

NOVOS DELINEAMENTOS PARA OS ESTUDOS SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP)

Viviani Fernanda Hojas
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Brasil
E-mail: vihojas@hotmail.com

Iraíde Marques de Freitas Barreiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Brasil
E-mail: iraide@uol.com.br

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este texto é fruto de reflexão conjunta realizada com o objetivo de delinear novos encaminhamentos para os estudos no campo das políticas educacionais, em especial, aqueles que tratam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Inicialmente, tecemos breves considerações acerca da criação dos sistemas de avaliação da educação básica nacional e paulista. Na sequência, apresentamos um panorama das pesquisas que tiveram como foco o SARESP, destacando as principais críticas e reflexões presentes nesses estudos. Finalmente, apoiando-se em um autor que adota a vertente sociológica na análise das políticas educacionais, indicamos uma nova perspectiva de investigação que pode ampliar os conhecimentos acerca das análises de políticas educacionais e do desenvolvimento do sistema de avaliação paulista nas escolas.

Palavras-chave: Política educacional. SARESP. Sistema de avaliação.

Introdução

Este texto é fruto de reflexão conjunta realizada com o objetivo de delinear novos encaminhamentos para os estudos no campo das políticas educacionais, em especial, aqueles que tratam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O interesse em desenvolvermos o presente estudo originou-se da constatação de que pesquisadores que estudaram o sistema de avaliação paulista, em geral, dedicam uma parte considerável de suas atenções aos impactos causados pelos SARESP nas escolas e não buscam compreender como os sujeitos envolvidos no processo lidam com essa avaliação.

Para expormos nossas reflexões, organizamos o presente texto em três tópicos. Na primeira seção, tecemos breves considerações acerca da criação dos sistemas de avaliação da educação básica nacional e paulista. Na sequência, apresentamos um panorama das pesquisas que tiveram como foco



o SARESP, destacando as principais críticas e reflexões presentes nesses estudos. Na última seção, apoiando-se em autores que adotam a vertente sociológica na análise das políticas educacionais, indicamos uma nova perspectiva de investigação que pode ampliar os conhecimentos acerca das análises de políticas educacionais e do desenvolvimento do sistema de avaliação paulista nas escolas.

Sistemas de avaliação: um pouco da trajetória nacional e paulista

Os sistemas de avaliação começaram a ocupar posição de destaque nas políticas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1990, com as mudanças promovidas na configuração organizacional do Estado.

Nesse contexto, a avaliação passou a ser apontada como elemento privilegiado para o diagnóstico e a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

No quadro normativo federal, o enfoque atribuído à avaliação pode ser observado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, cujo artigo 9º (inciso VI) estabelece como uma das incumbências da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Antes da aprovação do referido dispositivo legal, porém, a avaliação da educação básica brasileira já vinha se configurando na prática com uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório.

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

A origem do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme os autores, relaciona-se à demanda do Banco Mundial (BM) de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Programa Nordeste, realizado mediante um acordo entre o Ministério da Educação (MEC)



e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em instituir um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

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

A partir do mapeamento das iniciativas de avaliação desenvolvidas em nível estadual no Brasil, Lopes (2007) aponta que até o ano de 2006 haviam sido criados sistemas de avaliação em 16 estados brasileiros, são eles: Alagoas, Acre, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins¹.

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

Paralelamente, acrescenta Gatti (2009), entre 1992 e 1994, outra proposta de avaliação, de caráter amostral, também foi desenvolvida nas escolas estaduais: o Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo. E, finalmente, no ano de 1995, como parte das diretrizes políticas formuladas pelo governo paulista para o setor educacional a partir daquele período, foi criado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

¹ Após esse período, alguns sistemas de avaliação foram extintos e outros foram interrompidos e, posteriormente, recriados.

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

Vale registrar que, desde a primeira edição do SARESP, realizada em 1996, até o momento o estado de São Paulo foi comandado por governadores pertencentes ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), são eles: Mário Covas (1995-1998); Mário Covas/Geraldo Alckmin (1999-2002); Geraldo Alckmin/Cláudio Lembo (2003-2006); José Serra/Alberto Goldman (2007-2010); e novamente Geraldo Alckmin (2011-2014)².

Em decorrência dessa continuidade político-partidária e devido a pouca rotatividade de responsáveis pela SEE/SP³, o sistema de avaliação paulista adquiriu certa estabilidade no estado e os processos avaliativos têm sido desenvolvidos de forma permanente nas escolas, embora com delineamentos distintos ao longo das edições.

Entre 1996 e 1998, o SARESP foi realizado no início do ano letivo com o intuito de coletar informações sobre o desempenho dos alunos relativo à série anterior.

Em 1999, a avaliação não foi aplicada e, a partir de 2000, o sistema de avaliação paulista passou a ser realizado ao final do ano letivo com a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos na série cursada durante aquele ano.

² Em outubro de 2014, Geraldo Alckmin foi reeleito para governar o estado por mais quatro anos.

³ Desde que o PSDB assumiu o governo paulista, foram secretários da educação do estado de São Paulo: Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2001), Gabriel Benedito Isaac Chalita (2002-2006), Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2008), Paulo Renato Souza (2008-2010); Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2011-até o momento).

No ano de 2001, os resultados do SARESP foram utilizados para a decisão sobre o encaminhamento dos alunos para a continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclos. Devido a uma série de críticas, tal medida foi extinta na edição do ano seguinte.

Em 2003, 2004 e 2005, diferentemente das edições anteriores que avaliaram apenas algumas séries do ensino fundamental e médio, o SARESP abrangeu todas as séries da rede estadual de ensino paulista.

No ano de 2006, a avaliação foi novamente suspensa e retomada em 2007, quando voltou a ser aplicada somente em algumas séries. A partir desse ano também, o SARESP foi adequado à escala do SAEB de modo a permitir a comparação entre os resultados de ambas as avaliações.

No ano de 2008, a SEE/SP introduziu uma base curricular comum a todas as escolas, que passou a ser utilizada como referência para o sistema de avaliação. Nesse ano ainda, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)⁴ e a Bonificação por Resultados⁵.

A partir das modificações descritas acima, é possível observar que, ao invés de servir como instrumento direcionador da política educacional desenvolvida no estado, o SARESP tornou-se parte importante dela.

Neste sentido, consideramos que o sistema de avaliação paulista pode ser um importante suporte para investigação da maneira como os profissionais das escolas se organizam, compreendem e lidam com as diretrizes políticas formuladas para a educação.

A seguir, apresentamos uma análise das produções acadêmicas que abordam a temática com o intuito de destacar as principais contribuições dessas pesquisas e apontar alguns elementos que poderiam ser levados em conta nas análises e/ou que precisariam ser investigados com maior profundidade, a partir de um novo enfoque.

⁴ Conforme o artigo 2º, da Resolução SEE/SP nº 74/2008 que institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o IDESP é calculado considerando o desempenho escolar (medido pelos resultados alcançados no SARESP) e o fluxo escolar (medido pela taxa média de aprovação dos alunos).

⁵ De acordo com o artigo 2º da Lei Complementar nº 1078/2008, a Bonificação por Resultados (BR) constitui prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.



As pesquisas sobre o SARESP: principais críticas e reflexões

Ao realizarmos um levantamento junto aos bancos digitais de teses e dissertações e às bibliotecas dos Programas de Pós-Graduação em Educação das principais universidades paulistas⁶, identificamos um volume considerável de trabalhos acadêmicos relacionados à temática.

Entretanto, a partir da leitura dos resumos, notamos que parte das pesquisas tratou o sistema de avaliação paulista de forma tangencial e utilizou seus dados e provas para discutir questões pedagógicas ou curriculares.

Neste sentido, a revisão de literatura que efetuamos concentrou-se apenas nos trabalhos acadêmicos (14 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado) que focalizam o SARESP como um elemento da política educacional desenvolvida no estado de São Paulo, a partir de meados dos anos 1990.

Em algumas pesquisas analisadas (SILVA, 2006; RIBEIRO, 2008; ALCANTARA, 2010; NALLO, 2010), é possível notar que a tendência entre os pesquisadores é se deter em questões mais amplas, relacionadas aos aspectos contextuais que envolvem a criação do SARESP, e apresentar considerações acerca dessa avaliação de fora das escolas e do sistema de ensino.

Silva (2006) destaca que a criação de sistemas de avaliação está inserida no bojo das medidas governamentais de ajuste das despesas com políticas sociais, realizadas no Brasil especialmente a partir da década de 1990. A autora argumenta que “[...] a avaliação deve configurar-se numa experiência negociada, a qual, envolvendo toda a comunidade escolar, proporcione reflexões quanto aos princípios filosóficos, políticos e éticos perseguidos pela escola enquanto instituição formativa.” (SILVA, 2006, p. 72). Em suas conclusões, a pesquisadora afirma que os instrumentos avaliativos e as análises efetuadas a partir do sistema de avaliação paulista apresentam caráter marcadamente reducionista.

⁶ São elas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

De acordo com Ribeiro (2008), os sistemas de avaliação de nível nacional e estadual constituem mecanismos de regulação da educação. O SARESP, no entendimento da autora, vem favorecendo uma política educacional que coloca a educação a serviço do capitalismo, em detrimento da constituição de uma escola pública voltada aos reais interesses da população que a frequenta.

Alcantara (2010), inicialmente, analisa documentos oficiais e legislações que norteiam algumas ações adotadas pela SEE/SP a partir de meados dos anos 1990, são elas: o SARESP, a Bonificação às classes docente e de suporte pedagógico do magistério paulista, o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse conjunto de ações, em sua concepção, representa uma nova forma de gestão educacional voltada para a satisfação do mercado econômico e das determinações das agências internacionais de financiamento da educação. Dentre outras questões, a autora alerta que o discurso meritocrático de valorização do magistério paulista exclui aqueles que apresentam desempenho aquém do esperado, “[...] desconsiderando por completo fatores que são determinantes para o sucesso ou fracasso do processo pedagógico” (ALCANTRA, 2010, p.84).

Nallo (2010) sustenta que as reformas educacionais promovidas no país nos anos 1990 e a criação de sistemas de avaliação buscaram atender as exigências das agências internacionais, que há várias décadas vêm influenciando a definição de políticas para a educação brasileira. Após apontar as principais características dos sistemas nacionais de avaliação da educação básica, a autora concentra sua atenção no SARESP com o intuito de refletir sobre como a SEE/SP vem se apropriando dos resultados dessa avaliação. Em sua concepção, a criação do IDESP e o estabelecimento da meta que cada escola deve cumprir para que seja contemplada com o bônus financeiro, revelam uma visão produtivista de educação e uma concepção de avaliação pautada no modelo de responsabilização que transfere a responsabilidade pela qualidade da educação somente para as escolas. Neste sentido, argumenta que “[...] não é coerente utilizar os resultados das avaliações externas para



acirrar competições entre escolas ou para premiar os professores em função dos resultados aferidos pelos alunos” (NALLO, 2010, p.98).

Repetindo algumas discussões desenvolvidas nas pesquisas anteriores, as análises e reflexões presentes em outro conjunto de trabalhos acadêmicos (OLIVEIRA, 1998; MACHADO, 2003; CAMBA, 2011), ficam circunscritas aos relatórios produzidos no interior das escolas e Diretorias de Ensino ou a outras produções acadêmicas que abordam a temática.

Oliveira (1998) efetua uma análise focada na viabilidade funcional e nas possibilidades de efetivação do SARESP na rede estadual de ensino paulista. Inicialmente, a autora apresenta a transcrição de diversos trechos de textos legais e documentos oficiais utilizados na divulgação, treinamento e implantação do SARESP e destaca que o principal argumento constante nesses materiais é o de que, com resultados da avaliação, as escolas podem redirecionar o seu trabalho pedagógico em busca da melhoria da qualidade do ensino. Na sequência, ao analisar os relatórios elaborados pelas escolas nas duas primeiras edições da avaliação, conclui que os profissionais das escolas apresentam uma série de dificuldades na análise e interpretação dos resultados do SARESP. Para Oliveira (1998, p.72), a fragilidade dos relatórios se deve a ausência de orientação nos treinamentos realizados pela SEE/SP, que subsidia as equipes das unidades escolares somente na organização dos dados da avaliação e não orienta como analisá-los e interpretá-los.

Machado (2003) destaca que as iniciativas de avaliação no Brasil e no estado de São Paulo apresentam consonância com o movimento mundial de reformas, empreendidas a partir dos anos 1990, com o objetivo de reestruturar o papel do Estado. Em seguida, a autora discute a política educacional paulista proposta no primeiro ano da gestão Mário Covas e destaca que tal política tem como diretriz principal a racionalização do uso de recursos públicos. Mediante a análise das propostas de ações formuladas a partir dos resultados do SARESP/2000 no âmbito das Diretorias de Ensino e sistematizadas nos relatórios de avaliação, a pesquisadora conclui que as ações formuladas não são fundamentadas em evidências avaliativas e também não são levantadas hipóteses explicativas para os resultados alcançados pelas escolas. Sendo



assim, afirma que é preciso oferecer uma melhor orientação às Diretorias de Ensino no que diz respeito à análise e à interpretação dos resultados da avaliação.

Camba (2011) também explica que as políticas de avaliação educacional, intensificadas no Brasil nos anos 1990, estão associadas ao movimento de abertura para o mercado e foram influenciadas por instituições financeiras internacionais. Para refletir acerca da política de avaliação desenvolvida no estado de São Paulo, a pesquisadora examina cinco produções acadêmicas que tiveram como foco o sistema de avaliação paulista (CAMARGO, 2007; HERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 1998; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2006). Apoiando-se nesses estudos, pontua que apesar de o nível socioeconômico ser uma variável relevante na análise dos resultados da avaliação, o SARESP continua a ter a mesma condução na divulgação de seus resultados e na responsabilização de alunos, professores e escolas quanto ao desempenho alcançado.

Em um último grupo de pesquisas (ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999; TÚBERO, 2003; HERNANDES, 2003; BAUER, 2006; CARVALHO, 2008; ARCAS, 2009; RODRIGUES, 2011; PEIXOTO, 2011; COSSO, 2013), os pesquisadores analisam dados reunidos por meio de observação, entrevistas e questionários realizados em diversas instâncias que integram o sistema estadual de ensino paulista.

Esteves (1998), com o intuito de verificar se os resultados do SARESP induziram os professores, particularmente os de Língua Portuguesa, a modificar suas práticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, realizou observações, questionários e entrevistas com diversos segmentos (diretores, professores-coordenadores, professores e supervisores de ensino) de cinco escolas. A partir do estudo efetuado, a autora pontua que as informações fornecidas pela equipe escolar são geralmente contraditórias e que “[...] o contato com as informações do SARESP se dá somente no período em que as atividades relativas ao processo avaliativo se desenvolvem e depois elas são esquecidas ou desconsideradas.” (ESTEVES, 1998, p.105). Conforme a autora, a análise das entrevistas realizadas junto aos supervisores de ensino



confirma essa ideia, pois sugere que eles também “[...] têm problemas para aprofundar a discussão sobre os resultados dessa avaliação, esperando que a Secretaria de Educação indique os caminhos a serem trilhados pelas equipes escolares.” (ESTEVES, 1998, p.106).

Felipe (1999), a partir do estudo de documentos produzidos pela SEE/SP que tratam do SARESP, destaca que esse tipo de avaliação é apresentado como um instrumento a serviço da melhoria da qualidade da educação, pois possibilita a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos definidos inicialmente e contribui para aumentar o poder da escola de analisar seus problemas e buscar meios para superá-los. Entretanto, a partir da realização de questionários e entrevistas com a dirigente regional, supervisores de ensino e diversos segmentos (diretores, professores, alunos e pais) de quatro escolas, observa que as respostas são permeadas de contradições. Segundo Felipe (1999, p.47), embora todos afirmem que a avaliação é importante, depois que o SARESP termina “[...] seus resultados são esquecidos e tudo volta ao ‘normal’.” Em sua concepção, os relatos dos professores, diretores e dos profissionais da Diretoria de Ensino apresentam visões de avaliação, de escola e de mundo que precisam ser repensadas.

Túbero (2003), ao analisar a porcentagem de acertos nas provas de Língua Portuguesa de doze escolas, identifica que o desempenho dos alunos negros foi inferior ao dos alunos brancos e, desse modo, argumenta que a variável “cor da pele” não pode ser ignorada na análise dos resultados da avaliação. Em sua concepção, um dos aspectos que tem interferido negativamente no rendimento escolar de alunos negros é a maneira como a população negra tem sido representada nos livros didáticos. Mediante entrevistas realizadas com professores, a autora identifica que a maioria dos entrevistados não reconhece o preconceito e a discriminação no ambiente escolar e alega que os baixos resultados no SARESP são decorrentes de problemas financeiros e de estrutura das famílias dos alunos. De acordo com Túbero (2003, p.115), apesar das diferenças de desempenho no sistema de avaliação paulista entre alunos brancos e negros, não houve mudanças curriculares, reuniões para discutir as variáveis que interferiram nesses

resultados e os professores não receberam orientações de como tratar o preconceito e a discriminação em sala de aula.

Hernandes (2003) destaca que a criação de sistemas de avaliação em larga escala no país está diretamente vinculada às determinações de agências financeiras internacionais. Em decorrência dessa vinculação, segundo a autora, os processos avaliativos são mais voltados ao atendimento das necessidades econômicas do que das demandas educacionais. Na sequência, a autora explica as alterações promovidas na edição do SARESP/2001, foco de sua análise. Para o trabalho analítico, realiza entrevistas com pais, alunos, professores e diretor de uma determinada escola e com uma profissional da equipe de avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Ao analisar esses dados, concentra-se, sobretudo, no impacto que a iniciativa da SEE/SP de utilizar os resultados do SARESP para decidir acerca da aprovação/reprovação dos alunos teve sobre a escola. Neste sentido, os relatos apresentados, de um modo geral, destacam as insatisfações, descontentamentos, reclamações, desconfortos provocados pela mudança de procedimento introduzida naquela edição e não exploram como os atores escolares enfrentaram essa mudança no ambiente escolar.

Bauer (2006), para realizar a avaliação da política avaliativa da rede estadual de ensino paulista, analisa documentos oficiais que fazem referência ao SARESP e aos programas de formação de professores produzidos no período de 1995 a 2005. Segundo a autora, apesar da intenção de utilizar os resultados do sistema de avaliação paulista na orientação de programas de formação de professores ser amplamente divulgada nos documentos oficiais, tais publicações não apresentam informações acerca da utilização que tem sido feita dos resultados das avaliações. Na sequência, realiza entrevistas com supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos (Língua Portuguesa), coordenadores da oficina pedagógica e dirigentes de ensino de cinco Diretorias de Ensino. Além desses profissionais, entrevista também técnicos da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Após a análise descritiva dos relatos, a autora pontua que a articulação entre os resultados do sistema de avaliação paulista e



as políticas de formação contínua de professores, da forma como vem sendo realizada, parece pouco efetiva.

Carvalho (2008), para investigar o direcionamento dado ao SARESP/2005 em uma escola, descreve e analisa dados reunidos por meio de observação de reuniões e atividades escolares relacionadas ao sistema de avaliação, documentos disponíveis na escola, questionários aplicados aos professores e discussões realizadas com os professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Após traçar um paralelo entre o previsto nos documentos oficiais em relação ao SARESP e a forma como o referido sistema de avaliação paulista foi desenvolvido na referida escola, conclui que a unidade escolar não se utilizou da avaliação da forma esperada.

Arcas (2009) sustenta que existem lógicas conflitantes entre a concepção de avaliação formativa, inerente à progressão continuada, e a avaliação externa, que tem seu foco no desempenho dos alunos em testes padronizados. Para investigar como a Progressão Continuada e o SARESP têm influenciado a avaliação escolar, o autor analisa dados reunidos por meio de questionários e entrevistas realizadas com professores-coordenadores de um conjunto de escolas. Dentre outras considerações, destaca que a tensão que poderia ser criada pelos dois modelos de avaliação (formativa e externa) não tem a força esperada nessas escolas. Em suas palavras, “[...] a tendência é que as escolas optem por perseguir as metas estabelecidas pela avaliação externa, em detrimento da avaliação feita em seu interior.” (ARCAS, 2009, p.161).

Rodrigues (2011) argumenta que há uma carência de estudos que se proponham a examinar os usos dos resultados do SARESP no cotidiano da sala de aula. Com o intuito de preencher parte dessa lacuna, realiza a coleta de dados por meio de questionários aplicados junto a professores de diferentes unidades escolares. De acordo com o pesquisador, dentre outras questões, os professores relatam que a maneira como os resultados da avaliação são apresentados dificulta a interpretação e não contribui para o planejamento do processo de ensino. Para Rodrigues (2001, p.73), o desempenho, embora seja um indicador importante, “[...] deve ser complementado por outros conjuntos de



indicadores qualitativos que contribuam e respeitem a escola com sua identidade e especificidade.” Conforme o autor ainda, os professores criticam o uso dos resultados feito pela SEE/SP, que efetua o pagamento de bônus aos servidores das escolas que atingem a meta estabelecida. Tal lógica, na visão de Rodrigues (2011, p.73), “[...] cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação”.

Peixoto (2011), após citar e comentar brevemente os diversos sistemas de avaliação externa criados no país, centraliza as atenções no SARESP e critica as iniciativas mais recentes da SEE/SP de padronizar o currículo e estabelecer metas para as escolas. Em sua concepção, tais iniciativas retiram a autonomia do professor que se torna mero executor e é culpabilizado quando os alunos apresentam resultados negativos nas avaliações. Na sequência, ao analisar os dados coletados por meio de observação, questionários e entrevistas, aponta que as repercussões do SARESP na prática pedagógica dos professores observadas foram as seguintes: 1) mudança no currículo de modo a enfatizar os conteúdos das provas; 2) foco no ensino apenas para tirar boas notas; 3) sentimento de pressão nos professores; 4) uso dos resultados apenas para a divulgação e superação da meta; 5) pressão nos alunos para terem boas notas. Em sua concepção, associar o desempenho dos alunos ao bônus, por exemplo, é uma medida que precisa ser revista, uma vez que “[...] vincular resultado a dinheiro é um convite a prezar apenas o resultado.” (PEIXOTO, 2011, p.87).

Cosso (2013) destaca que, quando o SARESP foi introduzido nas escolas, parecia ter uma finalidade diagnóstica. Entretanto, a partir do momento que passou a ser utilizado para classificá-las, o sistema de avaliação paulista revelou sua função reguladora do aparato governamental. Para investigar os fatores que podem influenciar uma escola a obter resultados diferenciados nos indicadores educacionais, a pesquisadora utiliza os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário, entrevista e observação. Após uma descrição minuciosa dos dados reunidos, conclui que o fio condutor da organização do trabalho pedagógico na escola



pesquisada é a avaliação. Sendo assim, tal trabalho consiste na “[...] adequação dos conteúdos impostos pelas avaliações externas vigentes no país, como a Prova Brasil (nível nacional) e o SARESP (nível estadual), deixando de lado importantes assuntos para a formação humana de nossas crianças” (COSSO, 2013, p.213).

Diante do exposto, é possível observar que, nas diferentes pesquisas inseridas na presente revisão, inclusive naquelas em que há dados coletados junto aos sujeitos envolvidos com o sistema de avaliação paulista, as atenções dos pesquisadores concentram-se, principalmente, nos impactos provocados pelo SARESP no ambiente escolar, sem levar em conta as respostas locais formuladas com a chegada dessa avaliação nas escolas.

Neste sentido, de um modo geral, realizam seus estudos destacando problemas pontuais relacionados ao desenvolvimento do SARESP e ao tratamento que a escola e as demais instâncias do sistema estadual de ensino dispensam aos resultados.

Em decorrência desse encaminhamento adotado nas análises, chegam a conclusões estáticas, dissociadas da vida das escolas e de seus agentes que, por agirem continuamente com a política de avaliação, criam dinâmicas e produzem respostas não previstas e que precisam ser explicitadas.

Sendo assim, na próxima seção, apoiando-se em um autor que adota a vertente sociológica na análise das políticas educacionais, indicamos uma nova perspectiva de investigação que pode ampliar os conhecimentos acerca das análises de políticas educacionais e do desenvolvimento do sistema de avaliação paulista nas escolas.

Considerações finais: novos delineamentos para o estudo do SARESP

A leitura de publicações do pesquisador inglês Stephen Ball suscitaram algumas reflexões importantes que podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de pesquisas no campo das políticas educacionais.

Seus trabalhos, em geral, apresentam uma perspectiva pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias. Entre os



principais autores utilizados pelo pesquisador estão: Foucault, Bourdieu, Weber, entre outros.

Na perspectiva pluralista, conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a política deixa de ser vinculada unicamente ao econômico e passa a ser entendida como algo que tem determinações de diferentes origens. Para os autores, tal concepção rompe com os modelos lineares e estimulam a pesquisa tanto no campo macrossocial, quanto no microssocial.

Ao comentar acerca do pluralismo teórico presente em seus trabalhos, em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009) argumenta que toda teoria é limitada pelas posições que assume e embora reivindique ser capaz de nos explicar o mundo todo, ela inevitavelmente falha.

A maior parte das teorias, segundo o pesquisador inglês, nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. Neste sentido, para desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, é preciso recorrer a diferentes tipos de teorias.

Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009) adverte, porém, que para trabalhar com diferentes proposições teóricas é necessário que o pesquisador esteja consciente do que está fazendo. Ao reunir várias teorias, segundo ele, podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas ou epistemológicas.

Além de destacar a necessidade de que os estudos na área de políticas educacionais dialoguem com as contribuições de diferentes perspectivas teóricas, o autor assinala a necessidade de rompermos com a visão predominante de que as políticas apresentam um caráter utilitário e se originam descoladas das pessoas, designando a elas um papel secundário e simplificado de implementação.

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

De acordo com Ball (2011), a visão prevalecente nos estudos de políticas é a de que elas são “feitas” para as pessoas. Em sua concepção, no entanto, as políticas não dizem às pessoas o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou nas quais metas são estabelecidas. Dessa forma, uma resposta ainda precisa ser construída no contexto de implementação e isso envolve uma ação social criativa.

Ball (2011) não ignora o poder dos sujeitos e dos diferentes contextos locais na mediação, tradução e ressignificação das políticas implementadas. Neste sentido, defende que, mediante a atuação dos sujeitos e a intersecção dos fatores locais, pode ocorrer a subversão ao que é previsto por uma reforma educacional, ora viabilizando a construção de práticas mais progressistas, ora provocando efeitos ainda mais preocupantes em termos de desigualdades sociais.

A partir desses apontamentos feitos pelo autor, sinalizamos a importância de investigarmos o SARESP, bem como as diversas políticas propostas para a educação, enfatizando a ação exercida pelos atores escolares em seu desenvolvimento.

Os estudos que desconsideram a ação exercida pelos profissionais que atuam no ambiente escolar, na maioria das vezes, não levam em conta a complexidade existente entre a proposição de uma política e a sua efetivação e podem conduzir a uma falsa representação do trabalho desenvolvido nas escolas.

Referências

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

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

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

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.21-53.

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

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

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

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

CARVALHO, L. R. da S. **SARESP 2005**: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

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

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



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

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

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

LOPES, V. V. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.

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

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

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

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

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



ReLePe

UNIFESP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

SÃO PAULO. Resolução SEE/SP nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Imprensa Oficial**, São Paulo, 29 mar. 1996, Seção 1, p.20.

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

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