckesi (1995, p. 180), a avaliação educacional com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num momento “estático e frenador” de todo processo educativo. Segundo o autor, a avaliação com função diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui-se num momento “dialético” do processo de avançar no

desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia.

Luckesi (1995) reforça a ideia de uma avaliação da aprendizagem que respeite a participação dos agentes envolvidos e que represente um avanço no crescimento da autonomia do aluno.

Saul (2006) sustenta que é preciso elaborar um novo paradigma no que diz respeito à avaliação, o qual denominou de “avaliação emancipatória”, a partir da qual se deve entender a avaliação como uma prática que:

Caracteriza-se como um processo de descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la [...] Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais [...] Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2006, p. 61).

Dessa forma, entende-se que não há como praticar uma avaliação educacional democrática pautando o cotidiano escolar em bases pedagógicas tradicionais, acríticas, que preconizam o adestramento dos sujeitos. Não há como libertar por meio de uma educação burocratizada, por uma educação que pune o erro, em vez de utilizá-lo como ponto de partida para novos aprendizados.

Entende-se, também, ser necessária a ocorrência de práticas educacionais em que o diálogo e a participação possam ser respeitados. A leitura nos documentos da reforma indica que, em vez de a escola proporcionar um espaço de oportunidades para libertar o pensamento do aluno, por meio da avaliação, esta passa a ser um espaço que impossibilita ou proíbe sua criatividade.

Conforme Bruno (2002, p. 52):

Quando crianças necessitam de folhas em branco para a expressão de sua criatividade oferecemos espaços quadriculados e questões de múltipla escolha e em vez de processos interativos para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua “boa conduta” punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão. Em vez de convergentes e inseparáveis, educação e liberdade constituem palavras antagônicas e excludentes.

Bruno (2002) analisa a avaliação educacional partindo do pressuposto de que não se oferece a avaliação de forma adequada para que as crianças possam ter a liberdade de expressar seus pensamentos, suas ideias e não fiquem no limite da cópia, que é bastante prejudicial à criação.

Para Demo (1991), um dos conteúdos próprios da qualidade política na escola é a participação. A avaliação precisa ter em conta, principalmente, a qualidade do conhecimento atingido e o envolvimento.

Demo (1991, p. 24) afirma que:

Na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação [...] A qualidade é o estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico mais que eficiente; sábio, mais que científico.

Demo (1991) valoriza na avaliação da aprendizagem os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação da base, de planejamento participativo, de convivência, de identidade ideológica, de consciência política, de solidariedade comunitária, de capacidade crítica e autocrítica, de autogestão e de outros elementos que, em última instância, serviriam para desenvolver a cidadania. Se avaliação é participação, avaliação qualitativa equivaleria à avaliação participante.

Compreende-se que a avaliação da aprendizagem deveria levar em conta a solidariedade de classe (que o autor prefere chamar de “solidariedade comunitária”) criada no interior do programa ou política avaliativa. Mais do que pelo conteúdo, a avaliação deveria ser guiada pelas possibilidades que os membros envolvidos no objeto de avaliação tivessem para manifestar o seu ponto de vista.

Segundo Romão (1984), a avaliação educacional está classificada em dois aspectos: os quantitativos – hétero, externa, quantitativa, classificatória, periódica, padrões de desempenho e universais aceitos – e os qualitativos – auto, interna, diagnóstica, permanente, códigos locais, sociais e ritmos pessoais.

Romão (1984) acrescenta que na concepção qualitativa a avaliação escolar deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou, até mesmo, de objetivos e metas. E, quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno, como, por exemplo, na verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior e de um processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, segundo Romão (1984), de forma alguma a avaliação pode ser usada para comparar desempenhos de alunos, ou de turmas diferentes, ou, ainda,

para classificá-los em *scores*, quadros que revelem hierarquias de desempenhos. Essa concepção também olha a avaliação educacional da aprendizagem como um processo contínuo ao processo de ensino-aprendizagem. Considera como parâmetros válidos e legítimos os ritmos, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação (pessoas ou instituições), os padrões derivados dos códigos locais e sociais de sua origem, isto é, os traços de sua cultura primária (ROMÃO, 1984).

Verifica-se, assim, que a discussão sobre avaliação educacional é ampla. Percebe-se que muitas são as maneiras de apresentá-la e que o conceito de avaliação revela o posicionamento político e ideológico, ou seja, a visão de mundo de quem o emite.

Na perspectiva de sua funcionalidade, a avaliação se apresenta como formativa da aprendizagem, centrada no processo interno da escola e tem por objetivo um resultado de qualidade e como somatória, no processo externo, quase sempre levando à classificação de indivíduos, grupos ou instituições.

No caso da avaliação da educação básica, as funções mais referenciadas nos estudos acadêmicos são as de melhoria dos processos de aprendizagem, de seleção, certificação e responsabilização, de promoção da motivação dos sujeitos e da função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, caracterizando aí sua dimensão política.

Para McCormick (1997, p. 32-33 apud DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 45):

Duas grandes funções, até certo ponto contraditórias, são atribuídas à avaliação [...] Para uns tem função proativa, e formativa e tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição, sistema e assim por diante. Por outro lado, a avaliação retroativa é somativa com a função de prestação de contas, contratos de gestão, análises de custo-benefício, gestão por objetivos [...] As provas de competência mínima, essas constituem o pólo duro da avaliação segundo McCormick e James – porque seus procedimentos costumam serem externos, formais, judiciais, orientados aos produtos e analíticos, quanto a seu método de avaliação.

As duas funções, apresentadas como contraditórias, levam à compreensão de que a avaliação educacional é ainda um campo fértil de pesquisa e, portanto, de difícil compreensão para os iniciantes nesse caminho. A sua concepção, fundamentos, classificação, a função e o uso que se faz dela na educação são aspectos pertinentes de maiores explicações para uma melhor compreensão.

Barreto (2000) apresenta dois modelos de avaliação: em larga escala, na qual se destaca avaliação de monitoramento, que se utiliza de informações educacionais de censos demográficos e o que faz a crítica ao paradigma positivista e se dedica às questões do estatuto científico da avaliação, com ênfase nas variáveis do processo, mais do que do produto da avaliação, propondo que “a sua natureza, deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social” (BARRETO, 2000, p. 5).

Para Afonso (2000, p. 130):

A nova configuração das políticas educativas [...] dão prioridade ao mercado, [...] e em nome de valores como o individualismo possessivo, a competição, a discriminação social e a avaliação meritocrática e seletiva, tem promovido o abandono das preocupações do Estado providência com a igualdade de oportunidades e com a construção da escola democrática.

De tal forma, compreende-se que a avaliação em sua função reguladora de controle do Estado, tende a vincular-se à ideia de desestimular uma avaliação da aprendizagem de forma mais democrática e em que o Estado “abandona” a ideia de uma educação mais democrática, promovida por via da avaliação.

No cotidiano da vida educacional, o que se observa são práticas de avaliação impostas, aligeiradas, que não correspondem ao conjunto das reais necessidades da sociedade. Tais práticas de avaliação, enquanto instrumento de controle, não levam o aluno ou a sociedade, de modo geral, a refletir sobre a importância da avaliação da aprendizagem ou mesmo da educação escolar.

A discussão sobre a avaliação educacional mostra assim duas formas: a forma de avaliação para o controle do processo educacional como um todo e a forma de avaliação para colher o resultado específico da aprendizagem.

Essa discussão, a partir dos autores, foi necessária para se compreender que a avaliação educacional, ou seja, o seu resultado, é utilizado tanto na função para apurar a aprendizagem do aluno na escola como para determinar outras ações do processo educacional, bem como o controle do sistema como um todo. Pensando nesse sentido, constatou-se a necessidade de se construir nesse estudo um capítulo dedicado aos fundamentos da avaliação SARESP, objeto desse estudo, quando da sua origem, na reforma curricular paulista, iniciada nos anos de 1990.

CAPÍTULO 2 – OS FUNDAMENTOS DO SARESP NA DÉCADA DE 1990

Nesse segundo capítulo, procura-se identificar e discutir os fundamentos do SARESP no contexto da reforma curricular iniciada na década de 1990, especificamente a partir da criação do exame, em 1996. Primeiro se discute a reforma curricular, suas justificativas e a seguir são apresentados os fundamentos do SARESP e a discussão desse exame no universo dessa reforma.

2.1 Reforma curricular paulista anos 1990

Com o discurso de que o currículo paulista era enciclopédico e elitista, de que as escolas não estavam preparadas para a formação de um jovem atual e de que a educação oferecida era excludente, a SEE/SP sugere na década de 1990 a proposta de reforma curricular da educação básica paulista. Esse processo ocorreu no contexto de debate e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que elevou a educação básica ao centro do debate, incorporando em seu texto o conceito de *Educação para Todos*, compromisso assumido pelo governo brasileiro no âmbito da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990.

Para Zibas (2005, p. 25):

[...] A maior heterogeneidade do alunado tem reforçado a crítica que é feita a um currículo centrado em conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola básica realmente inclusiva.

A pressão para que mudanças ocorressem no currículo amplia-se fortemente com a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, ênfase no protagonismo juvenil e desenvolvimento das competências, iniciando, assim, um novo perfil desejado para a escola paulista.

É importante mencionar que o currículo paulista nos anos 1990 era realizado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs foram apresentados como proposta inovadora e como a via pela qual se construiria uma educação e uma escola de qualidade no país e, conseqüentemente, uma sociedade economicamente desenvolvida e sustentável.

Nessa perspectiva os PCNs anunciam:

O currículo, enquanto instrumentação de cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, [...] nessa perspectiva incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 1997, p. 15-16).

Distribuídos inicialmente em versões preliminares, os documentos – terminologia utilizada nos textos – em sua forma final, ora são apresentados como proposta de reorientação curricular, ora como o próprio currículo que será revisto periodicamente com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Argumentando que a sociedade demanda mudanças profundas, os PCNs são apresentados como uma proposta, dentre as inúmeras possibilidades, para uma educação de qualidade.

Para isso:

Faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 33).

De acordo com a citação compreende-se que os PCNs tinha uma proposta adequada às reais necessidades educacionais, diferentemente da reorganização que a educação começa a ter a partir da reforma curricular após a década de 1990.

A reorganização social e a redefinição da política educacional têm acompanhado, por meio da reforma, o discurso daqueles que defendem a necessidade de reformar a educação, associada à ideia de progresso e mudança. Nesse sentido, o currículo passa a assumir essas ideias de acordo com o movimento de implantação das reformas.

Para Sacristán (2000, p. 123):

As funções do currículo prescrito e ordenado pela administração têm diversas projeções sobre a organização do sistema escolar, das escolas e

da prática de ensino, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos [...] A eficácia dessa intervenção é muito diferente numa função e noutras [...] A regulação curricular que se refere a conteúdos e códigos pedagógicos e a própria ordenação administrativa do currículo para um determinado nível escolar acabam tendo uma expressão concreta num formato de currículo.

Pode-se, com isso, afirmar que as intervenções curriculares são práticas orientadas através das reformas educacionais e que tais orientações acabam por determinar algum tipo de ação no interior da unidade escolar. No entanto, não se podem esquecer outras questões que envolvem o currículo, como aspectos que não são prescritos, mas que se fazem presentes na ação cotidiana do professor.

Ainda para Sacristán (2000, p. 123):

A variação deste aspecto nas sucessivas reformas que a administração educativa comete, ou a que se nota às vezes na ordenação que se refere a diferentes níveis educativos, expressa opções de política curricular, formas de entender a orientação ou intervenção técnica no sistema educativo e de exercer o controle em cada caso e o que depende de determinantes históricos, políticos, de orientações técnicas e da própria valorização que se realiza sobre a função que o formato curricular deve cumprir, que se faz público como currículo prescrito.

Sacristán (2000) alerta para o fato de que o currículo tem objetivos tão diversos e contraditórios que chega a ser ineficaz em suas diferentes funções, ao misturar prescrições de mínimos para facilitar a organização e cumprir com um modelo de controle do sistema.

Os estudos sobre a reforma na educação básica que tiveram como recorte o período pós 1995, Popkewitz (1997) e Ferretti (2001), indicam que mudanças intensas na educação básica ocorreram entre 1995 e 1998.

Nesse sentido, Viriato (2001, p. 47) entende que as medidas e projetos implementados no currículo educacional no período foram marcados por um:

“[...] claro viés mercadológico”, por um processo combinado de descentralização, autonomia e participação sob a ótica da descentralização de responsabilidades no financiamento e centralização do controle e participação entendida como parceria, cabendo à comunidade a responsabilização pela manutenção do ensino público, e ainda, pela administração pública gerencial. Segundo a autora, as mudanças anunciadas no documento configuram um processo de desconstrução da escola pública. (VIRIATO, 2001, p. 47).

Outros pesquisadores, ao analisar as reformas em São Paulo nesse período, também constataam a ênfase na produtividade (ADRIÃO, 2006), na modernização do aparelho estatal em uma lógica gerencial (CORTINA, 2000) e na racionalidade econômica da tal reforma (SOUZA, 2002).

Não é a intenção aqui nesse estudo retomar todos os aspectos da reforma curricular paulista posta em curso a partir da década de 1990, até porque sobre esse período da reforma já existe um número razoável de pesquisas no Estado. É importante ressaltar que muitos desses estudos apontam que, apesar da mudança de governo, a continuidade do PSDB à frente do executivo estadual, desde os primórdios da reforma até o final dessa década e início dos anos de 2000, indica uma certa continuidade na política educacional.

Tal continuidade manifesta-se também na política de avaliação, como é o caso do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996 e ainda em vigor no Estado.

2.2 Os fundamentos do SARESP

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) no ano de 1996. O intuito anunciado foi o de melhorar o acompanhamento do rendimento escolar na rede de ensino público.

Como uma iniciativa inserida em um projeto político, criado pelos gestores da rede estadual, este foi anunciado através do documento *Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo*, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 e divulgado através do Comunicado SE, de 22/03/1995.

A então secretária de Educação do Estado de São Paulo, Teresa Roseley Neubauer da Silva, afirmava que:

Além de constituir um momento importante – embora não único – para a caracterização desse ensino, a Avaliação Educacional revela aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas e facilita o exercício de um estilo de gerenciamento, por parte da SEE, pautado pela racionalização da máquina administrativa, pelo fortalecimento institucional e por uma maior autonomia das Delegacias de Ensino – DEs – e escolas, bem como pela maior eficiência na prestação de serviços educacionais e a Avaliação Educacional, em especial a externa, constitui, em última instância, importante instrumento para que se possa repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade no Estado de São Paulo (SEE/SP, 1996).

A principal diretriz da reforma, em relação ao currículo e à avaliação SARESP, era “a revolução na produtividade dos recursos públicos que em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade de ensino” (SEE/SP, 1995a).

A partir dela, foram traçadas outras complementares:

- a) Reforma e racionalização da rede administrativa, que trouxe em seu bojo a necessidade de informatização dos dados educacionais (com o cadastramento dos alunos e equipamentos escolares);
- b) Descentralização de recursos e competências (com a reorganização da estrutura da Secretaria de Educação e a busca de parcerias para a prestação de serviços educacionais).

Ainda, segundo a então secretária, a diretriz apontada é a mudança no padrão de gestão de sistema para a qual foi necessário traçar estratégias para a sua execução. As prioridades foram: a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e o aumento da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas:

A atual administração considera a perda, por repetência e evasão, 30% de todos os alunos [...] isso é inaceitável do ponto de vista pedagógico [...] Estas estratégias estimularão, entre outras ações, a organização das séries em ciclo [...] Entretanto essas ações não são suficientes. É preciso que as escolas tenham maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa. [...] A avaliação, portanto, é condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador. (SEE/SP, 1995a).

Essas considerações indicavam que outras interferências seriam desencadeadas no currículo paulista e conseqüentemente na avaliação. Na continuidade da exposição afirmava-se que:

Os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição de sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. [...] é preciso salientar que as diretrizes de racionalização e reforma da estrutura administrativa, bem como as de descentralização, desconcentração e mudanças nos padrões de gestão terão como um de seus objetivos estratégicos a liberação e captação de recursos. Visa-se, com isso, estabelecer uma política salarial de valorização do pessoal do magistério, eliminando, sempre que possível, as distorções atualmente existentes (SEE/SP, 1995a).

É possível identificar no documento a orientação para que o resultado da avaliação da aprendizagem, ao ser divulgado, desse ênfase ao processo de classificação das escolas.

O documento destaca a necessidade de avaliar a aprendizagem, para que a “autonomia” seja utilizada com “responsabilidade e compromisso”. Assim sendo, o Estado se propõe “aberto” para as necessidades da escola, sem perder,

contudo, o controle sobre o trabalho dos professores ali realizado.

As equipes que trabalhavam e estabeleciam a reforma afirmavam que os professores:

Nesta administração serão respeitados, reconhecidos e estimulados, pois, estando na ponta da sala de aula não podem ficar desencantados, desacreditados e desconfiados. [...] Dessa forma não há possibilidade nenhuma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do Estado mais rico da Federação. (SEE/SP, 1995b).

Nesse sentido, entende-se que o papel do professor na escola é o de “peça-chave” para a implementação da reforma que se pretendia concretizar, sendo o SARESP o fornecedor dos dados para a formulação dessa política.

Eram objetivos do SARESP:

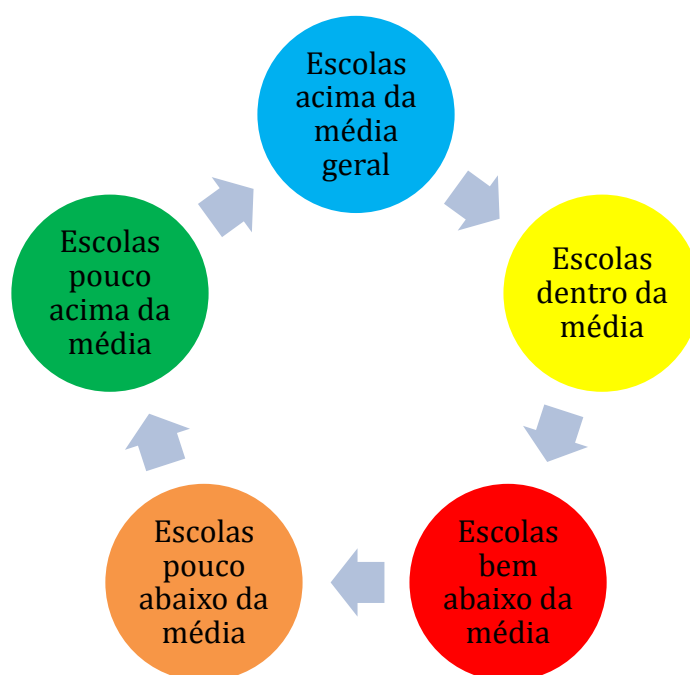
- a) verificar o rendimento escolar dos alunos nos diferentes componentes curriculares;
- b) identificar os fatores que interferem nesse rendimento;
- c) fornecer ao sistema de ensino, às equipes escolares e pedagógicas, DEs, e escolas as informações que pudessem nortear programas de capacitação de professores;
- d) reorientar a partir dos resultados obtidos a proposta pedagógica da escola;
- e) articular os resultados obtidos com o planejamento escolar;
- f) estabelecer metas para o projeto de cada escola, principalmente no que se refere à correção do fluxo escolar;
- g) estabelecer, nas várias instâncias da SEE, competência institucional na área de avaliação;
- h) criar e manter informações entre a DE e a escola;
- i) estabelecer uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo;
- j) promover reflexões sobre qualidade de ensino e redirecionar as políticas na área educacional.

O SARESP incluía, também, um questionário destinado às escolas e outro aos alunos com o objetivo de estabelecer o perfil das escolas e dos alunos envolvidos, bem como estabelecer correlações entre os dados coletados e a identificação dos fatores intervenientes no rendimento escolar (SEE/SP, 1996).

Para a SEE/SP, a participação da família também era importante para compartilhar os resultados. Nas três primeiras realizações do SARESP, houve uma mobilização através dos meios de comunicação e folhetos explicativos, incentivando a participação de todos.

No final de 2001, a comunidade escolar foi surpreendida pela SEE/SP. A partir de uma combinação de fatores, em que os resultados do SARESP foram fundamentais, as escolas foram classificadas em cinco cores, a partir de suas supostas qualidades, segundo critérios a seguir, ilustrados na figura 1:

Figura 1 – Classificação das escolas



Fonte: Elaborada pela autora.

A classificação das escolas por desempenho transfere o resultado³ insatisfatório/satisfatório para o aluno e posteriormente para o professor, atribuindo a este a responsabilidade pela qualidade do ensino e estigmatizando o ambiente escolar. A ousadia do governo não parou por aí, foi além quando organizou um plano de viagens para as melhores escolas:

Nesta quarta feira, cinco de dezembro 2001, saiu o primeiro grupo de escolas premiadas com destaque pela SEE de São Paulo com destino a Porto Seguro, Bahia [...] No total, aproximadamente 4.000 mil professores, funcionários e alunos da rede estadual de ensino estarão viajando pelo

³ Para conhecer melhor o SARESP na atualidade, vale a pena conferir: Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP – Ensino Fundamental e Médio, São Paulo, 2009 e Relatório Pedagógico – SARESP. São Paulo, 2009.

Brasil até 20 de dezembro, em reconhecimento aos ótimos resultados obtidos por 345 escolas a partir da avaliação realizada pelo SARESP e taxa de abandono escolar. (FELIPE, 2001, p. 185).

O desperdício do dinheiro público era feito de forma explícita e sem preocupações. Para a SEE/SP, o investimento de quatro milhões de reais nessas viagens contribuiria com a melhoria da qualidade da educação. Por outro lado, as escolas abaixo da média teriam que passar por capacitação de professores e ainda desenvolver com os alunos um projeto para recuperar as notas baixas.

Não é nenhuma novidade o discurso que afirma ser o professor responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno. Assim, para a SEE/SP, seria necessário preparar melhor o professor e intensificar, com processos de recuperação, a aprendizagem para que a escola saísse do vermelho.

Os primeiros anos de implantação do SARESP foi uma tarefa difícil para as equipes que elaborou o exame. A dificuldade maior foi no sentido de conscientizar os agentes educacionais responsáveis pela real efetivação do exame nas escolas da rede de ensino básico. O fato de ser uma ação que se iniciava no processo educacional em todo o Estado, demandou uma dedicação das equipes da SEE/SP na explicação e divulgação do material e dos objetivos do exame. Os objetivos do SARESP foram estabelecidos de acordo com a reforma curricular da época 1990. Se para o currículo a reforma orientava uma ação descentralizada da política educacional, então a matriz que fundamentava o SARESP seguia o mesmo caminho. Esse fato justifica o exame para esse período, anos de 1990, com uma matriz mais abrangente, generalizada. Em 2007, a SEE/SP lança uma nova proposta curricular para a educação básica e, em meio a esse contexto, o projeto São Paulo faz escola passou a direcionar o SARESP.

CAPÍTULO 3 – O SARESP NO CONTEXTO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA – 2007

Procura-se, nesse terceiro capítulo, apresentar e discutir os fundamentos do SARESP na Reforma Curricular do Estado de São Paulo, lançada no ano de 2007, no contexto do projeto São Paulo faz escola. Primeiro, apresenta-se os aspectos da reforma: as metas da reforma para a educação, as ações da Secretaria de Educação para cumprir a reforma e as medidas que foram criadas para contribuir com a implementação desta. A seguir, apresenta-se e discute-se especificamente o projeto São Paulo faz escola em relação à reforma curricular, suas justificativas e motivações. Por fim, identifica-se e discute-se os fundamentos do SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola.

3.1 O projeto São Paulo faz escola

O governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, lançou em 2007 um plano de reforma para as escolas estaduais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica oferecida em toda rede de ensino. A proposta de reforma anunciada pode ser sistematizada em dez metas:

- a) todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- b) redução de 50% de reprovação da 8ª série;
- c) redução de 50% de reprovação do ensino médio;
- d) implantação de recuperação nas séries finais dos ciclos de aprendizagem;
- e) aumento de 10% de desempenho para o ensino fundamental e médio nas avaliações;
- f) atendimento de 100% da demanda de ensino médio e profissionalizante;
- g) implementação de 9 anos para o ensino fundamental;
- h) programa de formação continuada para a equipe profissional;
- i) descentralização da merenda escolar;
- j) programa de obras e melhoria da infraestrutura das escolas.

Para o cumprimento das metas do governo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabeleceu 10 ações a serem cumpridas:

- a) implementação do Projeto Ler e Escrever;
- b) reorganização da progressão continuada;
- c) currículo, expectativas de aprendizagem;
- d) diversificação curricular do ensino médio;
- e) educação de jovens e adultos;
- f) ensino fundamental de 9 anos;
- g) política de municipalização;
- h) **sistema de avaliação**;
- i) gestão de resultados e política de incentivos;
- j) plano de obras e investimentos.

Para um melhor resultado da reforma, as ações foram organizadas a partir das seguintes medidas:

- a) criação da função do professor coordenador;
- b) concurso com 300 vagas para supervisor escolar;
- c) fortalecimento do papel do diretor escolar;
- d) criação de um grupo de trabalho para implementar o ensino fundamental de 9 anos;
- e) criação de uma comissão organizadora do plano estadual de ensino.

Passados seis anos do anúncio da reforma, é possível afirmar que as mudanças de caráter mais burocrático e gerencial foram implantadas. Os objetivos que visavam melhorar a qualidade da aprendizagem ficaram aquém das expectativas, ou seja, se o objetivo era melhorar qualidade da educação, isso não ocorreu. Nesse sentido, pode-se citar como exemplo o resultado da avaliação SARESP para o ano de 2009. Para a SEE/SP, os alunos com proficiência menor do que 175 não dominam os conteúdos e as habilidades básicas que a prova de Geografia do SARESP/2009 objetivou mensurar. Esse é o nível considerado abaixo do básico.

Para a SEE/SP:

Notadamente em Geografia, percebe-se que na etapa final há dificuldades com a leitura e interpretação cartográficas, habilidades que merecem atenção especial, pois apresentam importante recurso para a formação para o trabalho e para a vida em geral. (SEE/SP, 2009b, p. 201).

Nessa citação, verifica-se que para a disciplina de Geografia os objetivos

do SARESP no ano de 2009 não foram alcançados. Esse é um exemplo específico para a disciplina de Geografia, mas que pode ser considerado como válido para outras disciplinas do currículo, porque se refere à deficiência que o aluno tem em relação à habilidade de leitura, e essa é uma habilidade essencial para a compreensão do aluno em qualquer circunstância da sua aprendizagem.

O boletim de resultado do exame SARESP para o ano de 2009 (quadro 1) indica que no ensino médio o total de alunos com resultado abaixo do básico na sua rede de ensino é de 58,3.

Quadro 1 – Resultado do SARESP da 3ª série do ensino médio 2009

Nível	Rede Estadual	
Abaixo do Básico	58,3	Insuficiente
Básico	36,8	Mínimo
Adequado	4,4	Pleno
Básico + adequado	41,2	Pleno+adequado
Avançado	0,5	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora.

Os números no quadro 1 indicam que o resultado do exame entre os alunos do ensino médio em 2009 foi abaixo do básico, ou seja, essa seria uma porcentagem de mais de 50% de alunos que não atingiram um bom rendimento da aprendizagem na prova do SARESP. Com isso, considera-se que o exame SARESP, visto como importante para melhorar a qualidade da educação básica, não está avançando no campo da qualidade.

Como parte do processo de reforma, foi elaborada uma proposta curricular para ser implantada de forma imediata nas escolas da rede pública e em conjunto foi criado um projeto denominado São Paulo faz escola.

3.2 A reforma curricular paulista de 2007

O projeto São Paulo faz escola se compõe, entre outros, da proposta curricular e da avaliação. Atua como uma ferramenta de trabalho que vai articular a reforma na unidade escolar. Segundo a então secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, o projeto é ousado e inovador e está apoiado na utilização de vários materiais pedagógicos.

A Coordenadora Geral do Projeto, Maria Inês Fini, afirma que o material distribuído nas escolas (cartilhas, jornais e DVDs) foi uma criação da própria equipe técnica da SSE/SP. O primeiro material a ser distribuído nas escolas foi o jornal entregue aos alunos e distribuído de acordo com as disciplinas.

O conteúdo do material objetivou uma recuperação intensiva e privilegiou a leitura e a produção de texto. A revista destinada ao professor subsidiou a aplicação das atividades propostas no jornal. Além do professor, a equipe gestora também recebeu orientações por meio de vídeos tutoriais para orientar o trabalho e implementação da proposta na escola.

A partir do ano de 2008, tanto alunos quanto professores e gestores passaram a receber os cadernos de acompanhamento denominado de caderno do aluno, caderno do professor e caderno do gestor, respectivamente.

O texto de apresentação da cartilha, assinado pela então secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, procura justificar a Proposta Curricular com a seguinte frase:

a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (1996), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008, s/p.).

Por conta dessa alegada ineficiência, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo salienta que se faz necessária uma “[...] ação integrada e articulada [...]”, que também subsidie os profissionais da rede. Finalizando o texto de apresentação, afirma: “mais do que simples orientação, o que se propôs, com a elaboração da Proposta Curricular e a Proposta de Avaliação e de todo o material que as integram, é que nossa ação tenha foco definido” (SEE/SP, 2008, s/p.).

A Proposta Curricular foi dividida em áreas, a saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Biologia, Química e Física; Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

A apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo está dividida em dois tópicos denominados “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”. Este segundo tópico apresenta os seguintes itens: I) Uma escola que também

aprende; II) O currículo como espaço de cultura; III) As competências como referência; IV) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; V) Articulação das competências para aprender e VI) Articulação com o mundo do trabalho. (SEE/SP, 2008).

O texto de apresentação do material afirma que a sociedade do século XXI é:

[...] cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (SEE/SP, 2008, p. 9).

Afirma também que, por conta do maior número de pessoas portadoras de um diploma de nível superior, este deixou de ser um diferencial, sendo, então, mais relevantes as características cognitivas e afetivas e as competências apreendidas na vida escolar. Nesse sentido, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas para as camadas mais pobres da população é fundamental para a inserção do indivíduo no mundo de “[...] modo produtivo e solidário” (SEE/SP, 2008, p. 10).

Adverte ainda a secretária que “[...] não há liberdade sem possibilidade de escolhas [...]”, portanto, é necessário que os alunos tenham “[...] acesso a um amplo conhecimento dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial [...]” (SEE/SP, 2008, p. 11).

Para os gestores, um currículo que promove a aprendizagem de competências e habilidades, a atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias e a aprendizagem dos alunos compõem um sistema comprometido com a formação de crianças, jovens e adultos aptos a exercer suas responsabilidades – trabalhar, constituir uma família e ser autônomo – e com condições de atuar na sociedade de forma produtiva (SEE/SP, 2008).

O currículo amparado no conceito de competências propõe que a escola e os professores indiquem claramente o que o aluno vai aprender e o que é indispensável que esse aluno aprenda, garantindo dessa forma a todos igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados.

Justificando a ênfase na centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento, a Proposta Curricular propõe que o adolescente aprenda pouco a pouco a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.

Lembra também que a quantidade e a qualidade do conhecimento devem ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. No texto da Proposta Curricular, o trabalho passa por transformações profundas e afirma que:

[...] À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SEE/SP, 2008, p. 24).

Compreende-se nesse sentido que o que essa reforma propõe para a educação é uma formação limitada, superficial, aligeirada, com base em habilidades de resoluções imediatas. Essa ação, para a educação, defendida pela reforma, descaracteriza o papel da escola enquanto formadora de conhecimento necessário à autonomia do aluno, no sentido de que ele perceba a importância da construção de sua própria história.

Essa forma de olhar a formação ou a aprendizagem proporciona no interior do ambiente escolar uma ideia de esvaziamento da importância educacional, que a instituição escolar construiu historicamente, garantindo ao cidadão o direito do acesso ao saber enciclopédico.

Para a proposta de avaliação, o projeto São Paulo faz escola propõe duas modalidades avaliativas: avaliação interna – aquela que o professor realiza com seus alunos na escola e avaliação externa – o SARESP.

3.3 O SARESP no contexto da reforma curricular

Para a construção das referências que iriam orientar a estruturação das Matrizes do SARESP, especialistas em avaliação, convidados pela SEE/SP, organizaram as respectivas propostas iniciais das áreas curriculares a serem

avaliadas pelo exame, tendo por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, considerando também os documentos que balizam as avaliações nacionais e internacionais bem como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

Segundo a SEE/SP, a primeira versão dessas matrizes foi apresentada aos autores da Proposta Curricular para a realização da primeira leitura crítica. A seguir, especialistas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP (CENP) realizaram uma nova leitura crítica e fizeram sugestões que impuseram inúmeros ajustes. As matrizes foram discutidas em reuniões técnicas, em formato de Oficinas Pedagógicas das áreas envolvidas na avaliação, representando todas as Diretorias Regionais, convocadas oficialmente. Desse trabalho foi que resultou a proposta final das Matrizes de Referência do SARESP.

Segundo consta no documento de referências da avaliação SARESP (SEE/SP, 2009a, p. 10), no campo da Educação, é fundamental definir uma Matriz de Referência em situações de aprendizagem e ensino e, por esse intermédio, pode-se avaliar, mesmo que de modo indireto e inferencial, a ocorrência de efetiva aprendizagem.

Consta também no mesmo documento (SEE/SP, 2009a, p. 11) que numa avaliação em larga escala, como é o SARESP, avalia-se a evolução da qualidade do sistema público do ensino de São Paulo com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da escolarização, envolvendo todos os atores internos do sistema de ensino e toda comunidade externa. Reafirma-se também o compromisso da SEE/SP de monitorar o desenvolvimento do plano de metas, vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito. Nesse sentido, a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização deve orientar a elaboração das questões das provas para que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar.

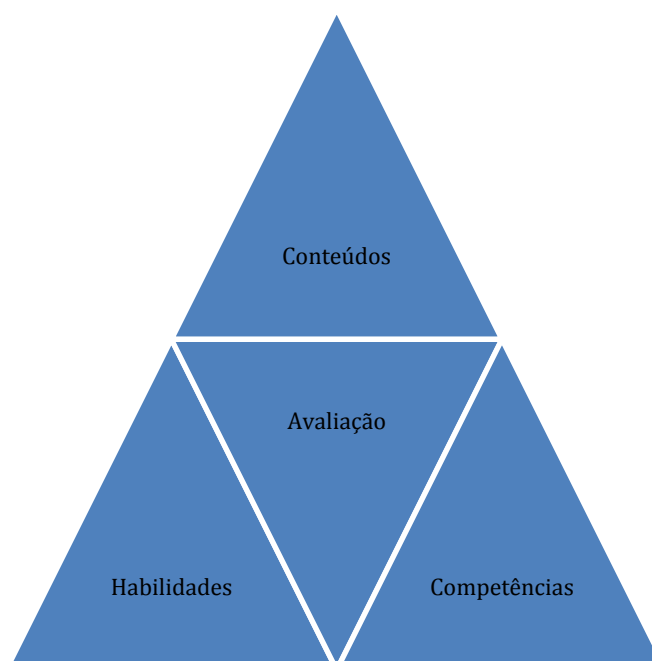
A orientação sobre a avaliação SARESP do mesmo documento é que ela contém três aspectos fundamentais: ela se refere à verificação de conteúdos disciplinares, por meio da utilização de habilidades, à avaliação de competências,

por intermédio destes dois indicadores e justifica-se pelo compromisso assumido no currículo nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Uma Matriz de Referência de avaliação pode ter muitas finalidades. Para a equipe que elaborou a Matriz de Referência do SARESP, a finalidade mais importante do exame é o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas pelos alunos, por meio de diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.

A Matriz de Referência do SARESP, criada pela equipe da SEE/SP, no contexto do projeto São Paulo faz escola, está estruturada da seguinte forma:

Figura 2 – Escala de proficiência e níveis de desempenho SARESP



Fonte: Elaborada pela autora.

Os vértices da figura 2 contêm os três aspectos fundamentais da Matriz. Ela se refere à verificação de conteúdos disciplinares por intermédio da utilização de habilidades, graças às quais se poderá inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos alunos em seu processo de escolarização e a avaliação por intermédio de habilidades e competências que se justifica pelo compromisso assumido no currículo.

A Matriz do SARESP representa apenas um recorte dos conteúdos do currículo e privilegia algumas competências e habilidades a elas pertencentes. Não é uma avaliação com a intenção de abarcar todas as possibilidades de

aprendizagem que o currículo propicia. Essa avaliação evidencia as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos. Por esse motivo, segundo a SEE/SP, a avaliação SARESP não pode ser confundida com o currículo. Embora esteja em consonância com o currículo, ela não é o currículo, possui fundamentos próprios e se define como um sistema de avaliação e não como indicadora de conteúdos.

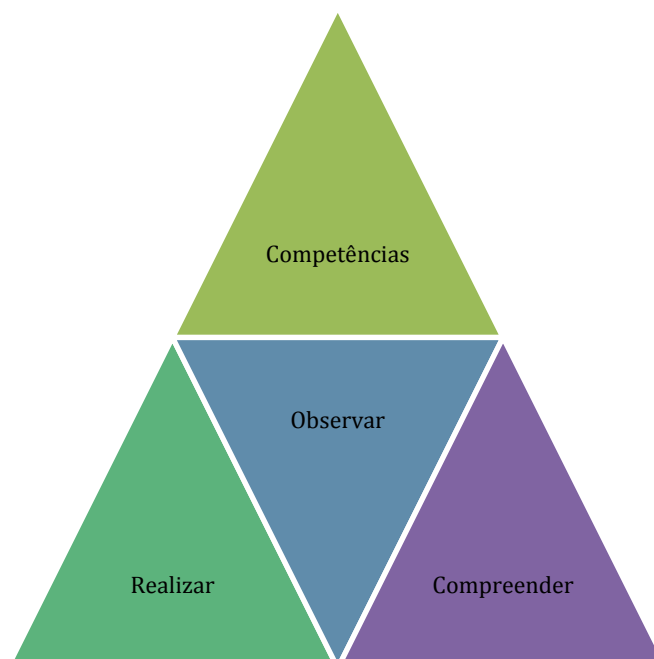
Conforme consta no documento Matrizes de Referência para a avaliação SARESP (SEE/SP, 2009a, p. 14), o que se pode verificar com o SARESP, é o quanto as habilidades dos alunos, desenvolvidas ao longo do ano letivo, no cotidiano da classe e segundo as diversas situações propostas pelo professor, puderam se aplicar na situação de exame e, sobretudo, no caso de uma avaliação externa, em que tantos outros fatores estão presentes, favorecendo ou prejudicando o desempenho do aluno. Nesse caso, segundo consta no documento, trata-se de uma situação de comparação em condições equivalentes e que, por isso mesmo, põe em jogo um conjunto de saberes, nos quais o aspecto cognitivo (que está sendo avaliado) deve considerar tempo, expectativas, habilidade de leitura, cálculo, atenção e concentração.

Consta ainda nesse documento que o SARESP avalia vários aspectos cognitivos: saber inferir, atribuir sentido, articular partes e todo, excluir, comparar, observar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências e, do ponto de vista afetivo, avalia a capacidade do aluno em sustentar um foco, ter calma, não ser impulsivo, ser determinado, confiante, aperfeiçoar recursos internos e, ainda do ponto de vista social, saber seguir regras, ser avaliado em situação coletiva em que envolva cooperação e competição, respeito mútuo etc.

Para a SEE/SP, o SARESP, mesmo partindo de uma amostra pequena, consegue avaliar as mais diversas competências que os alunos possam desenvolver e apresentar em forma de habilidades no exame. E esse fato desconstrói a ideia de que só é possível fazer uma avaliação justa quando a amostra é total ou estrutural.

Em relação às competências cognitivas que o SARESP avalia, ela se apresenta no formato exposto na figura 3:

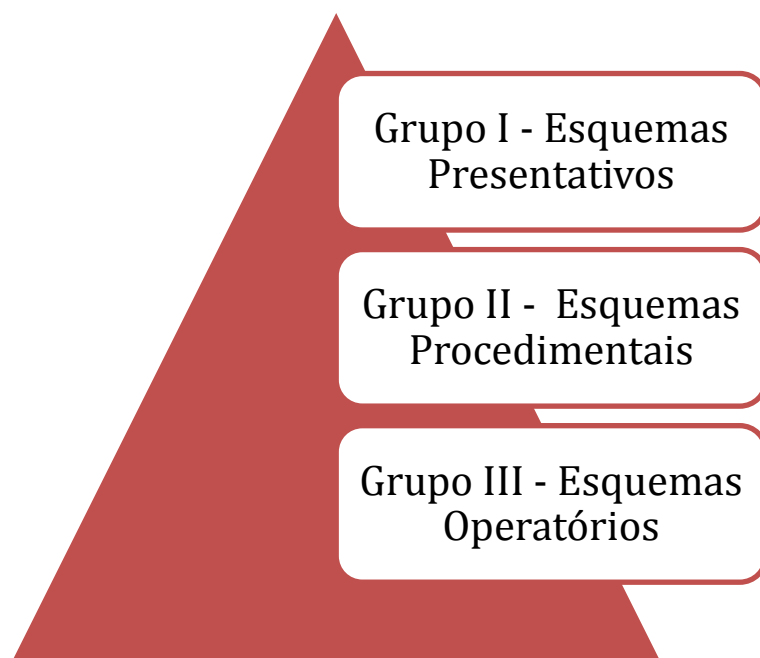
Figura 3 – Classificação das competências



Fonte: Elaborada pela autora.

Essas competências estão integradas em grupos que se classificam da seguinte forma:

Figura 4 – Classificação dos grupos de competência



Fonte: Elaborada pela autora.

Os vértices do triângulo indicam os grupos de competências avaliadas e os esquemas cognitivos que lhes correspondem. No lado esquerdo, apresenta-se a

função realizar, que implica na relação entre os esquemas dos grupos III e II (figura 4). Já no lado direito, apresenta-se a função compreender, que corresponde à relação entre os esquemas dos grupos III e I e, no lado inferior, encontra-se a função observar, que determina a relação entre os esquemas dos grupos I e II.

Para cada um desses grupos, foram selecionadas as habilidades correspondentes. O grupo I é representado pelas habilidades de: observar, identificar, localizar, constatar, discriminar, descrever e representar. Para o grupo II, as habilidades são as de: classificar, ordenar, seriar, conservar, compor, fazer, calcular, medir e interpretar. Já para o grupo III, as habilidades utilizadas são: analisar, aplicar, avaliar, criticar, explicar, apresentar, levantar, fazer e justificar.

É importante acrescentar que essas são as habilidades utilizadas para a avaliação SARESP e que, para o currículo, são utilizadas essas e mais outras habilidades de acordo com as necessidades das disciplinas do currículo e de acordo com o trabalho realizado pelo professor, em sala de aula, com seus alunos.

As habilidades que o SARESP utiliza, por exemplo, para uma disciplina do currículo podem ser repetidas para outra. Cita-se, a seguir, um exemplo de habilidades utilizadas nessa condição:

Conteúdo de Geografia – a paisagem e suas manifestações – habilidade de reconhecer características dos diferentes setores da economia;

Conteúdo de História – história, cultura e sociedade – habilidade de reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações.

Esse fato ajuda a compreender, porque as habilidades foram agrupadas e classificadas de acordo com o tripé que se formou em torno das competências de observar, realizar e compreender.

Segundo consta no documento Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP, as habilidades possibilitam inferir pela escala de proficiência adotada o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares e que, dessa forma, correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas.

Entende-se que a inclusão e utilização de habilidades na prova do SARESP foi uma importante contribuição para o exame, no sentido de que direciona

a forma de avaliar os alunos e estabelece os critérios para obter o resultado das competências alcançadas por estes.

Em relação aos objetivos, o SARESP define o estabelecimento nas diferentes instâncias da SEE/SP de competência institucional na área de avaliação; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE/SP, as demais redes de ensino e as unidades escolares; e o fortalecimento de uma cultura avaliativa externa renovada em todo o Estado (SEE/SP, 2009b, p. 11).

Convém acrescentar que na avaliação SARESP não há previsão de conceito zero ou dez para o aluno, como ocorre normalmente em outros tipos de avaliação (vestibular ou concursos). O objetivo do SARESP, segundo a SEE/SP, não é penalizar o aluno, mas avaliar, como um todo, a rede em que esse aluno está inserido.

Assim, o SARESP avalia por meio de habilidades as competências que os alunos desenvolvem na rede estadual de ensino, tomando como referências as aprendizagens definidas para as séries da educação básica a serem avaliadas. A intenção do SARESP, constatada a partir da leitura nos documentos da reforma, é subsidiar um planejamento eficaz da educação pública estadual para a elaboração de estratégias e programas voltados para o atendimento de demandas específicas detectadas pelo processo de avaliação. Essas intenções, de subsidiar planejamento pelo SARESP, existiam desde a criação do exame em 1996, porém é a partir de 2008 que o SARESP se volta também para as intenções específicas da aprendizagem por meio de uma meta estabelecida no currículo.

Entende-se, nesse sentido, que o SARESP, em seus fundamentos, é um exame voltado para as questões da aprendizagem, utiliza-se de habilidades e competências para construir a sua base, e está em consonância com o currículo, que estabelece o caminho a ser seguido no processo educacional básico.

A seguir, a análise dos fundamentos do SARESP. O objetivo é o de verificar as mudanças e permanências existentes entre a proposta de 1996 e as mudanças ocorridas com a reforma curricular de 2007.

CAPÍTULO 4 – O SARESP: UMA ANÁLISE COMPARADA 2007/1996

Esse quarto capítulo é dedicado à análise dos fundamentos do SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola. A primeira parte do capítulo é a análise dos fundamentos do SARESP. Na segunda parte, analisa-se as mudanças e permanências ocorridas nos fundamentos do SARESP a partir de 2007. Para finalizar o capítulo, constrói-se uma análise das principais contribuições dessas mudanças do SARESP para a educação básica paulista e, nesse ínterim, sugerem-se possíveis consequências da avaliação SARESP no processo educacional do Estado de São Paulo.

4.1 Análise do SARESP nos documentos veiculados pelo projeto São Paulo faz escola

Ao analisar os fundamentos da avaliação SARESP nos documentos “Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP 2009” (SEE/SP, 2009a) e no “Relatório Pedagógico do SARESP 2009” (SEE/SP, 2009b) veiculados pelo projeto São Paulo faz escola, constatou-se que a avaliação externa paulista, o SARESP, parte de testes e habilidades padronizadas. Esse processo será mostrado ao longo do capítulo. Isso significa que há uma matriz que direciona o processo avaliativo mediante os fundamentos e realização do exame.

O SARESP é um instrumento avaliativo que visa mensurar o desempenho do aluno por meio de habilidades relacionadas às aprendizagens construídas a partir do currículo.

A avaliação SARESP tem sido realizada pelos diferentes níveis da administração de forma contínua e sistemática. A síntese dos resultados é consubstanciada em relatórios que, anexados ao plano de gestão, devem nortear os momentos de planejamento e replanejamento da unidade escolar.

O SARESP apresenta em seus fundamentos as características de uma avaliação que verifica resultados através de testes feitos com alunos e quantifica esse resultado em forma de estatísticas, originando, assim, os ranques por escola.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos nos níveis da Escala de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Fundamental – SARESP 2007

Nível	Número de acertos	Descrição do Nível	Alunos %
1	0 a 3	Os alunos escrevem sem correspondência sonora	9,9
2	4 a 8	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética	10,4
3	9 a 16	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética	10,7
4	17 a 25	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética e produzem textos com algumas características da escrita e do gênero proposto (carta)	17,8
5	26 a 37	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem textos com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); e localizam, na leitura, informações explícitas contidas no texto informativo.	29,6
6	38 a 49	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta); localizam informações explícitas; fazem inferência de informações a partir de um texto lido (texto informativo).	21,7

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa descrição no quadro 2 indica como se estabelecem os critérios da avaliação SARESP. Embora o quadro não corresponda ao nível desenvolvido para esta a pesquisa, (ensino fundamental ciclo II e ensino médio) ele é relevante para se compreender como é feito o cálculo de nível por séries do SARESP.

Observa-se no quadro que as habilidades são calculadas de acordo com o nível a ser avaliado. O grau de dificuldade ou a sua intensidade segue uma escala

crescente e respeita uma ordem cumulativa. O resultado é calculado em porcentagem, critério que dispensa a identificação individual por aluno.

Além das provas que medem o desempenho dos alunos em seu nível, o SARESP contém também questionários, destinados aos professores, coordenadores, diretores e alunos, estruturados com questões de perfil e aspectos relacionados ao processo de aprendizagem do aluno.

A partir de 2007, o SARESP passa por uma reformulação na sua fundamentação conceitual. Nessa reformulação, ele passa à contabilizar toda a sistemática de funcionamento da instituição escolar, inclusive determinando o bônus do professor da rede estadual.

Para a SEE/SP, a partir da reformulação do SARESP, será adicionado à parcela de cumprimento de metas previstas no currículo, quando cumpridas pelos agentes escolares, um adicional de bônus que depende do valor do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) apresentado pela escola (o resultado do SARESP é contabilizado) – quanto maior o IDESP da escola, maior o adicional por qualidade. Nesse sentido, compreende-se que o bônus fica diretamente atrelado ao resultado do SARESP.

A avaliação passa também, a partir desse ano, 2007, a assumir um caráter mais sistemático e percebe-se uma tentativa de aproximar esse modelo de avaliação ao currículo.

A organização das matrizes do exame SARESP de acordo com as metas estabelecidas pelo currículo possibilitou uma sistematização tanto do seu conteúdo (objetivos) quanto da divulgação do seu resultado. Compreende-se que veiculação desse sistema avaliativo, por meio de um currículo com referência comum a todas as escolas, descrevendo o elenco das metas de aprendizagem desejáveis em cada área, possibilitou a aproximação do exame ao conteúdo desenvolvido no currículo, fechando um ciclo onde essa aproximação passou a ser necessária.

Para a SEE/SP, seria inviável avaliar vários currículos desenvolvidos pelas muitas escolas da rede estadual de ensino. Isso resultou no que foi elaborado para currículo paulista, uma sistematização curricular em forma de metas. A avaliação acompanha essa trajetória do currículo, avaliando as metas que foram estabelecidas para o nível de ensino.

A descrição sobre a avaliação externa no documento “Matrizes de

Referência, SARESP 2009” é que ela se tornou mais adequada às habilidades do conhecimento e que, por isso, acaba contribuindo para a qualidade da aprendizagem (SEE/SP, 2009a, p. 9).

Com a leitura dos documentos sobre os fundamentos da avaliação SARESP, compreende-se que ela é importante para a educação básica paulista, porque o resultado do exame pode revelar deficiência na aprendizagem dos alunos, na organização do ensino e que precisam ser corrigidas.

O SARESP pode apontar muitos aspectos da aprendizagem: a compreensão parcial, a deformação do conhecimento, a deficiência nas elaborações pessoais, as atribuições sem sentidos e outros.

No entanto, da forma como o exame está orientado nos documentos, ele se torna insuficiente para retratar as razões das dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Assim, as mudanças positivas precisam ser qualificadas, mesmo que não correspondam ao esperado ou que não possam ser expressas em forma de notas.

Compreende-se que a avaliação SARESP não pode ser um instrumento apenas de controle, de constatação pura e simples do processo de aprendizagem. Ela deve ser considerada como uma importante fonte para desencadear um processo de melhoria da qualidade da educação básica paulista.

Entende-se também que o resultado da avaliação SARESP não pode ser uma sanção de caráter expiatório, mas uma maneira de informar estudantes e professores sobre o desenvolvimento da aprendizagem, para que todos possam ajustar seus processos. Nesse sentido, a avaliação passa a ter um caráter mais formativo e informativo.

Compreende-se e parte-se do princípio de que os dados oferecidos pelo SARESP podem se constituir em contribuições importantes na construção, por exemplo, do projeto de recuperação da aprendizagem na escola, pois o resultado do exame é encaminhado em forma de relatórios para cada unidade escolar e a orientação é a de que os professores têm acesso ao material.

Em 2007, o SARESP passa por uma reformulação em sua fundamentação conceitual e metodológica. O objetivo anunciado pela SEE/SP era de que, com tal mudança, ele aprimorasse e melhorasse sua condição de interferir na qualidade educacional.

Com a reformulação da avaliação SARESP por meio do projeto São Paulo faz escola, no ano de 2007, acrescentou-se ao exame um componente novo, sua aproximação ao currículo. Essa mudança na sistemática de funcionamento do exame foi tão intensa que muitos dos seus fundamentos passaram a sofrer alterações. A seguir, serão tratadas essas mudanças.

4.2 Mudanças e permanências no SARESP a partir de 2007

Em 2007, diversas mudanças foram introduzidas no SARESP. Segundo a SEE/SP, o objetivo era torná-lo cada vez mais adequado tecnicamente, possibilitando, com isso, o acompanhamento da evolução da qualidade da educação oferecida na educação básica paulista.

A orientação era de que:

No caso do SARESP a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontadas na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. (SEE/SP, 2009c, p. 11).

A aproximação do SARESP ao currículo possibilitou a construção da Matriz de Referência daquele, com base nos conteúdos prescritos nesse, e, desencadeou, por isso, uma dependência em relação aos objetivos da avaliação.

Essa dependência da avaliação SARESP em relação ao currículo consiste no fato de que o exame só avalia o que é prescrito naquele. Cabe acrescentar que o atual currículo paulista possui referência comum a todas as escolas da rede de ensino e, portanto, a avaliação segue em seus fundamentos a trajetória curricular.

Cabe ainda acrescentar que a avaliação feita pelo SARESP, nessa reforma, partiu do princípio de que o principal objetivo do exame era explicitar uma resposta à seguinte pergunta: O que avaliar? Pergunta para a qual a resposta mais significativa nesse caso seria: aquilo que o aluno aprendeu. Compreende-se que esse fato reforça a necessidade de aproximar a avaliação SARESP ao currículo que foi sistematizado em forma de metas.

Nesse sentido, questiona-se aqui: o que o SARESP avaliava antes da reforma curricular de 2007 quando o currículo não era articulado em forma de metas e não tinha uma base comum a todas as escolas?

Com base nas leituras sobre os fundamentos e objetivos do SARESP nas Matrizes de Referência do exame, na década de 1990, constata-se que o primeiro objetivo do SARESP era o de verificar o rendimento escolar dos alunos nos diferentes componentes curriculares. Considera-se que esse é um objetivo com inúmeras possibilidades avaliativas. No caso, “o rendimento escolar dos alunos”, citado no objetivo, pode ser representado aqui por todas as formas de aprendizagem (no currículo ou fora dele), desenvolvidas pelos alunos na escola. “Nos diferentes componentes curriculares” também parece uma referência vaga, indefinida para o objetivo do SARESP e acrescenta-se a isso o fato de que o currículo era uma ação descentralizada, portanto a avaliação SARESP seria, nesse caso, uma ação descentralizada em seus fundamentos.

Diferentemente do primeiro objetivo do SARESP em 1996, o primeiro objetivo do SARESP de 2007 é o de considerar como necessário o que vai ser avaliado, ou seja, o que vai ser oferecido ao aluno em forma de conteúdo para poder ser avaliado em forma de testes.

Essa mudança no fundamento do SARESP permitiu a criação da sua Matriz de Referência, especificamente de acordo com as disciplinas e seus conteúdos, e ao exame foi atribuído o papel de avaliação de desempenho da aprendizagem para contribuir com a qualidade do ensino oferecido.

Consta no documento Matrizes de Referência para Avaliação SARESP (SEE/SP, 2009a, p. 7) que os itens das provas foram pré-testados, o que resultou em instrumentos dotados de mais qualidade métrica e foi feita a adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB/Prova Brasil, para quarta e oitava séries e terceira série do ensino médio.

Consta ainda, na mesma página do documento, que a opção de a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) usar a mesma “régua do SAEB, não significa que ela não possa interpretar cada ponto da escala a partir dos resultados da aplicação de seus próprios instrumentos e agrupar os diferentes pontos da escala em níveis qualificados de desempenho” (SEE/SP, 2009a, p. 7).

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo faz o acompanhamento do exame, desde o seu planejamento e realização até o cálculo do seu resultado, e que, por meio da interpretação, poderá ou não interferir no seu resultado.

As mudanças na avaliação SARESP começaram a ser implantadas a partir do ano de 2008. A partir desse ano, elas têm ocorrido em todas as áreas do currículo. Anualmente são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, anual e alternadamente, as áreas de Ciências da Natureza (Ciências Física, Química e Biológica) e Ciências Humanas (História e Geografia).

Na disciplina de Matemática foram introduzidos itens com respostas construídas pelos alunos, por meio das quais poderiam ser verificadas as diferentes estruturas de seu pensamento lógico-matemático. Para a SEE/SP, o item foi introduzido com a finalidade de detectar os procedimentos utilizados pelos alunos no cumprimento das tarefas.

Com essas introduções, percebe-se que a SEE/SP por meio do SARESP tentou, a partir da nova sistematização, torná-lo um exame mais específico do ponto de vista da coleta dos dados e tentar proporcionar, com isso, um apanhado mais consistente da aprendizagem do aluno.

Segundo o Relatório Pedagógico do SARESP de 2009, os resultados mostraram uma evolução positiva e que um número maior de alunos aprendeu mais nas disciplinas e séries avaliadas. Para a SEE/SP, o esforço e a dedicação de todos, alunos e equipes nas escolas, têm se mostrado produtivos.

A SEE/SP entende que a melhoria apurada no resultado do SARESP a partir do ano de 2009 se deve à nova forma de organização da avaliação e à sistematização de sua matriz a partir da reforma curricular no ano de 2007, em que foram estabelecidos os critérios para a realização e direcionamento do exame e na qual os resultados são analisados e interpretados em uma perspectiva didática, que envolve os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em cada disciplina e série/ano avaliados.

Afirma também que as mudanças no SARESP foram positivas e produtivas para a educação básica paulista, pois ela deixou de ser uma avaliação isolada do currículo e passou a ter uma Matriz de Referência e, em conjunto com esse, acrescentou também os critérios de competências e habilidades destinadas a medir a capacidade de desempenho dos alunos por meio dos testes. Acrescenta-se também que, em relação a sua aplicabilidade, o SARESP continua sendo o mesmo da década de 1990. É aplicado em forma de testes e, quando apurado, o seu resultado é destinado para as várias ações do processo educacional e passa a

constituir as mais diversas contribuições para a educação básica paulista.

Não há como discordar da SEE/SP em relação às mudanças na sistematização dos fundamentos da avaliação SARESP a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola. Essa mudança fica evidente nos documentos lidos. Mas é necessário observar que tais mudanças na sua sistemática de funcionamento não garantiu uma melhora na qualidade da educação básica, porque essa mudança está muito mais ligada a questões burocráticas de funcionamento do exame do que a questões da aprendizagem.

A mudança para melhorar a aprendizagem depende de outras questões a serem resolvidas no âmbito da educação paulista que estão mais relacionadas com problemas de ordem econômica e social do Estado. Nesse sentido, a avaliação SARESP, por si só, não daria conta de fazer a transformação necessária à promoção da qualidade na educação básica em todo o Estado.

É possível que a mudança na sistemática de funcionamento do SARESP acabe por contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no Estado de modo superficial e geral. A sua aproximação ao currículo estabelece uma sintonia que antes dessa reforma não existia. Mas essas são mudanças que vão estabelecer um direcionamento novo ao exame e não uma condição para a melhoria da aprendizagem.

4.3 As possíveis contribuições da avaliação SARESP para a melhoria da qualidade na educação básica

Dentre as contribuições possíveis geradas a partir da reformulação do SARESP, tem-se a devolução dos relatórios que podem subsidiar as ações do processo educacional.

Os relatórios contêm as informações obtidas pelo SARESP que podem subsidiar a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, fornecendo a estas as informações específicas do desempenho de seus próprios alunos, verificando ganhos e dificuldades.

Segundo consta no Relatório Pedagógico do SARESP de 2009, os resultados podem ser utilizados também como referência ao Programa de Incentivo

à Boa Gestão na Escola que prevê o estabelecimento de metas de melhoria da qualidade do ensino por unidade escolar e sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) o indicador de qualidade das séries iniciais, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Na avaliação de qualidade das escolas feitas pelo IDESP, consideram-se dois critérios fundamentais: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que ela precisa melhorar.

A criação do IDESP, em 2008, foi uma ação importante no processo da reforma que contribuiu de forma positiva para a sistematização e realização do SARESP, oferecendo por meio dos resultados uma dinâmica de funcionamento muito mais específica do resultado da aprendizagem e por unidade escolar. Com a criação do indicador, foi possível avaliar em que nível as escolas se encontram e quais são os desafios em relação à aprendizagem a serem enfrentados pelo poder público para que, com os dados, seja possível criar as condições que realmente venham a contribuir com a qualidade da educação oferecida. O levantamento dos problemas em educação é um caminho importante para se promover uma mudança significativa. O IDESP mostra e escancara os resultados de uma educação paulista que precisa ser melhorada em relação à qualidade da aprendizagem, daí a sua importância.

Esse movimento de divulgação do resultado do SARESP não era feito de forma tão específica nas unidades escolares. Antes da criação do IDESP, a divulgação do SARESP era feita de forma generalizada e o seu resultado não tinha como uma das finalidades o cumprimento de metas, o que representa também incentivos na remuneração de toda a equipe escolar.

Para a SEE/SP, os incentivos financeiros a toda equipe escolar não são no sentido de premiar ninguém e nem tampouco penalizar. Os sujeitos avaliados pelo SARESP são, antes de tudo, os alunos que se pretende conhecer melhor, com o intuito de conduzi-los à busca de realizações pessoais e profissionais.

Antes da reforma em estudo, existia a premiação das escolas que se destacassem no ranque do exame, inclusive eram oferecidas aos alunos melhores classificados viagens e outras premiações destinadas às escolas, bem como material de apoio pedagógico etc. Em relação às permanências, embora a ideia de

gratificação pelo resultado do SARESP ainda exista, ela passou a ser direcionada de forma diferente. A partir de 2007, a remuneração sobre o resultado do SARESP passou a ser paga aos agentes do processo educacional e a ser sistematizada em forma de bônus, de acordo com o índice de cada unidade escolar, ou seja, a avaliação continua a ter um caráter classificatório, de ranqueamento docente.

Compreende-se que, na atualidade, o SARESP contém, em seus fundamentos, as características de uma avaliação que procura definir como foco a aprendizagem do aluno e a melhoria do processo educacional. Pode estar centrado na aprendizagem, mas isso, por si só, não garante a melhoria das condições de aprendizagem.

Entende-se que a reformulação realizada no exame SARESP, a partir da reforma curricular em 2007, pela SEE/SP, não foi no sentido de acabar com os princípios do exame e criar outros, mas sim foi no sentido de aperfeiçoar os fundamentos já existentes.

Segundo a SEE/SP, as contribuições do SARESP para a educação básica paulista são inúmeras, desde a sua criação em 1996 até os dias atuais. O SARESP é o exame estadual de referência da aprendizagem educacional básica paulista e está na mesma métrica do exame nacional de referência para a educação básica do Brasil, SAEB, tornando-se, assim, o SARESP passível de comparações.

O SARESP é um exame importante para a educação básica paulista. Ele avalia a aprendizagem educacional em rede e sistematiza os dados em forma de informação para fazer o levantamento das condições da rede de ensino em todo o Estado.

Embora se compreenda o SARESP como um exame importante e relevante, realizado na educação básica paulista e, também se entenda que ele passou a partir de 2007 por um processo de reformulação nos seus fundamentos para acompanhar o desenvolvimento da política de reforma da educação no Estado, mesmo com todos os esforços por parte das equipes que elaboraram, planejaram e procuraram orientar todas as mudanças do exame, e que, essas são mudanças foram realizadas com a intenção de contribuir para a melhoria da educação básica no Estado, as leituras realizadas no documento de Referência da Avaliação SARESP sugerem problemas.

A princípio, a escola realiza o processo de ensino aprendizagem de forma

bastante diversificada. A escola se expressa por meio de leitura, oralidade, crítica, construções, desenhos etc., portanto a avaliação deveria também oferecer tais condições para o aluno na hora da prova. Os testes que são realizados no SARESP representam uma forma superficial de avaliar, pois não medem as reais situações de aprendizagem, porque são recortes, pedaços mínimos da aprendizagem que ocorre na escola e no processo educacional.

Da mesma forma, a orientação no documento de referência do SARESP é a de que os testes seguem um padrão de acordo com as questões identificadas no caderno de estudo do aluno e reforçados no caderno de orientação do professor. Entende-se que esse mecanismo de avaliação não permite ao aluno o momento da criação. Condicionado aos testes, o aluno passa a respondê-los de forma automática, pouco criativa.

As habilidades orientadas nos documentos, para serem utilizadas pelo aluno ao responder o teste, ficam limitadas a localizar ou identificar a informação correta no texto prescrito no caderno do aluno. É possível que dessa forma a avaliação SARESP possa trazer prejuízos à educação paulista, uma vez que modifica o papel do aluno e do professor quando ambos precisam oferecer um resultado centralizado para o cumprimento de uma meta via avaliação SARESP. Embora o professor tenha a liberdade de usar outros materiais para desenvolver suas aulas, ele não poderá esquecer que a sua escola será avaliada pelo conteúdo do caderno do aluno, prescrito no currículo e avaliado por meio do exame SARESP.

Tais consequências poderão se agravar em disciplinas como História, Geografia e Ciências, que possuem uma grade reduzida de aulas, mas que também são avaliadas pelo SARESP. A escola que apresentar um rendimento baixo no SARESP poderá passar por algumas dificuldades, como por exemplo: perda de confiança por parte da comunidade educacional, esvaziamento da instituição, diminuição do campo de trabalho para professores daquele local e outros prejuízos em relação ao funcionamento desta enquanto instituição.

O SARESP é uma avaliação com característica universal, é aplicada de forma como se todos os alunos da rede fossem iguais, aprendessem no mesmo tempo os mesmos conteúdos e desenvolvessem as mesmas habilidades para dar uma resposta adequada na prova. Esse formato do SARESP desconsidera a diversidade entre os alunos, o tempo necessário a cada realidade local, causando

assim prejuízos quando do resultado.

A preocupação de todos, na unidade escolar, gestão, professores e alunos, em trabalhar os conteúdos do caderno que serão avaliados, para ter a sua escola numa condição boa no ranque do SARESP, poderá atropelar o projeto pedagógico da escola e esse poderá perder o seu sentido de existir, uma vez que a escola precisa cumprir a meta avaliada pelo SARESP.

A divulgação do resultado do SARESP na mídia expõe a escola e seus trabalhadores, classificando tanto os profissionais como os alunos em bons ou ruins, de acordo com o resultado dos testes, embora, como já mencionado, esses testes sejam limitados.

Nesse sentido, compreende-se que não é o SARESP, enquanto avaliação, que produz consequências na educação paulista, mas sim o uso que se faz com o seu resultado. Não se refere ao seu uso no resultado da aprendizagem do aluno, refere-se ao uso do SARESP para classificar as escolas, professores e alunos e desenvolver com esses dados uma política de controle em relação à escola. Essa política envolve liberação de verbas para a escola, pagamento de bônus de forma diferenciada aos profissionais da educação etc.

Entende-se, com isso, que as mudanças que foram feitas a partir do ano de 2007 no SARESP não foram somente para ajustar o exame a questões de aprendizagem, foram, também, no sentido de manter por meio da avaliação o controle de todo o sistema educacional.

Compreende-se que o SARESP possui elementos para se tornar uma avaliação capaz de subsidiar as ações pedagógicas e apresenta maneiras possíveis de intervenção nas práticas escolares. No entanto, deveria ter como objetivo a construção de um projeto educacional, que viesse a beneficiar o ensino e a aprendizagem dos alunos. A análise feita mostra que isso não tem ocorrido. A devolução dos relatórios com o resultado da prova fica à deriva dos professores nas escolas que poderão utilizá-los ou não, é um processo sem continuidade, sem objetivo final, sem fechamento e acaba sendo um desperdício de dados importantes que poderiam mudar de forma positiva a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cujo objetivo foi o de identificar as mudanças e permanências no exame a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola no ano de 2007, considera-se que houve uma mudança sistemática e conceitual nos fundamentos dessa avaliação.

O SARESP, apresentado nos documentos da reforma educacional básica paulista da década de 1990, tinha objetivos com características de um processo avaliativo descentralizado. Esse processo consiste no fato de que a orientação curricular para a educação básica paulista, na década de 1990, era realizada com base nas diretrizes construídas a partir dos PCNs, documentos que orientavam a educação básica de acordo com as necessidades das escolas, em seu contexto local. A partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola no ano de 2007, o SARESP passou a conter em seus fundamentos objetivos com características de uma avaliação centralizada, porque a educação básica paulista passou a ter como orientação um currículo com base em metas, criadas pela SEE/SP, a serem cumpridas em cada escola da rede estadual e, portanto, a orientação sobre a avaliação SARESP passou a acompanhar esse movimento.

Nesse sentido o SARESP passou a monitorar o plano de metas do currículo e a indicar por meio de habilidades quais as competências atingidas pelos alunos avaliadas nas etapas da escolarização.

A partir da reforma curricular de 2007, a avaliação SARESP passou a enfatizar três aspectos fundamentais da aprendizagem: a) a verificação de conteúdos, b) a utilização de habilidades/competências e c) a orientar-se pelo currículo oficial.

É também a partir dessa reforma curricular, que avaliação SARESP ganhou centralidade no debate educacional e passou a interferir em várias ações do processo educacional. Dentre essas ações tem-se: as questões metodológicas de aprendizagem, a utilização de seu resultado para medir a qualidade do ensino-aprendizagem e, o seu uso para classificar as escolas em boas ou ruins, demonstrando assim, o controle de seu funcionamento.

Em relação aos fundamentos da avaliação SARESP, o que se constata com a leitura no documento Matrizes de Referência para Avaliação SARESP é uma intenção de que o exame deixe de ser um instrumento utilizado na educação paulista para avaliar somente a aprendizagem dos alunos e assuma também o papel de indicadora de outras ações da política educacional no Estado. A orientação no documento é no sentido de que o resultado do SARESP na escola seja adicionado junto ao resultado da avaliação interna, aquela realizada pelo professor com seus alunos em sala de aula, para desencadear o processo educacional no ensino básico.

Questão que chama a atenção a acerca do papel que o novo SARESP passou a assumir a partir da reforma curricular em 2007 é o de que: como esse exame pode ser conceituado como uma avaliação externa se o que ele avalia é a aprendizagem do aluno e que ela ocorre diretamente no espaço escolar? Entendemos que o fato de o exame ser sistematizado fora do ambiente escolar, não o classifica como avaliação externa, porque o que ele avalia é a aprendizagem e essa se constitui no universo interno na unidade escolar. Outro questionamento encontrado em relação aos conceitos utilizados para definir o SARESP é que, embora a SEE/SP afirme em seus documentos que o SARESP não é uma avaliação que reprova diretamente o aluno, o que se constatou com a leitura nesses documentos é que ela, mesmo que indiretamente, acaba reprovando-o, quando classifica as escolas em boa ou ruim, (conceito que designa uma menção aprovativa ou reprovativa) inclusive divulgando a classificação da escola pelo nome da instituição além de puni-la com restrições referentes à bonificação, verbas e outras, as que não alcançam a meta no IDESP. Os dois exemplos acima demonstram uma contradição conceitual em relação aos objetivos do SARESP. Essa contradição se estabelece tanto do ponto de vista conceitual quanto da sua aplicabilidade.

No que tange a sua aplicabilidade, o SARESP não mudou. Continua sendo realizado em forma de testes tal qual era realizado na década de 1990. Os questionários para verificar o perfil da comunidade e dos alunos, de modo geral já existiam, apenas foram ampliados.

Na década de 1990 o Governo do Estado de São Paulo oferecia uma premiação aos alunos que atingiam uma boa média no resultado do SARESP. Essa premiação era realizada em forma de viagens para as escolas que atingisse o objetivo estabelecido pela SEE/SP. A partir do lançamento do projeto São Paulo faz

escola, com a reforma curricular em 2007, essa ação com caráter de premiação oferecida aos alunos pelo resultado do SARESP deixa de existir. Nesse novo contexto da reforma a gratificação pelo resultado do SARESP é oferecida em forma de bonificação aos professores e aos agentes do processo educacional, às escolas que se destacam no ranque da avaliação.

A partir do ano 2008, a avaliação SARESP passou a ser realizada em todos os componentes curriculares e a contar com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação.

A avaliação SARESP passou a ter uma definição objetiva das expectativas da aprendizagem operacionalizada por meio do currículo, que foi reestruturado com base nos princípios de cultura, competência e trabalho. Os objetivos do SARESP passaram a ter como direcionamento uma Matriz de Referência para cada disciplina do currículo e um ajuste na interpretação do resultado a partir das referências de sua construção, o porquê da matriz e o valor de suas proposições.

A estrutura da Matriz de Referência do SARESP está elaborada da seguinte forma: avaliação, conteúdos, escala de proficiência, níveis de desempenho, habilidades, competências e disciplinas. Segundo o documento, a utilização de habilidades é importante para a elaboração dos itens das provas, no sentido de adequar os conteúdos das disciplinas à competência que se deseja alcançar na questão ou na tarefa e, são importantes, também, como indicadores para a produção e análise dos dados que justificam a avaliação posterior, quando do resultado do rendimento escolar dos alunos.

O SARESP pretende avaliar as competências cognitivas, ou seja, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer e, para compreender ou resolver um problema.

Entre as conseqüências que a avaliação SARESP tem provocado na educação paulista, podemos mencionar o fato de avaliar a aprendizagem a partir de uma pequena amostra do Programa Curricular. Uma pequena amostra curricular não é suficiente para avaliar o conhecimento dos alunos e nesse sentido o resultado da avaliação SARESP passaria a ser uma falsa realidade. Em razão disso um segundo

problema nos parece evidente, a bonificação por resultado pode está se realizando de forma inadequada. A classificação das escolas em boa ou ruim por meio do resultado do SARESP, na mídia, não só expõe os alunos, mas também os profissionais que atuam no campo da educação.

A avaliação SARESP não leva em conta as diferenças culturais e regionais dos alunos das escolas. Considera-se que o Estado de São Paulo é um dos mais populosos do Brasil e, portanto, abriga pessoas com os mais variados símbolos culturais, fator que implica na condução de um currículo com uma base comum.

As mudanças realizadas no SARESP a partir do lançamento do projeto São Paulo faz escola foi um passo importante para o exame. A sua aproximação ao currículo permiti avaliar o que é oferecido ao aluno. Isso significa que a avaliação SARESP agora, possui objetivos claros e definidos sobre o que vai ser avaliado e exigido do estudante e de todo o sistema educacional.

Embora o SARESP apresente em sua concepção as características de uma avaliação que intenciona contribuir com a educação básica paulista, não se pode deixar de perceber, a intenção da SEE/SP de utilizá-lo como um instrumento de controle.

Essas mudanças ainda não são suficientes para que o exame possa de fato uma ferramenta eficiente. Embora o SARESP apresente em sua concepção as características de uma avaliação que intenciona contribuir com a educação básica paulista, não se pode deixar de perceber, a intenção da SEE/SP de utilizá-lo como um instrumento de controle.

Nós consideramos o SARESP um importante instrumento de avaliação para a educação básica paulista e nesse sentido enfatizamos a necessidade de se reavaliar e aperfeiçoar o exame por meio de um debate aberto com os professores da rede de ensino, para que as mudanças possam de fato ser representativa e significativa.

Dentre as mudanças realizadas na avaliação SARESP, deveria constar a de que o resultado do exame não seja vinculado a questões financeiras dos trabalhadores em educação, para que essa qualidade desejada por todos seja real.

É necessário também acrescentar ao exame SARESP outros critérios avaliativos. Nesses critérios deve-se incluir como relevante, outras formas de

aprendizagem que se desenvolve no ambiente escolar. O SARESP deveria avaliar os projetos realizados pelos professores com seus alunos nas escolas. Esse fato ampliaria a abrangência do exame no processo educacional.

Com essa pesquisa, espera-se ter contribuído de alguma forma com o debate sobre a avaliação SARESP e que mudanças possam ocorrer no sentido de aprimorar o exame para um modelo que corresponda à real necessidade da educação básica no Estado. Tem-se em mente que muitas outras pesquisas serão necessárias para aprofundar o que se iniciou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. (Coord.). **Estado da arte**: avaliação na educação básica. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: INEP/COMPED/PNUD, 2000.
- BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEC, 1997.
- BRUNO, M. M. Garcia. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados: UFGD, 2009.
- CORTINA, Roseana Leite. **Política educacional paulista no governo Covas (1995 – 1998)**: uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. Campinas: Cortez, 1991.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo, Cortez, 2003a.
- _____. ; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Avaliação e compromisso público**. A Educação Superior em Debate. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2003b. v. 1.
- FELIPE, Jesse. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo SARESP**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade católica, São Paulo, 2001.
- FERNANDES, Margarida R. A mudança de paradigma na Avaliação Educacional. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 9, Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto: Afrontamento, 1998.
- GOMEZ, A. I. P. Modelos contemporâneos de avaliação. In: SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 45-46.
- _____. Modelos contemporâneos de avaliação. In: SACRISTÁN, J. G. **LA enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORETTO, Vasco. Avaliação da aprendizagem: uma relação ética. In: VI CONGRESSO PEDAGÓGICO DA ANEB. Brasília, 1996. (Palestra).

ROMÃO, J. E. **Avaliação qualitativa**. 1. ed. Juiz de Fora: MEC/PJF, v. 1, p. 55, 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. In: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo, Cortez, 2003. p. 20.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CRUZ, Sônia M. de S. **O programa de educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

SANTOS, Adriana Cunha. **Os Impactos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008 – 2009)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – São Paulo Faz Escola**. 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscfront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_Id=595>. Acesso em: 6 maio 2012.

_____. _____. **Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP**. Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. _____. **Relatório Pedagógico do SARESP**. Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio. São Paulo: SEE, 2009b.

_____. _____. **SARESP 2008**: Matrizes de Referência para avaliação: Ciências Humanas; Geografia e História; ensino fundamental e médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009c.

_____. _____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. _____. **Diretrizes do SARESP**. São Paulo: SEE, 1996.

_____. _____. **Diretrizes do SARESP**. São Paulo: SEE, 1995a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo. **Comunicado SE de 22 de março de 1995**. São Paulo: SEE, 1995b.

SARAIVA, Aparecido Barbosa. **A Educação Física no contexto da Reforma Curricular Paulista (2008 – 2009)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Valéria Andrade. **A apropriação da proposta curricular do programa São Paulo faz escola pelos professores de língua portuguesa (2009 – 2010)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

SIMÕES, Gonçalo. **A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica**. Lisboa: Texto, 2000.

SOUZA, Ana Maria. **As contradições entre o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no Programa São Paulo faz escola (2010 – 2011)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

SOUZA, S. M. Z. L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 23-38.

TEIXEIRA, Célia Regina. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo (1975 – 2000)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIRIATO, Edaguimar O. **Política educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): desconstrução da escola pública**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Edu. Soc.** v. 26, n. 92, p. 1.067-1.086, 2005.

Obras consultadas

CARVALHO, C. do P. F. de. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, C. de S. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 37-68.

CARVALHO, C. do P. F. de. **A relação universidade empresa na perspectiva da burguesia industrial**: o Instituto Euvaldo Lodi. 2003. 207f. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia de et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-120.

CUNHA, M. Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: _____; Veiga, I. P. A. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 128-130.

DELORS, Jacques. (Org.). Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DE TOMASI, Livia; et al. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC; Ação Educativa, 1996.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Contemporânea).

DURAN, Marília Claret Geraes; et al. Vinte anos de política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cad. Pesquisa**. [online], v. 35, n. 124, p. 83-112, 2005.

ESTEBAN, M. Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLETCHER, P.; CASTRO, C. de M. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de primeiro grau. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 8, p. 39-56, jul./dez. 1993.

FREITAS, L. C. Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 4, n. 1, jun. 2002.

HADDAD, Fernando. **O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro, v. 52, p. 5-39, 1991.

MESSAS, Júlia Cristina Alves e. **Circuito gestão**: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais da educação. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

RIBEIRO, Benvinda B. D. **A função social da avaliação escolar... Brasil**. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1993, p. 59-76.

RIBEIRO, C. M. **A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente**: um estudo sobre concepções e práticas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2008 (documento policopiado).

RUSSO, M. H. **Teoria e prática da administração escolar**: confluências e divergências. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995

_____. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, C. de S. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2002. p. 69-97.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo. **Relatório Pedagógico 2009 SARESP**: História e Geografia. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

_____. _____. Resolução SE, nº 30/2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, art. 1º, de 1 de maio de 2009, Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. _____. Portaria Conjunta – COGSP/CEI, nº 75/2008. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, artigos 1, 2, 3 e 4, de 8 de novembro de 2008, Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. _____. Resolução SE, nº 61/2007. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, art. 1º, de 24 de setembro de 2007, Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007a.

_____. _____. Resolução SE, nº 61/2007. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, art. 6º, de 24 de setembro de 2007, Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007b.

_____. _____. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar**: conhecendo os resultados da avaliação, v. I, II, III, IV e V. São Paulo: FDE, 1998.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. A qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio /ago. 2009.

_____. Do projeto do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes** [online], Campinas, v. 23, n. 61, p. 286-293, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente, nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, 1998. p. 173-190.

TRIGO, Priscila Pacheco. **Avaliação da eficiência técnica no ensino básico brasileiro**. 2010. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. Inclusão social acesso às universidades públicas: o programa de professores do terceiro milênio. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 29, p. 72-75, 2004.

Documentos eletrônicos consultados

AÇÃO EDUCATIVA. **O impacto do FMI na educação brasileira**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/fmirev.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

ARTIGOS Revista. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=SO100>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. UNESCO Brasil. **Declaração Conferência mundial sobre educação para Todos**. Disponível em: <[http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy of pdf/decjomtien](http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy%20of%20pdf/decjomtien)>. Acesso em: 4 maio 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo de políticas governamentais**. Dados do INEP. Disponível em: <http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/sudeste_25.pdf>. Acesso em: 12 maio 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 6 maio 2012.