

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MARCIO ALEXANDRE RAVAGNANI PINTO**

**POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO:  
O Saresp e seus impactos na prática profissional docente**

**FRANCA**

**2011**

**MARCIO ALEXANDRE RAVAGNANI PINTO**

**POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO:**

**O Saesp e seus impactos na prática profissional docente**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.**

**Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria David**

**FRANCA**

**2011**

Pinto, Márcio Alexandre Ravagnani

Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente / Márcio Alexandre Ravagnani Pinto.

–Franca : [s.n.], 2011

167 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Célia Maria David

1. Educação – Avaliação escolar – Brasil. 2. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) – Políticas educacionais. 3. Professores – Prática profissional.

4. Neoliberalismo. I. Título

CDD – 371.26



**MARCIO ALEXANDRE RAVAGNANI PINTO**

**POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO:**

**O Saresp e seus impactos na prática profissional docente**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Célia Maria David**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.**

Aos professores que se dispuseram a  
colaborar com nossa pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Célia Maria David pela relação de confiança, amizade e seriedade durante todo o processo de orientação de nosso trabalho.

À Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida, pessoa essencial em minha trajetória acadêmica e a quem devemos reverência pelo incentivo, pelas contribuições durante o exame de qualificação e pela amizade sincera de longa data.

À minha família: minha esposa Ana e meus filhos Arthur e Matheus por terem compreendido nossas ausências e pelo apoio incondicional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, especialmente ao Prof. Dr. José Walter Canôas, que para além de professor se tornou um grande amigo.

Ao Prof. Ms. Leonildo Aparecido dos Reis Machado pela sincera amizade e pelas ricas discussões ao longo de todo curso.

Aos amigos que conquistamos ao longo dessa jornada: Ariluce Vilela, Benedito Romualdo de Miranda, Jair Rocha Machado, Lidiane Dermínio, Lívia Marinho, Matheus Beordo, Paulo Peixoto, Tatiana Machiavelli, e também aos que neste momento nos faltaram à lembrança, mas que certamente nos marcou de forma positiva tanto pela convivência durante as disciplinas quanto nos momentos de descontração.

Ao Departamento de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – pelo acolhimento e pela oportunidade para o desenvolvimento da presente pesquisa.

É típico de certo discurso neoliberal, também às vezes chamado de pós-moderno, mas de uma pós-modernidade reacionária, para a qual, o que importa é o ensino puramente técnico, é a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e que ainda fere a natureza mesma do ser humano, 'programado para aprender', algo mais sério e profundo do que adestrar-se (FREIRE, 2001, p. 52).



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

## RESUMO

O presente trabalho buscou desvelar os impactos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática profissional docente sob o ponto de vista do professor. Seu recorte se reduz ao papel assumido pelo Saesp na Nova Agenda da Política Educacional Paulista no período que compreende os anos de 2007 a 2010. A delimitação do universo estudado se resume aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática de uma das escolas da rede pública estadual de ensino. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizamos de variadas técnicas para obtenção dos dados: questionários, entrevistas semiestruturadas e observação. O método para o tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo à luz do referencial teórico da Pedagogia Histórico Crítica. Além disso, nos valem da teoria das representações sociais por se tratar de uma análise do ponto de vista dos próprios profissionais pesquisados. Nossas reflexões partem do exame da influência da doutrina neoliberal na formulação das políticas econômicas e sociais implantadas no Brasil e no estado de São Paulo a partir da década de 1990. Concomitantemente, relacionamos o caráter autoritário e conservador da sociedade brasileira e sua influência na política, o que facilitou o entendimento das condições favoráveis para a infiltração da doutrina neoliberal no espaço reservado aos formuladores das políticas públicas. Pautados nesses parâmetros, empreendemos nossa análise acerca da política educacional paulista nesse contexto onde buscamos a compreensão dos pressupostos da avaliação externa do Saesp. Ao final de nossas análises, nosso estudo revelou que o Saesp produz impactos na prática profissional docente. A avaliação externa como mecanismo de regulação e controle da política educacional vem transformando o professor em técnico educacional e seu trabalho está mais voltado para a obtenção de resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Essa transformação da profissão docente vem acompanhada de práticas autoritárias como a opressão e/ou cooptação dos professores para que sigam as orientações do ensino em pacotes imposto pela SEE. Além disso, o profissional sofre pressão para que promova o adestramento dos alunos para responderem as questões da avaliação com a finalidade de se atingir a meta da escola. Diante de tal situação, o professor se vê acuado, sem possibilidades de propor alternativas para um ensino público de qualidade, visto que seu trabalho é controlado por uma política educacional em pacotes fechados impostos ‘de cima para baixo’ para toda a rede pública. Como consequência, o profissional não tem um sentimento de pertencimento à atual forma de organização da política educacional do estado por discordar com o seu direcionamento, o que tem gerado o descompromisso da classe para com a educação pública.

**Palavras-chave:** avaliação externa. educação. neoliberalismo. política educacional. prática profissional docente.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **Public policy and evaluation: the Saesp and their impact on professional teaching practice.** 2011. 167 f. Dissertation (Master in Social Work) - Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2011.

### **ABSTRACT**

This study aimed to reveal the impacts of the System Evaluation of Educational Achievement of São Paulo (SARESP) in teaching practice under the teacher's point of view. Its object is reduced to the role assumed by Saesp New Policy Agenda Educational Paulista for the period between the years 2007 to 2010. The delimitation of this study has as main target teachers of Portuguese Language and Mathematics at one school of public state educational system. As being a qualitative research, we've used a variety of techniques to collect data: questionnaires, semi-structured interviews and observation. The method for the treatment of data was by content analysis under the theoretical framework of Critical Pedagogy History. In addition, we've used the theory of social representations, because it is an analysis from the point of view of the professionals surveyed. Our reflections are based on the examination of the influence of neoliberal doctrine in the formulation of economic and social policies implemented in Brazil and Sao Paulo state since the 1990s. Concomitantly, we've related the conservative and authoritarian character of Brazilian society and its influence in politics, which facilitated the understanding of the favorable conditions for the infiltration of neo-liberal doctrine in the space reserved for public policy makers. Lined in these parameters, we undertook our analysis on the educational policy in Sao Paulo where we seek to understand the context of the assumptions of external evaluation of Saesp. At the end of our analysis, our study revealed that Saesp produces impacts on professional teaching practice. The external evaluation as a mechanism of regulation and control of educational policy has been transforming the teacher and his job is more focused on achieving results in the external evaluation than teaching and student learning. This transformation of the teaching profession comes with authoritarian practices such as oppression and / or hiring teachers to follow the guidelines of teaching packages imposed by the state government through the ESS. As a result, the teacher doesn't have the sense of belonging to the current form of organization of the state education policy, and disagree with its direction, which has led to withdrawal of the group to public education.

**Keywords:** external evaluation. education. neoliberalism. educational policy. professional teaching practice.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Opinião dos professores: os resultados do Saresp refletem o real desempenho dos seus alunos?.....</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 2 - Opinião dos professores: O Saresp contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual? .....</b>	<b>119</b>
<b>Gráfico 3 - Opinião dos professores: Você concorda com o discurso oficial de que a avaliação externa contribui para a formação de uma cultura da avaliação junto aos professores da rede pública? .....</b>	<b>121</b>
<b>Gráfico 4 - Opinião dos professores: sobre o currículo oficial.....</b>	<b>137</b>
<b>Gráfico 5 - Opinião dos professores: sistema de remuneração por mérito.....</b>	<b>139</b>
<b>Gráfico 6 - Você considera que o professor alterou a sua forma de atuação com relação à prática docente na sala de aula por conta do Saresp?.....</b>	<b>140</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Aplicação do Saesp e séries avaliadas de 1996 a 2007 .....</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 2 - Saesp: resultados gerais e da escola pesquisada .....</b>	<b>93</b>
<b>Quadro 3 - Qual é a real intenção da política educacional do Estado ao priorizar tais proposições? .....</b>	<b>135</b>

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 - Perfil profissional dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>114</b>
---	------------

## LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPCE	Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
DEs	Delegacias de Ensino
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
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 Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PC	Professor Coordenador
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação Comparada
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS/PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO PARTE INTEGRANTE DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: buscando entender o Saresp.....</b>	<b>24</b>
1.1 A proposta de reforma do sistema educacional paulista a partir de 1995: para atender a quem?.....	38
1.2 A especificidade da formação da sociedade brasileira: o autoritarismo e o conservadorismo e suas influências na política.....	46
1.3 A avaliação externa no Brasil e a criação do Saresp no Estado de São Paulo.....	59
<b>CAPÍTULO 2 O SARESP A PARTIR DA NOVA AGENDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA: novos poderes à avaliação? .....</b>	<b>70</b>
2.1 O espaço ocupado pelo Saresp a partir do Governo de José Serra .....	71
2.2 A avaliação externa e os postulados da racionalidade econômica.....	97
<b>CAPÍTULO 3 O SARESP SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR .....</b>	<b>107</b>
3.1 O lócus da pesquisa.....	112
3.2 O perfil dos participantes .....	113
3.3 O Saresp sob a ótica do professor .....	115
3.4 Sistematização e análise dos dados .....	116
3.4.1 Categoria: O que pensam os professores sobre a avaliação externa do Saresp.....	116
3.4.2 Categoria: As discussões acerca dos resultados da avaliação e a relação entre os profissionais docentes com os superiores hierárquicos .....	122
3.4.3 Categoria: A centralidade do Saresp e a prática profissional docente .....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS/PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**



O presente trabalho buscou desvelar os impactos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática profissional docente sob o ponto de vista do professor. Seu recorte remonta ao papel assumido pelo Saresp na Nova Agenda para a Educação Pública do estado no período que compreende os anos de 2007 a 2010.

Há de se salientar que percorremos um longo caminho para chegar à atual configuração de nossa pesquisa, que foi tomando forma na medida em que buscamos aprofundar o conhecimento a respeito da problemática que envolve o assunto. Ao longo de todo o percurso, utilizamos diferentes perspectivas de análise onde encaixamos a metodologia conforme nossas apropriações pessoais e as transformamos em um referencial analítico para a construção do presente trabalho. Longe de afirmar que possuímos todas as qualidades de um pesquisador experiente, procuramos nos espelhar nos ensinamentos de Minayo (2004, p. 23), quando diz que:

Se a teoria, se as técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador jogam também um papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. Esta qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir. [...] E em parte é a capacidade de perceber através das questões específicas levantadas, as correlações multilaterais e sempre mutáveis que cercam a realidade objetiva, dentro dos limites da “consciência possível”. Trata-se de um imbricamento entre a habilidade do produtor, sua experiência e seu rigor científico.

Nesse sentido, consideramos indispensável explicitar o caminho trilhado desde a definição do objeto de estudo. Por essa razão traçamos os obstáculos e redirecionamentos realizados ao longo do percurso, bem como o processo de construção e reconstrução do trabalho de pesquisa para que fiquem claras as relações entre as decisões teórico-metodológicas adotadas em decorrência das especificidades da presente pesquisa.

Nosso interesse pela temática relacionada à avaliação se deu durante o curso de graduação em História (2003-2006) e culminou com o desenvolvimento de nosso trabalho de conclusão de curso intitulado “*A avaliação da aprendizagem e suas implicações no cotidiano escolar.*” Neste trabalho abordamos a questão das implicações psicológicas e comportamentais desencadeadas nos alunos em razão das provas.

Podemos afirmar que o presente trabalho é fruto de nossas angústias e preocupações acerca da questão da avaliação dos tempos de estudante da escola básica. Em todo o percurso escolar, o aluno se depara com os exames e com as avaliações e, conseqüentemente, com as tensões ou com os alívios decorrentes das notas obtidas. Talvez, por essa razão levamos nossas angústias provenientes da vivência prática dos processos de avaliação aos umbrais da universidade.

Desde a graduação sempre nos identificamos com as questões relacionadas à Educação. Posteriormente, buscando o aprimoramento intelectual e profissional, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp – Franca, com um projeto de pesquisa de Mestrado que buscou dar continuidade à nossa pesquisa no campo da avaliação. A proposta inicial se baseava na análise comparativa da avaliação formativa com a avaliação externa. No entanto, ao dar andamento à pesquisa bibliográfica nos deparamos com uma dissertação muito parecida à nossa proposta inicial: *“Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências”* de Paulo Henrique Arcas (2009). Por essa razão houve a necessidade de reformular o projeto inicial. Foi a partir daí que redirecionamos nosso trabalho para a análise da avaliação externa do Saresp como parte integrante da política educacional capitalista. Dessa forma, dentro do tema a que nos propomos a pesquisar foi necessário reformular os objetivos em decorrência das alterações do projeto inicial, o que foi superado pela fase de revisão bibliográfica e de análise de documentos oficiais.

Nosso trabalho privilegia a avaliação no seio da política educacional, que por sua vez é uma modalidade de política social<sup>1</sup> por situar-se na chamada área social, conforme classificação dada pelo organograma governamental<sup>2</sup>.

De acordo com Saviani (2008a), a forma de organização da sociedade capitalista é centrada na propriedade privada dos meios de produção. Como consequência da forma de organização social capitalista, os bens produzidos coletivamente são apropriados pela classe que detém o controle dos meios de

---

<sup>1</sup> A expressão ‘política social’ está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública (SAVIANI, 2008a, p. 223).

<sup>2</sup> Segundo esse entendimento, a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o econômico, o social e o militar. (SAVIANI, 2008a, p. 223).

produção. Conseqüentemente, o Estado, na medida em que tem essa organização social como seu elemento regulador será capitalista e guiará sua política econômica tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista. Assim, os interesses privados prevalecerão sobre os da coletividade. Como consequência, a política econômica tem um caráter antissocial e um efeito contraditório: atua no sentido de desestabilizar a ordem capitalista e não de consolidá-la. Nesse sentido, a existência da 'política social' é decorrente do caráter antissocial das sociedades que emergiram sob o modo de produção capitalista e serve para contrabalançar os efeitos contraditórios da política econômica no âmbito do Estado. Seu raio de ação abrange as áreas da previdência e assistência social, saúde, cultura, educação etc.

Nesse contexto, a política social se estruturou desde as origens do processo de consolidação do capitalismo como forma de proteger o seu desenvolvimento. Na mesma direção vão as reflexões de Palma Filho (2007), quando diz que a natureza do estado define as políticas sociais. A educação como política social do estado capitalista não foge à regra: deve atender às necessidades da reprodução do capital.

Diante dos argumentos acima expostos, reconhecemos que a análise da política educacional requer que consideremos alguns fatores fundamentais. De acordo com Azevedo (1997), ao abordarmos a política educacional como uma política social é necessário considerá-la em sua forma de inserção mais ampla, ou seja, o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas. Isso significa a priorização da análise da ação e da intervenção do Estado nas políticas sociais, ou seja, os recursos e as estruturas de poder que opera nas instituições do Estado.

Para facilitar a compreensão das reformas educacionais em pauta na atualidade é importante compreendermos também que as reformas educacionais implantadas no final da década de 1970 e início de 80 na Inglaterra e nos Estados Unidos e o seu conseqüente alastramento aos países periféricos são decorrentes da crise do sistema do capital desse período. A análise desse contexto requer ainda que sejam levados em consideração os impactos resultantes da revolução tecnológica, do processo de globalização e da adoção do neoliberalismo como política de governo nos principais países do sistema mundial que certamente refletiram na formulação das políticas sociais e educacionais. Além disso, também devemos considerar o papel desempenhado pelas agências e organizações

multilaterais internacionais e suas influências nas agendas políticas dos Estados nacionais. Enfim, é importante considerar que a reestruturação do capitalismo global e a conseqüente redefinição do papel do Estado vêm impondo profundas transformações nas políticas públicas desde as últimas décadas do século passado. A crise fiscal vivida pelo Estado na década de 1970 impôs a necessidade de uma reestruturação do capitalismo em escala mundial. Para debelar a crise os países centrais adotaram a tão propalada saída neoliberal que irá transformar radicalmente o papel desempenhado pelo Estado, principalmente no tocante às políticas sociais.

A educação, por ser uma política social, também vem sofrendo os impactos decorrentes da transformação do papel do Estado. Nesse contexto, as reformas educacionais em escala mundial visam atender aos pressupostos da reestruturação do sistema do capital e expressam a tendência a mudanças que têm como referência conceitos como autonomia, gestão descentralizada e avaliação. Por privilegiar esta última, o tema de nossa pesquisa está inserido no contexto das reformas educacionais implantadas como parte das propostas das políticas neoliberais.

No caso brasileiro, a reforma do estado foi implementada no início da década de 1990 e seguiu a tendência mundial das reformas e, em seu bojo, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A partir da LDB, seguindo as orientações de organismos e agências multilaterais internacionais, foram formulados variados documentos e normas em que a avaliação aparece como mecanismo legal para a verificação da eficácia e da qualidade da educação. A partir daí, a avaliação externa veio ocupar posição privilegiada como mecanismo de gestão e controle das políticas educacionais no Brasil. Esse movimento de reforma do estado nacional refletiu diretamente nos sistemas educacionais das unidades federativas do país. O ponto central das reformas educacionais nesse contexto foi a criação de avaliações externas dos sistemas educacionais.

Nossa pesquisa faz referência à avaliação externa de sistemas educacionais como parte integrante das políticas públicas influenciadas pela doutrina neoliberal. Por essa razão é importante situar nossas reflexões acerca da emergência dessa modalidade de avaliação contextualizada com o momento histórico de seu surgimento. Portanto, nossa proposta privilegia a análise da

avaliação externa inserida num amplo contexto que considera desde as transformações políticas, econômicas e sociais em escala mundial, quanto o direcionamento das políticas públicas e sociais em nosso país e, especificamente, da política educacional do Estado de São Paulo, principalmente a partir de 1995 com a publicação do Comunicado de 22.03.1995 pela Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 1995).

De acordo com Libâneo, Oliveria e Toschi (2009, p. 132) “[...] não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais. [...]”

Complementando as reflexões de Libâneo, Morrow e Torres (1997, p. 312-313 apud AFONSO, 2001, p. 16) propõem ainda que:

[...] uma análise integrada da política educativa deve, na perspectiva de uma sociologia da educação crítica e política possuir dois momentos: a análise objetiva dos determinantes da política pública; e uma análise da antecipação das condições de possibilidades das mudanças e das estratégias prováveis de implementação de uma política de transformação.

Ao longo de nosso trabalho, procuramos atingir ambas as proposições. E é nesse ponto que consideramos a interface do Serviço Social com a Educação. Mesmo que a política educacional não seja um segmento das políticas sociais focalizadas do estado capitalista por ser considerada uma área prioritária das políticas sociais, esta segue uma lógica economicista, ou seja, a de atender o maior número possível de alunos pelo menor custo.

A universalização do acesso à escola nas últimas décadas não veio acompanhada da qualidade pedagógica, nem da qualidade social da educação. Ao refutar as políticas públicas pautadas em ações assistencialistas, o Serviço Social converge com o posicionamento assumido em nossa proposta de estudo: a análise dos determinantes da política educacional paulista, a análise das eventuais condições de mudanças e de implementação de uma política de transformação dentro das possibilidades do atual momento histórico como mediação necessária às futuras transformações estruturais.

Pensar a pesquisa em Serviço Social requer relacionar os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais inerentes ao sujeito social. Requer refletir sobre as estratégias de resistências desses mesmos sujeitos sociais ante um contexto histórico onde reina a barbárie e a desumanização, onde o ter se sobrepõe

ao ser, onde as necessidades humanas são sufocadas pelas necessidades da produção e da valorização da reprodução desenfreada do capital. Nesse sentido, para compreender o presente, o real, se faz necessário buscar na História o processo de constituição do atual modelo econômico e societário para não cair no círculo vicioso das falsas abstrações. É importante apreender o significado das bases constitutivas das atuais políticas sociais para compreender as relações antagônicas do modo de produção capitalista, de suas rupturas, de suas continuidades e de suas conseqüentes inovações para se manter hegemônico.

A expectativa é a de que nossa pesquisa possa problematizar a questão em foco, dar voz aos professores que tecem seu cotidiano no chão da escola como parte da engrenagem que move a História para que possamos fomentar o debate e alimentar a luta por ações propositivas que possam agregar valor social à educação pública. Para isso buscamos um referencial teórico convergente com tal proposta: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A PHC nos orientou na compreensão da lógica capitalista-liberal e seu projeto para a educação e, ao mesmo tempo na apreensão da direção política e das reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação no atual momento histórico (SAVIANI, 1995, p. 108). A PHC proposta por Saviani se mostra fundamental para se analisar a crise educacional que vivenciamos na atualidade. Para o autor:

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI, 1995, p. 103).

Ao analisarmos a avaliação externa no seio da política educacional paulista, procuramos considerar todas as questões e problemáticas elencadas até aqui. Relacionamos o seu recorte às mediações mais amplas, ou seja, analisamos o contexto político e socioeconômico na qual está inserida e as relacionamos com as mais imediatas, com o objetivo de buscar sempre a análise da totalidade sob uma perspectiva crítica. O objetivo final é apreender a articulação da realidade concreta com as determinações mais amplas.

Conforme pontua Pedro Demo (1995, p. 133), de modo geral, “[...] a pesquisa constrói-se na confluência dos esforços teóricos e empíricos.” O dado adquire significado sob a luz da teoria, torna-se evidente “[...] no quadro de

referência em que é colhido.” Ao longo de nosso trabalho procuramos tomar por base esse princípio ao procedermos nossas análises. O percurso do nosso trabalho foi sendo construído a partir do aprofundamento da pesquisa bibliográfica, da análise dos documentos oficiais e da pesquisa de campo.

A partir dessas estratégias, buscamos uma abordagem capaz de atender a especificidade de nossa pesquisa. Por essa razão optamos pela pesquisa qualitativa, que de acordo com Chizzotti (2008, p. 28), recobre um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais “[...] adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.”

As características da pesquisa qualitativa atenderam a especificidade da nossa investigação, pois: a fonte direta de dados é o investigado em seu ambiente natural; o próprio investigador é quem busca os dados que são apresentados descritivamente; o que mais interessa é o processo e não somente os resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, principalmente, o fato de que o maior interesse do investigador é tentar compreender o significado do problema de pesquisa por meio das experiências dos próprios participantes: ouvindo, conversando e permitindo sua livre expressão. Soma-se a estas qualidades a permissão para a diversificação dos procedimentos metodológicos utilizados, o que permite a subjetividade do pesquisador.

A pesquisa de campo foi realizada em uma das escolas da rede pública estadual de ensino fundamental e médio da cidade de Franca-SP. A escolha da escola se deu por sua posição estratégica: não está localizada na região central da cidade, nem nos extremos da periferia.

Quanto à escolha dos participantes de nossa pesquisa, nos espelhamos nas reflexões de Martinelli (1999, p. 23-24):

Como não estamos procurando medidas estatísticas, mas sim tratando de nos aproximar de significados, de vivências, [...], temos a possibilidade de compor intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais vamos realizar nossa pesquisa. [...] trabalhamos com a concepção de sujeito coletivo, no sentido de que aquela pessoa que está sendo convidada para participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo. O importante, nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa.

Os sujeitos escolhidos foram os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, obtivemos o consentimento de oito professores, quatro de cada disciplina. No entanto, dois deles desistiram de participar no decorrer da pesquisa, um de cada disciplina. A escolha pontual dos participantes se deve ao fato de que esses profissionais ministram as disciplinas que são avaliadas anualmente pelo Saresp, por isso têm participação ativa em todas as versões da avaliação.

A obtenção dos dados da pesquisa de campo se deu por intermédio de questionários, observações e entrevistas semi-estruturadas. O primeiro questionário teve por objetivo estabelecer indicadores a serem explorados na entrevista. Posteriormente, aplicamos um segundo questionário para obter informações pontuais acerca das discussões entre professores, professor coordenador e a direção sobre o Saresp na escola.

Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, formulamos as questões referentes às entrevistas. As entrevistas vieram dar complementaridade aos questionários aplicados e seu objetivo foi aprofundar nossa investigação em relação a alguns assuntos neles abordados. Optamos então, pela entrevista semi-estruturada, que segundo Triviños (1987, p. 146) é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

Salientamos que algumas informações complementares foram obtidas durante as conversas informais e mediante as observações durante todo o processo de obtenção dos dados.

O aporte teórico-metodológico das representações sociais complementou a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. As representações sociais favorecem a interação social e a prática social dos indivíduos em uma determinada realidade ao revelar as ideias, as concepções, as percepções e visões de mundo dos atores sociais. De acordo com Minayo (2004, p. 173), as representações sociais:



[...] enquanto senso comum, idéias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade social, são um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais. As Representações Sociais se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas, portanto, devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais.

O tratamento dos dados, no entanto, se dará pelo método conhecido como análise de conteúdo que “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1999, p. 28).

Após a contextualização dos critérios de análise eleitos em nossa pesquisa e do percurso metodológico, nos resta agora apresentar a estrutura de nosso trabalho, que é composto por três capítulos.

No primeiro capítulo empreendemos algumas reflexões acerca da influência da doutrina neoliberal nas reformas econômicas, políticas e sociais ocorridas a partir da crise do petróleo na década de 1970 e sua disseminação aos demais países do sistema mundial. Em seguida focamos nossa análise no direcionamento político impresso no projeto de reforma do estado brasileiro a partir de meados da década de 1990 para que fosse possível compreender as influências exercidas sobre a reforma do sistema educacional paulista. Em seguida, tecemos algumas considerações acerca da formação autoritária da sociedade brasileira e da sua influência na política para fundamentarmos a facilidade com que a doutrina neoliberal se infiltrou no espaço reservado às políticas públicas. A relação entre políticas sociais e educacionais e a doutrina neoliberal serviu de esteio para fundamentarmos dialeticamente o contexto em que foi criado o Saesp no seio da Reforma Educacional do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, identificarmos os pressupostos implícitos e explícitos da avaliação externa nesse contexto.

No segundo capítulo, não desconectado do primeiro, analisamos as diretrizes da política educacional paulista por meio dos documentos e dos discursos oficiais de membros da Secretaria da Educação do Estado dentro do recorte temporal de nossa pesquisa (2007-2010). Para isso, interligamos a correlação existente desde a primeira proposta de reforma da educação paulista, em 1995, com o contexto atual. Nos dois momentos, que não por acaso são dois capítulos, está clara a correlação entre o projeto político-educacional e o contexto da emergência

da avaliação externa como regulação e controle das políticas marcadas pelo critério notadamente economicista.

No terceiro capítulo, descrevemos as revelações da pesquisa de campo por meio de três categorias de análise. A primeira categoria: **O que pensam os professores sobre a avaliação externa do Saesp e sobre os mecanismos a ela atrelados**, onde buscamos compreender a imagem construída pelos professores em relação às questões ligadas à suas carreiras profissionais. A segunda categoria: **A relação entre os professores e os órgãos gestores**, teve por objetivo a identificação e a análise de possíveis conflitos entre professores e os órgãos gestores, tanto centrais quanto locais, ocasionados pelo processo de avaliação externa na escola. A terceira categoria: **A centralidade da avaliação externa e a prática profissional docente** tiveram como objetivo a apreensão dos impactos da avaliação externa na prática profissional docente.

Por fim, tecemos nossas considerações finais onde analisamos o conjunto das discussões empreendidas ao longo de todo o nosso trabalho à luz da PHC. Todo esse processo de fundamentação foi essencial ao processo de aplicação prática dos pressupostos teóricos eleitos para nossa análise.

**CAPÍTULO 1 A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO PARTE INTEGRANTE DAS  
POLÍTICAS NEOLIBERAIS: buscando entender o Saesp**

Não há como compreender as transformações ocorridas na área educacional nas últimas décadas sem recorrer ao estudo das profundas reformas políticas e econômicas provenientes da reestruturação do capitalismo global após a crise da década de 1970. Infelizmente, devido à delimitação de nosso trabalho, não há possibilidade de se estender as reflexões acerca do assunto conforme a sua importância. Entretanto, sentimo-nos na obrigação de situar, ainda que resumidamente, as transformações ocorridas nesse período para que possamos compreender o papel reservado à avaliação externa no seio das políticas educacionais em nosso país e, conseqüentemente, no Estado de São Paulo.

Conforme pontua Frigotto (1999, p. 10-11), referindo-se ao pós-guerra, o período de meio século de prosperidade e de relativa estabilidade do capitalismo avançado sustentado por um modelo baseado no Estado nacional forte:

[...] não dispunha da capacidade de corrigir o caráter destrutivo imanente das leis de acumulação, concentração e centralização de capital e produção da exclusão. O capital foi rompendo os limites reguladores dos Estados nacionais – a economia se transnacionalizou. Os *novos senhores do mundo*, o poder de fato, como assinala Noam Chomsky, situa-se no Fundo Monetário Internacional, no Banco Mundial etc. O mercado mundial, sobretudo os mercados financeiros, assume uma expansão e um poder sem precedentes e subordina os Estados nacionais e as empresas. Esse processo dá-se concomitante e relacionado a um revolucionamento da base técnica do processo produtivo. Ao monopólio econômico-financeiro corresponde o monopólio da ciência e da técnica, elementos cruciais na luta inter-capitalista e nas relações capital-trabalho.

O trecho elencado acima explicita claramente a formação das condições objetivas necessárias para a suplantação de um modelo econômico baseado na regulação da economia pelo Estado e sua conseqüente substituição por outro modelo econômico pautado pela transnacionalização da economia e da produção, pela revolução tecnológica, pelo fortalecimento e internacionalização dos sistemas financeiros e da subordinação do Estado aos interesses do capital financeiro transnacional.

Em sua análise, Frigotto (1999, p. 9) menciona que a história do capital nos mostra “[...] que a lei do livre mercado levou o capitalismo à esquizofrênica lógica de concentração, acumulação e centralização de capital e, conseqüentemente, a crises cíclicas cada vez mais profundas.” No entanto, de acordo com o autor, a cada nova crise, “[...] a sociabilidade capitalista engendra novos complicadores e formas mais sutis e violentas de exclusão.”

Para superar a crise fiscal do Estado capitalista, os dirigentes dos países centrais - representados por Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Helmut Koll, na Alemanha - lançam mão das políticas e ações de cunho neoliberal. A saída neoliberal para debelar a crise resultou no desmonte do aparato estatal e na supressão dos direitos sociais conquistados até então. A partir das últimas décadas do século XX, assistimos a uma escalada sem precedentes da concentração da riqueza socialmente produzida. Conseqüentemente, de acordo com Palma Filho (2007, p. 10), “[...] o tipo de globalização que se opera nesse contexto neoliberal irá transformar radicalmente a ação do Estado no campo das políticas sociais [...]” A Educação como política social sofreu fortemente os impactos da transformação do papel do Estado nesse contexto.

Essas medidas de caráter econômico, político, social e cultural foram pautadas no ideário neoliberal e delas também faziam parte as reformas dos sistemas educacionais como um dos eixos fundamentais das propostas de reforma do estado. Perry Anderson (1995, p. 9) nos esclarece que apesar de ter encontrado condições objetivas para conquistar hegemonia política no final da década de 1970 e início de 1980 sua formulação se deu bem antes disso. O neoliberalismo surgiu no pós-guerra como uma doutrina teórica e política reacionária ao modelo de Estado intervencionista e de bem-estar social. O Caminho da Servidão, texto que expõe os ideais neoliberais, escrito por Friedrich Hayek em 1944, ataca todo e qualquer mecanismo de controle por parte do Estado. A intervenção do Estado no mercado é considerada a principal causa da crise do sistema capitalista, por isso é vista como uma ameaça à liberdade econômica e política. O novo modelo proposto pelos seguidores dessa corrente política para superar a crise estrutural do capitalismo se baseou no argumento de que a desigualdade era um valor positivo, mais que isso, imprescindível para o desenvolvimento das sociedades ocidentais.

No presente capítulo, tratamos das influências do pensamento neoliberal e neoconservador nas atuais políticas educacionais e, em confluência com esse pensamento, a origem da centralidade da avaliação na atual política educacional paulista. Entendemos que essa estratégia de análise se constitui de singular importância para atingirmos os objetivos de nossa pesquisa, uma vez que a doutrina neoliberal baliza a reforma do Estado brasileiro principalmente a partir da década de

1990. Para isso, buscamos analisar os aspectos condicionantes e/ou determinantes das reformas educacionais implantadas nesse contexto.

Em meio às nossas reflexões, recorreremos às análises de Chauí (2001) sobre a formação autoritária da sociedade brasileira e sua influência sobre a política. A partir daí, a compreensão das características principais da formação da sociedade brasileira e do papel desempenhado pelas elites se faz necessário para a compreensão dos aspectos que influenciaram na elaboração das políticas econômicas e sociais em nosso país. Por intermédio dessa relação entre sociedade e política justificamos o terreno fértil encontrado pela doutrina neoliberal e a consequente infiltração do uso de instrumentos para manter o controle sobre as políticas educacionais: a avaliação.

Conforme constatamos por meio da análise dos documentos utilizados ao longo de nossa pesquisa, a avaliação externa proposta pela política educacional paulista aparece nos discursos oficiais como um instrumento indispensável na gestão dos sistemas educacionais. Por esse motivo, se faz necessário considerar os diversos vieses que a avaliação pode tomar de acordo com o posicionamento político e ideológico de quem as propõe.

A avaliação pode servir tanto a uma escola democrática que visa, acima de tudo, a igualdade de acesso e a permanência de todos em um ensino de qualidade, tanto a uma escola com viés economicista, onde o mais importante é a universalização do acesso escolar por um baixo custo sem considerar a qualidade pedagógica e social da educação.

Pensamos que, ao analisar o Saresp, é necessário examinar também a questão da especificidade da formação cultural da sociedade brasileira para circunscrever nosso objeto de estudo a uma análise mais sólida. Não que a questão da formação da sociedade brasileira defina as atuais políticas sociais, mas provavelmente colabora fortemente para o direcionamento dos rumos tomados por essas políticas, dada a especificidade de sua formação ao longo da história de sua formação.

Da mesma forma, é importante compreendermos o papel atribuído à avaliação no contexto das políticas públicas pautadas na doutrina neoliberal nas reformas educacionais implantadas nos países centrais: Inglaterra e Estados

Unidos. As reformas educacionais desses países influenciaram fortemente as reformas nas periferias capitalistas. De acordo com Apple (2004), a Inglaterra foi a primeira potência do capitalismo ocidental a colocar em prática os princípios da política neoliberal. Kenneth Baker, ex-secretário britânico de Educação e Ciência do governo Thatcher anuncia o fim de quase uma década de esforços da direita na educação inglesa e proclama o novo processo de reestruturação das políticas educativas pautadas nos princípios defendidos pelo neoliberalismo com a seguinte frase: “A era da igualdade está encerrada” (APPLE, 2004, p. 73). Essa declaração de Baker sintetiza em poucas palavras o projeto neoliberal para a educação: um direcionamento rumo a uma diferenciação/estratificação social em oposição às tentativas de políticas de igualdade de oportunidades que prevaleceram no âmbito das políticas do Estado de bem-estar social.

O projeto neoliberal global tem como elementos centrais:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitários; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor [...] (SILVA, 1999, p. 15).

Os elementos elencados acima estão claramente inseridos nas propostas de reformas das políticas educacionais no Brasil. O projeto neoliberal atribui papel estratégico à educação. O razão da intervenção dessa ideologia nessa seara tem um sentido claro: suprir as necessidades empresariais e industriais.

Conforme análise de Silva (1999, p. 12), a educação tem duas dimensões principais no processo de reestruturação produtiva orquestrada pelos neoliberais e pelos neoconservadores. De um lado busca “[...] atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos da preparação para o local de trabalho.” De outro, a educação é utilizada como mecanismo de disseminação das idéias “[...] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.”

Para direcionar o ensino rumo a esses pressupostos há ainda um esforço no sentido de alterar o currículo para que este atenda a essas novas funções atribuídas aos sistemas educacionais.

Segundo Marrach (1996, p. 26), há ainda uma terceira dimensão a ser considerada: “[...] fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática [...].”

Ressalvadas as peculiaridades encontradas no campo econômico, político, social e cultural nos diferentes países onde essas reformas foram implantadas, e considerando as particularidades de cada região, os pressupostos da ideologia neoliberal se fazem claramente presentes na reforma do estado brasileiro, principalmente a partir de meados da década de 1990. Compreender as estratégias educacionais do projeto neoliberal no Brasil impõe a necessidade de compreender que esse projeto faz parte de um processo muito mais amplo e isso requer considerar o processo de globalização e de internacionalização da economia. De acordo com Silva (1999, p. 14-15), é necessário ressaltar ainda que “[...] a presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como Estados Unidos e Inglaterra [...].”

A disseminação das políticas de cunho neoliberal aos países da América Latina se intensificou principalmente após a formulação do receituário econômico elaborado a partir do Consenso de Washington. As discussões acerca da reorientação do papel do Estado foram debatidas na referida reunião, em 1989, realizada na capital dos Estados Unidos. O grupo dos participantes da reunião era composto por diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano (NEGRÃO, 1998, online)<sup>1</sup>.

O objetivo principal da reunião foi avaliar as reformas econômicas em curso na América Latina. As conclusões, ou o “consenso” dessa reunião foram organizados pelo economista inglês John Willianson e, ao final, de acordo com Negrão (1998, online), resumidas nas seguintes regras:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;

---

<sup>1</sup> Trecho da obra de João José Negrão: **Para conhecer o Neoliberalismo**, 1998.



4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual.

Embora tivessem caráter acadêmico, essas proposições foram apropriadas pelos organismos internacionais e propostas mediante condicionalidades aos países tomadores de crédito internacional. Esses países deveriam adequar suas economias ao receituário acima elencado como condição de acesso a esses empréstimos. Para garantir e “auxiliar” as chamadas reformas estruturais, o FMI e as demais agências multilaterais foram os responsáveis pelo monitoramento das mudanças impostas aos países terceiro-mundistas incorrendo assim em uma nova forma de ingerência nos assuntos internos desses países.

O Consenso de Washington faz parte do conjunto das estratégias de reformas neoliberais que, apesar de se apresentarem em formas distintas nos diferentes países da periferia capitalista, em termos gerais, pregam a desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e a redução do papel do Estado.

Conforme dispõe Saviani (2007, p. 426), o receituário do consenso para a América Latina implicava,

[...] em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial.

Para garantir a disseminação de suas políticas aos países pobres, os países hegemônicos trataram de vincular o acesso aos financiamentos ao ajuste de suas economias à ordem do capital. Dentre esses ajustes está a reforma dos sistemas educacionais para que estes atendam à demanda do consumo e da produção. E para garantir que as instituições escolares atendam às demandas do mercado, há uma forte tendência à unificação do currículo e um consequente

controle deste por meio de um sistema nacional de avaliação externa em larga escala dos sistemas educacionais. Aqui reside o ponto essencial de nosso estudo, pois o Saresp tem sua gênese no contexto das reformas estruturais do estado brasileiro em meados da década de 1990 e, em consequência disso possui forte correlação com a discussão aqui proposta.

Saviani (2007, p. 426) aponta que no início essas políticas de cunho neoliberal foram propostas pelas agências internacionais de financiamento mediante condicionalidades, ou seja, os financiamentos eram condicionados às reformas, “[...] em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.”

De acordo com Francisco Carlos Teixeira (2007, p. 480-503), foi sob o governo de Fernando Collor de Mello que se começou a sentir de forma mais direta a inserção do país no processo de globalização da economia com a extinção das barreiras protecionistas e a abertura do mercado nacional. No entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que esse processo foi intensificado com a adoção do receituário neoliberal, dominante nas décadas de 1980 e 1990, cujas principais medidas foram: juros altos e câmbio baixo para neutralizar pressões inflacionárias e privatizações de empresas e serviços públicos.

Esse contexto de reformas estruturais exerceu fortes influências na formulação das políticas públicas em geral e das políticas educacionais em particular. O governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, imprimiu velocidade às reformas socioeconômicas e políticas iniciadas por Fernando Collor de Mello. Um dos principais objetivos dessas reformas se baseava no atendimento a um novo modelo de regulação econômica contida nos discursos dos dirigentes dos países detentores do poder econômico global: organizar as economias dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento para sua inserção no mercado internacional, ou seja, atender às demandas da globalização.

A retórica neoliberal para justificar as reformas econômicas, políticas e sociais no Brasil são basicamente a mesma dos países centrais, pois sofreu suas influências diretamente por intermédio de organismos internacionais. O bode expiatório da crítica situação econômica e social para os reformadores no Brasil, assim como nos outros países, é a forte participação do Estado nas políticas

sociais. Problemas como a inflação, a corrupção, o desperdício do dinheiro público, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários somente seriam resolvidos com uma reengenharia do Estado, ou seja, a sua transformação em um Estado Mínimo. Somente assim o país conseguiria carimbar seu passaporte para o desenvolvimento e para o ingresso na nova ordem mundial globalizada onde reina o livre comércio e a livre iniciativa.

No âmbito nacional, os governantes que se seguiram até o presente momento deram continuidade à readequação da economia brasileira aos ditames da ideologia neoliberal. Uma das mais claras evidências é a constante supressão dos direitos sociais por meio das sucessivas emendas à Constituição principalmente no que concerne às reformas previdenciárias e outras matérias que visam a reduzir a responsabilidade social do Estado. A Constituição de 1988, que em princípio foi chamada de “Constituição Cidadã”, foi imposta sem nenhuma consulta popular e sofreu 67 emendas até dezembro de 2010 (BRASIL, 1988, online).

No tocante às políticas educacionais é importante salientar que o contexto na qual está inserida a organização do sistema nacional de educação, inicialmente sob a orientação política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e mantida atualmente sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), tem como inspiração político-ideológica, a doutrina neoliberal. Da mesma forma, quando analisamos as bases constitutivas da política educacional do Estado de São Paulo, marcadamente a partir de 1995, constatamos claramente a influência neoliberal, principalmente quando consideramos os mecanismos presentes no interior dessa política.

Atualmente, podemos afirmar que a investida da ideologia neoliberal não encontrou obstáculo suficientemente capaz de frear sua investida. De acordo com Marrach (1996, p. 46), a História nos mostra que a modernização neoliberal no Brasil, assim como as reformas anteriores, “[...] não tocou na estrutura piramidal da sociedade. Apenas ampliou sua verticalidade [...]”

A concentração de renda em nosso país pode ser comparada à dos países mais pobres do mundo. As políticas sociais, seguindo as orientações contidas no ideário neoliberal, são focalizadas e atendem apenas as situações emergenciais. Apesar da ascensão social de considerável camada da população

decorrente do crescimento econômico experimentado nos últimos anos podemos sentir ainda muitos dos sintomas das desigualdades sociais ao ficarmos atentos à realidade que nos cerca: a manutenção do exército de reserva para o mercado de trabalho; os moradores de rua; os mendigos; o emprego informal precarizado etc. Trocando em miúdos, mesmo com o crescimento econômico, a estrutura da pirâmide social se mantém.

A atual conjuntura marcada pela crescente globalização econômica e cultural e perda da centralidade do Estado influencia fortemente na formulação e implementação das políticas educativas para que estas atendam aos anseios da reprodução do capital. De acordo com Afonso (2003, p. 67), “[...] uma das mais importantes alterações verificadas nas políticas educativas contemporâneas diz respeito à redefinição do papel do Estado ante a educação pública.”

No Brasil, a reforma da educação nacional culminou com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e das demais leis e normas responsáveis pela reorganização do sistema nacional de educação (BRASIL, 1996, online). No caso brasileiro, como o Estado é organizado em unidades federativas, as diretrizes contidas no aparato de leis orientam as políticas educacionais de todos os entes federativos. Dessa forma, as responsabilidades são divididas entre União, Estados e Municípios e, conseqüentemente, de acordo com a responsabilidade de cada um, suas políticas educacionais devem seguir as determinações gerais contidas nas leis que regem todo o sistema.

A reforma educacional brasileira não ficou imune às proposições do ‘Consenso’<sup>2</sup> e estão contidas no seu segundo mandamento: “focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura”. O que não quer dizer altos investimentos, mas “fazer mais com menos”. Segundo Silva Júnior (1996, p. 88):

[...] tais proposições foram ensaiadas no Brasil no governo Collor, com os resultados conhecidos, e retornam agora, fortalecidas, no Governo FHC. O fortalecimento dessas proposições decorre da presença em postos-chaves da administração federal e das administrações estaduais de ex-funcionários dos organismos internacionais pactuadores do Consenso e também da influência exercida nessas administrações por funcionários atuais daqueles organismos, originários do Brasil. O exemplo mais expressivo é o do próprio ministro da educação, anteriormente gerente de operações do Banco Mundial.

---

<sup>2</sup> Consenso de Washington ao qual mencionamos anteriormente.

A esse respeito, o gerente de operações do Banco Mundial e Ministro da Educação mencionado na citação acima, Paulo Renato Souza, coincidentemente, também foi Secretário da Educação do Estado de São Paulo no ano de 2010, quando ocupou o posto deixado por Maria Helena Guimarães Castro, que também ocupou cargos políticos dentro de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse detalhe clarifica o entendimento acerca das manifestações e opiniões dessas autoridades governamentais e seus assessores e secretários, pois estas possuem uma forte correlação com os princípios do projeto neoliberal presente na política educacional do Estado de São Paulo.

Alguns pontos das reformas empreendidas na educação paulista coincidem com a análise de Silva Júnior (1996, p. 88-89), quando menciona que nas opiniões expostas pelos burocratas percebemos a pretensão de conferir autonomia às escolas. E que essa 'autonomia' está vinculada a um novo contrato de gestão e que

[...] o novo padrão de gestão supõe salários diferenciados por decorrência da avaliação de desempenho; que a avaliação do desempenho da escola será também uma decorrência da avaliação do desempenho dos seus alunos em exames pós-curso de caráter nacional; que não apenas os salários, mas também as demais dotações orçamentárias para as escolas deverão variar em função de 'sua produtividade'; que os educadores do ensino público devem rever sua resistência em aceitar a presença de empresários e de representantes de segmentos do ensino privado nas negociações destinadas à produção de consensos.

A redefinição do papel da educação em termos de mercado se insere no contexto elencado acima. A educação pública é sempre posta em xeque sob a ótica neoliberal. A crise nos sistemas educacionais é atribuída à crise que perpassa a forma de regulação do Estado. Sob essa ótica, a política educacional, assim como outras políticas sociais, somente será bem sucedida na medida em que seja orientada pelos ditames das leis que regem o mercado, ou seja, o privado (AZEVEDO, 1997, p. 17).

Nesse contexto, a avaliação tem assumido um papel de extrema relevância em vários segmentos do Estado, especialmente como mecanismo norteador das políticas públicas. A avaliação em larga escala utilizada como mecanismo de gestão das políticas educacionais e dos sistemas de ensino é

constituída basicamente por dois modelos: o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado e o modelo baseado no controle administrativo-burocrático. O primeiro divulga publicamente os resultados obtidos pela escola. O segundo cobra dos gestores a prestação de contas diretamente aos níveis hierárquicos do topo da administração do sistema de ensino. De acordo com Afonso (2003, p. 47), em ambos,

[...] as formas de avaliação privilegiadas pelos órgãos de administração do sistema educativo são, sobretudo, estandardizadas e baseadas em dados de natureza quantitativa, porque é isso que facilita a medição, a comparação e o controle de resultados.

Para José Dias Sobrinho (2004, p. 703), a avaliação está vinculada às reformas da educação e, além disso, também tem relações com o Estado. O autor sustenta que “[...] a avaliação tem papel não só técnico, mas sobretudo ético e político de grande importância nas transformações e reformas da educação superior e da própria sociedade. [...]” Apesar de tratar da avaliação da educação superior as reflexões do autor nos permitem estabelecer as mesmas relações com a educação escolar básica. Uma dessas relações diz respeito à distinção entre dois paradigmas: um que concebe a educação segundo a lógica do mercado e que tem a avaliação, sobretudo como controle e outro que concebe a educação como bem público e tem na avaliação, sobretudo, como mecanismo de produção de sentidos. De acordo com o autor “[...] a cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica. [...]” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 703).

As políticas educacionais contemporâneas no Brasil seguem o modelo orientado pela lógica do mercado e atribuem centralidade ao processo de avaliação externa dos sistemas educacionais. De acordo com Afonso (2005, p. 50), nas políticas educacionais de ideologia neoliberal, a avaliação:

[...] foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Neste segundo sentido, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da educação pública. [...].

É importante distinguirmos também os objetivos da avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2003), umas têm predominância pedagógica ou formativa, ligadas à

melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, da organização dos currículos; outras estão ligadas à consolidação dos interesses políticos de grupos no poder. Ensina o autor que toda avaliação produz efeitos, nenhuma avaliação é neutra, mesmo sendo realizada mediante instrumentos técnicos e objetivos e tendo resultados proclamados pelos órgãos governamentais como supostamente inquestionáveis. “Se a avaliação fosse isenta de valores [...] não produziria contradições [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

Dissensos e consensos são inerentes aos fenômenos sociais. Em relação à educação escolar não é diferente. No que concerne à avaliação, segundo Dias Sobrinho (2004, p. 707):

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais preocupadas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública.

A avaliação produz efeitos não somente nas políticas públicas, mas também em toda a sociedade. Além disso, induz mudanças nos currículos, na gestão, na prática profissional dos professores e demais profissionais da educação configurando-se em importante mecanismo junto às estruturas de poder constituídas e nas relações profissionais e pessoais dos que atuam na escola. A avaliação é um mecanismo que faz parte do conjunto das estruturas de poder que dirigem os rumos tomados no sentido de se constituir a sociedade que se quer ter. Enfim, tem relações com tipo de sociedade que se quer consolidar.

Na reforma educacional do Estado de São Paulo, a avaliação em larga escala ocupa papel central. Segundo o discurso da Secretaria de Educação, o Saresp é um instrumento imprescindível para comprovar a eficácia das políticas governamentais e proporcionar a melhoria da qualidade da educação no Estado.

No entanto, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 205), “[...] a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de

mundo de quem as propõe.” O autor, ao analisar genericamente os sistemas nacionais de avaliação em vigor no Brasil, afirma que estes “[...] enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista de avaliação.”

Conforme o uso que se faz dos seus resultados, a avaliação pode servir tanto a propósitos de democratização, melhora e emancipação como também pode intensificar as desigualdades. Nesse sentido Souza e Lopes (2010, p. 54) asseguram que:

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

Ao optarmos pela primeira opção, devemos considerar também que a avaliação de sistemas “[...] não deveria ser realizada isoladamente, como se fosse a única. Deve integrar-se a outros procedimentos fundados em outros princípios e tributários de outra lógica – da educação, não do controle” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 88).

Partindo dessa premissa, entendemos ser de extrema importância o uso da avaliação como forma de obter subsídios para acompanhar a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas, no entanto, esse procedimento deve ser acompanhado por um processo de negociação entre os atores envolvidos no processo, de forma que haja comprometimento de todos com o ensino que se espera da escola.

No entanto, conforme análise de Afonso (2005, p. 44-45), no estado capitalista, em sua versão neoliberal, há a intenção de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial. Continua o autor apontando para a tendência no sentido da neo-taylorização do trabalho dos professores, ou seja, o reconhecimento destes como técnicos eficientes na transmissão de saberes que outros produzem e eles apenas reproduzem. Esses saberes a serem reproduzidos são predominantemente de natureza cognitiva e necessariamente mensuráveis e quantificáveis para posteriormente serem cobrados nas avaliações e finalmente atestar através dos resultados dessas provas e testes a competência dos



professores a partir dos resultados acadêmicos dos alunos. Para o autor, o uso desse tipo de avaliação em forma de provas e testes induz efeitos de “[...] competição e de emulação constituindo assim outra estratégia para justificar novas hierarquias educacionais e novas desigualdades sociais.”

Quando analisamos o Saresp no contexto da política educacional do Estado de São Paulo, identificamos vários dos pressupostos expostos até aqui. No tópico seguinte, a análise do Comunicado da Secretaria da Educação de 22 de março de 1995 não deixa dúvidas acerca da orientação neoliberal da política educacional paulista. (SÃO PAULO, 1995).

### **1.1 A proposta de reforma do sistema educacional paulista a partir de 1995: atender a quem?**

A reforma educacional do Estado de São Paulo segue as orientações gerais contidas na legislação educacional brasileira desde 1995, início da gestão do então governador Mário Covas membro do mesmo partido de FHC, portanto sob a mesma inspiração político-ideológica. Em nosso estado, a política de educação começou a ser desenvolvida nos moldes das reformas de âmbito nacional. A manutenção da hegemonia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo paulista desde a segunda metade da década de 1990 (1995-2000 Mário Covas; 2000-2006 Geraldo Alckmin; 2007-2010 José Serra; 2011-2014 Geraldo Alckmin, todos pertencentes aos quadros do mesmo partido político) favoreceu a continuidade da mesma ideologia das políticas adotadas pelo partido desde quando assumiu o poder.

Desde o início do mandato do governador Mario Covas foi possível constatar, por meio da análise do Comunicado<sup>3</sup> da Secretaria de Estado da Educação intitulado “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998”, que a política educacional empreendida pelo PSDB está intimamente alinhada às políticas centrais de orientação neoliberal.

---

<sup>3</sup> O Comunicado, datado de 22 de março de 1995, se constitui de uma análise sobre a situação do sistema educacional paulista e de uma proposta de gestão para o período de 195-1998 e foi publicado no início do governo de Mário Covas no Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 23 de março de 1995.

Segundo análise de Oliveira (1998) e Bauer (2006), mesmo antes do referido comunicado essas orientações já se faziam presentes como parte do programa de governo do partido. A partir de 2007, a política educacional paulista parece intensificar ainda mais esse processo ao adotar mecanismos de controle<sup>4</sup> mediados pela avaliação externa..

Destarte, podemos afirmar que a avaliação já fazia parte do plano de governo do PSDB para a educação. Essa afirmação pode ser evidenciada na análise do referido documento no qual faz um balanço da situação em que se encontrava o sistema educacional paulista e propõe as mudanças que considera necessárias para se adequar aos ‘novos tempos’ (SÃO PAULO, 1995).

No discurso oficial dos reformadores da educação do Estado de São Paulo, que resultou na atual política educacional, estão inclusos vários dos princípios caros aos ideólogos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. A proposta de gestão do Sistema Educacional de São Paulo, a partir de 1995, supõe a descentralização, a unificação de ações nas diferentes instâncias, o controle do serviço prestado por meio de avaliação e o incentivo à participação da comunidade. Todos esses termos que fazem parte do discurso dos neoliberais também estão presentes no discurso oficial do governo ao justificar a necessidade de reforma do sistema educacional paulista, conforme podemos conferir no trecho do comunicado elencado abaixo:

Além de gigantesca, morosa e centralizadora, a estrutura também é composta por compartimentos relativamente estanques e superpostos, sem uma política clara capaz de unificar ações nas suas diferentes instâncias e dimensões. A Secretaria da Educação do Estado não conta, adicionalmente, com mecanismo de avaliação e controle do serviço prestado. É preciso não só fornecer dados sobre a rede, deixando-a transparente para a sua clientela como, também, incentivar uma maior participação da comunidade, aumentando seu nível de interação com a escola. [...] (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Há uma simetria entre o conteúdo presente no discurso acima e as reformas educacionais propostas sob a perspectiva da retórica neoliberal: ambas apontam para alterações profundas na forma de gestão dos sistemas educacionais. Conforme análise de Gentili (1996, p. 23), o argumento apresentado pelos neoliberais é de que os sistemas educacionais enfrentam atualmente uma “[...]”

---

<sup>4</sup> Discutiremos mais acerca dessa questão no capítulo 2 de nosso trabalho quando analisaremos a política educacional no período 2007-2010.

profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.”

Esse argumento também está presente na proposta de reforma do sistema educacional paulista. O conteúdo do Comunicado que mencionamos anteriormente aponta a situação “caótica” e “desorganizada” da educação pública do Estado e atribui a responsabilidade à Secretaria de Educação que “[...] nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontravam.” O sistema educacional é apontado como ineficiente e altamente centralizado e a “[...] deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física.” Dessa forma, segundo o documento, a falta de gerenciamento e o consequente desconhecimento da real situação dificultam a intervenção, o que perpetua a ineficiência do sistema. (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

O mesmo documento menciona ainda o caminho trilhado por outros Estados e municípios que “[...] vêm empreendendo, nos últimos anos, mudanças nas formas tradicionais de gerir o sistema de ensino e as escolas. Perseguem, assim, metas como maior equidade, eficiência e eficácia no ensino público.” Para apoiar esse discurso é dirigida outra crítica ao Estado de São Paulo, que se mantinha alheio às buscas por novas alternativas de “[...] melhoria da educação dos filhos das classes populares e dos da classe média.” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

A retórica neoliberal da necessidade de preparar o trabalhador para o trabalho tendo em vista a crescente competição no mercado globalizado também está presente nas justificativas do referido documento que propõe a reforma do sistema educacional paulista. A crítica do próprio governo ao sistema educacional do estado mais rico da federação é justificada no Comunicado (SÃO PAULO, 1995, p. 9) nos seguintes termos:

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças no processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Consequentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los [...].

Nota-se claramente nesse discurso o direcionamento da educação ao mercado. De acordo com Marrach (1996, p. 42), os termos caros a essa onda reformadora são:

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade [...].

A crise do sistema educacional, na ótica dos ideólogos neoliberais é produto da expansão desordenada que vem ocorrendo nos últimos anos, uma crise de qualidade decorrente da má gestão administrativa e da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas. Os problemas inerentes à escola são atribuídos à incompetência daqueles que nela trabalham. Nesse sentido, sob essa perspectiva, a crise que os sistemas escolares enfrentam não é uma crise de democratização, mas uma crise gerencial que segundo Gentili (1996, p.26) promove, “[...] em determinados contextos, certos mecanismos de ‘iniquidade’ escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.”

No discurso da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) também está presente a desqualificação do sistema educacional paulista na configuração em que se encontrava. A ineficácia é apontada e fundamentada por números que demonstram as perdas ocasionadas pela evasão e pela repetência que chegavam a 25% do total de alunos da rede, o que representava um desperdício da ordem de US\$ 324.720.000 (SÃO PAULO, 1995). Ainda de acordo com o documento, além da perda material, a ineficácia do ensino também é responsável por “[...] deixar de formar, para este Estado, uma população bem informada e apta intelectualmente a analisar criticamente sua situação de vida e buscar soluções para seus problemas.” (SÃO PAULO, 1995, p. 8-9). Aqui, outro ponto congruente com o pensamento neoliberal: o discurso de que no mercado não há espaço para todos, mas sim aos mais preparados, o que justifica o individualismo e a responsabilização do trabalhador pelo seu próprio fracasso.

O documento também não poupa críticas à “extrema ineficiência” da gestão da SEE do Estado de São Paulo ocasionada pelo gigantismo da máquina burocrática e pela ausência de controle sobre o sistema de ensino. A SEE/SP é apontada como possuidora de uma estrutura afastada dos problemas do ensino e “[...] incapaz de prestar os serviços de que a rede necessita.” É enfatizado ainda que

a utilização dos recursos financeiros é inadequada e, além disso, é dificultada “[...] qualquer alternativa de parceria e cooperação entre os poderes públicos e outros setores da sociedade civil.” A solidariedade e a cooperação também fazem parte das estratégias defendidas pela doutrina neoliberal: dividir responsabilidades sociais do estado com a própria comunidade. (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

No trecho a seguir, Pablo Gentili (1996, p. 37) analisa os principais argumentos construídos e defendidos pelas tecnocracias neoliberais:

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc.

Os neoliberais justificam a crise do sistema educacional assentados nesses argumentos: os problemas se resumem à questão gerencial. Para eles, o Estado é ineficiente para gerenciar as políticas públicas: a burocracia, a improdutividade, o clientelismo, e a obsessão planificadora explicam sua incapacidade em promover a democratização da educação e a eficiência produtiva da escola. Isso se deve pelo fato de que a educação foi peneirada pela política e profundamente estatizada. Para os neoliberais “[...] a ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares” (GENTILI, 1996, p. 37).

A reforma educacional conduzida sob essa perspectiva tem por objetivo implantar profunda reforma administrativa nos sistemas educacionais e controlar a qualidade dos seus serviços por meio de mecanismos que regulem sua eficiência, sua eficácia e sua produtividade. O principal deles é a criação de sistemas de avaliação externa à escola. Trocando em miúdos, o objetivo é impor uma administração empresarial com vistas à implantação da qualidade total na gestão dos sistemas educacionais.

Esse aspecto também está presente nas justificativas contidas na proposta de reforma da rede pública paulista: o crescimento acelerado da rede

escolar pública do Estado de São Paulo “[...] não se fez acompanhar pela busca, seja de melhor qualidade no ensino, seja de melhoria do nível salarial dos professores e das condições materiais de suas escolas.” Todas as tentativas no sentido de melhorar a qualidade do ensino e atender às novas demandas educativas empreendidas pela Secretaria de Educação “[...] sem modernização dos mecanismos gerenciais, acabou por desorganizar a máquina administrativa que é hoje, obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as novas políticas que se fazem necessárias.” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

De acordo com o documento, a gestão da Educação no Estado de São Paulo é excessivamente centralizada, o que origina “[...] disfunções da máquina administrativa.” As decisões emanam dos órgãos centrais da SE e o papel das escolas é de meras “[...] cumpridoras de tarefas, sem qualquer autonomia financeira, administrativa ou pedagógica [...].” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Conforme ensina Apple (2004, p. 75) para o pensamento neoliberal, a educação nada mais é que um mero produto. Para eles, o mundo, “[...] em essência, é um vasto supermercado. A ‘escolha’ do consumidor é garantia de democracia.” Então, a ideia de “consumidor” é crucial. A democracia, em vez de conceito político é transformada em um conceito inteiramente econômico.

Nesse sentido as justificativas do comunicado da SEE (SÃO PAULO, 1995, p. 9), também contemplam o tratamento da educação como mercado. As novas diretrizes traçadas, desde 1995, para a gestão do sistema educacional paulista propõem uma “[...] revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino.” Para isso tornam-se imprescindíveis algumas mudanças, com destaque para a “[...] revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais.”

Segundo a concepção da SEE presente no Comunicado, o Estado, ao formular a política educacional deve levar em consideração a sua realidade socioeconômica e as “[...] aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida [...]” articulando e liderando os diferentes setores responsáveis pela prestação de serviços educacionais em torno de um projeto comum. O papel do Estado nesse sentido será de planejador estratégico, e o governo reafirmará e fortalecerá o caráter redistributivo da gestão do Estado buscando maior equidade no serviço

prestado. A revisão do papel do Estado se pautou por duas diretrizes complementares entre si: “[...] de um lado, reforma e racionalização da estrutura administrativa, de outro, mudanças nos padrões de gestão.” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Após traçar as propostas e as metas a serem alcançadas, vem uma ressalva onde é anunciado que todas essas propostas não são suficientes se não se possibilitar maior autonomia financeira e administrativa para que as escolas tenham “[...] iniciativa de decisão frente ao seu projeto pedagógico.” O objetivo da reforma proposta no comunicado é que cada escola se responsabilize pelos conteúdos curriculares, métodos de ensino, uso adequado do tempo, do espaço físico, do gerenciamento dos recursos humanos e materiais para realização de seu próprio projeto. No entanto, a tão propalada autonomia tem como contrapartida a responsabilidade. A contrapartida da escola deverá ser retribuída em forma de resultados positivos, ou seja, melhor qualidade do ensino. Esses resultados serão monitorados pela administração que “[...] buscando a integração das ações escolares, deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criar condições para que as escolas respondam por eles” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Ao analisarmos a essência desse comunicado notamos a centralidade atribuída ao sistema de avaliação do ensino no Estado de São Paulo. O trecho a seguir, embora um pouco extenso, é capaz de clarificar a direção tomada pela política educacional paulista que culminaria na implantação do Saesp como principal mecanismo de sua política educacional neoliberal.

O estabelecimento de projetos tipo “escola-padrão”, se implantados com seriedade, exigiria da Secretaria da Educação uma avaliação prévia do desempenho das escolas, para se alcançar parâmetros que permitissem identificar quais delas mais se beneficiariam ao serem incluídas neste projeto. A avaliação, portanto, é condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos [...] (SÃO PAULO, 1995, p. 10, grifo nosso).

O referido Comunicado sintetiza a política educacional proposta pelo PSDB em 1995 que, com vários ajustes, se faz presente ainda hoje. Dentre as diretrizes principais contidas no Comunicado destacamos a proposta de desconcentração e descentralização da educação paulista, o discurso de oferecer um ensino de qualidade aos clientes que tomam os serviços prestados pelo Estado, a proposta de parceria público-privada, o gerenciamento empresarial do sistema educacional, o sistema de avaliação, o aumento da produtividade etc. Todos esses termos são confluentes com os discursos dos ideólogos do neoliberalismo.

Nessas diretrizes estão detalhadas todas as ações que deveriam ser colocadas em prática com vistas a racionalizar o uso dos recursos públicos e melhorar a qualidade do ensino nas escolas do Estado. Para isso, primeiramente, seria necessário submeter o sistema educacional paulista a uma ampla reforma e racionalização administrativa, com vistas a tornar o sistema mais eficiente e eficaz. Além disso, seria necessário mudar os padrões de gestão visando conter os altos índices de evasão e retenção e proporcionar a autonomia financeira e pedagógica das escolas. O sistema de avaliação aparece aqui como condição “*sine qua non*” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, ou seja, a avaliação funcionaria como mecanismo de regulação e controle dessas políticas.

A avaliação exerce a função de promover o acompanhamento da qualidade do sistema educacional paulista. O termo qualidade total na educação alinha-se aos pressupostos da administração empresarial. A escola, no raciocínio tecnicista neoliberal é encarada como um negócio que deve ser bem administrado. Os problemas referentes à qualidade da escola são atribuídos ao seu gerenciamento inadequado e ineficiente sem, no entanto, considerar as diferentes condições sociais dos alunos que a frequentam. Um exemplo clássico é a comparação da escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular. Segundo Marrach (1996, p. 53):

[...] a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico e cultural de cada uma. Assim, a noção de qualidade total traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.



O neoliberalismo se apresenta, então, como uma ideologia progressista e tem como armas a teoria da mão cega do mercado e os novos conceitos de gestão empresarial e por meio delas empreende uma reação violenta aos direitos sociais e à participação do Estado nas políticas sociais. Essa investida implica a regressão da esfera pública num contexto de progressivo aumento das desigualdades sociais provocadas por um sistema econômico onde não há lugar para todos.

A escola preconizada pelos ideais neoliberais deve ser conduzida por uma gestão eficiente, deve ser capaz de competir no mercado. Nesse sentido, segundo Marrach (1996, p. 54-55), o aluno “[...] se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.”

Conforme podemos constatar a partir da análise do presente documento, a proposta da reforma educacional paulista é claramente alinhada ao contexto da intensificação da implantação das políticas neoliberais no país. O objetivo principal era adequar a política, a sociedade e os sistemas educacionais de forma a atender às demandas da globalização por meio da intensificação das normas contidas na doutrina do neoliberalismo. E, para isso, dadas as condições sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira, conforme as reflexões elencadas no tópico adiante, não houve grandes dificuldades para sua implantação.

## **1.2 A especificidade da formação da sociedade brasileira: influenciando a política**

As breves reflexões abordadas neste tópico se referem aos elementos constitutivos da formação da sociedade brasileira. O que buscamos com essas reflexões é aportar elementos para a análise da política educacional de nosso estado em sua totalidade para que possamos apreender o seu real significado e, conseqüentemente, desvelar os impactos causados por essa política na prática profissional docente.

A constituição da sociedade brasileira favoreceu, historicamente, medidas protecionistas a favor da classe dominante. Ao aprofundarmos nossas reflexões acerca dos aspectos justificadores do mito fundador do Brasil compreendemos a facilidade com que a ideologia neoliberal se infiltrou na política em nosso país. Marilena Chauí (2001), analisa em seu livro “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária” os aspectos da construção social brasileira por meio da exploração bibliográfica das obras de diversos autores. A obra elenca os diversos aspectos justificadores do mito fundador do Brasil como reflexo dos mecanismos da elite autoritária para a manutenção do seu poder. A análise da obra clarifica o entendimento acerca da constituição da sociedade brasileira desde o período colonial. A partir do percurso histórico de sua formação, a autora justifica a atual configuração da sociedade brasileira e as conseqüentes manifestações do poder político fortemente verticalizado e opressor das massas.

Essa relação entre as características da sociedade e o poder político nos remete à seguinte frase: “[...] a natureza do estado define as políticas sociais” (PALMA FILHO, 2007, p. 8). A reflexão do autor nos remete a outra reflexão: quem define a natureza do estado? Diríamos que são as classes que detém o poder político que por sua vez também detém o poder econômico, ou, em decorrência do poder econômico também detém o poder político. Portanto, a especificidade da formação de uma sociedade também interfere na formulação das políticas sociais e estas buscam, em sua essência, manter privilégios como a hegemonia do poder (político e econômico) por intermédio do direcionamento e do controle dos bens sociais e culturais produzidos coletivamente. Ora, essa discussão remete às reflexões de Chauí (2001), pois a questão da política no Brasil está intimamente ligada à questão do autoritarismo que, por sua vez, é decorrente dos aspectos constitutivos da nossa sociedade que se formou conservando as marcas da sociedade colonial escravista. De acordo com a autora, a sociedade brasileira é marcada pela:

[...] estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece [...] (CHAUÍ, 2001, p. 57).

Esse aspecto reforça nossa argumentação acerca das condições objetivas encontradas pelas políticas neoliberais com viés neoconservador em nosso país. Ainda mais marcante é a especificidade das políticas educacionais no Estado de São Paulo, as quais são elaboradas por técnicos e implantadas em forma de ‘pacotes’, de ‘cima para baixo’. Nessa relação, o Estado (representado pela classe que detém o poder político e econômico) faz o papel de superior, que manda. E os professores e os demais profissionais subalternos desempenham o papel dos inferiores, que obedecem. As reflexões de Chauí (2001, p. 57) nos auxiliam na compreensão da forma de organização da sociedade brasileira:

[...] as diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. [...]. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem. Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político.

As reflexões acima são esclarecedoras acerca da formação da sociedade brasileira, cuja matriz sofreu influências da “cultura senhorial” dos tempos coloniais. Acrescentamos a isso a influência do pensamento liberal proveniente da formação intelectual de nossas elites, que se dirigiam aos centros difusores do liberalismo na Europa para empreenderem seus estudos superiores.

Outro traço marcante dessa mesma sociedade é a indistinção entre o público e o privado, que tem origem histórica. Segundo Chauí (2001, p. 58), essa característica foi determinada:

[...] pela doação, pelo arrendamento ou pela compra das terras da Coroa, que, não dispondo de recursos para enfrentar sozinha a tarefa colonizadora, deixou-a nas mãos dos particulares, que, embora sob o comando legal do monarca e sob o monopólio econômico da metrópole, dirigiam senhorialmente seus domínios e dividiam a autoridade administrativa com o estamento burocrático. Essa partilha do poder torna-se, no Brasil, não uma ausência do Estado (ou uma falta de Estado), nem, como imaginou a ideologia da “identidade nacional”, um excesso de Estado para preencher o vazio deixado por uma classe dominante inepta e classes populares atrasadas ou alienadas, mas é a forma mesma de realização da política e de organização do aparelho do Estado em que os governantes e parlamentares “reinam” ou, para usar a expressão de Faoro, “são donos do poder”, mantendo com os cidadãos relações pessoais de favor, clientela e tutela, e praticam a corrupção sobre os fundos públicos. Do ponto de vista

dos direitos, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado.

A construção do mito fundador e seu conseqüente significado para a política também tem relações com poder divino do rei no estado absolutista, onde o rei representa Deus e não o povo. Essa concepção se apresenta ainda hoje, de forma renovada, no ideário político da elite brasileira: os representados não percebem os governantes como seus representantes, mas como representantes do Estado. Quando a estes se dirige o faz para solicitar favores ou privilégios. Decorre disso, que o poder é visto como algo mítico, o que colaborou para a construção de uma sociedade altamente hierarquizada e verticalizada.

A cultura senhorial que perpassa toda a formação da sociedade brasileira desde os tempos da Colônia e que determina a estrutura hierárquica e verticalizada em todos os seus aspectos deixa traços marcantes na política. De fato, o autoritarismo constitui a marca registrada na política em nosso país. Esse ponto se mostra evidente tanto na elaboração das leis quanto no trato com as massas de uma maneira geral.

Quanto às leis, quando se trata de favorecer algum seguimento da classe dominante são aprovadas a toque de caixa. No entanto, se para garantir qualquer direito social se arrastam por décadas sem regulamentação.

De acordo com Ivan Valente (apud SAVIANI, 2008a, p. 275), quando interessa aos 'de cima' as leis possuem comandos precisos que no mais das vezes é auto-aplicável, no entanto quando interessa aos 'de baixo' possuem um generalismo ambíguo sempre sujeito "[...] a uma regulamentação, sempre postergada."

No setor público temos um claro exemplo: a questão da garantia constitucional da revisão salarial anual dos trabalhadores expressa claramente no artigo 37 da carta magna. Esse dispositivo constitucional visa à revisão dos vencimentos dos servidores públicos com vistas a garantir o seu poder de compra. No entanto, este dispositivo nunca é cumprido conforme reza a letra da lei. Ora, a negação desse direito atinge outra garantia constitucional, a questão da irredutibilidade dos salários. Se os salários não são atualizados, ao longo dos anos serão corroídos pela inflação. Nesse caso, a única alternativa para os trabalhadores seria exercer outro direito garantido constitucionalmente, o direito de greve. No

entanto, apesar de expresso na Constituição de 1988, esse direito ainda aguarda regulamentação por aproximadamente 23 anos. (BRASIL, 1988, online).

Os trabalhadores do setor público, e nesse caso incluem-se os professores, ao optarem pelos movimentos grevistas como formas de pressão para garantir a revisão de seus vencimentos e melhores condições de trabalho são violentamente reprimidos pelas forças militares do Estado. Ou seja, se é um direito garantido constitucionalmente porque não se pode exigí-lo? Talvez essa seja uma indagação relativamente fácil de responder: as tentativas de organização das massas para exigir seus direitos são vistas pela elite conservadora e autoritária como ameaça aos seus interesses econômicos e políticos. Esse autoritarismo se faz presente na forma de Estado que constantemente tem criminalizado os movimentos sociais e reivindicatórios. Para Chauí (2001, p. 58), isso se deve pelo fato de que “[...] a classe dirigente instalada no aparato estatal percebe a sociedade como inimiga e perigosa, e procura bloquear as iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares.” Esses são apenas alguns exemplos da maneira de agir das elites brasileiras decorrentes dos traços de sua formação autoritária, que de acordo com a autora:

[...] é estruturada a partir das relações privadas, fundadas no mando e na obediência, disso decorre a recusa tácita (e às vezes explícita) de operar com os direitos civis e a dificuldade para lutar por direitos substantivos e, portanto, contra formas de opressão social e econômica: para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Por esse motivo, as leis são necessariamente abstratas e aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para ser transgredidas e não para ser cumpridas nem, muito menos, transformadas (CHAUÍ, 2001, p. 58).

Disso decorre a maneira esperta dos representantes da classe dominante legislar. No tocante à política educacional essas características também estão claramente presentes. Abaixo, Valente e Romano (2002, p. 99-100), explicitam dois exemplos contidos nas metas para o período compreendido entre 2001 e 2010 do Plano Nacional de Educação: um expressando o detalhismo (no qual há interesse direto da classe política) e o outro, o generalismo ambíguo (que se não for cumprido, não há nenhuma punição):

- a) *Detalhismo* ao se intensificar a centralização da política educacional, como na meta 8: ‘assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais’;
- b) *Generalismo ambíguo* na ausência de definição de prazo e meios, ao retardar a implementação, como na meta 20: ‘eliminar a existência, nas

escolas, de mais de dois turnos diurnos e um noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda’.

Por que elegemos essa relação entre sociedade e política para a análise da política educacional em nosso trabalho? Como se vê, o contexto interno da formação da sociedade brasileira nos diferentes períodos históricos e suas respectivas conjunturas aporta elementos para uma análise mais consistente da configuração do exercício do poder político e, conseqüentemente, sua influência na política educacional em nosso país e, especificamente, em nosso estado. Escoimados na análise de Chauí (2001), a respeito do mito fundador da sociedade brasileira cuja principal característica se baseia no autoritarismo da elite dominante, podemos afirmar ainda que esse autoritarismo exerce influência direta nas legislações que normatizam as políticas sociais juntamente com a ideologia do pensamento liberal, que também faz parte da formação do pensamento das classes dirigentes de nosso país.

A partir dessa análise podemos afirmar que há uma forte correlação entre a formação da sociedade brasileira e a História da Política no Brasil, em especial a política educacional, e o produto final dessa correlação está presente na atual política educacional: investimento maciço no ensino superior e na pós-graduação que é útil às camadas dominantes e um investimento a conta gotas nas políticas da educação infantil e do ensino fundamental e médio. Ao formularem as políticas, de uma forma geral, as classes dominantes exercem sua autoridade sobre a classe dominada ao atenderem ao clamor dos primeiros em prejuízo das necessidades dos últimos. Novamente, encontramos em Chauí (2001, p. 59) a fundamentação de nossas reflexões, pois de acordo com a autora:

[...] a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes.

O autoritarismo social, que, enquanto “cultura senhorial”, naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, vem exprimir-se no modo de funcionamento da política. Quando se observa a história econômica do país, periodizada segundo a ascensão e o declínio dos ciclos econômicos e, portanto, segundo a subida e a queda de poderes regionais, e quando se observa a história política do país, em que o poderio regional é continuamente contrastado com o poder central, que ameaça as regiões para assegurar a suposta racionalidade e necessidade da centralização, tem-se uma pista para compreender por que os partidos políticos são associações de famílias rivais ou clubs privês das oligarquias regionais. Esses partidos arrebanham a classe média regional e nacional em torno do imaginário autoritário, isto é, da ordem (que na verdade nada mais é do que o ocultamento dos conflitos entre poderes regionais e poder central, e

ocultamento dos conflitos gerados pela divisão social das classes sociais), e do imaginário providencialista, isto é, o progresso. Mantém com os eleitores quatro tipos principais de relações: a de cooptação, a de favor e clientela, a de tutela e a da promessa salvacionista ou messiânica.

Ora, fica claro então que a ideologia da classe dirigente se faz presente nas políticas públicas. De acordo com Vieira e Farias (2007), a questão educacional passou por diversas modificações e adaptações em nosso país desde o período colonial. Ao longo de todo o período que compreende a história da educação brasileira essas mudanças visaram atender às necessidades da reprodução do capital.

A história da formação da sociedade brasileira, cujas elites historicamente impediram o acesso dos cidadãos da base da pirâmide social aos bens culturais, sociais e econômicos provavelmente é um dos fatores que favoreceram o desenvolvimento de uma cultura de massas cuja principal característica é a submissão aos ditames da vontade da classe que detém o poder. Essa obediência, ou melhor, essa apatia reflete também na qualidade dos bens sociais distribuídos pelo Estado. Dentre estes, a educação pública. No discurso dos dirigentes dos poderes constituídos pautados pelo pensamento liberal, a ineficiência da educação pública é decorrente da incapacidade dos profissionais que atuam na escola e não de políticas educacionais equivocadas. Esse posicionamento é inculcado por meio do *mass media* nas mentes das classes populares, formadas por essa mesma escola pública, eficiente às elites por favorecer a hierarquia estabelecida.

Dessa forma, a natureza política do Estado submetido pela sociedade autoritária que detém a hegemonia do poder político e econômico colabora de forma preponderante no direcionamento das políticas educativas em nosso país com seu respectivo alinhamento com ideais propostos pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, principalmente nos aspectos concernentes ao sistema de controle e direcionamento ideológico dessas políticas. Nesse aspecto, consideramos que a avaliação sob a forma de controle e regulação acabou por ocupar lugar de destaque dentro das políticas educacionais no Brasil e especialmente no Estado de São Paulo devido à especificidade da formação dessa mesma sociedade.

Devemos deixar bem claro que não somos contra a avaliação em si. Pelo contrário, consideramos a avaliação uma ferramenta essencial para se acompanhar

a qualidade do ensino oferecido às camadas populares pela escola pública. No entanto, nossa discordância é no sentido e na forma como vem sendo utilizada atualmente: desresponsabilização do Estado e responsabilização das escolas e dos profissionais que nelas atuam. Nesse sentido, ao longo do nosso trabalho tratamos de nos posicionar da melhor maneira possível acerca de tal concepção.

Da mesma forma, nossa crítica à reforma do estado brasileiro refere-se à subordinação das políticas sociais às questões econômicas. No atual momento histórico, o aporte de recursos para o financiamento da educação pública é primordial e deve ser tomado como medida prioritária. Superar o déficit histórico acumulado no setor educacional requer investir maciçamente na educação. Um exemplo claro foi dado por Saviani (2008a, p. 318), quando cita a injeção de dinheiro público nos bancos em 1998 no montante de 37,6 bilhões. Ora: “Se o socorro a bancos estaduais é viável, apesar de implicar montantes superiores àqueles propostos para a educação, por que não o seria o socorro às escolas para tirá-las do estado de calamidade em que se encontram?”

Para além do déficit histórico acumulado que acabamos de mencionar soma-se a essa questão a expansão do acesso à escola nas últimas décadas. Esse fenômeno, apesar de recente, atingiu índice bastante satisfatório, o que é uma conquista louvável. No entanto, essa mesma expansão não se traduziu numa rede de escolas eficientes que garantissem uma formação com qualidade pedagógica e social a todos que a ela tiveram acesso. A expansão da escolaridade deve vir acompanhada de um ensino de qualidade que satisfaça as necessidades da sociedade e que exprima o valor social da educação. Esse quesito reforça a necessidade de maior aporte financeiro para o setor. Segundo Saviani (2008a, p. 6), para se alcançar esse intento:

É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.

Ora, todos os indicadores apontam na direção de que o governo carece radicalmente de vontade política para tomar essa decisão histórica, em vista da sua subordinação assumida à lógica hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado. Reside aí não apenas a debilidade, mas a insuperável impotência da política educacional que vem sendo implantada, o que fica evidente na proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC.



Historicamente, a organização de um sistema nacional de educação no Brasil sempre foi uma questão polêmica. As tentativas de reformas sempre renderam muitas discussões para poucos resultados. As maiores dificuldades quando das discussões das reformas do sistema educacional se esbarraram na questão do financiamento, cuja insuficiência de recursos é ponto nodal. Talvez isso aconteça pelo fato da educação pública não se tratar de prioridade política para os governantes. Ao voltarmos para as análises históricas sobre a educação pública no Brasil notamos que sempre houve discussões acerca do modelo ou do caminho a ser seguido, no entanto notamos também o descaso do poder político com a educação quando não se dispõe a liberar recursos suficientes para o setor. O atendimento é sempre em doses homeopáticas e visa, sobretudo, atender às necessidades imediatas do mercado e aos interesses da classe dominante.

Conforme pontuamos ao longo de nosso trabalho, há, atualmente, uma inversão dos problemas inerentes à escola: os problemas pedagógicos são convertidos em problemas de ordem técnica. Essa inversão é notada claramente quando analisamos o discurso dos órgãos e secretarias de educação ao justificar a necessidade de mudanças, conforme constatamos na análise do comunicado da Secretaria de Estado da Educação (SEE) ao justificar as propostas para o setor educacional do governo do PSDB para a educação paulista. O principal ponto de discussão é permeado pelo caráter economicista.

Conforme reitera Saviani (2008a, p. 231-232) ao analisar a situação do sistema nacional de ensino e propor um plano alternativo ao Plano Nacional de Educação 2001-2010:

Uma situação como essa só poderá ser revertida com a clara determinação de se assumir a educação como prioridade maior, com a conseqüente vontade política de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade.

É evidente que, dado o imenso déficit histórico decorrente do fato de que deixamos de fazer aquilo que os principais países fizeram a partir do final do século XIX, quando se empenharam em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, a questão não pode ser equacionada em termos dos recursos orçamentários convencionais.

Em suma, para enfrentar os problemas que foram acumulando-se, os recursos orçamentários regulares não são suficientes. Impõe-se um plano de emergência que permita investir maciçamente, elevando-se substancialmente e em termos imediatos o percentual do PIB destinado à educação. Esta há de ser uma ideia-força, o eixo central do PNE que devemos propor.

Passados dez anos, as mesmas discussões são travadas atualmente acerca do financiamento da educação pública. O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) está em discussão neste momento no Congresso Nacional e pelo que podemos constatar, por meio da análise das declarações dos parlamentares e do Ministro da Educação, os principais pontos de tensão se referem à questão do financiamento. Ao analisarmos os debates em torno do tema inferimos que a educação não é prioridade nas políticas públicas em nosso país.

Quanto ao Estado de São Paulo, a situação é ainda pior quando nos referimos ao planejamento do seu sistema de ensino. O governo do Estado não tem sequer um projeto para elaboração de um Plano Estadual de Educação que possa orientar a direção a ser tomada. A educação em nosso no estado de São Paulo não está inserida na política de estado, mas sim na política de governo, que fez e faz o que bem entende com os rumos do sistema público de ensino paulista.

O que podemos inferir dessa reflexão é que a luta a ser travada para se atingir o objetivo maior da educação no atual momento histórico enfrentará ainda grandes obstáculos. De acordo com Saviani (2008a, p. 229-230), no atual momento histórico se visualiza três objetivos para que seja possível empreender uma efetiva política educacional que atenda aos interesses das classes menos favorecidas:

- a) Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelho governamental através da organização e unificação dos movimentos populares.
- b) Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e probidade, os serviços de interesse público. Isto é de fundamental importância porque, contrariamente ao que se costuma apregoar como justificativa para a tendência privatizante, a qualidade dos serviços públicos é, pela natureza mesma de tais serviços, inversamente proporcional à ampliação da iniciativa privada.
- c) Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica. Não se ignora, obviamente, a dependência do desempenho da economia, uma vez que é aí que os recursos são gerados. No entanto, cabe ao Estado programar o desembolso dos recursos arrecadados segundo prioridades definidas de acordo com as necessidades sociais, e não subordinar os investimentos na área social à geração de algum tipo de excedente na esfera econômica.

A educação participa dessa luta comum integrando-se, por essa via, a política educacional no conjunto das políticas sociais. Com efeito, a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade e a reivindicação por mais recursos para a educação constituem um aspecto da luta pela valorização da política social em relação à política econômica.

Pelos motivos elencados anteriormente, além de vários outros motivos que não caberiam uma análise mais aprofundada devido ao recorte do nosso trabalho, percebemos que no atual momento histórico, como antes, se faz urgente a necessidade de lutar por uma educação pública com qualidade social em nosso país. Por essa razão, os educadores que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária devem unir esforços na luta pela construção da escola democrática, uma escola capaz de promover as aprendizagens e saberes imprescindíveis aos cidadãos para que estes assumam uma participação ativa na sociedade.

A democratização da sociedade prescinde de uma escola que seja capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, que conheçam e exijam seus direitos como pessoa humana, uma escola capaz de favorecer a formação de todos os indivíduos para que seja possível o exercício da cidadania plena. Como nos dizeres de Gramsci (1979, p. 136): é necessário que a escola “[...] conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.”

Isso implica, como bem pontuou Saviani, investimento público maciço principalmente na educação básica para suprir o atraso histórico da educação em nosso país. A questão do financiamento é crucial para a luta democrática diante da tendência oposta da racionalidade financeira contida nas propostas das políticas neoliberais que sufocam o avanço da escola democrática ao não disponibilizarem os recursos suficientes para o seu empreendimento.

De acordo com Afonso (2008, p. 69), é importante ressaltar que a resistência da forma política interiorizada nas conquistas sociais do estado de bem estar não pode ser desconectada do

[...] papel que a educação tem na construção da cidadania democrática. Isto mostra, na verdade, a importância decisiva da escola básica enquanto escola pública democrática, porque é nesta escola que alguns dos direitos

humanos básicos devem ser promovidos e postos em prática, levando os alunos (e professores) a vivenciá-los, interiorizá-los e mais tarde saber defendê-los.

De acordo com o mesmo autor, um desses direitos é uma educação bem sucedida, consequência de “[...] aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica” (AFONSO, 2008, p. 70), requisitos mínimos necessários para uma estratégia de luta pela democratização da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Ao considerarmos essa possibilidade de luta pela democratização da escola e da sociedade é necessário romper com a representação social de que a democratização da educação básica induz naturalmente à perda da qualidade científica e pedagógica da educação. Segundo o autor, a ideia contida neste discurso marcadamente neodarwinista, de que os pobres são naturalmente menos inteligentes que os ricos levam até mesmo os profissionais da educação a adotar estilos de ensino menos exigentes, tarefas mais simples etc. Essas atitudes aprofundam ainda mais o fosso existente entre os grupos sociais mais favorecidos dos grupos sociais menos favorecidos (AFONSO, 2008).

No entanto, a tendência das políticas educativas contemporâneas não somente nos países centrais, mas também na maioria dos países da periferia do sistema mundial, é o uso de mecanismos de controle da educação nacional por meio de processos de avaliação, que servem tanto para o direcionamento do currículo aos interesses estreitos da preparação para o trabalho quanto para o controle do trabalho do professor.

Nesse contexto de reformas pautadas pelas políticas neoliberais que enunciamos anteriormente é que se encaixam as políticas públicas em geral e a política educacional em particular no Brasil e no Estado de São Paulo, principalmente, a partir da década de 1990, e que se estendem até os dias atuais.

Dessa forma, a política educacional do Estado de São Paulo segue às determinações mais amplas da reforma do Estado brasileiro que, por sua vez, seguem uma tendência mundial de adequar a gestão da coisa pública à racionalização financeira e às demais normas, em princípio condicionadas pelos organismos internacionais como condição de preparação para inserção do país no

mercado mundial globalizado e, posteriormente, apropriada pelas próprias elites econômicas do país.

Em meio a esse discurso de reformas do aparato estatal e consequentemente da educação pública foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Esse sistema de avaliação da rede estadual paulista foi instituído por meio da Resolução nº 27 de 29 de março de 1996, da Secretaria da Educação, na gestão da secretária Rose Neubauer no governo de Mário Covas. (SÃO PAULO, 1996).

Convém ressaltar que a implementação de avaliações externas dos sistemas educacionais pelos governos, nesse momento, se constitui de um mecanismo de gestão que vem conquistando cada vez mais espaço nos principais países do sistema mundial. Em nosso país, a década de 1990 é um período de mudanças estruturais pautadas pela doutrina neoliberal. O Estado de São Paulo acompanha essa tendência e por meio da criação do Saesp dá prosseguimento à política educacional apresentada no plano de governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)<sup>5</sup> e sintetizada no Comunicado que analisamos neste capítulo.

---

<sup>5</sup> Importante destacar aqui a ideia de sociedade e estado defendida pela socialdemocracia, cuja autodenominação 'terceira via', se expressa no pensamento político do partido. Segundo Chauí (2001): "Partindo da ideia de que com o fim da geopolítica da Guerra Fria (ou a queda do Muro de Berlim) a distinção entre esquerda e direita perdeu sentido social e político, e afirmando a necessidade de criar uma "economia mista", que concilie a racionalidade do mercado capitalista e os valores socialistas convenientemente reformulados, a 'terceira via' pretende 'modernizar o centro'. Essa modernização se traduz na aceitação da ideia de justiça social, mas com a rejeição das ideias de luta de classes ou política de classes e de igualdade econômica e social. O foco da política passa a ser as liberdades ou iniciativas individuais, promovendo, no lugar do antigo Estado do Bem-Estar, uma "sociedade do bem-estar", cuja função é dupla: em primeiro lugar, excluir, sem danos aparentes, a ideia de um vínculo necessário entre justiça social e igualdade socioeconômica; em segundo lugar, e como consequência, desobrigar o Estado de lidar com o problema da exclusão e da inclusão de ricos e pobres, pois a exclusão de ambos desestabiliza os governos e a inclusão de ambos é impossível. Percebe-se, portanto, que a inclusão econômica e a inclusão política de toda a população é afastada porque julgada impossível para a 'governabilidade'. O significado desse fatalismo econômico e político é óbvio: a igualdade econômica (ou a justiça social) e a liberdade política (ou a cidadania democrática) estão descartadas. O que poderia ser mais adequado a uma sociedade como a nossa?" (CHAUÍ, 2000, p. 60-61).

### **1.3 A avaliação externa no Brasil e a criação do Saesp no Estado de São Paulo: seguindo a tendência mundial**

De acordo com os estudos de Bernadeti A. Gatti<sup>6</sup>, as primeiras experiências com avaliação educacional no Brasil remontam à década de 1960, na Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, quando foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), no ano de 1966. Vale destacar que neste momento não havia aplicação de avaliações de redes de ensino. Sua utilização se restringia aos processos seletivos para universidades, cursos superiores e concursos públicos. A primeira avaliação de porte de sistema educacional no Brasil se deu em meados da década de 1970 em conjunto com alguns países latino-americanos. Nesse estudo foram coletados dados de alunos, professores e escolas sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e de rendimento escolar. No mesmo período foi empreendido esforços no sentido de se chegar a um instrumento de medida que permitisse avaliar o desempenho dos alunos da 1ª. série do Ensino Fundamental (EF), projeto este derivado de experiências de estudos no então estado da Guanabara, além de outros pequenos estudos feitos desde a década de 60 mediante convênios com o Centro Brasileiro de Estudos Educacionais do INEP. Nas avaliações de então não havia a preocupação das administrações públicas com avaliações do rendimento escolar dos alunos das redes públicas de ensino. A exceção foi a cidade de São Paulo que realizou a primeira avaliação de sua rede de ensino no início dos anos 1980, porém com a mudança da administração municipal, em 1982, o projeto foi abandonado e seus resultados não foram aproveitados.

Em nível nacional, é somente a partir de 1988 que vai surgir essa preocupação a partir de alguns estudos exploratórios localizados. A implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil vai ocorrer somente a partir de 1990. No entanto, a implementação do sistema nacional de avaliação da educação básica não se deu sem discussões. No final da década de 1980, pesquisadores da área de educação já apontavam para o alto índice de

---

<sup>6</sup> A trajetória dos sistemas de avaliação no Brasil traçadas em nosso trabalho a partir daqui são pautadas nos estudos de Bernadete A. Gatti (2009). Apesar da existência de outras obras referentes ao mesmo tema, elegemos a autora pela sua especialidade acerca do assunto.

fracasso da escola básica no Brasil. Nesse momento, se reclamavam da ausência de dados sobre o desempenho dos alunos em nível de sistema de ensino, além dos fatores associados a esse desempenho. A partir dessas constatações, o MEC formou um grupo de trabalho para discutir essas questões. Dessas discussões saíram propostas para uma reorientação da atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio, “[...] levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica” (GATTI, 2009, p. 9-11).

As experiências em avaliação de sistemas educacionais se intensificaram desde então. Um estudo piloto foi proposto com o fim de aferir a viabilidade da implementação de um sistema de avaliação mais amplo por parte do Ministério da Educação. Inicialmente, a proposta era de se fazer uma avaliação do rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, o que foi feito. Como essa experiência foi considerada relativamente bem sucedida, o estudo foi expandido para mais 20 capitais e, posteriormente, para mais 39 cidades de 14 estados e um território da federação e, paralelamente, se realizou uma avaliação do rendimento escolar com alunos do 3º ano do ensino médio em todas as modalidades de ensino. Como extensão à iniciativa do MEC, em 1988, o estado do Paraná realizou uma avaliação dos alunos da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Em 1991, mais 11 Estados e o Distrito Federal realizaram o mesmo tipo de avaliação completando o ciclo de avaliações exploratórias proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). As avaliações realizadas no período de 1988-1991 trouxeram à tona o baixo desempenho médio dos sistemas educacionais avaliados e esses resultados repercutiram na mídia, no Ministério da Educação e nas Secretarias de Educação Estaduais. Os resultados foram considerados muito aquém do esperado e acabaram por aguçar o interesse das administrações públicas pelos processos avaliativos e, ao mesmo tempo serviram de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (GATTI, 2009, p. 11).

Importante salientar que o Brasil participou também, no início dos anos 1990, do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), que à época compreendia 27 países. Nessa ocasião, apesar do estudo se restringir apenas às capitais - Fortaleza e São Paulo - e aos alunos da faixa etária de 13 anos,

os resultados dessa avaliação mostrou o desempenho precário desses alunos (penúltima colocação) em comparação com outros países. De acordo com Gatti (2009, p. 12):

[...] a contundência dos dados obtidos até aqui leva o Ministério da Educação e alguns Estados da federação a desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino de forma a trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares. Os resultados médios eram muito preocupantes. Estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações.

Em 1993, aproveitando-se das experiências anteriores no campo da avaliação, o Ministério da Educação, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação criaram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema de avaliação é realizado desde então por amostragem e abrange séries do ensino fundamental e médio. No início a construção dos instrumentais se deu com provas objetivas no modelo clássico e a partir de 1995 foi adotada a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), tendo o acompanhamento de técnicos da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essa metodologia visa, sobretudo, a obtenção de parâmetros de comparabilidade em escala (GATTI, 2009, p. 12).

Além dessa avaliação, mais recentemente, o Ministério da Educação criou o Prova Brasil destinada a avaliar os alunos da primeira série do ensino fundamental. O Prova Brasil juntamente com o SAEB integrou, desde 2007, a construção de um indicador da educação nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador é composto por fatores como o fluxo escolar e as médias de desempenho no SAEB, para os Estados e na Prova Brasil, para os municípios. A partir desse indicador foi possível estabelecer um valor para o país como um todo, além de valores específicos para cada Estado, Município e Escola.

Alguns Estados da federação, seguindo essa tendência mundial nas reformas dos sistemas educacionais dos anos 1990, também trataram de construir seus próprios sistemas de avaliação. Dentre as experiências em avaliações externas estaduais, destacamos quatro delas, que são consideradas o consolidadas: os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Paraná.

O sistema público de educação do Estado de São Paulo também experimentou alguns modelos atinentes às políticas de avaliação educacional em



larga escala ao longo da década de 1990. A primeira iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em avaliação do seu sistema educacional foi realizada em 1992 e tinha como meta estabelecer um programa de avaliação do Projeto Escola-Padrão<sup>7</sup> criado em 1991. Esse programa de avaliação atingiu 306 escolas que integravam o Projeto Escola Padrão e avaliou o desempenho de 27.609 alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia de todas as 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. No ano de 1994, o programa de avaliação se expandiu para uma amostra de 818 escolas abrangendo um universo de 152.279 alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de toda a rede pública paulista. Pretendia-se nessa experiência a coleta de dados para a formulação de políticas educacionais e o fornecimento de informações às escolas a respeito dos pontos críticos do processo de ensino. (OLIVEIRA, 1998, p. 11-12).

De acordo com Gatti (2009, p. 13), o projeto, no entanto, visava atingir todas as unidades do sistema, o que não ocorreu por questões de descontinuidade administrativa, fenômeno comum nas políticas educacionais até então. Como consequência, a nova administração desenvolveu outra estratégia de avaliação visando comparar as Escolas Padrão e Não Padrão. Simultaneamente, a partir de 1992, vinha sendo desenvolvido o Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo. Esse projeto foi aplicado durante três anos numa amostra de escolas estaduais e teve caráter de uma verdadeira pesquisa avaliativa. A experiência se constituiu em “[...] um estudo longitudinal de acompanhamento de um mesmo segmento de crianças, durante 3 anos, com o objetivo complexo de analisar mudanças de aprendizagem e de características cognitivas ao longo do tempo.”

A próxima experiência da SEE/SP em avaliação de sistemas educacionais foi a sua participação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desde sua primeira edição. O SAEB foi proposto pelo MEC e objetiva contribuir na formulação de políticas nacionais para a educação básica do ensino público.

---

<sup>7</sup> O Decreto nº 34.035 de 22/10/1991 institui o Projeto Escola Padrão na rede estadual de ensino e abrange o Ensino Fundamental e Médio. (SÃO PAULO, 1991, online).

Em seguida, no ano de 1996 a SEE por meio da Resolução nº 27 criou um sistema próprio para avaliar toda a rede de ensino do Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

De acordo com informações da ex-secretária de educação Maria Helena Guimarães Castro, o Saresp foi criado com o apoio do Banco Mundial e,

[...] desde o início, esse sistema configurou-se como uma avaliação anual, censitária e diagnóstica, compulsória para as escolas da rede administrada pela SEE/SP, porém aberta à participação, por adesão, das redes municipais de ensino e das escolas particulares [...]. (CASTRO, 2009a, p. 288).

Segundo as considerações da Resolução nº 27, o Saresp tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio da rede estadual e oferecer subsídios à Secretaria Estadual de Educação nas tomadas de decisão quanto às políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação paulista. A presente resolução fundamenta a necessidade de implantação de um sistema de avaliação em nível estadual em articulação com outras avaliações em âmbito nacional com vistas a recuperar o padrão de qualidade do ensino no estado, a melhorar a gestão do sistema educacional, a informar a sociedade sobre o seu desempenho e a subsidiar os estabelecimentos educacionais na tomada de decisões. (SÃO PAULO, 1996).

De acordo com o documento, havia a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual “[...] articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/MEC”. Esperava-se com isso: recuperar o padrão de qualidade do ensino no estado; subsidiar a tomada de decisões na gestão da política educacional “[...] através de resultados cientificamente apurados”; prestar contas à sociedade e informar a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino; e, suprir a necessidade de obtenção de resultados imediatos para a tomada de decisões das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares em seus níveis de atuação. (SÃO PAULO, 1996).

A partir dessas considerações a SEE resolve instituir o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e estabelece os objetivos a serem buscados, quais sejam:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a

Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

- II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
  - a) A capacitação dos recursos humanos do magistério;
  - b) A reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
  - c) A viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996).

Segundo consta na presente resolução, o Saresp abrangerá obrigatoriamente todas as escolas da rede estadual, além das redes municipais e particulares, mediante adesão. Consta ainda do documento que todas as séries do ensino fundamental serão contempladas nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia; e todas as séries do ensino médio nos componentes curriculares de Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

De acordo com a resolução que cria a avaliação externa paulista, a coordenação geral do Saresp compete à Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) que cuidará de promover “[...] a integração das necessidades e demandas com a política educacional da Secretaria de Educação e a articulação entre vários órgãos envolvidos.” O gerenciamento do sistema caberá à Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). A ATPCE “[...] baixará instruções que se fizerem necessárias para o cumprimento da presente resolução” (SÃO PAULO, 1996).

O que se depreende dos documentos oficiais relacionados ao Saresp é que um dos seus principais objetivos é a verificação do rendimento escolar dos alunos e a partir dele identificar fatores que interferem na aprendizagem. Além disso, outro objetivo inerente a esse processo é a obtenção de informações relevantes às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino (DEs) e às escolas com o objetivo de aumentar a eficiência dos serviços educacionais em São Paulo. As informações obtidas na avaliação externa: “[...] subsidia a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola [...].” Teoricamente, segundo os documentos oficiais, o que a SEE busca com essa estratégia é oferecer

informações específicas a cada escola sobre o desenvolvimento dos seus alunos e apontar suas dificuldades e os aspectos curriculares que exigem maior aprofundamento. (SÃO PAULO, 1996).

Dentre os objetivos do Saresp incluem-se também:

[...] o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, da competência institucional na área de avaliação; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares; e o fortalecimento de uma cultura avaliativa externa renovada no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

Desde a sua criação, o Saresp vem mantendo avaliações periódicas do sistema estadual de educação, com exceção dos anos de 1999 e de 2006. O quadro a seguir se refere às aplicações do Saresp desde sua primeira edição, em 1996 até o ano de 2007:

**Quadro 1 - Aplicação do Saresp e séries avaliadas de 1996 a 2007**

Ano	Séries										
	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
1996			■				■				
1997				■				■			
1998					■				■		
2000					■		■				■
2001				■				■			
2002				■				■			
2003	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2004	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2005	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2007	■	■		■		■		■			■

Fonte: (DIVERSAS..., online).

Como podemos notar na tabela, apesar de se referir somente até o ano de 2007, ao longo de sua trajetória o Saresp passou por várias readequações em relação ao universo avaliado. Além dessas alterações referentes às séries avaliadas, houve também alterações dos procedimentos técnicos e dos conteúdos curriculares ao longo de suas sucessivas edições.

Na fase que compreende o período de 1996-1998, o Saresp desempenhou papel de avaliação diagnóstica: as séries avaliadas responderam a dois questionários, destinados aos alunos e aos professores, cujo conteúdo buscava analisar os fatores que influenciavam no desempenho dos alunos.

No ano de 2001, os resultados da avaliação foram utilizados para a certificação dos alunos nos finais dos ciclos do Ensino Fundamental, o que desencadeou várias críticas a respeito do assunto.

Em 2002, a avaliação foi realizada por amostragem. Nos anos de 2003 a 2005, o Saresp foi uma avaliação censitária, ou seja, avaliou todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

Já em 2006, no governo de Claudio Lembo, a SEE, tendo como secretária Maria Lúcia Vasconcelos, decidiu suspender a realização da prova sob a alegação de que os dados da avaliação de 2005 envolvendo cerca de 5 milhões de alunos ainda não haviam sido analisados até então. Além disso, o governo de São Paulo tinha a pretensão de alterar a metodologia da prova que seria aplicada no ano de 2007.

A partir de 2007, o Saresp retorna com novas orientações que, de acordo com a Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro, tem por objetivo atribuir maior credibilidade à avaliação do sistema educacional paulista. Dentre as inovações destacam-se: a adoção de metodologia de comparação dos resultados com o Saresp 2005 e entre estes e o Saeb e o Prova Brasil; adoção da escala de desempenho do Saeb nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; atuação dos professores na aplicação das provas em escolas estranhas à sua atuação docente, com exceção da 1ª e 2ª série do EF; observadores estranhos à escola; aplicação de questionários de gestão; e, uso dos resultados como parâmetros de acompanhamento das metas estabelecidas. Dentre as mudanças citadas anteriormente destacam-se a aplicação dos questionários de gestão escolar que

permitem levantar dados referentes aos fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho do aluno. Esses questionários são aplicados aos alunos, diretor, professor das disciplinas e séries avaliadas e ao professor coordenador.

Vale destacar a peculiaridade do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo em relação aos outros sistemas de avaliação como o Saeb: o Saresp avalia todos os alunos das séries participantes, enquanto o Saeb trabalha por amostragem.

Conforme mencionamos, o Saresp passou por algumas alterações e ajustes para se adequar aos objetivos a que se propõe. Em sua trajetória, o ano de 2007 foi o que sofreu as mudanças mais importantes sob o ponto de vista técnico para adequá-lo às características de um sistema de avaliação em larga escala. Esses ajustes, segundo o documento Matrizes de Referência para Avaliação do Saresp, servirão para facilitar comparações de seu desenvolvimento ao longo dos anos. As mudanças foram as seguintes:

- a. Pré-testagem dos itens das provas cujo objetivo seria dotar os instrumentos de mais qualidade métrica, o que facilita a medição;
- b. Adequação das habilidades avaliadas no Saresp às do SAEB/Prova Brasil para a quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio, o que facilita a comparação;
- c. Colocação do Saresp na escala métrica do SAEB/Prova Brasil para facilitar tanto a medição quanto a comparação.

A partir de 2007, houve a necessidade de proceder algumas readaptações técnicas e curriculares ao Saresp visto que o papel de destaque da avaliação externa na política educacional paulista foi intensificado ainda mais no governo de José Serra com o Plano de Ações para a Educação de São Paulo para o período de 2007 a 2010. Conforme discutiremos ao longo do trabalho, a reorientação da política educacional conferiu maiores poderes de regulação e controle sobre as políticas educacionais do Estado de São Paulo nesse período, contemplando assim o preconizava o Comunicado da Secretaria da Educação de 22 de março de 1995.

Importa ressaltar ainda, que paralelamente aos documentos oficiais direcionados aos profissionais da educação, o governo do estado mobilizou a mídia

para imprimir legitimidade ao seu sistema de avaliação. O jornal Folha de São Paulo de 27 de setembro de 1996 publicou uma série de reportagens sobre os resultados da primeira avaliação do Saesp. Dentre essas reportagens há de se destacar a ênfase na competição entre as escolas. Bastam os títulos das matérias para inferirmos quais são suas intenções. São elas: “Melhores escolas estão no interior”; “Campeãs da capital têm perfis opostos”; “Escola tem receita para bom desempenho”; “Ensino pago obtém nota igual na 3<sup>a</sup>. Série”. Na mesma edição é publicada também a opinião da Secretária de Educação na qual faz uma avaliação positiva dos resultados do Saesp: “Para secretária, resultado é ‘muito bom’”. (FOLHA.COM, 1996, online).

Como se pode constatar, houve um enorme esforço da Secretaria de Educação desde o início da implantação do Saesp para legitimar seu sistema de avaliação. Dentre esses esforços destacamos o papel da mídia e da comunicação interna junto aos profissionais com o intuito de apresentar de forma positiva a avaliação, tanto para a sociedade, quanto para os professores e demais profissionais da educação.

Esse esforço no sentido de legitimar o processo de avaliação externa não se traduziu na melhora da qualidade de ensino da rede pública estadual. Prova disso são as diversas readequações do Saesp durante toda a sua trajetória. Os resultados do Saesp 2010 mostram que o desempenho do sistema estadual de educação piorou em relação ao período anterior. Uma matéria publicada pelo jornal O Estado de São Paulo aborda o assunto nos seguintes termos:

Os números mostram que, apesar de o governo estadual ter aumentando os investimentos no setor nos últimos anos, a qualidade média da educação da rede pública estadual piorou. No ensino fundamental, a maioria dos alunos continua sem saber ler e escrever e com enormes dificuldades no domínio das mais elementares técnicas matemáticas. Já na 3.<sup>a</sup> série do ensino médio, que antecede os vestibulares, a maioria dos estudantes deixa a escola com dificuldades de leitura, sem saber fazer reflexões abstratas numa redação e sem conseguir resolver equações.

As autoridades estaduais atribuem os números negativos do Saesp de 2010 a dois fatores. Um deles é a rotatividade dos docentes, que prejudica o aprendizado dos estudantes. O segundo fator é o número insuficiente de professores. Quaisquer que sejam as explicações, o fato é que, no Estado mais rico da Federação, o ensino público básico continua muito abaixo dos padrões necessários para a formação do capital humano de que o País precisa para crescer. (BALANÇO..., 2001, online).

Os resultados negativos não são novidade. Entretanto, o que nos intriga é a explicação das autoridades estaduais sobre as razões do fracasso. A primeira: a

rotatividade dos docentes; a segunda: o número insuficiente de professores. Ora, de quem é a culpa então? Qual órgão poderia resolver essas duas questões?

Agora, a indagação que fazemos é a seguinte: de que adianta um sistema de avaliação externa se, durante todos esses anos, não se tomou as medidas necessárias para superar o fracasso da escola pública do estado mais rico da federação?

Por outro lado, os sindicatos e associações de classe dos profissionais da educação combatem veementemente o discurso oficial do governo do Estado. Não é raro depararmos com críticas dessas entidades na mídia sobre as questões relacionadas ao Saresp. Isso se deve ao fato das notas do Saresp comporem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do estado e, conseqüentemente, influenciar no sistema de bônus distribuído aos profissionais da educação<sup>8</sup>. Abaixo, apresentamos um exemplo claro da oposição dessas entidades em relação ao Saresp. A matéria foi publicada no jornal O Estado de São Paulo no dia 19 de novembro de 2010.

Em nota enviada nesta sexta-feira, a APEOESP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo, afirma que entrará com ação judicial coletiva pedindo a anulação do exame do Saresp, realizado nos dias 17 e 18 de novembro em todo o estado.

Conforme a nota, a prova, feita por 2,5 milhões de alunos, "ocorreu com muitos erros e problemas que colocam em xeque a sua credibilidade". O sindicato afirma ainda que houve 'relatos de gabaritos e folhas de respostas que não correspondiam às respectivas disciplinas, uso de celular durante a prova e até mesmo imagens de uma professora auxiliando um aluno a responder às questões'.

Os resultados do Saresp, consolidados no IDESP (Índice do Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo), são a base para a definição dos valores a serem pagos às equipes escolares na forma de bônus resultado. Isto significa que o modo como é realizada a prova do Saresp afeta diretamente os professores e demais profissionais do magistério, pois altera os valores dos bônus a que terão direito. (APEOESP..., 2010, online).

A matéria acima aborda uma questão fundamental que tem causado desconforto nos profissionais da educação paulista. A imposição de novos mecanismos de gestão mediados pelo processo de avaliação do Saresp no período de 2007 a 2010 imprimiu nova roupagem à política educacional paulista e, ao mesmo tempo, trouxe preocupações adicionais aos profissionais da educação.

---

<sup>8</sup> Discutiremos melhor essa questão nos Capítulos 2 e 3.



## **CAPÍTULO 2 O SARESP A PARTIR DA NOVA AGENDA DA POLÍTICA**

### **EDUCACIONAL PAULISTA: novos poderes à avaliação?**

## 2.1 O espaço ocupado pelo Saesp a partir do Governo de José Serra

Nossa intenção neste segundo capítulo é focalizar o estudo em torno do conjunto de proposições da Secretaria de Educação para o período de 2007 a 2010 com o intuito de desvelar a função atribuída ao Saesp nesse contexto para posteriormente ancorar nossas reflexões em relação ao objetivo geral da nossa pesquisa.

Para isso, faz-se necessário a análise do conjunto dos documentos relacionados às orientações da política educacional paulista para o mencionado período e que fazem parte do plano de ações proposto pelo Governo Estadual. Dentre estes, destacamos o documento divulgado em agosto de 2007 pela SEE intitulado Uma Nova Agenda para a Educação Pública Paulista; a Nova Matriz Curricular; As Matrizes de Referência para a Avaliação do Saesp; o Relatório Pedagógico: Saesp 2009 e 2010; os Cadernos do Gestor; os Cadernos do Professor; e os Cadernos do Aluno.

Primeiramente, abordamos as proposições contidas no documento da Secretaria da Educação intitulado Uma Nova Agenda para a Educação Pública. O teor do referido documento contém revelações que contradizem o discurso oficial divulgado na mídia patrocinada pelo Estado acerca da qualidade do sistema educacional paulista. Talvez, a maior dessas contradições seja acerca do discurso do governo sobre a qualidade da educação paulista que nos veículos de comunicação aparece como conquista de 'importantes avanços'. No entanto, ao contrário do que é divulgado nos meios de comunicação, a realidade é reconhecida na primeira frase do Plano de Ações, que faz um diagnóstico sucinto acerca da situação do sistema público de educação com os seguintes dizeres: "Os resultados dos últimos censos escolares e das avaliações de aprendizagem demonstram que o principal problema da educação pública no Estado de São Paulo é o desempenho insuficiente do sistema" (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Pois bem, esse diagnóstico da educação pública feito pelo próprio órgão oficial do governo aponta o reconhecimento do fracasso das políticas públicas de educação empreendidas pelo governo paulista e que incluem as políticas adotadas desde 1995 pelo mesmo partido que ocupa o poder até os dias de hoje. A partir

dessa constatação, infere-se que é fato que o sistema de avaliação externa, esteio das políticas responsabilização, não surtiu o efeito esperado durante uma década e meia de políticas educacionais de cunho neoliberal no Estado de São Paulo. Os dados citados no documento expõem o desempenho do sistema educacional paulista, que:

Nas avaliações nacionais, de acordo com os resultados do SAEB 2005, a média da rede estadual de SP em língua portuguesa na quarta série foi 178, quando o nível básico esperado é 200. Na oitava série, a média do estado foi 229 e os alunos deveriam atingir em média 250, nível que representa o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita ao final do ensino fundamental. Em matemática, todas as séries avaliadas apresentam desempenho insuficiente. No ensino médio, o desempenho do estado declinou nas últimas edições do SAEB tanto em língua portuguesa como em matemática e está abaixo da média da região Sudeste. (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Diante desse quadro desastroso da educação pública do Estado mais rico da federação houve a necessidade de introduzir mudanças capazes de produzir resultados rápidos diante da iminência do próximo pleito eleitoral. De acordo com a Nova Agenda, a prioridade do Governo Serra para o período buscava a “[...] melhoria da qualidade das aprendizagens e a promoção de maior equidade da educação básica” (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Em agosto de 2007, a Secretaria de Educação estabeleceu um programa para o sistema de ensino do Estado denominado Uma Nova Agenda para a Educação Pública que estipulou dez metas a serem atingidas até o ano de 2010, que são as seguintes:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª. série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
7. Implantação do Ensino Fundamental estruturado em nove anos, em regime de colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª. a 4ª. séries).
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para implantar:
  - programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações;
  - estrutura de apoio à formação e ao trabalho de professores coordenadores e supervisores de ensino para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DÊS;

- programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 31 municípios ainda centralizados.
- 10. Programa de obras e infra-estrutura física das escolas. (SÃO PAULO, 2007, p. 2).

Da mesma forma em que foram estipuladas as metas a serem alcançadas até 2010, também foi desenvolvido um conjunto de ações para viabilizar o alcance de cada uma dessas metas, o Plano de Ações (SÃO PAULO, 2007, p. 3-6)<sup>1</sup>, que em linhas gerais são as seguintes:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever:
2. Reorganização da Progressão Continuada:
3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do ensino fundamental e médio;
4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e ensino médio
5. Diversificação curricular do ensino médio:
6. Educação de jovens e Adultos (ensino fundamental e médio)
7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios:
8. Sistemas de Avaliação:
9. Gestão por resultados e política de incentivos
10. Plano de obras e investimentos:

Dentre elas, interessam-nos as ações nº 8 e nº 9 que dizem respeito à avaliação do Saesp e à gestão por resultados e política de incentivos. Por essa razão detalhamos os objetivos destes dois tópicos:

8. Sistemas de Avaliação :
  - Reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão), a partir de 2007, com base em metodologia e critérios que permitam a comparabilidade dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil);
  - Uso dos resultados das avaliações para acompanhar a evolução das metas a serem atingidas pelas escolas da rede, a partir de 2008, após a divulgação dos resultados do SARESP.
  - Realização, em outubro de 2007, do SARESP 2007 com avaliação das seguintes séries:  
Ensino fundamental (1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries)  
Ensino Médio: 3ª série
  - Participação de todas as escolas da rede na Prova Brasil em novembro de 2007;
  - Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e Prova Brasil, por meio da Rede do Saber, em setembro de 2007;
  - Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP 2007 no processo de planejamento das ações pedagógicas das escolas para o ano de 2008;
  - Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para pais e alunos em março de 2008.
9. Gestão por resultados e política de incentivos

<sup>1</sup> Apresentamos aqui apenas os tópicos principais. No documento oficial cada tópico contém as ações a serem empreendidas em cada um deles.

- Os resultados do SARESP 2005 e as taxas de aprovação das escolas em 2006 servirão como linha de base na definição das metas a serem estabelecidas por escola e orientarão o uso dos resultados da avaliação no início de 2008.
- As escolas com desempenho abaixo da média do Estado terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica, que darão suporte ao desenvolvimento de ações de melhoria da aprendizagem.
- As escolas com resultados insuficientes receberão incentivos especiais para melhorarem seu desempenho (SÃO PAULO, 2007, p. 5-6).

Os tópicos acima nos permitem asseverar que a avaliação externa, se é que não ocupava antes, a partir daí passou a ocupar posição de destaque na política educacional paulista. A partir de 2008, a SEE monitora todo o sistema público de educação, desde o currículo até a remuneração dos trabalhadores da educação por intermédio do Saesp. E isso ocorre de modo explícito, pois segundo a Secretária de Educação que ocupou o cargo nesse período de 2007 até 2009, Maria Helena Guimarães Castro (2009a, p. 290):

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em julho de 2007, estabeleceu como uma das prioridades do Plano de Metas, lançado em agosto do mesmo ano, a completa revisão da metodologia do SARESP. Essa era uma das questões centrais para viabilizar o acompanhamento da implantação da base curricular unificada para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o regime de metas de qualidade por escola, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista/IDESP e o programa de bonificação por resultados, com base no mérito. O novo SARESP e o IDESP transformaram-se na base de sustentação da política de incentivos às equipes das escolas com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho, independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista.

De acordo com Castro (2009a), a inexistência de uma métrica comum que orientasse as escalas de proficiência comparáveis ao longo do tempo não permitia identificar as deficiências ou os avanços das escolas. Da mesma forma, também era impossível fazer comparações com as avaliações nacionais como o SAEB, que adota métrica estabelecida pelo INEP desde 1995. A solução encontrada pela SEE/SP foi adotar a mesma métrica utilizada pelo SAEB para que fosse possível comparar o seu sistema de avaliação externa com os demais. Ao considerar essas deficiências da avaliação externa estadual, em julho de 2007, a Secretaria de Educação estabeleceu a revisão da metodologia do SARESP como prioridade do Plano de Metas lançado em agosto do mesmo ano.

O alinhamento da avaliação do Estado de São Paulo com a métrica utilizada em outras avaliações, apesar de tardia, visto que estava prevista desde a resolução que cria o Saesp, em 1996, torna-se imprescindível aos seus propósitos:

a competição, a comparação, a regulação e o controle. Dessa forma, além da utilização da mesma métrica utilizada no SAEB, a partir de 2008 o Saresp se revestiu de outra função: subsidiar a implantação de uma base curricular comum a todas as escolas estaduais da educação básica. A intenção da SEE foi atrelar o currículo comum como apoio às referências da avaliação em larga escala adotada pelo Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009b, p. 7).

A unificação do currículo do sistema educacional do estado é justificada pela SEE como mecanismo para organizar o sistema de avaliação, ou seja, direcionar o que vai ser avaliado. Essa é a justificativa para a implantação da Nova Matriz Curricular do Estado de São Paulo. Conforme explicação na nota introdutória do documento: “[...] na organização de um sistema de avaliação o principal problema é explicitar uma resposta à seguinte pergunta: O que avaliar? Pergunta para a qual a resposta mais significativa só pode ser: Aquilo que o aluno deveria ter aprendido” (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

Dessa forma, notamos que foi somente a partir de 2007, com a vinculação da Nova Matriz Curricular às Matrizes de Referência para Avaliação do Saresp, que os objetivos propostos inicialmente quando da implantação do sistema de avaliação paulista no tocante à articulação entre os resultados do Saresp com os do Saeb e de outras avaliações internacionais foram finalmente contemplados.

O governo do Estado de São Paulo buscou estabelecer a mesma métrica para facilitar a comparação entre diferentes sistemas educacionais, não somente entre os estados brasileiros, mas também entre os países participantes da avaliação promovida pela OCDE<sup>2</sup>, o PISA<sup>3</sup>. No entanto, de acordo com Afonso (2005, p. 34), apesar da impossibilidade de se estabelecer os mesmos objetivos de ensino para sistemas educativos diferentes, isso “[...] não tem impedido que grupos de estudantes de vários países sejam avaliados comparativamente.” É por isso que a avaliação normativa<sup>4</sup> é a mais adequada para ser utilizada nesses exames, pois

---

<sup>2</sup> *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) – em português: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>3</sup> *Programme for International Student Assessment* (PISA) – em português: Programa Internacional de Avaliação de Alunos. A avaliação do PISA é realizada a cada três anos desde 2000. Na edição de 2009 contou com a participação de 65 países membros. (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, 2009, online).

<sup>4</sup> A avaliação normativa “[...] toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva (SCRIVEN apud AFONSO, 2005, p. 34).

tornam a comparação e a competição valores fundamentais em educação. Por essa razão, não parece ser por acaso que os testes estandardizados são as modalidades de avaliação escolhidas pelos autores que “[...] têm proposto a criação do chamado *mercado educacional*” (AFONSO, 2005, p. 34, grifo do autor).

A readequação do sistema de avaliação paulista daria sustentação às demais mudanças implantadas na sequência: base curricular unificada para o Ensino Fundamental e Médio; o sistema de metas de qualidade para cada escola de acordo com seu desempenho anterior; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDESP) e o programa de bonificação por resultados.

Dessa forma, com a criação de um índice de desenvolvimento para a educação do estado em 2008, o Saresp segue a tendência proposta pelas políticas educacionais de nível nacional. De acordo com Gatti (2009, p. 13), as características de construção do IDESP são “[...] um pouco mais nuanceadas do que o índice do Ministério da Educação.” Isso ocorre, talvez por conta das características próprias da organização do sistema de remuneração por mérito instituída pela SEE.

Segundo o discurso oficial, a partir dessas mudanças o Saresp revestiu-se de fundamental importância para a gestão da política educacional paulista. Essa estratégia nos faz pensar que a Secretaria da Educação no período de 2007 a 2010 intensificou ainda mais as políticas de cunho neoliberal, que desde 1995 orienta a política educacional do Estado. O Plano de Ações divulgado pela Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro como Uma Nova Agenda para a Educação Pública Paulista atribuiu novos poderes ao seu sistema de avaliação externa que, mais que nunca, ocupa incontestável centralidade na política educacional paulista.

As alterações no Saresp foram justificadas pela SEE como uma possibilidade para o fortalecimento de “[...] um diálogo mais construtivo com as escolas, identificar suas potencialidades e fragilidades e, ao mesmo tempo, dar a elas o suporte pedagógico necessário para que superassem suas deficiências” (CASTRO, 2009a, p. 289).

Além disso, de acordo com Castro (2009a, p. 290) foi implantada uma base curricular comum para o ensino fundamental e para o ensino médio para que professores e alunos conhecessem os conteúdos, as competências e as habilidades

avaliadas pelo Saesp e para orientar os programas de formação em serviço dos professores da rede.

Para a SEE, a implantação desse conjunto de ações sistêmicas teve por objetivo melhorar a qualidade das escolas estaduais e garantir a aprendizagem dos alunos. Em síntese, conforme Castro (2009a, p. 290):

Em novembro de 2007, ocorreu a aplicação do novo SARESP, completamente reformulado e compatível com as avaliações nacionais. A partir daí, foi possível a cada escola acompanhar a evolução de seu desempenho, a cada ano; comparar seu desempenho com as escolas de seu bairro, município ou diretoria regional; comparar o desempenho dos seus alunos com o desempenho dos estudantes avaliados pelo SAEB e pela Prova Brasil. Este, talvez, seja um dos maiores avanços do Plano de Metas da Educação Paulista, na medida em que pavimentou a implantação da base curricular comum, a completa reformulação do programa de recuperação e reforço escolar, a implantação do regime de metas por escola, a construção do IDESP e o novo desenho do bônus por desempenho.

A partir desse momento, como decorrência do conjunto de medidas implementadas, a SEE passou a dar ampla publicidade aos resultados das avaliações sob o argumento de assegurar total transparência. Pela análise dos documentos e do discurso dos dirigentes da SEE, percebemos claramente que o cerne do Plano de Metas se baseia na amarração do currículo com a avaliação e ao sistema de remuneração por mérito. A parte pedagógica do Plano de Metas dá destaque para a reconstrução da Proposta Curricular, a elaboração de Matrizes de Referência para a Avaliação do Saesp e a organização do currículo por meio de um pacote apostilado destinado aos professores e alunos da rede.

De acordo com Castro (2009a), as bases conceituais da Matriz de Referência para Avaliação do Saesp foram construídas a partir dos conteúdos, competências e habilidades contidos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para cada série e disciplina do currículo e tem como referência os documentos que balizam as avaliações em âmbito nacional e internacional. Talvez essa seja uma das principais características da nova orientação da política educacional paulista: a unificação do currículo e o alinhamento do Saesp com as outras avaliações para possibilitar a comparação do desempenho de diferentes sistemas educacionais.

A apresentação no início do documento Matrizes de Referências para a Avaliação (SÃO PAULO, 2009b) explicita a nova orientação do Saesp e salienta que a partir de daí a avaliação externa do Estado de São Paulo:



[...] utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos cada vez mais aprimorados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término das segundas, quartas, sextas e oitavas séries ou, no caso do ensino de nove anos, terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental, bem como da terceira série do Ensino Médio.

No mesmo documento é mencionado ainda que a SEE ao fazer opção de usar a mesma métrica do SAEB não significa que não se 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” (SÃO PAULO, 2009b, p. 7). Conforme discutimos anteriormente, essa ressalva talvez seja por conta do uso dos resultados da avaliação da educação para fins políticos no ano de 2009, quando os níveis foram reduzidos de quatro para três.

A divulgação desse conjunto de proposições aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais da educação que atuam na rede de ensino paulista se deu por meio de uma série de materiais de apoio e de alguns vídeos transmitidos pela da Rede do Saber<sup>5</sup>. Selecionamos um desses vídeos, que trata justamente do assunto que interessa ao nosso estudo e analisamos o discurso oficial nele contido. No vídeo, a coordenadora geral de avaliação da Secretaria da Educação Maria Inês Fini apresenta as novas orientações a respeito do Saresp e sua relação com o currículo aos profissionais da rede. A coordenadora menciona inicialmente as readequações do Saresp na sua décima primeira edição que se resume basicamente em mudanças qualitativas para torná-lo um “[...] instrumento mais aprimorado no sentido de identificar a qualidade do sistema público de educação do Estado de São Paulo.”<sup>6</sup>

Paralelamente, conforme mencionamos anteriormente, a SEE empreendeu esforços no sentido de unificar o currículo. As escolas da rede pública do Estado de São Paulo, assim como grande parte das escolas brasileiras, não possuíam um currículo claramente definido para a educação básica, apesar da legislação proveniente das reformas da década de 1990 proporem a unificação do

---

<sup>5</sup> De acordo com as informações oficiais, a Rede do Saber “[...] originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para cerca de 7.000 professores efetivos da 1ª à 4ª série da rede pública estadual de ensino, atendendo ao disposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)” se constitui de um “[...] sistema com recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet.” (SÃO PAULO, [2008e], online).

<sup>6</sup> Transcrição da fala de Maria Inês Fini em videoconferência transmitida aos professores, coordenadores e diretores de escolas pela Rede do Saber. (SÃO PAULO, 2008f, online).

currículo mínimo. De acordo com as informações contidas no texto de apresentação das Matrizes de Referência para Avaliação (SÃO PAULO, 2009b, p.8), o estabelecimento de parâmetros e diretrizes foram desenvolvidos para atender o que estabelece a LDB:

Se as reformas educacionais havidas no Brasil na década de 1990 propuseram, para esse nível da educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidados pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também delegaram que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e em projetos pedagógicos nas escolas de todo o Brasil. Entretanto, nem todos os sistemas de ensino fizeram a necessária mediação, em razão do que, em diversos sistemas, cada escola passou a desenvolver sua proposta pedagógica a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirado nos livros didáticos.

Com o sistema educacional do Estado de São Paulo não foi diferente. Na realidade cada escola praticava seu próprio currículo. No entanto, a decisão da SEE foi estabelecer um currículo mínimo e comum a ser cumprido por todas as escolas. De acordo com o documento Matrizes de Referência para Avaliação (SÃO PAULO, 2009b, p. 9):

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia.

Diante dessas mudanças propostas pela Secretaria de Educação e principalmente pelo estabelecimento de um currículo mínimo a ser seguido por todas as escolas da rede pública notamos que a intenção foi promover a centralização e o controle tanto dos conteúdos a serem ensinados quanto do trabalho docente.

Aliás, o discurso de descentralização contido no interior dos documentos que orientam a política educacional paulista é equivocado. O Comunicado de SEE de 22.03.1995 propunha a descentralização, quando na verdade se criava um sistema de avaliação externa que viria intensificar ainda mais a centralização e o controle. Na verdade, descentralizaram-se as responsabilidades. O controle, entretanto, permaneceu centralizado. A esse respeito, são pertinentes para ilustrar nossa discussão as reflexões de Martins (2003, p. 543), quando diz que na verdade, as propostas de

[...] desconcentração de medidas administrativas não significa descentralização, pois não foram desconstruídas as estruturas consolidadas no desenho institucional da Secretaria de Estado da Educação. Descentralizar significa transferir competências de decisão, cujo processo transformaria as estruturas e a dinâmica de exercício do poder. A implementação das recentes diretrizes oficiais da educação paulista, ao que tudo indica, não compartilhou o poder, mas, sim, transferiu responsabilidades administrativas.

As reflexões acima nos ajuda a fundamentar nossa discussão acerca da política educacional paulista que analisamos nesse contexto. Ou seja, não houve descentralização e sim atribuição de responsabilidades e metas a serem cumpridas.

Quanto à unificação do currículo, a SEE considera fundamental essa organização pelo fato de orientar os projetos pedagógicos em cada escola, além de facilitar a operacionalização do currículo e da avaliação permitindo aos professores a compreensão da “[...] vinculação entre expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação” (SÃO PAULO, 2009b, p. 9).

No vídeo de divulgação da proposta apresentada por Maria Inês Fini (SÃO PAULO, 2008f, online), a coordenadora de avaliação da SEE enaltece as novas formas adotadas para organizar o sistema público de ensino paulista, principalmente quanto ao alinhamento do currículo à avaliação. Segundo a coordenadora:

Para praticar a justiça na avaliação é necessário ter referências comuns a todas as escolas definidas com muita clareza para que todos os atores do sistema (professores, alunos, família e sociedade) possam saber o que estamos avaliando, o ajuste, as questões da prova para saber de onde partimos e onde pretendemos chegar. Por isso, para a construção dessa referência é necessário que tenhamos uma base curricular comum, uma base curricular bem definida e já implantada pela maioria dos professores [...].

Ao analisarmos o discurso presente na transcrição do vídeo acima elencado, inferimos que um dos objetivos é equalizar a relação entre o ensino e a avaliação, ou seja, instituir um currículo comum e uma avaliação externa ancorada nesse mesmo currículo a fim de se alcançar rápidos resultados numéricos que justifiquem o desempenho do sistema educacional perante a sociedade. O outro, e com certeza o mais importante para as necessidades da produção é a estreita preparação dos alunos para o mundo do trabalho por meio do desenvolvimento das conhecidas competências e habilidades. Os pressupostos fundamentais para o atendimento das necessidades humanas e para a transformação dos indivíduos em cidadãos é que não conseguimos

identificar no conjunto da proposta. Não há uma proposta de formação e sim uma proposta de instrumentalização, tanto dos professores para não desviarem o ensino do currículo pré-estabelecido, quanto dos alunos para se transformarem em trabalhadores flexíveis e úteis às necessidades da produção.

Para soar como uma proposta democrática e não como uma imposição, a coordenadora de avaliação Maria Inês Fini (SÃO PAULO, 2008f, online) faz questão de frisar que em momento algum as avaliações de sistemas como o Saesp poderá substituir a avaliação em processo feita pelo professor. Esse ponto do discurso da coordenadora merece análise mais aprofundada, visto a especificidade atribuída a cada modalidade de avaliação. A conferencista, ao pontuar que na avaliação em sala de aula o professor deve se valer de inúmeros instrumentos e manter um registro pessoal acerca do desenvolvimento e da evolução do conhecimento de cada aluno se esquece da nova lógica que a política educacional paulista impôs aos profissionais do ensino: a falta de condições de trabalho; a péssima remuneração; as más condições das instalações físicas das escolas; o excesso da carga de trabalho etc.

Mesmo desconsiderando as condições necessárias para a implantação da avaliação em processo, a coordenadora de avaliação da SEE faz a sua explanação com todo o seu saber iluminista sobre o assunto. De acordo com a coordenadora, a avaliação em processo se constitui em uma multiplicidade de olhares para o mesmo aluno e os registros possibilitam ao aluno demonstrar tudo o que sabe na própria evolução do seu currículo. No entanto, a atual configuração da avaliação externa da Secretaria de Educação imprime um ritmo tão alucinado à prática profissional docente que praticamente neutraliza a capacidade do professor de impulsionar projetos de avaliação formativa em sala de aula com os alunos. Segundo as considerações de Arcas (2009), em sua tese de doutorado sobre as implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar ficou evidente que apesar da manifestação dos professores em defesa da avaliação continuada, formativa e em processo, o que se pôde constatar foi que o discurso e a prática acerca da avaliação não coincidem: “[...] no fazer pedagógico elas se revelam como formas de acomodação, adequação e manutenção das práticas avaliativas tradicionais, pois a finalidade da avaliação permanece a mesma” (ARCAS, 2009, p. 157). De acordo com Arcas (2009, p. 158), os motivos dessa

tendência foram apontados por diversas pesquisas acadêmicas sobre o tema, dentre eles o autor destaca:

[...] a forma de implantação da progressão continuada desconsiderando a realidade escolar; a ausência de participação dos professores nos encaminhamentos e discussões para a adoção da medida; a falta de condições objetivas de trabalho que reduzissem o número de alunos e favorecessem a formação de grupos diferenciados, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno; a dificuldade em promover a individualização de trajetórias que atendam as especificidades de diferentes ritmos de aprendizagem.

Aos motivos elencados acima, o mesmo autor aponta outro problema não menos importante para se analisar a questão: “[...] é necessário rever crenças e valores arraigados na forma de organização do trabalho pedagógico, concepções e práticas avaliativas.” (ARCAS, 2009, p. 158).

Para além desse problema de caráter cultural das práticas avaliativas, o que, aliás, é discutido por Luckesi (2003), a pesquisa de Arcas revela que a progressão continuada, ao não dar conta de promover a prática da avaliação formativa e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos deixou um vácuo que foi ocupado pelo Saresp. Esse espaço ocupado pela avaliação externa, que tem seu foco na avaliação do desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados, é compatível com as práticas avaliativas tradicionais arraigadas na cultura escolar. Dessa forma a pesquisa de Arcas mostra, por meio de depoimentos obtidos dos professores coordenadores, que a tensão que se esperava entre a avaliação formativa preconizada pela progressão continuada e a avaliação externa do Saresp não se mostra na prática. O estudo revela ainda que “[...] essa tensão se fortaleceria e produziria embates na decisão dos rumos a seguir se a noção de avaliação preconizada pela progressão continuada tivesse encontrado solo mais fértil” (ARCAS, 2009, p. 161). As perspectivas do autor vislumbram o “[...] fortalecimento da avaliação externa e a crescente implementação da meritocracia, gerando uma cobrança das escolas e professores pela melhoria do desempenho dos alunos no SARESP” (ARCAS, 2009, p. 161). No entanto, ao considerarmos os impactos provocados pela avaliação na prática profissional docente, pensamos de forma diversa das reflexões de Arcas. E justificamos nosso posicionamento com uma indagação: se essas políticas não foram exitosas até o presente momento é sinal de que a avaliação e seus mecanismos de controle não são capazes de empreender transformações qualitativas no sistema educacional paulista.

Apesar das variadas tentativas de rearticulação do Saresp ao longo de toda a sua trajetória não se alcançou o desempenho mínimo necessário ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos da rede pública estadual. Pensamos que a busca pela qualidade da educação tem um caminho diverso do escolhido pelos formuladores da política do Estado de São Paulo, assim como o papel desempenhado pela avaliação externa. Para isso, o Saresp deve se articular com outros princípios e outras lógicas que não as do mercado. A avaliação externa deve se articular com a lógica das aprendizagens. Este há de ser o maior desafio da educação paulista para os próximos anos.

No entanto, não há dúvidas quando analisamos o conteúdo do vídeo da SEE: apesar de se tentar imprimir um discurso democrático, a lógica presente na apresentação de Fini é a lógica do controle e da regulação. A coordenadora do Saresp conclama a todos os professores a compreenderem que é fundamental, quando das discussões a respeito do Saresp, que se valham do volume 2 do Caderno do Gestor onde poderão ser encontradas de maneira sucinta os esquemas conceituais da avaliação tanto de sistemas como é o Saresp como da avaliação em processo para ajudá-los a implantar uma cultura de avaliação na rede de ensino (SÃO PAULO, 2008f, online).

Esforçamos-nos para compreender o que quer dizer “implantar uma cultura de avaliação na rede de ensino” porque apesar de se referir à avaliação formativa, em processo, o que encontramos nos materiais disponibilizados pela SEE são propostas de questões prontas de avaliação a serem aplicadas pelos professores. Vejamos uma dessas sugestões retirada do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009c, p. 42-43) destinado à 8ª série do Ensino Fundamental:

Peça aos estudantes que realizem uma atividade do Saresp (2003), cujo objetivo é refletir sobre o contexto de comunicação e sua função social. É importante que eles percebam que a notícia de jornal escolhida para esta atividade apresenta um problema: o jornalista emite uma opinião pessoal sobre o fato noticiado, causando polêmica e induzindo o leitor a considerá-la como correta ou verdadeira, o que é inadmissível para esse gênero textual. Justamente por isso, no decorrer das questões de interpretação, solicita-se que os estudantes apontem que trecho da notícia deveria ser cortado para evitar a inadequação.

Você poderá ampliar essa discussão selecionando outros textos que também apresentem esse tipo de inadequação [...].

A proposta de avaliação constante do caderno do professor não quer dizer que todos eles vão aderir na íntegra, mas a política educacional em marcha no

Estado de São Paulo tenta direcionar até mesmo a avaliação praticada em sala de aula. E esse ponto é mais um indicador de que existe uma tentativa de limitação da autonomia dos docentes da rede estadual para que estes sigam a cartilha pré-estabelecida pela SEE. E isso fica claro quando constatamos que se utiliza o verbo no imperativo quando das sugestões: “peça aos estudantes...”.

O que se fala a respeito das diferenças entre a avaliação em processo e avaliação externa não se realiza na prática. O que entendemos por avaliação formativa é totalmente diferente de esquemas prontos a serem aplicados linearmente a todos os alunos de todas as escolas da rede sem se considerar as particularidades e as dificuldades próprias de cada aluno. Avaliação formativa vai além e deve considerar o nível de conhecimento que o aluno detém e a partir daí avançar. Entretanto, o que se pretende com a proposta é implantar uma linha de produção como se escolas e formação de alunos correspondessem a indústrias e produção de mercadorias.

Na avaliação de Fini no vídeo (SÃO PAULO, 2008f, online), a partir dessa videoconferência foi dada a partida para um movimento de implantação de uma cultura de avaliação na rede de ensino estadual. Será? Essa afirmação nos leva a inferir que todos os esforços antes disso não surtiram nenhum efeito prático. Ou seja, desde a sua implantação o Saresp não vem cumprindo com um dos pressupostos básicos da proposta inicial contida no Documento de Implantação: a formação de uma cultura de avaliação junto aos professores da rede pública estadual. Ou será que o termo “cultura de avaliação” nos remete a outro significado que não se aplica a situações meramente pedagógicas, mas sim nas situações de regulação e controle da profissão docente por meio da avaliação externa? Se for isso o nome deveria ser outro: cultura do controle e da regulação e, nesse caso, a cultura realmente está implantada.

Seja como for, se levarmos em consideração somente o discurso oficial, a intenção da Secretaria da Educação é fazer com que os professores aprendam a serem bons avaliadores em sala de aula e que os coordenadores possam orientar o trabalho docente porque segundo a coordenadora do Saresp “[...] essa é uma cultura que veio para ficar.” Perguntamos então qual será o conceito de “bons avaliadores em sala de aula”? Para ser bom avaliador o professor deve seguir rigorosamente o Caderno do Professor e ser orientado pelo coordenador? Os coordenadores já são

bons avaliadores? Para serem bons avaliadores é necessário que os professores sejam controlados por uma avaliação externa? (SÃO PAULO, 2008f, online).

Ora, em essência, esse discurso tenta conciliar fenômenos inconciliáveis. Vejamos: a avaliação formativa, em processo, somente é possível se houver condições objetivas para sua implantação: tempo adequado para formulação de planos de aula condizentes com o estágio de conhecimento que o aluno detém; tempo disponível para a organização e sistematização dos dados; materiais didáticos específicos para cada situação de ensino etc. Como então conciliar uma avaliação formativa com um sistema apostilado fechado cuja exigência para se ministrar os conteúdos são supervisionados por um coordenador e por um sistema de avaliação externa? Parece haver profundas contradições entre o discurso oficial e a estruturação da proposta, pois ao mesmo tempo em que se pretende que os professores se tornem bons avaliadores na sala de aula, esses mesmos profissionais são controlados por um sistema de avaliação externa que teoricamente os impedem de desenvolver as capacidades necessárias ao planejamento e execução da avaliação formativa. Além disso, para complicar ainda mais a situação seus vencimentos são amarrados ao desempenho alcançado na avaliação externa. Aqui jaz outro problema acerca da relação conflituosa entre a política educacional neoliberal, marcadamente economicista e a real significação da profissão docente. Como conciliar um saber que é construído no dia a dia com a convivência do professor com seus alunos onde este tem a possibilidade de identificar as necessidades particulares de cada um, com um saber previamente elaborado por técnicos? De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 61), os vídeos destinados aos profissionais da rede pela SEE estão “[...] repletos de um autoritarismo iluminista que despreza a experiência do professor [...]” Talvez o desprezo pelo saber construído cotidianamente no chão da sala de aula seja um dos motivos do fracasso da política educacional dos últimos anos.

De toda forma, apesar das possíveis contradições acerca da avaliação, o discurso oficial representado pela coordenadora de avaliação da SEE realça o real significado das avaliações externas na atualidade: ocupam função estratégica na gestão das políticas públicas e na melhoria da qualidade da educação. O que significam esses dois termos? O primeiro poderia ser alguma coisa relacionada a um modelo de gestão empresarial transplantado para a escola pública ou um modelo de



gestão que possibilitasse a participação coletiva de todos os profissionais da educação envolvendo responsabilidades recíprocas com o Estado e cujo objetivo final seria a qualidade social da educação? E o segundo? Qual é o significado de “qualidade”? Qualidade da educação seria a capacidade da escola pública formar trabalhadores flexíveis que atendam unicamente as necessidades da produção ou uma escola que para além de preparar para o mundo do trabalho também estivesse voltada para a formação humana, para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade?

Ao que tudo indica, a intenção é estabelecer uma padronização no sistema de ensino paulista que atenda aos interesses da produção, nada mais que isso. A tomarmos como parâmetro o discurso oficial, de Maria Inês Fini, as avaliações externas no Brasil - e dentre elas se inclui o Saresp - são instrumentos que “[...] falam a mesma linguagem, trabalham com uma concepção de aprendizagem bastante ampliada, não é mais aquela avaliação que verifica os conteúdos da memória, mas é aquela que faz o foco específico nas estruturas de pensamento dos alunos [...]” (SÃO PAULO, 2008f, online). De acordo com Fini, a avaliação do Saresp “[...] está baseada numa proposta curricular que tem um currículo referido em competências que estruturou toda uma movimentação nas sequências didáticas mobilizando estruturas que o aluno dispõe para aprender. [...]” Conforme as explicações transmitidas no vídeo de apresentação da Proposta, todas essas competências são contextualizadas com o mundo cultural presente em cada um dos “[...] eixos da sequência, com conteúdos selecionados, com uma sinalização clara a todos os professores das competências que deveriam ter sido desenvolvidas em cada bimestre e em cada componente curricular. [...]” (SÃO PAULO, 2008f, online).

Segundo a coordenadora, essas novas referências não trarão nenhuma surpresa para o professor porque ela está embrenhada dentro da proposta curricular e já foi anunciada ou como objetivo, ou como contexto, em cada uma das sequências didáticas propostas nas séries e nas disciplinas diferenciadas. No entanto, reafirmamos que essas referências não têm uma proposta de formação e servem apenas como instrumentalização dos alunos para o mundo do trabalho. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 63):

A noção de competências/habilidades dá o tom em termos da qualidade formativa da proposta, ou seja, um conhecimento instrumental que poderá rebaixar a formação teórica dos alunos, com a justificativa de que estamos

formando estruturas ligadas ao desenvolvimento do pensamento do aluno. O vídeo de apresentação da proposta curricular, com os especialistas que elaboraram a proposta, deixa isso claro. Não há de fato uma proposta de formação. Há apenas instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho. Ao atrelar tais competências ao Saresp, elas serão assumidas como horizonte de “formação”.

Em síntese, a proposta do Governo de José Serra para a educação paulista é estruturada da seguinte maneira: o cerne da questão é a articulação entre a Matriz de Referência para a Avaliação do Saresp com uma proposta curricular apostilada em forma de “caderninhos” que tem por objetivo, segundo a SEE, de “ajudar o professor”. O fator preponderante de toda a estruturação da Proposta é o acompanhamento da aplicação dos conteúdos dos caderninhos pelos professores coordenadores, guardiões do currículo na escola. Outro ponto fundamental é o acompanhamento dos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pela escola por meio de um sistema de avaliação cujos resultados implicam em consequências: a divulgação do desempenho da escola e o recebimento ou não do bônus pelos docentes e demais funcionários.

É evidente que essa forma de organização do trabalho escolar pode provocar alterações no cotidiano de trabalho dos professores. Um claro exemplo disso pode ser constatado quando das declarações da coordenadora de avaliação da SEE no desenrolar da videoconferência quando explica aos professores a importância da leitura e da escrita, orientando quanto à preparação dos alunos para a avaliação. Para isso pede aos professores que instruem os alunos, para que estes

[...] leiam atentamente a prova, compreendam o significado da tarefa que lhes é proposta [...]. Mais adiante, quando nós estivermos um pouco mais perto de novembro, nós teremos uma conversa mais específica sobre essa preparação dos alunos. (SÃO PAULO, 2008f, online).

Ora, porque a SEE está tão preocupada em preparar os alunos para o Saresp? A intenção é oferecer um ensino que satisfaça as necessidades educacionais da sociedade ou a busca de um índice numérico para ilustrar as estatísticas de desempenho do sistema educacional? Se o sistema educacional cumpre com sua função social não é necessário preparar seus alunos para um ato que deveria ser natural, afinal somente se avalia o que foi realmente ensinado. Não tem sentido preparar o aluno para responder as questões de uma prova. O sentido maior da educação é favorecer as aprendizagens dos alunos e não apenas preparar para exames. Esta é outra questão controversa, pois num primeiro momento a

orientação foi no sentido de não “endeusar” a avaliação do Saresp e num segundo momento os professores são orientados a preparar os alunos para entender o que está sendo pedido. Se houve realmente ensino, os alunos entenderão o que está sendo pedido. Nesse caso, não haveria razão para se preparar o aluno para a realização do exame.

No entanto, a sugestão da SEE para que os professores preparem seus alunos para entender o que está sendo pedido pela avaliação do Saresp teve um efeito prático totalmente diferente, pois o que está ocorrendo na realidade é o treinamento para que os alunos resolvam as questões pedidas. Esse aspecto foi detectado quando desenvolvíamos a pesquisa de campo. Nos discursos dos professores, quando perguntamos quais são os impactos ocasionados pela avaliação do Saresp foi muito comum a palavra ‘treinar’ os alunos para responderem as questões da prova.

Porém, essa preparação extrapolou os limites da ponderação a ponto de algumas diretorias e até mesmo escolas isoladamente aplicarem simulados com o objetivo específico de preparar os alunos para a prova do Saresp. Essa informação foi citada pela coordenadora de avaliação da SEE na videoconferência que sugeriu a essas diretorias que não façam de forma sistemática porque se corre o risco de “[...] endeusar uma avaliação que deveria fazer parte da nossa prática cotidiana”. A coordenadora deixa claro ainda que o sistema educacional “[...] não deveria desviar as atenções da proposta curricular, da implantação do currículo, da promoção do conhecimento para uma [...] outra avaliação” (SÃO PAULO, 2008f, online).

Num primeiro momento, a coordenadora sugere que os professores preparem os alunos para o Saresp, que os professores instruem seus alunos a ler e entender o que lhes é proposto. Provavelmente essa sugestão já era de conhecimento de toda a rede, que consultou a SEE sobre a intenção de preparar simulados como forma de preparação dos alunos. Posteriormente, ressalta que não se deve fazer esse tipo de avaliação de forma sistemática. Nesse sentido, a coordenadora orienta que a preparação para o Saresp é no sentido de realizar as avaliações bimestrais de forma a verificar se os alunos estão desenvolvendo aquelas competências que serão cobradas na avaliação do sistema.

Quanto a esse assunto informa que disponibilizará um texto online que orientará professores e professores coordenadores da rede quanto ao significado da Matriz e o que é uma Referência para Avaliação. Apesar de longa, é importante destacar as palavras proferidas pela Coordenadora acerca do tema no trecho a seguir:

Uma referência para avaliação explicita claramente quais são os grandes conteúdos abordados. Não na forma de uma devolução de memória, de uma resposta pronta de uma pergunta conhecida, mas a sua utilização por um sujeito que pensa e que usa as suas estruturas mentais para lidar com esse conteúdo. Então associações, comparações, análises, julgamento, escolha, todas essas operações mentais que fazem parte da nossa inteligência são as competências que nós vamos avaliar. Ora, quem pensa, quem associa, quem julga, quem escolhe, escolhe alguma coisa. Essa alguma coisa é nosso conteúdo que está elencado na proposta. O Saesp, o Saeb não faz a varredura do currículo. Portanto não se preocupem em não ter o professor desenvolvido até o último conteúdo do 4º bimestre. Por quê? Nós estamos avaliando competências e habilidades e muitas vezes são comuns a muito mais de um único conteúdo, como vocês verão. Então essa é a mudança mais substantiva do Saesp. Por quê? Nós estamos vinculando essa referência de avaliação à proposta curricular. Então o preparo, o simulado para o Saesp deveria estar acontecendo desde o 1º bimestre onde os nossos professores, timidamente no início vão avançando nessa abordagem mais ampla da aprendizagem que priorizam o desenvolvimento dessas estruturas mentais que são as estruturas da nossa inteligência e que do ponto de vista conceitual nós chamamos de competências ou habilidades. A competência sempre é uma ação mais geral e a habilidade é quando a gente pega essa ação mais geral e traz pro campo específico ou disciplinar ou de uma atividade concreta, por exemplo, a análise é algo que a gente aprende até no nosso cotidiano fora da escola. Essa estrutura mental da nossa inteligência nós desenvolvemos em outros contextos que não na escola. Agora, na escola, a nossa competência de analisar tem de estar associada a todos os conteúdos do nosso currículo, porque esta é uma instituição que tem por obrigação favorecer que outras gerações tenham acesso a esse conteúdo que na verdade é toda a herança cultural acumulada nesses 21 séculos de ciência, de arte e de filosofia. (SÃO PAULO, 2008f, online).

A proposta é direcionada exclusivamente para o desenvolvimento de competências e habilidades. Em nenhum momento nos deparamos com adjetivos que demonstrem preocupação com a formação humana dos alunos da rede pública. Reiteramos que, pelo que constam nos documentos oficiais e no vídeo ao qual analisamos, a preocupação da SEE se concentra em preparar os alunos para o mundo do trabalho. O trecho do vídeo transcrito abaixo não deixa dúvidas quanto a isso:

[...] hoje nós não podemos mais imaginar que a vida que nos cerca que está invadida pela microeletrônica, que tem mudanças rapidíssimas, que a escola possa preparar os alunos com as respostas certas para aqueles problemas sociais. Por quê? Porque os problemas mudam, os desafios hoje são absolutamente inovadores, numa aceleração, num ritmo que a história da humanidade nunca viu antes. Então nós temos que preparar nossos alunos com as suas estruturas mentais valendo-nos do conteúdo da ciência, da arte e da filosofia para que eles enfrentem os novos problemas. E a escola tem uma missão importantíssima nisso. Por quê? O professor é o

mediador, é aquele que vai dispor a informações que estão guardadas na linguagem científica, o conjunto de informações para que os alunos com suas estruturas mentais usem as informações, interajam com as informações e as transformem, pessoalmente, em conhecimento. Então, **essa visão da aprendizagem pressupõe uma ação interativa entre o sujeito do conhecimento que são nossos alunos e os objetos de conhecimento que são todos os conteúdos, arrumadinhos, com linguagem própria da ciência, da arte, da filosofia.** O professor é peça fundamental, mas é sempre o aluno que constrói, com as idéias, conceitos e articulações o seu próprio conhecimento, que desenvolve na estrutura de pensamento, o seu próprio conhecimento [...]. (SÃO PAULO, 2008f, online, grifo nosso).

Qual o significado do discurso acima? Ora, pensamos que não é nada mais que uma forma de controle do que é ensinado, de normatização dos conteúdos. Fixemos nossas atenções ao trecho em destaque: o que a coordenadora quis dizer com essas palavras? Interação entre o sujeito do conhecimento (os alunos) com os objetos do conhecimento (os conteúdos arrumadinhos). Frisamos que não somos contrários à preparação do aluno para lidar com as rápidas transformações do mundo contemporâneo. O ponto ao qual discordamos está ligado ao reducionismo do conceito de formação que a SEE atribui como função da escola pública do estado. Será que dessa forma estamos preparando nossos alunos para lidarem com “as rápidas transformações” do mundo atual? Qual o perfil do aluno que essa escola quer formar?

As reflexões de Francisco José Soares Teixeira (1996, p. 215) nos dão boas pistas do que poderia ser o conceito de formação atribuído à escola pública paulista:

[...] um trabalhador que não seja mais aquele tipo de indivíduo que batia o relógio de ponto, recebia ordens do chefe para executar uma tarefa específica e agia bovinamente durante todo o dia de trabalho, sem se preocupar com os resultados de sua atividade... Agora, precisam de um indivíduo capaz de contribuir para melhorar a qualidade do produto, um indivíduo que pense e tenha iniciativa própria, um indivíduo que seja capaz de mudar, com facilidade e precisão, de uma atividade para outra, um indivíduo que, na empresa, seja capaz de vender, de produzir, de consertar os defeitos da máquina, de limpar o chão, de dar e receber ordens. Em síntese, as empresas querem um trabalhador particular que incorpore as forças de trabalhador coletivo, antes divididas entre diversos trabalhadores singulares. Não querem mais um trabalhador coletivo combinado, mas um trabalhador que seja a síntese da combinação de diversas operações parciais.

O discurso da SEE, sintetizado na fala de sua coordenadora de avaliação, nos vem reforçar ainda mais nossas inferências. A transcrição abaixo, extraída do

mesmo vídeo ao qual elegemos para nossa análise, vem escorar nossas reflexões quando Fini explica o que se espera do professor da escola pública paulista:

Eu sei professor que é difícil pra nós porque fomos todos formados na crença de que a memória daria conta de resolver os desafios da sociedade, então nos imaginávamos que se nós decorássemos uma porção de respostas certas nós nos sairíamos bem na vida. Só que a vida, o contexto da vida mudou e o desafio hoje é outro, a própria informação está disponível em múltiplos meios hoje, além da palavra do professor. Só que nós fomos formados na maneira tradicional de achar que o bom professor é aquele que fala bem e que a avaliação é a verificação do quanto aquilo que o professor ou o livro falou que o aluno é capaz de responder. Quanto mais perto, mais próximo, mais semelhante for a resposta do aluno com aquela fala do professor mais nós achamos, equivocadamente, que ele aprendeu. Hoje nós sabemos, ***temos a nossa disposição conhecimentos, pesquisas da psicologia do desenvolvimento que mostram pra nós que essa construção é pessoal, é do aluno e que nós professores somos indispensavelmente a figura que até no final da educação básica quando eles constroem essas estruturas para ter autonomia de pensamento, para ter autonomia de ação, eles precisam de nós.*** Nós somos as pessoas que organizam as informações, que organizam a dinâmica das informações, que apoiamos nossos alunos para a construção individual. Então esse conceito mais amplo de aprendizagem, nós queremos que gradativamente seja implantado na nossa rede. Ele foi privilegiado na elaboração do currículo. Ele está fartamente nos cursos na teia do saber que serão implantados a partir do próximo ano pelas nossas universidades. Está fartamente contemplado no sentido de apoiar o nosso professor pra favorecer essa nova visão de aprendizagem e está também presente nessa matriz que é a referência para a avaliação. Então, ela se inspira, de um lado nos conteúdos da proposta não no detalhamento de cada conteúdo, mas nas estruturas mais gerais, tanto da língua portuguesa, quanto da matemática, mas incide diretamente na verificação das habilidades que o sujeito tem que demonstrar para nós concluímos que aprendeu [...]. (SÃO PAULO, 2008f, online, grifo nosso).

A orientação acima não é nada mais que a tentativa de instrumentalização, tanto dos professores quanto dos alunos, para centralizar suas atenções aos conteúdos eleitos como indispensáveis pela SEE. Repetimos que todo esse processo é mediado pela avaliação externa, que ocupa posição central no conjunto de estratégias da política educacional do Estado de São Paulo.

Durante a videoconferência, a coordenadora do Saresp eleva a importância da avaliação na nova diretriz da educação estadual. Segundo Fini, “[...] a avaliação é uma cultura que veio para ficar. Ela ajuda, ela ilumina o processo de ensino. [...]” (SÃO PAULO, 2008f, online). E logo em seguida enfatiza a necessidade de se instituir um currículo único a toda a rede de ensino estadual:

[...] quando nós temos uma referência para a construção de instrumentos, nós podemos a partir dos resultados voltarmos para essa referência para interpretá-los, ou seja, estamos todos envolvidos e amarrados pelo nosso currículo. Por isso foi tão importante nós termos isso de maneira comum a todos os alunos da rede. Eu volto a dizer a vocês que o currículo é o mínimo

que o aluno tem o direito de aprender e todos os enriquecimentos que nossos professores puderem trazer serão bem-vindos à proposta, aos alunos e ao cotidiano da escola. (SÃO PAULO, 2008f, online, grifo nosso).

Na videoconferência, a coordenadora de avaliação da SEE anuncia que toda a produção intelectual do professor que venha somar aos conteúdos estabelecidos no currículo mínimo serão bem-vindas. No entanto, o coordenador pedagógico José Luis Feijó, de Diadema, em entrevista ao site Observatório da Educação expressa sua indignação a respeito da perda da autonomia da escola com os seguintes dizeres: “Agora, o guia curricular recebido pelo professor já tem uma aula montada e um texto pré-estabelecido. Não podemos mudar esse texto.” (MUDANÇAS..., 2008, online). Em seguida, cita a indagação de uma coordenadora pedagógica de Guarulhos a Maria Inês Fini durante uma teleconferência com uma pergunta que suscitava dúvidas acerca da inserção do ensino da história local na proposta curricular. De acordo com Feijó a resposta da coordenadora teria sido a seguinte: “[...] se você quiser ensinar história de Guarulhos depois de ter dado toda a proposta curricular comum, tudo bem. O que não pode é substituir ou ensiná-la primeiro.” (MUDANÇAS..., 2008, online). De acordo com Feijó, “[...] isso derruba tudo o que foi dito e repetido para os professores nos últimos anos, sobre a importância da contextualização, da história da comunidade” (MUDANÇAS..., 2008, online).

Fica clara nessas novas diretrizes a vinculação entre a proposta curricular, as referências que estruturam o Saesp e o currículo por meio dos materiais produzidos para serem trabalhados nas escolas. As orientações pedagógicas disponibilizadas aos professores chegam às escolas por meio da internet ou por meio de cadernos e/ou relatórios, o que, em tese, têm por objetivo padronizar a atividade docente. Conforme podemos conferir na fala da coordenadora Maria Inês Fini na presente videoconferência:

Eu creio, que pelas inúmeras interatividades que venho mantendo com a rede que esse espírito da proposta foi compreendido. De maneira geral há uma aceitação pela maioria dos professores da rede. Eles compreenderam a oportunidade desta avaliação que estamos dando a eles, dos cadernos, da proposta propriamente dita e eu espero que vocês ajudem a secretaria a divulgar essa vinculação da referência que vai estruturar o Saesp também para a sua vinculação com o nosso currículo. (SÃO PAULO, 2008f, online).

Antes dessa proposta não havia uma vinculação clara do currículo à avaliação. O que a SEE no Governo Serra fez foi estabelecer os parâmetros do que cairá na prova por meio da padronização do currículo. E, repetimos, para garantir a

adesão dos docentes amarrou o currículo às Matrizes de Referência para Avaliação e, conseqüentemente, os resultados do Saresp ao sistema de bônus de acordo com o alcance de metas pré-fixadas. Segundo o discurso oficial, o que se buscava com essa vinculação era garantir a equidade das ações dos docentes em sala de aula com a finalidade de melhorar os índices de medidas da qualidade da educação visto que estes se encontravam numa situação lastimável. No entanto, conforme podemos constatar por meio dos resultados disponibilizados no quadro abaixo, o claro direcionamento do currículo, do controle e da regulação da atividade docente e das ações das escolas mediados pelo processo de avaliação externa não possibilitou grandes avanços durante o período pesquisado.

**Quadro 2 - IDESP<sup>7</sup>: resultados gerais e da escola pesquisada**

	IDESP 2007	META 2008	IDESP 2008	META 2009	IDESP 2009	META 2010	IDESP 2010
<b>Resultados Gerais do Estado 8ª série<sup>8</sup> Ensino Fundamental</b>	2,54	X	2,60	X	2,84	X	2,52
<b>Resultados Gerais do Estado - Ensino Médio</b>	1,41	X	1,95	X	1,98	X	1,81
<b>Resultados da Escola pesquisada - Ensino Fundamental - CICLO II</b>	3,53	3,63	3,64	3,74	3,29	3,41	3,35
<b>Resultados da Escola pesquisada - Ensino Médio</b>	1,92	2,02	2,52	2,61	2,26	2,37	1,77

**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto. Dados obtidos junto ao Programa de Qualidade da Escola (SÃO PAULO, 2011, online).

Os dados acima nos apontam que houve pequenos avanços apenas no ensino médio nos resultados gerais que englobam a rede. Quanto aos resultados da

<sup>7</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: 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 precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano”. (SÃO PAULO, online).

<sup>8</sup> A partir de 2009 a 8ª série do Ensino Fundamental corresponde ao 9º ano.



oitava série do ensino fundamental no Estado, o desempenho não mudou durante todo o período que compreende nossa análise (2007-2010). Os resultados da escola pesquisada nos mostram que não houve nenhum avanço no índice do IDESP no período analisado. Portanto o direcionamento do trabalho docente por meio do ensino em pacotes prontos não foi capaz de promover a melhoria da qualidade das escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

Conforme já mencionamos ao longo de nosso trabalho, os resultados práticos da política educacional neoliberal é a transformação do professor em técnico educacional. É uma das possíveis consequências dessa orientação ideológica da política educacional paulista, que tem em sua essência um ensino em forma de “pacotes prontos” provavelmente produzirá os mesmos efeitos no longo prazo. Outra hipótese é que a tecnificação da profissão docente poderá ainda alimentar uma sensação de descompromisso dos profissionais da educação para com o ensino, ou seja, o professor poderá perder a motivação da busca pelo conhecimento porque recebem material pronto para repassar aos alunos. A articulação da política educacional paulista deste período é muito bem sintetizada por Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 63, grifo do autor), quando diz que:

[...] bradar novas concepções de avaliação não é suficiente, se as condições práticas para sua implementação são retiradas. Dá-se com uma mão, retira-se com a outra. Fica clara a orientação da proposta: obter melhorias nas médias de proficiência de português e matemática, a partir do aumento do controle sobre os professores (daí a contratação de Professores Coordenadores, a elaboração de uma proposta bimestralizada, amarrada ao SARESP etc.) *tentando fazer com que seus esforços suplantem o descaso do próprio Estado na solução dos problemas da escola*, ou seja, propõem a *intensificação do trabalho* do professor para ocultar a incompetência da política pública do Governo.

Reafirmamos que o alinhamento da avaliação externa ao currículo faz parte de um conjunto de ações muito mais amplo que engloba as propostas da política educacional do Estado para o período que compreende nossa pesquisa: o descompromisso do governo com a educação pública. O discurso oficial é enfático ao evidenciar que o professor deve compreender melhor a matriz de avaliação e o currículo que é muito mais amplo que a matriz de avaliação. O que se pretende, segundo o discurso oficial, é consolidar a proposta curricular e a partir dos resultados, “[...] reestruturar as ações de capacitação e intervenção para promover mais aprendizagens [...]” (SÃO PAULO, 2008f, online).

A partir da análise do discurso oficial por meio da exposição da coordenadora do Saesp temos claro que Nova Agenda da educação paulista implantada a partir de 2007 intensifica o processo de controle do currículo e do trabalho docente a partir da avaliação de seu sistema educacional. Toda a sistemática que envolve a organização pedagógica é mediada pela avaliação.

A forma como está organizada a atual política educacional paulista revela as contradições presentes no discurso oficial. Dentre esses motivos destacamos dois que consideramos essenciais. O primeiro deles é que se estabelece que as metas a serem alcançadas pelas escolas são baseadas no desempenho anterior da mesma escola, o que evidencia aparentemente uma proposta democrática de se avaliar. Por outro lado, os resultados das escolas são divulgados publicamente, o que se pressupõe que seja prestação de contas à sociedade, na verdade pode servir também para elevar a importância da posição ocupada por cada escola no ranking e, conseqüentemente, fomentar a competição entre as escolas e os profissionais docentes. Ocorre que o percurso dessa mesma competição é condicionado pelos órgãos gestores do sistema educacional, ou seja, é pré-fabricado para que o professor apenas execute. Depreende-se disso, que não se leva em consideração a heterogeneidade dos alunos de cada região da cidade ou do estado. Além disso, a capacidade intelectual de construção do saber do professor é deixada de lado. O que se busca é a transformação do profissional docente em operário capaz de transmitir um saber produzido por técnicos. O segundo, que vem reforçar o viés do primeiro, diz respeito ao sistema de remuneração por mérito, onde o rendimento do profissional é atrelado ao cumprimento de metas pré-estabelecidas. Isso se dá mediante a política de bônus (SÃO PAULO, 2008a) instituída pela SEE:

Os servidores da Educação poderão receber o equivalente a até 2,88 salários mensais se seus alunos melhorarem a aprendizagem. Para isso, as escolas deverão alcançar metas previamente fixadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) criado em maio deste ano. Serão avaliados também o desempenho dos alunos no Saesp e as faltas e cumprimento de carga horária dos profissionais. O objetivo é oferecer incentivo real a toda a equipe da escola, considerando o esforço e o resultado obtido pela unidade.

Essa tendência, também analisada por Afonso (1999, p. 146), que, escoimado no pensamento de David Osborne e Ted Gaebler justifica a intencionalidade das políticas de responsabilização:

[...] os 'governos empreendedores' devem procurar mudar o sistema de recompensas, pondo a tônica nos resultados, porque quando as instituições são financiadas de acordo com os resultados, elas tornam-se obsessivas em relação ao seu desempenho, e isso é necessário incentivar.

Nesse ponto os neoliberais têm razão: há realmente obsessão para se alcançar o desempenho pré-estabelecido. E isso é óbvio, pois a premiação dos profissionais da educação são atrelados ao desempenho da escola na avaliação externa. Ocorre, que essa obsessão não tem se traduzido em resultados práticos. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 61), os pequenos ganhos obtidos com a política educacional paulista:

[...] são efêmeros e altamente superados por efeitos colaterais danosos – como mostram as experiências na 'matriz' neoliberal americana, agora sob nova direção. Barack Obama durante sua campanha eleitoral acusou a gestão Bush de ter transformado a escola americana em uma grande treinadora de alunos para responder questões de múltipla escolha em provas nacionais.

Esses mecanismos acabam por promover o acirramento da competição entre as escolas e entre os profissionais que nela atuam. No entanto, há de se salientar que até o desempenho, que é considerado fraco, é questionável, pois houve até tentativas nada éticas de se fazer crer em seu sucesso. Exemplo disso foi a alteração dos níveis de desempenho de quatro para três, em 2009, conforme discutimos adiante.

A questão da avaliação externa se tornou um problema muito sério nos últimos tempos. Pensamos que um dos maiores problemas relativos a essa questão é acreditar que um sistema de avaliação com seus mecanismos de controle poderiam, por si só, resolver a questão da ineficiência do sistema educacional público. A fé neoliberal no poder da avaliação se sobrepõe à razão.

Vejamos a posição da ex-secretária de educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães Castro em relação às avaliações externas dos sistemas educacionais. Num primeiro momento (CASTRO, 2009a, p. 7, grifo nosso)<sup>9</sup>, sua opinião era a de que os sistemas educacionais ainda não haviam aprendido a usar os resultados das avaliações de modo eficiente, conforme elencado abaixo:

Mas, se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, **é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações** para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos

<sup>9</sup> Publicação original no periódico **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 40, v. 11, jul./set. 2003.

grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores.

Passados alguns anos (CASTRO, 2009b, p. 273, grifo nosso), quando ocupava o posto de Secretária da Educação de São Paulo sua opinião havia mudado. Nessa ocasião já afirmava que o uso dos resultados da avaliação externa passou a ser utilizado de maneira eficiente:

Mas, se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, **é também verdade que só agora as redes de ensino começam a aprender a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações** para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o quê o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores.

A mudança da opinião de Castro em tão pouco tempo talvez seja explicada pela posição ocupada pela autora: no primeiro artigo a autora não ocupava o cargo público de secretária estadual de educação. No segundo, a declaração de que “[...] só agora as redes de ensino começam a aprender a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações [...]” coincide com o período de mudanças propostas pela Nova Agenda da Educação do Estado de São Paulo, estando ela ocupando o cargo de Secretária de Educação. No entanto, após a implantação das mudanças, as claras evidências ilustradas pelo desempenho do sistema educacional do Estado de São Paulo não nos deixam pensar de outra forma: a responsabilização do professor e a perspectiva da avaliação que vem acompanhada das políticas educacionais neoliberais não foram capazes de promover avanços qualitativos que justifiquem a continuidade do Saesp em seu atual desenho.

## 2.2 A avaliação externa e os postulados da racionalidade econômica

Ao analisar a avaliação como mecanismo responsável pelo monitoramento da política de responsabilização educacional, com as consequências exaustivamente elencadas ao longo do nosso trabalho, Díaz Barriga (2008, p. 44) aponta que:

Um dos pontos onde a política educativa adquire concretude é o problema do exame. A nova política educativa – de corte neoliberal – responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como:

qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial).

Essa política se faz presente se utilizando de critérios econômicos cuja ordem é 'fazer mais com menos'. Ou seja, busca-se reduzir o custo gasto com cada aluno no sistema educativo. Essa é a lógica utilizada pelas políticas sociais de corte neoliberal. Como a educação é considerada uma das mais importantes áreas das políticas sociais, essa não segue a tendência da focalização, mas atende a uma melhor relação custo-benefício na qual se deve atender o maior número de alunos possíveis pelo menor custo.

Qual é o real interesse das políticas educativas de cunho neoliberal? De acordo com Díaz Barriga (2008, p. 45), as políticas educativas neoliberais:

[...] buscam-se justificativas 'acadêmicas' que permitam fundamentar a restrição do ingresso à educação. Estas justificativas criam novos fetiches pedagógicos que se caracterizam por sua debilidade conceitual, como no caso de termos como 'qualidade da educação'. Por outro lado, são estabelecidos instrumentos que legalizam a restrição à educação: este é o papel conferido ao exame. Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito.

O mesmo autor pontua ainda que é natural tanto os estudiosos da educação quanto as pessoas comuns considerarem o exame como elemento inerente a toda ação educativa. Entretanto, em seu estudo sobre a história do exame nas práticas pedagógicas procura mostrar que essa afirmação é falsa. As reflexões do autor estão escoimadas em três evidências históricas relacionadas ao exame. A primeira diz respeito aos primórdios da utilização do exame: “[...] o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores [...]”. Portanto foi uma espécie de concurso utilizado para selecionar funcionários para a burocracia; a segunda é que “[...] existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa [...]” ; e terceiro que “[...] a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia [...]”. A essa herança o autor atribui os problemas dos quais padecemos ainda hoje. O exame não é um problema historicamente ligado ao conhecimento, mas sim um problema marcado pelas questões sociais, sobretudo aqueles que não pode resolver. (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 46).

Esses problemas podem ser de diversas ordens: sociológicos, políticos, e também psicopedagógicos e técnicos. Entretanto, os problemas inerentes ao exame aparecem apenas em sua dimensão técnica desconsiderando-se outros âmbitos de estruturação. No fundo, esse modo reducionista de encarar o exame apenas em sua dimensão técnica cumpre a função de ocultar a realidade. Conforme Díaz Barriga (2008, p. 47):

Esta convergência determina que no exame se sintetizem uma magnitude de problemas de diversas índoles. Tal aglutinação de conflitos ocasiona que sobre o exame como espaço social e como técnica 'educativa' se depositem uma infinidade de expectativas. Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em 'elevar a qualidade da educação', só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame.

Luckesi (2003, p. 18) vem reforçar as reflexões de Díaz Barriga quando diz que “[...] os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos [...].” Todos os envolvidos no processo educativo: pais, filhos, sistemas de ensino, profissionais da educação, todos, têm suas atenções voltadas aos resultados obtidos nas provas, exames e avaliações. Para Luckesi, “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.”

O maior problema de tudo isso é a legitimidade alcançada pelo exame sob a ótica dos mais diversos grupos sociais. De acordo com Díaz Barriga (2008, p. 47), o poder do exame:

É observado pelos responsáveis pela política educativa, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes. Ainda que cada grupo social possa ter sua representação em relação ao papel que cumpre o exame, todos estes grupos coincidem em termos globais em esperar que através do exame se obtenha um conhecimento 'objetivo' sobre o saber de cada estudante.

Atualmente, há um movimento de intensificação do poder atribuído ao exame. Apesar da alteração do termo de exame para avaliação, talvez para minimizar o impacto psicológico do primeiro, vivemos um momento histórico em que o poder da avaliação é superdimensionado. Para Díaz Barriga (2008, p. 58):

São os princípios da administração científica os que utilizam o termo controle. Na evolução de seu manejo, este termo conforma um mais sutil, porém, igualmente efetivo: avaliação. A substituição de um por outro se deve à necessidade de utilizar um termo neutro (avaliação) que reflita uma

imagem acadêmica e simultaneamente possibilite a ideia de controle. Assim, no século atual, o debate sobre o exame transitou em direção aos testes e recentemente se fincou no termo avaliação.

No entanto, esse fenômeno não se dá por acaso. Luckesi (2003, p. 22) nos remete a refletir profundamente acerca da questão do exame quando afirma que “[...] tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de cristalização da sociedade burguesa, e perduram até hoje.” De acordo com o autor, o exame produz consequências, dentre elas o medo e o fetiche, que atendem aos pressupostos elementares do atual modelo societário.

O papel reservado à avaliação no seio das políticas educacionais neoliberais tem como pressupostos a responsabilização e a consequência quando do não atendimento das metas mínimas pré-estabelecidas. No entanto, quando analisamos a avaliação externa no contexto da política estadual paulista não é necessário muito esforço para entendermos suas reais intenções. A governança do estado capitalista é muito eficaz na justificação de suas políticas restritivas de direitos sociais. A avaliação externa nesse contexto vem ocupar posição de destaque e é utilizada para macular a real situação dos sistemas educacionais que buscam atender apenas aos interesses da reprodução desenfreada do capital. Nesse contexto, concordamos com as reflexões de Díaz Barriga (2008) quando diz que não é com o exame que se podem resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. O exame não pode ser justo se a estrutura social é injusta. Nem tampouco pode melhorar a qualidade da educação se o financiamento é insuficiente e os professores são mal pagos. Enfim, de acordo com Díaz Barriga (2008, p. 47) o exame não é capaz de:

[...] melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais. Todos esses problemas, e muitos outros que convergem sob o exame, não podem ser resolvidos favoravelmente só através deste instrumento (social).

Além do superdimensionamento depositado na avaliação externa e dos problemas que nela se condensam, Díaz Barriga (2008) afirma ainda que nesse espaço se realiza muitas inversões das relações sociais e das pedagógicas. Pautado no pensamento de Michel Foucault, o autor enfatiza que o exame é um espaço onde se inverte as relações de saber e de poder.

Ao reportarmos à Foucault (2004, p. 154), onde explicita seu pensamento acerca da superposição das relações de poder, o autor aponta que o exame combina técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. É a vigilância e o controle que permite a qualificação, a classificação e a punição dos indivíduos. Isso é possível graças à visibilidade a que é exposto o indivíduo. De acordo com o autor não é sem razão que o exame é altamente ritualizado em todos os dispositivos de disciplina: “[...] a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade [...].”

É no exame que ocorrem superposição das relações de poder e das de saber. De acordo com Foucault (2004, p. 159), o exame:

[...] como fixação ao mesmo tempo ritual e "científica" das diferenças individuais, como aposição de cada um a sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às "notas" que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um "caso".

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente.

A qualificação foucaultiana permite entender como se procedeu a evolução dos exames como instrumento de poder da sociedade, da instituição educativa e dos docentes. Da mesma forma, Foucault nos permite compreender que o exame serve perfeitamente ao atual modelo societário que atribui a pobreza à incapacidade individual. No caso da educação, o fracasso ou a falta de aprendizagem é atribuído à incapacidade do aluno e à incompetência do professor e não como uma consequência da organização social capitalista e suas políticas públicas equivocadas.

Nesse sentido, Díaz Barriga (2008, p. 49), enuncia ainda três inversões inerentes ao exame:

[...] uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma



última que reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação [...].

Essas reflexões fundamentam o ponto de vista do autor para justificar o que chama de pedagogia industrial. Nesse contexto, principalmente a partir da segunda metade do século XX, a dimensão técnica atribuída ao exame se tornou profundamente prejudicial ao desenvolvimento da educação. Atualmente, as provas escolares são reduzidas apenas a números e estatísticas. De acordo com o autor, os estudos acerca do tema parecem cópia um do outro e se resumem a trabalhar problemas descritos: não aportam elementos substantivos ao debate e faz transparecer que tudo já está resolvido em relação ao exame. A conformação dos estudiosos da educação desse período se limita a abordar o pedagógico apenas numa dimensão técnica desprezando-se as perspectivas sociais, políticas, econômicas, psicológicas e pedagógicas. Nesse contexto, os sintomas da problemática educacional foram tratados como problemas e a eles aplicados uma resposta técnica. Surgiu daí a demanda pela formação e capacitação de novos especialistas para o campo educacional. Dentre essas especialidades estão as relacionadas à “[...] avaliação, sistematização, currículo, estratégias de instrução. [...] A aproximação teórica, científica e ética sobre a educação foi deixada de lado” (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 57). Segundo Díaz Barriga (2008, p. 59), isso resultou na separação entre o exame e a didática como campo de estudo, pois:

Enquanto a teoria dos testes imprimia a ideia de estabelecer um novo debate sobre o exame, a teoria da administração científica trazia uma justificativa para implantar um controle sobre a prática educativa. Isto é, sobre os docentes e os estudantes. De fato, toda a pedagogia instrumental criada neste período de industrialização recorreu a formas drásticas de controle individual e social [...].

Para Díaz Barriga (2008, p. 58-59), atualmente, toda noção de avaliação remete a uma medição. Isso se dá por diferentes motivos: primeiro porque nunca se pensou em medir a “qualidade” da aprendizagem em permanente evolução no sujeito; segundo porque nunca se pensou em analisar se um comportamento observável expressa o conjunto das reais possibilidades internas ao sujeito. Prossegue o autor em suas reflexões indicando que outra razão, não menos importante, se encontra na questão da capacidade de comunicação, com relação aos complexos processos de pensamento, ou seja, “[...] o pensamento se encontra estruturado em determinados tipos de processos simbólicos que quando são

verbalizados nem sempre são traduzidos para a palavra adequada, dado que esta pode não existir na linguagem lógica” (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 59).

Por essas razões, as indagações do autor (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 58-59) nos remetem a pensar que a real intenção da avaliação externa não está centrada no processo e sim no resultado final, pois a

[...] a avaliação educativa paulatinamente adquiriu o *status* de um campo técnico próprio. Esta segmentação do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho. O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar.

Esse, talvez seja o maior problema das transformações impostas pelas políticas neoliberais aos profissionais docentes. A transformação de uma profissão que tem em sua essência o constante desenvolvimento do conhecimento em uma profissão técnica, ou seja, a transformação do professor em operário de um sistema educativo que tem a função de produzir um produto (o aluno) com ênfase na qualidade (preparação para o mundo do trabalho). A avaliação ocupa uma posição externa a esse processo e tem a função de controlar a qualidade do produto. Eis os princípios da pedagogia industrial.

O que parece não interessar aos formuladores dessas políticas são os resultados por ela produzidos. O desenvolvimento do conhecimento compreende um processo de longo prazo, durante todo o ano. Dessa forma, para proporcionar o desenvolvimento intelectual do aluno pautado por processos criativos, críticos e analíticos de pensamento é necessário oferecer condições durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não cobrar isso somente na hora da avaliação. Ao que parece a avaliação do Saesp no Estado de São Paulo é reflexo da prática educativa instaurada. Classificamos o ensino público paulista, tomando termos emprestados de Pedro Demo (2010, p. 102), um ensino instrucionista “que condena os alunos a copiarem coisa copiada”, [...] “coisa pobre para pobre”, ou seja, “nada é mais efetivo para manter a ordem vigente”. A avaliação nesse contexto nada mais é que o reflexo de um sistema de ensino de um Estado autoritário que sob o governo representante de uma elite conservadora impõe sua ideologia segregacionista ao seu sistema educacional.

Diante das reflexões até aqui apresentadas, repetimos que de uma coisa temos convicção: a avaliação externa e seus consequentes mecanismos de controle e regulação não são capazes de melhorar por si só a qualidade de nenhum sistema educacional. Fica então nossa indagação: o que justifica tamanho investimento em um sistema estadual de avaliação que envolve um universo de mais de 5 milhões de alunos se não se consegue utilizar seus resultados para o direcionamento de ações no sentido de melhorar a qualidade do ensino? Resta saber qual conceito de “qualidade” é defendido pelos gestores da educação em nosso estado. Ao que parece está ligado mais à questões econômicas que pedagógicas, pois uma década e meia de avaliação deveria aportar subsídios para identificar as deficiências do sistema educacional e empreender as alterações necessárias para se alcançar níveis de desempenho razoáveis. Diante desse quadro fica nossa indagação: se a avaliação é capaz de identificar as deficiências e redirecionar o ensino de modo a supri-las para se chegar a um ensino de qualidade, porque isso não foi possível durante toda a existência desse sistema de avaliação externa no Estado de São Paulo? A resposta a essa questão é dada pela própria SEE quando apresenta o Plano de Metas e reconhece que o desempenho do sistema educacional paulista está deficitário. Prova desse fracasso foi a necessidade de constantes reformulações na política educacional ao longo de todo o governo do PSDB, desde 1995. No entanto, em todas elas, o que imperou foi a orientação economicista.

Ao analisarmos esse conjunto de proposições tendo como pano de fundo a orientação ideológica da doutrina neoliberal, inferimos que a qualidade da educação pretendida pela Secretaria Estadual de Educação é pautada por uma política educacional cujo principal mecanismo é o controle e a regulação por intermédio da avaliação externa do seu sistema educacional. A avaliação ocupa papel central na política educacional paulista, é o seu eixo norteador. A avaliação externa traz para si a responsabilidade de guiar todas as diretrizes da SEE/SP. No entanto, para Souza e Lopes (2010, p. 56), a realidade é que “[...] embora a avaliação tenha se disseminado como componente fundamental da gestão, seus resultados, até recentemente, tinham pouco impacto na indução de propostas e ações.”

Ao utilizarmos as reflexões acima para empreender nossa análise acerca do Saesp, inferimos que os resultados da avaliação do Saesp são subutilizados.

Essa suposição fortalece a tese de que o Saresp pode estar sendo utilizado para tirar o peso da responsabilidade do governo pelo baixo rendimento da educação pública paulista. Essa tese se justifica pelas variadas manobras para melhorar os índices da educação básica no estado que culminaram na alteração da escala de desempenho dos alunos. A escala métrica da avaliação do Saresp vai de 0 a 500, com intervalos de 25 em 25 pontos. Até o ano de 2008, o rendimento dos alunos era escalonado em quatro conceitos: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. A partir de 2009, o governo reduziu o número de conceitos para três: abaixo do básico, suficiente e avançado. Ou seja, o básico e o adequado fundiram-se em um único conceito intermediário denominado de suficiente. O que o governo buscou com isso? Ao considerarmos os aportes para a análise do conjunto de nosso trabalho, inferimos que o objetivo é apresentar os resultados da avaliação de forma positiva, uma jogada de marketing, já que a orientação ideológica sempre foi a mesma e o objetivo maior é a manutenção do poder, a estreita preparação para o trabalho e a cooptação ideológica. Dessa forma, ao manipular os níveis de desempenho se consegue demonstrar a realidade de forma distorcida, pois o que antes era considerado básico agora é considerado suficiente. E isso é o bastante para protelar por mais tempo a falta de compromisso com o sistema público de educação do estado mais próspero da federação.

A partir de 2011, de acordo com o Secretário-Adjunto de Educação João Cardoso Palma Filho (informação verbal)<sup>10</sup>, a visão atual dos dirigentes da Secretaria da Educação é diferente da anterior no que se refere ao Saresp. Segundo o secretário-adjunto, a avaliação do Saresp a cada três anos é suficiente para a SEE conhecer o seu sistema de ensino. Conforme explicou o secretário-adjunto, a lógica imposta pela gestão anterior torna a avaliação obrigatória anualmente, pois é por meio dela que se distribuem os bônus aos profissionais da educação para se atingir o percentual mínimo obrigatório do orçamento do estado a ser investido na educação pública. No entanto, as perspectivas de mudanças qualitativas não são nada animadoras diante do histórico das políticas públicas implantadas pelo partido político que está no poder. O que não devemos esquecer é que a orientação

---

<sup>10</sup> Informação verbal do Secretário-Adjunto da Educação do Estado de São Paulo durante palestra proferida no I COLÓQUIO SOBRE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E SÓCIO-PEDAGÓGICAS “Os desafios da Educação no século XXI” realizado nos dias 11 e 12 de maio de 2011 na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

ideológica do partido que ocupa o governo continua a mesma. E esse mesmo governador que dirige o Estado de São Paulo atualmente já teve oportunidade de imprimir mudanças substanciais em seus governos anteriores, visto que ocupou o cargo por mais de uma ocasião.

Dessa forma, somente o tempo permitirá que possamos conhecer as reais intenções da nova gestão. A luta por uma escola democrática e de qualidade social não pode esmaecer. Portanto, a responsabilidade pela mobilização política tanto dos docentes quanto da sociedade civil por uma educação que atenda aos anseios da maioria continua sendo uma necessidade no atual momento histórico.

## **CAPÍTULO 3 O SARESP SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

O atual momento histórico marcado por características que perpassam traços tanto da modernidade como da pós-modernidade impôs para a educação uma série de responsabilidades exigidas pelo modo de produção capitalista em sua vertente neoliberal. Conforme reflexões de Almeida (1999, p. 252):

[...] o momento atual caracteriza-se pela sobrevivência de traços da ideologia e de formas de organização social, política e econômica típicas da modernidade, que convivem com os novos postulados da pós-modernidade. E é neste cenário que se tornou inquestionável a preponderância do conhecimento na atividade produtiva e em todos os outros aspectos da vida humana.

Nesse contexto, a educação se tornou fundamental para formar o trabalhador flexível exigido pelo mercado. A especificidade da realidade brasileira imprime grandes desafios para a educação. O processo de redemocratização da década de 1980 e a consequente carta constitucional de 1988 possibilitaram o acesso de um grande contingente de pessoas à escola. Diante disso, a escola passou a trabalhar com uma enorme diversidade de alunos quando agregou uma grande parcela da população que historicamente não teve acesso a ela. Os desafios tornaram-se imensos para os sistemas educacionais quando surgiu essa necessidade de assegurar o ensino e a aprendizagem a universo tão amplo e tão diverso de jovens. Consequentemente, a expansão do acesso não veio acompanhada da qualidade necessária para proporcionar a promoção social dessa parcela da população. De acordo com Almeida (1999, p. 252), diante de tal conjuntura a escola:

[...] passou, então, a enfrentar a evidência de que a extensão da escolarização não produziu a promoção social dos mais desfavorecidos e começou a conviver com a violência, reflexo da situação social dos bairros degradados ou das grandes cidades. Por conta dessa profunda mudança, a escola já não tem mais clareza a respeito dos objetivos e dos valores com os quais deve trabalhar. E por força de interesses diversos, os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelas deficiências presentes na escola.

De acordo com a mesma autora, soma-se a isso, um processo de diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais que, consequentemente, recaiu sobre o professor que deve dar conta de várias tarefas para além de sua disciplina: facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção às necessidades dos alunos especiais integrados na sala de aula. Destarte, pior do que

assumir responsabilidades para além de sua competência profissional é não ter a formação necessária para tal (ALMEIDA, 1999, p. 253).

O discurso oficial de que a Secretaria de Educação oferece capacitação profissional continuada aos professores não procede na prática. Prova disso é a obrigação do profissional docente em lidar com alunos portadores de necessidades especiais sem a devida capacitação, conforme apuramos ao longo de nossa pesquisa. Além disso, os cursos de formação não preparam os futuros profissionais para lidar com situações conflituosas como as enfrentadas pelos professores no desempenho de suas funções. Mesmo tendo alargado suas responsabilidades profissionais, o professor continua tendo a mesma formação que antes. De acordo com Libâneo (2009a, p. 77):

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Durante uma de nossas entrevistas com os professores da rede pública estadual, um deles mencionou as dificuldades para lidar com questões com as quais não têm capacitação profissional. Conforme afirmou a Professora Elaine, mesmo solicitando o treinamento necessário para lidar com alunos portadores de necessidades especiais, os professores não são atendidos pelos órgãos responsáveis pela gestão da educação pública do estado.

Como se não bastasse toda essa gama de dificuldades apontadas, soma-se a isso o processo de desvalorização profissional que vem sofrendo a categoria ao longo das últimas décadas. Para galgar um salário um pouco maior, os professores são obrigados a assumir carga horária completa, geralmente em mais de um estabelecimento educacional, o que torna humanamente impossível se atualizar profissionalmente, participar de processos de formação, preparar aulas, corrigir provas, atender pais, participar de reuniões etc.

O resultado de toda essa problemática é o desencadeamento de uma situação insustentável para o profissional que atua no chão da escola, o que reflete na qualidade do ensino oferecido para os alunos de dependem da educação pública. Isso sem contar a desvalorização social de sua profissão. As



condições das instalações físicas das escolas que não oferecem as condições necessárias para o trabalho docente e para o estudo dos alunos. A título de exemplo, apontamos o modelo de construção das escolas estaduais paulistas cujas coberturas, em sua maioria, são de telhas de fibrocimento/amianto – material que além de cancerígeno não proporciona conforto térmico – fato que expõe a todos os que são obrigados a frequentar o ambiente a temperaturas insuportáveis no verão.

Esse conjunto de fatores gera sentimentos de frustração que acabam por minar as possibilidades dos professores desempenharem suas funções a contento. Como consequência, para fazer frente a essas situações calamitosas enfrentadas pela pelos profissionais da educação, os governos, como já mencionamos ao longo de nosso trabalho, seguindo uma tendência reformista internacional, vêm lançando mão de políticas de cunho neoliberal. De acordo com Saviani (2007, p. 426), o contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 impôs grande inflexão às idéias pedagógicas:

[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Ao longo de quase duas décadas, as experiências dessas políticas no Brasil nos mostram que não foram capazes de promover um ensino de qualidade aos usuários do sistema nacional de educação. No entanto, as readequações dos sistemas de ensino continuam a serem pautadas pela intensificação das políticas educacionais de cunho neoliberal. Para Libâneo (2009a, p. 49): “Políticas globais para a educação inexistem, e as medidas anunciadas pelo governo a título de ‘reformas’ são tímidas, setORIZADAS e fragmentadas.”

Várias pesquisas são empreendidas nessa área e buscam evidenciar o sucesso ou o fracasso das políticas educacionais no contexto das reformas educacionais neoliberais. Em muitas delas evidencia-se a premissa de que os professores desempenham papel determinante no êxito ou fracasso dessas transformações. Ou seja, por ser o profissional que desempenha suas funções no chão da escola possuem as condições objetivas para empreender as mudanças. Segundo Almeida (1999, p. 253), os professores são os sujeitos determinantes

para o empreendimento das reformas educativas. Isso porque a mudança educacional:

[...] pressupõe nova maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar etc. Daí o professor ter de aprender a fazê-lo segundo as novas bases propostas, o que significa que a mudança só se desenvolve dentro das escolas se for concretizada pelo professor. Por isso ela não deve ser imposta por decreto. Atenção especial precisa ser dada à dimensão pessoal pressuposta nesse processo, ou seja, o impacto que a nova proposta tem no modo de pensar e de agir dos professores. Pesquisas sobre o pensamento do professor têm demonstrado que eles 'não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional'.

Talvez, essa particularidade da profissão docente favoreça o entendimento do fracasso da política educacional do Estado de São Paulo, que aposta todas as suas fichas no controle do trabalho desempenhado pelo professor por meio de mecanismos de regulação e controle, conforme discutimos ao longo de todo o nosso trabalho. A problemática que envolve a relação entre a política educacional paulista e o sentimento de pertencimento do professor a essas mudanças são questões que muito nos inquietam. E o Saesp desempenha o papel central nesse contexto por ser o mecanismo de regulação e controle da política educacional paulista. Consideramos a avaliação externa um importante termômetro da qualidade da educação. No entanto, quando utilizada como mecanismo de regulação e controle provoca impactos que podem macular o seu real objetivo. Por essa razão, uma das principais questões que se colocam nesse sentido é como a avaliação afeta o trabalho docente e quais as possíveis alternativas para a melhoria das condições de trabalho desses profissionais nesse contexto: aumentar o nível de participação? Diminuir o de resistência? O que fazer nessa situação?

É de fundamental importância ouvir o que o professor tem a dizer a respeito das consequências que acompanham a implementação dessas mudanças na educação paulista, principalmente a partir Governo de José Serra, no período que compreende A Nova Agenda para a Educação do Estado de São Paulo e o consequente Plano de Ações (SÃO PAULO, 2007). Por essa razão, buscamos compreender as reações desenvolvidas pelos profissionais do ensino frente aos

desafios impostos por essas políticas marcadas por variadas inovações e pela intensificação do trabalho dos professores.

Cabe aqui clarificar o entendimento sobre o conceito de mudança na educação. Apesar de alguns autores, ou até mesmo os textos oficiais utilizarem referências como reforma, inovação, melhora, mudança etc., e, além disso, outros autores diferenciarem o significado desses conceitos, utilizaremos aqui, de qualquer forma, o conceito reforma. Reforma traz a ideia de modificação da política educacional anterior pelo fato de não atender mais aos reclamos da sociedade ou da economia. É sabido que reformas no sistema educacional são acompanhadas de mudanças. E essas mudanças trazem consigo alterações na escola que obrigatoriamente são enfrentadas pelos professores em seu exercício profissional. Segundo Almeida (1999, p. 249), a mudança na educação em grande escala requer

[...] posicionamento político com o intuito de estabelecer novas diretrizes ou atitudes a serem adotadas em todo o sistema. Tais mudanças necessitam de apoio administrativo, recursos apropriados, coordenação do trabalho docente, atitude favorável dos alunos e pais, envolvimento e compromisso do corpo docente e ações de formação que possibilitem aos professores orientação, reflexão e ajuda no enfrentamento das situações novas e conflitantes que surgirão. No entanto, nem sempre essas condições têm sido garantidas nos processos de mudança implementados em nosso país.

Diante dessas questões, procuramos compreender como se dá, no chão da escola, os tensionamentos provocados pela avaliação externa na prática profissional dos professores paulistas.

### **3.1 O lócus da pesquisa**

A Unidade Educacional na qual realizamos nossa pesquisa pertence à rede pública estadual e atende alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, além do ensino médio.

A escola se localiza próximo a uma avenida que liga o centro à região sul da cidade de Franca e atende tanto alunos moradores do seu entorno quanto dos bairros periféricos da cidade, em sua maioria, filhos da classe trabalhadora.

A estrutura física da Unidade Educacional está em bom estado de conservação. Seus sanitários são revestidos de azulejos. A cozinha possui os instrumentos necessários ao preparo dos alimentos para os alunos com a necessária higiene. Os móveis escolares estão em boa situação. Possui ainda quadra coberta para a prática de esportes.

As salas de aula comportam todos os alunos de maneira satisfatória, apesar de haver alguns casos de superlotação. Para se ter uma ideia, há uma sala do terceiro ano do ensino médio com 49 alunos.

Além disso, possui sala de vídeo para apresentação de filmes. As condições de higiene e limpeza, na medida do possível, também são boas considerando o universo de pessoas que ali convivem diariamente.

As necessidades materiais da UE também são supridas a contento. Apesar da análise superficial, apenas pela observação, não presenciamos nenhuma queixa acerca da administração da escola, que parece ser eficiente e atuante.

### **3.2 O perfil dos participantes<sup>1</sup>**

Na primeira fase de nossa pesquisa participaram oito professores, dos quais quatro ministram aulas de Língua Portuguesa e outros quatro de Matemática. A partir da segunda fase houve a recusa de dois deles, um de cada disciplina. Portanto, as informações completas referem-se somente a seis docentes, três da disciplina de Matemática e três de Língua Portuguesa.

A participação dos sujeitos na pesquisa foi voluntária conforme termo de consentimento livre e esclarecido assinado por todos os participantes. Os professores participantes da pesquisa possuem larga experiência no ensino em escolas públicas.

---

<sup>1</sup> Os nomes dos sujeitos de nossa pesquisa mencionados neste trabalho são fictícios para preservar suas identidades conforme o compromisso firmado com este pesquisador no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na tabela abaixo apresentamos o perfil dos docentes que colaboraram com nossa pesquisa:

**Tabela 1 - Perfil profissional dos participantes da pesquisa**

Professor	Idade	Formação/disciplina que ministra	Tempo atuação no magistério	Tempo de atuação na função	Forma de contratação
Antonio	38	Graduação/Licenciatura Matemática	16 anos	6 anos	Efetivo
Beatriz	48	Graduação/Licenciatura Letras	27 anos	15 anos	Efetivo
Cíntia	41	Graduação/Licenciatura Letras	20 anos	10 anos	Efetivo
Débora	48	Graduação/Licenciatura Matemática/Física/Química	24 anos	11 anos	Efetivo
Elaine	39	Graduação/Licenciatura Matemática/Ciências/Biologia	18 anos	18 anos	Efetivo
Fátima	63	Graduação/Licenciatura Letras com 3 especializações	30 anos	5 anos	Efetivo

**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Como podemos conferir na tabela acima, os participantes de nossa pesquisa têm idades que variam de 38 a 63 anos. O tempo de dedicação ao magistério varia de 16 a 30 anos. Todos eles têm graduação na área em que atuam. Portanto, durante a pesquisa compartilhamos do conhecimento com um grupo de profissionais bastante experientes.

Convém mencionar um fato comum na profissão docente: dos seis docentes que participaram de toda a trajetória de nossa pesquisa, apenas um é do gênero masculino.

### 3.3 A categorização dos componentes das mensagens analisadas

Para contemplar os objetivos de nossa pesquisa construímos algumas categorias de análise a partir da sistematização dos dados obtidos junto aos questionários e às entrevistas realizadas ao longo de nosso trabalho. A categorização, de acordo com Laurence Bardin (1994, p. 111) “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.”

Esse primeiro exercício interpretativo possibilitou a construção das três categorias elencadas abaixo com seus respectivos critérios de composição de cada uma delas.

Inicialmente, formulamos uma categoria intitulada: **O que pensam os professores sobre a avaliação externa do Saesp**. Por meio dessa categoria buscamos compreender a imagem construída pelos profissionais docentes com relação às questões ligadas à sua carreira profissional: ensino, aprendizagem, posicionamento político, currículo e remuneração por mérito.

A segunda categoria é intitulada de: **As discussões acerca dos resultados da avaliação e a relação entre os profissionais docentes com os superiores hierárquicos**. Nesta categoria, como o próprio nome diz, analisamos os possíveis conflitos decorrentes da avaliação externa na relação entre os professores e os órgãos gestores, tanto locais quanto centrais.

Na terceira categoria: **A centralidade do Saesp e a prática profissional docente**. Aqui, nossa investigação se ocupa de desvelar os impactos da avaliação externa no trabalho docente.

A exploração dos dados por categorias permitiu a construção de uma estratégia de análise capaz de atender à especificidade de nossa pesquisa. Por meio dessas categorias buscamos subsídios para nossas reflexões sobre os impactos decorrentes da avaliação externa na prática profissional docente. A convergência dos assuntos presentes nessas categorias possibilitou o

desenvolvimento da interpretação e da análise do problema da pesquisa formulado inicialmente.

### **3.4 A sistematização e a análise dos dados**

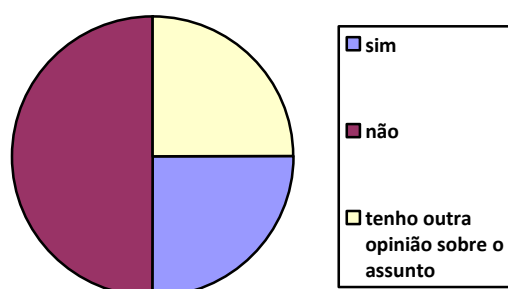
Neste tópico apresentamos os dados obtidos por meio das observações, questionários e entrevistas com os participantes da pesquisa. A obtenção dos dados se processou em momentos distintos, conforme mencionamos nas considerações iniciais, quando de nossas visitas à Unidade Educacional onde a pesquisa foi desenvolvida.

#### **3.4.1 Categoria: O que pensam os professores sobre a avaliação externa do SARESP**

A primeira categoria busca desvelar o que os professores pensam sobre o Saresp. Essa categoria tem por objetivo permitir maior aproximação com o tema e ao mesmo tempo abrir caminho para as próximas fases da pesquisa. Para isso, pensamos por bem analisar alguns aspectos diretamente ligados ao ponto de vista dos professores acerca da questão acima mencionada por intermédio de questionários com questões de múltipla escolha, que reservou, ao final de cada questão, algumas linhas que possibilitaram ao participante reforçar seu ponto de vista ou seu posicionamento acerca do assunto.

A primeira questão diz respeito ao significado da avaliação externa para o professor. O gráfico a seguir representa a concepção dos professores acerca do processo de avaliação do Saresp:

**Gráfico 1 - Os resultados do Saresp refletem o real desempenho dos seus alunos?**



**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Notamos no gráfico que metade das respostas não considera a avaliação externa da rede pública de ensino paulista capaz de refletir o real desempenho dos seus alunos. Essa questão, assim como as questões a seguir, apesar de aparentemente bastante simplistas, poderão nos revelar as várias facetas acerca das concepções de avaliação dos professores participantes da pesquisa que, ao final, contribuirá em muito para nossas reflexões.

Após responderem às questões fechadas, alguns professores optaram por reforçar seu ponto de vista a respeito do assunto. Dois deles responderam que têm outra opinião sobre o assunto: a primeira complementou com o seguinte ponto de vista: “não reflete a realidade do aluno” (PROFESSORA FÁTIMA).

Para outro: “Os alunos não têm compromisso em responder o Saresp, fazem de qualquer jeito, até porque não vale nota para eles. Os alunos alegam que a prova é para dar bônus p/ os professores, então não precisam ‘ir bem’” (PROFESSOR HELOÍSA).

A única opinião destoante que considera a avaliação como capaz de aferir os conhecimentos dos seus alunos foi a da professora Elaine, que tratou de explicar melhor o seu ponto de vista: “sim (se for em conteúdo) não (se for em desempenho comportamental – caráter...)”. Pela sua resposta, notamos que a professora considera o Saresp eficiente para avaliar o conhecimento dos seus alunos.

Os comentários acima apontam para os problemas inerentes à avaliação externa presente nas políticas educacionais de cunho neoliberal, cujo principal



objetivo é atribuir valor ao conhecimento que se espera ter sido adquirido. No entanto, o entendimento de alguns estudiosos que se debruçam sobre o tema não caminha nesse sentido. De acordo com Diaz Barriga (2008, p. 45): “[...] Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito”. Nesse sentido, levando em consideração as reflexões do autor acima citado, entendemos melhor as reais intenções dos processos de avaliação externa que vieram no bojo das reformas educacionais de tendência neoliberal.

No sentido de democratização da escola, a tendência da avaliação nas últimas décadas caminha no sentido oposto ao avanço alçado nos anos 1960 e 1970, cedendo lugar a um novo viés positivista. De acordo com Afonso (2008, p. 74):

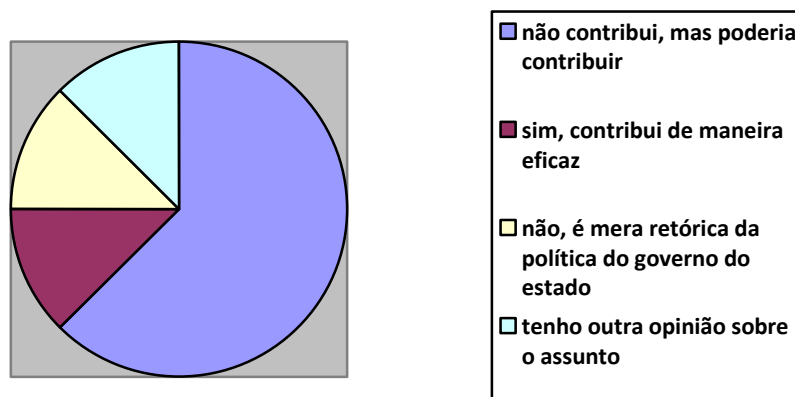
Com estas políticas, a própria teoria da avaliação, que tinha evoluído ao longo dos anos 1960 e 1970 no sentido da valorização e da adoção de epistemologias antipositivistas e pluralistas, acabou por sofrer um novo e forte viés positivista.

Não contestando a legitimidade que o Estado democrático tem para acompanhar e orientar a educação escolar, creio, todavia, que o retorno conservador aos exames nacionais (ou a qualquer outra forma de avaliação externa exclusivamente voltada para os objetivos de controle) é uma opção anacrônica e nada criativa – mesmo que pensemos que essa opção começou por acontecer em países mais desenvolvidos.

Dada a definição do que entendemos ser o papel reservado à avaliação externa nesse contexto, prosseguimos com as questões inerentes à problemática em questão. Continuamos o raciocínio da primeira questão indagando aos participantes se o Saresp contribui efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual.

As manifestações dos professores acerca da questão se resumem da seguinte maneira:

**Gráfico 2 - O Saesp contribui efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual?**



**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Analisando o gráfico acima, percebemos que a maioria dos professores acredita que da forma como a avaliação externa é operacionalizada no sistema educacional paulista não contribui para a melhoria da qualidade do ensino da rede pública. Mas, por outro lado, os docentes também consideram que o Saesp poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Ou seja, os professores aceitam a ideia de que a avaliação poderia contribuir de alguma forma com a efetiva qualidade do ensino. No entanto, as orientações da avaliação externa deveriam apontar para outro sentido que não apenas o economicista.

Com referência à questão da avaliação e da didática, as reflexões de José Carlos Libâneo (2002, p. 30) nos tornam úteis para a análise da questão em pauta. De acordo com o autor:

As concepções e práticas da avaliação aparecem hoje como elementos cruciais da didática. Para os educadores progressistas é bastante razoável supor que a avaliação educacional, tanto do sistema escolar como da aprendizagem, é um requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino. Seria extremamente prejudicial negar aos segmentos empobrecidos da população brasileira um ensino de qualidade, por mais que se considere as críticas às orientações economicistas dos organismos financeiros internacionais.

Importante pontuar, que a orientação teórica do autor não se coaduna com o atual modelo de avaliação implantado nos sistemas educacionais de diversas unidades federativas brasileiras. Em outro trabalho, Libâneo (2009b, p.206), explicita

de forma clara seu ponto de vista nesse sentido, quando analisa as pesquisas sobre avaliação no Brasil:

As pesquisas sobre avaliação, no Brasil, tiveram início em 1930, e, desde aquela época até hoje, são identificados dois marcos interpretativos de avaliação. No primeiro, que vai de 1930 a 1970, a ênfase recai nos testes padronizados, para a medição das habilidades e aptidões dos alunos, tendo em vista a eficiência, a neutralidade e a objetividade nos instrumentos de avaliação. A partir da década de 80, emergiu um modelo avaliatório que leva em conta as questões de poder e de conflito no currículo e questiona sobre o que e para que se avalia. Tal concepção põe em evidência as implicações sociais e educacionais do rendimento escolar.

As avaliações nacionais em curso na política educacional brasileira – Saeb, Enem, Prova – desconsideram esse último modelo de compreensão da avaliação e se mantêm no anterior, pautado pela aplicação de testes para medição do rendimento dos alunos, pelo controle dos resultados pelo Estado, pela classificação e comparação das escolas.

Voltando à questão anterior, da mesma maneira, deixamos espaço para o participante da pesquisa se manifestar, caso considerasse necessário, a respeito de seu ponto de vista. Nesse sentido, apenas um professor expressou sua própria opinião a respeito do questionamento com o seguinte comentário: “A prova trata alunos diferentes de forma igual, sem levar em consideração sua individualidade e a sociedade em que vive” (PROFESSORA ELAINE).

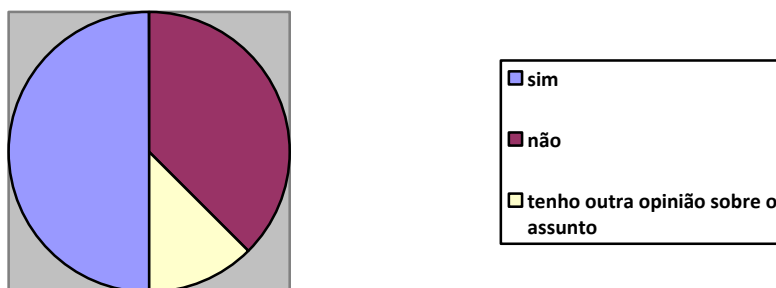
A questão levantada pelo professor acima acerca da desconsideração das diferenças sociais, culturais etc. está diretamente ligada à questão profissional dos professores por dois motivos. O primeiro deles diz respeito à maior dificuldade dos alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas que trazem menor bagagem cultural para a escola. O problema se torna latente para o profissional responsável pela educação desses alunos, pois exige muito mais dedicação do professor que trabalha nas escolas que atendem as regiões mais pobres. O segundo motivo está intimamente ligado ao sistema de remuneração por mérito implantado pela Secretaria da Educação: a defasagem salarial dos professores impõe a necessidade do trabalhador da educação a depender do bônus para complementar seus vencimentos. Nesse sentido, a avaliação, que poderia servir de ferramenta capaz de promover a democratização da escola pública não é utilizada nesse sentido. Nossa pesquisa nos permite inferir que a importância atribuída à avaliação externa da rede estadual paulista pelos órgãos centrais se dá pela possibilidade de controlar o currículo e o trabalho docente em função da política de remuneração por mérito. Essas são apenas algumas razões das agruras vividas pelos professores da

rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Soma-se a isso a falta de condições de trabalho e a baixa remuneração a que são submetidos.

Prosseguimos então a questionar a respeito dos objetivos propostos pelo Saresp. O próximo passo diz respeito à contribuição da avaliação externa à formação de uma cultura da avaliação junto aos professores. Para isso, formulamos a seguinte indagação aos participantes da pesquisa: Você concorda com o discurso oficial no que se refere à contribuição do Saresp à formação de uma cultura da avaliação junto aos professores atuantes nas escolas públicas paulista?

Conferimos as respostas no gráfico abaixo:

**Gráfico 3 - Você concorda com o discurso oficial de que o Saresp contribui para a formação de uma cultura da avaliação junto aos professores?**



**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Seguindo o mesmo raciocínio da questão anterior, o mesmo professor expressou o seguinte ponto de vista: “concordo desde que a avaliação caminhe lado a lado com o nível dos alunos” (PROFESSORA ELAINE). A preocupação do professor em questão tem razão de ser e se mostra coerente com os problemas enfrentados pelos profissionais docentes em geral que lecionam em mais de uma escola. A indignação desse profissional a respeito da questão de haver uma avaliação única para todos os alunos da rede ficou patente quando o entrevistamos.

### 3.4.2 Categoria: As discussões acerca dos resultados da avaliação e a relação entre os profissionais docentes com os superiores hierárquicos

Na segunda categoria a qual intitulamos *As discussões acerca dos resultados da avaliação e a relação entre os profissionais docentes com os superiores hierárquicos*, exploramos as questões operacionais relacionadas ao Saresp. Essa etapa se faz importante por permitir que o profissional se expresse por meio de seu próprio ponto de vista como acontece o processo de sistematização e uso dos resultados da avaliação externa na escola pesquisada. Aqui, os professores nos revelaram que há momentos dedicados à discussão dos resultados da escola no Saresp com o professor coordenador e com a direção da escola. No entanto, há também algumas distorções quando indagamos qual é a frequência dessas discussões: alguns disseram que essas discussões ocorrem apenas no planejamento, outros afirmaram que são semanais, durante todo o período letivo. No entanto, a questão relevante é a participação dos professores nessas discussões. Nesse quesito todos os professores afirmaram que participam do processo de discussão acerca dos resultados do Saresp na escola, nem que seja apenas para ouvir os comentários do Professor Coordenador. Um deles respondeu que os professores participam “[...] mais ou menos (pois com ou sem participação o diálogo é o mesmo)” (PROFESSORA ELAINE).

Quando o assunto é discutir resultados da avaliação não há um consenso geral entre todos os envolvidos. As respostas ficaram divididas entre dois que responderam que não há consenso de forma alguma, dois disseram que às vezes há e outros dois que disseram que sempre há. Uma especificidade há de se anotar aqui: os professores da disciplina de matemática aceitam melhor a avaliação externa do Saresp, tanto é assim que os únicos que responderam que há consensos nas discussões acerca dos resultados foram os professores da disciplina. O mesmo não acontece com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa que são muito mais críticos em relação às questões relacionadas à avaliação.

Em seguida indagamos se as opiniões dos professores são levadas em consideração. Percebemos aqui, com exceção de dois professores que responderam que suas opiniões são levadas em consideração, que há muito mais

imposição sobre as ações que os professores devem seguir do que discussões democráticas. As enunciações dos professores justificam nossa inferência.

A professora Beatriz disse que é levado em consideração o ponto de vista dos professores “[...] às vezes. Há muito mais imposições do que pedidos de opiniões.” A professora Cíntia respondeu que “em alguns casos sim outros não”. A Professora Elaine disse que são ouvidos “raramente (prevalece a decisão da DE)”.

As propostas surgidas dessas discussões também foram objeto de nossas indagações a partir da seguinte pergunta: dessas discussões são propostas medidas para a melhoria do desempenho dos alunos da escola?

Dos seis professores participantes dessa fase da pesquisa todos disseram que são propostas medidas para serem tomadas pelos professores. No entanto, apenas dois explicitaram claramente a orientação dessas medidas. O professor Antonio esclareceu que essas medidas são “[...] ações no sentido de preparar para o Saesp.” A professora Beatriz deu uma resposta genérica: “A Coordenadora propõe medidas a serem tomadas.” Essas respostas talvez possam significar que é o Professor Coordenador quem dita as regras a serem aplicadas pelos professores em sala de aula. Nossa experiência na pesquisa de campo também tende para esse entendimento, pois quando de uma das últimas visitas que fizemos à escola presenciei o professor coordenador dando instruções de como proceder em sala de aula a um professor eventual.

Seguimos o raciocínio da questão anterior e questionamos se há condições favoráveis para colocar em prática as medidas propostas. E, novamente, a maioria dos professores apontou alguns obstáculos acerca das possibilidades de se direcionar a prática docente com vistas a atingir os objetivos propostos. Dentre as queixas dos docentes destacamos as declarações de um deles: “Não há na maioria das práticas pedagógicas. O Saesp foi imposto assim como tudo o que se relaciona a ele, para fins de obtenção de resultados, nº e estatísticas para elevar a média da escola, custe o que custar” (PROFESSORA BEATRIZ).

A Professora Cíntia apontou que não é possível executar as medidas propostas por falta de pré-requisitos básicos como a alfabetização.

Já a Professora Elaine respondeu que é possível apenas “algumas vezes (Ex: Como fazer um DM aprender matemática). O negócio é seguir a ‘Imposta!’”.

Essa informação tem a ver com o processo de integração de alunos com deficiência nas classes consideradas “normais”. A maior queixa dessa mesma professora é com relação à heterogeneidade dos alunos que atende, que segundo ela, “tem até adolescentes da Fundação CASA” dentre seus alunos, o que lhe causa enorme revolta.

Na opinião da professora Elaine “o negócio é seguir a ‘Imposta!’”, referindo-se à proposta da política educacional paulista. Esta não é uma opinião isolada. Constatamos que nos meios escolares é muito clara a opinião dos professores a respeito da proposta da SEE. Para os profissionais da educação, o que a SEE apresenta como Proposta é vista como “Imposta”, ou seja, é uma imposição de pacotes pedagógicos prontos que cabem aos professores executarem nas salas de aulas.

Outra questão relevante na relação entre os professores e os gestores são as condições necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho docente. Nesse quesito, as opiniões dos professores foram bastante diversificadas.

Para o professor Antonio:

As condições é o espaço aberto para trabalhar. Quando chega no Saresp fala não, você pode, você tem autonomia de fazer o que você acha que deve fazer dentro da sala. Agora recurso material, aí não, é com você mesmo. A única coisa que abre mão é do currículo em si em função do Saresp.

O professor acima menciona em sua fala que possui “[...] espaço aberto para trabalhar [...]” Entretanto, afirma que se “[...] abre mão do currículo em si em função do Saresp.” Ou seja, tudo o que esteja relacionado com a preparação para melhorar o desempenho dos alunos no Saresp é válido. No entanto, parece contraditório o seu ponto de vista quando o defrontamos com os documentos e os discursos oficiais. A questão é que consta dos documentos que a Nova Matriz Curricular, as Matrizes de Referência para Avaliação do Saresp e os materiais de apoio (cadernos do professor e do aluno) têm seus conteúdos amarrados uns aos outros para que haja justiça no momento de avaliar os alunos. Ou seja, basta seguir a orientação oficial para se preparar os alunos para a avaliação.

Outra professora aponta que a dificuldade para se desenvolver um bom trabalho concentra-se no número elevado de alunos por sala e na questão dos pré-

requisitos para continuação dos estudos nas séries subsequentes devido, principalmente, à progressão continuada.

Eu considero o elevado nº de alunos na sala de aula um fator que contribui para que o desenvolvimento do trabalho docente seja prejudicado. Para um bom desenvolvimento do trabalho docente o nº de aluno na sala de aula deveria cair pela metade.

\*Com a progressão continuada os alunos vão passando de série, às vezes e muitas vezes, passam para a série seguinte despreparados, sem nem mesmo atingir o mínimo necessário p/ avançar. Há casos de alunos que não sabem ler e escrever (PROFESSORA BEATRIZ).

A tônica de seu discurso está centrada no que Paro (2002) chama de “promoção automática”, ao se referir à confusão provocada pela interpretação equivocada do real significado da Progressão Continuada. Na verdade, na rede pública paulista talvez nunca tenha existido de fato a Progressão Continuada e sim a “promoção automática” de alunos que sequer foram alfabetizados, o que na verdade é uma inversão na prática do que diz a teoria.

A professora Cíntia, por outro lado, considera os materiais enviados pela SE insuficientes para desenvolver seu trabalho e aponta a ausência de equipamentos computacionais e acesso à internet como obstáculo ao bom desenvolvimento da atividade docente.

Em partes, o governo manda pra nós o material. Tem livro didático, tem as apostilas, que é o caderno do professor e do aluno. Só que ainda falta algumas coisas, não é tudo que a gente precisava para uma aula diferenciada, uma aula diversificada. Falta muita coisa atual. No meu caso, a gente tem necessidade de textos atuais de internet e as crianças não tem isso (PROFESSOR CÍNTIA).

A Professora Débora foi mais contundente em sua resposta. Para ela, são oferecidas as condições necessárias: “Sim. Apostilas para a preparação dos alunos” (PROFESSORA DÉBORA). Ao analisarmos os dados oferecidos por esse profissional em conjunto percebemos que suas respostas são as mais críticas dentre os participantes: obedecer às ordens dos gestores é a regra. Isso revela a falta de perspectivas dos docentes acerca das possibilidades de transformação da escola onde trabalham. As pressões acabam por desinteressar o docente a propor alternativas construídas a partir do convívio da situação real do chão da escola. Esse também é um dos problemas mais preocupantes constatados no conjunto de nossa pesquisa.



A professora Fátima, assim como a professora Cíntia, pontuou que o excesso de alunos por sala e a falta de computadores afetam o bom desempenho docente

As condições de aprendizagem ao bom desenvolvimento docente são mínimas. Temos giz, lousa, caderno, 10 computadores e muitos alunos (3º colegial 49 alunos manhã) por classe dificultando assim a aprendizagem daqueles que realmente querem aprender (PROFESSOR FÁTIMA).

Outro ponto explorado por nossa investigação foi se os resultados do Saresp geram conflitos na relação entre os professores, os demais profissionais da escola e da Diretoria de Ensino. Todos os profissionais responderam que os resultados da escola no Saresp geram conflitos. Para os professores, esses conflitos afloram na forma de pressão por melhores resultados. Afirmaram ainda que essa pressão vem das diferentes esferas de poder, desde a Diretoria de Ensino até a direção da escola. Vejamos então algumas manifestações dos docentes a respeito do assunto:

Sim. E isso aqui é muito marcante. Tanto da Diretoria da Escola quanto da Diretoria de Ensino, Supervisor. É como a escola que vai mal no Saresp ter a visita do supervisor diariamente, semanalmente. Então a pressão ela vem sim (PROFESSOR ANTONIO).

Um dos participantes destaca o interesse dos gestores em relação à premiação advinda do bônus e a tarefa atribuída aos professores para cumprir a meta da escola: o adestramento dos alunos para responder as questões da avaliação do Saresp. Vejamos o ponto de vista da professora: “Sim. Todos querem seu ‘bônus’ mérito bem alto, assim cobram bons resultados dos alunos no Saresp, cabendo ao professor o adestramento dos alunos aos moldes do Saresp” (PROFESSORA BEATRIZ).

A resposta da professora Cíntia, apesar de sair pela tangente, desviando a resposta da pergunta formulada, reflete também outra questão decorrente dos resultados do Saresp. A participante da pesquisa respondeu com as seguintes palavras: “Eu creio que de escolas para escolas sim, porque cada escola recebe uma nota. Se uma escola é bem vista ou má, então tem uma rivalidade entre as escolas. Agora, na mesma escola eu creio que não” (PROFESSORA CÍNTIA).

Já para a professora Débora, os conflitos são diretamente proporcionais à premiação. Tudo se resume em função do bônus. Segundo ela: “Não, se o bônus for bom. Caso contrário...” (PROFESSORA DÉBORA).

A professora Fátima tece críticas e lamenta os desdobramentos da política de premiação da SEE. Para a profissional os critérios para o cálculo do bônus não são claros e quando a escola não atinge a meta para auferir a premiação há desdobramentos bastante negativos nos docentes. Quando questionada sobre a existência dos conflitos em razão dos resultados do Saresp, a professora teceu os seguintes comentários:

Sim. Pois é tudo muito confuso, não sabemos os critérios explícitos do “bônus” e os professores ficam muito tristes quando sua escola (alunos) não atingem bons resultados e isto é terrível para todos; tanto no sentido moral, financeiro e intelectual (PROFESSORA FÁTIMA).

De acordo com os comentários acima, notamos que há um abatimento geral nos professores quando a escola não atinge a meta estipulada pela SEE. Esse é um motivo de muitas discussões nas reuniões de HTPC. Talvez essa resposta tenha sido influenciada pelo resultado do Saresp em 2010. Nessa ocasião o bônus dos profissionais da escola foi irrisório em comparação com as escolas que cumpriram as metas.

Para aprofundar um pouco mais sobre a questão das relações profissionais entre os docentes e a direção da escola e o professor coordenador em decorrência das cobranças por melhores resultados no Saresp perguntamos como é essa relação e se o professor é pressionado para agir de uma maneira ou de outra?

Todos os professores, sem exceção, responderam que sofrem pressão por conta de cobranças por melhores resultados. Vejamos os comentários abaixo:

Sim, a pressão acaba no professor. Ela parte do diretor, do coordenador, mas no final é o professor que vai sofrer essa cobrança (PROFESSOR ANTONIO).

Sim, sempre objetivando os bons resultados (PROFESSORA BEATRIZ).

Sim (PROFESSORA CÍNTIA).

Sim (PROFESSORA DÉBORA).

Somos pressionados a todo momento com cobranças sempre com objetivos de atingir bons resultados (PROFESSORA FÁTIMA).

Ao analisarmos as respostas acima, constatamos que os professores se sentem pressionados por conta das cobranças por melhores resultados. Essas cobranças parecem ser originadas nos órgãos gestores centrais e passam por todos

os níveis e hierarquias até chegar aos professores. Dessa forma, o profissional docente é a ponta da corda e é quem sofre as consequências dos resultados da avaliação externa. Pelo que parece não há um processo de negociação e muito menos consentimento dos professores para colocar em prática as determinações dos órgãos gestores da educação. Esse é um ponto central para discutirmos na análise final do nosso trabalho, quando defendemos a ponto de vista de Luiz Carlos de Freitas (2009) sobre a qualidade negociada entre a escola e o governo.

Nosso próximo passo foi conhecer qual é a opinião dos participantes de nossa pesquisa em relação à questão da responsabilização do professor pelo fraco desempenho da educação pública. Os pontos de vista acerca dessa questão foram os mais diversos possíveis. O professor Antônio acredita que não há sintonia entre o governo, por meio da Secretaria de Estado da Educação e os professores:

Os professores normalmente jogam no sistema, né. O sistema é culpado, a progressão continuada. E o governo joga no professor. Então não se entendem. E o governo teria que entender que esse ritmo de progressão continuada... E o que sai muito, isso é minha opinião, não é opinião da maioria. Eu acho que governo hoje em dia, faz uma escola... o objetivo dele é esse mesmo. É professor que está desalinhado com os objetivos do governo... eu já escutei muito da Diretoria de Ensino que escola pública não tem que preparar para vestibular, né. E você enquanto professor, você quer dar todo o apoio ao aluno. É uma chance, você sabe. Eu, os meus filhos, por exemplo, estudam em escola particular para preparar para o vestibular, eu sei que o futuro dele é o vestibular, passa por isso. Agora, quando você faz, você tem uma ideia dessa com relação aos alunos, você está tirando deles a oportunidade. Então você pensar que o governo não tá a fim de preparar aluno pro vestibular, essa educação tá excelente... todo mundo na escola, ninguém fora da escola, agora, entrou pra dentro da escola, você tem que preparar o aluno, você tem que dar as possibilidades pra crescimento (PROFESSOR ANTONIO).

Os discursos são conhecidos dos pesquisadores da área. Para o governo, os professores são os responsáveis pelo pífio desempenho da escola pública. Já identificamos esse discurso quando analisamos as reformas educacionais que vieram no bojo das políticas neoliberais no primeiro capítulo. Por outro lado, os professores culpam o governo pela direção tomada pela política educacional: há uma crítica ferrenha com relação à Progressão Continuada. Talvez, o governo tenha razão em parte, pois existem professores que são displicentes no desempenho de suas funções, mas isso não é regra geral.

No entanto, convenhamos que o professor Antonio mencionou uma questão que merece reflexão quando diz que “é o professor que está desalinhado com os objetivos do governo” pois a escola que o Estado quer é essa mesma. A

análise dessa questão recai no contexto de análise do nosso trabalho: o contexto da hegemonia neoliberal. Sabemos que dentro da organização do sistema capitalista não há lugar para todos e sim para os que se “destacam” na sociedade. Dessa forma, quando o professor diz que ouviu da Diretoria de Ensino que escola pública não tem que preparar aluno para o vestibular, logo percebemos que esses alunos têm destino certo: compor o exército reserva de mão de obra a ser explorada pelo capital. Se assim for, a escola pública, não somente no Estado de São Paulo, mas também em nível nacional, é uma escola destinada estritamente aos pobres para que estes continuem ocupando o mesmo lugar na estrutura da pirâmide social.

Outras posições também se mostram importantes acerca da mesma questão. A professora Beatriz também não concorda com o discurso de que a culpa pelo baixo desempenho da escola pública é do professor. Segundo ela, o problema está na política educacional paulista. E não vê alternativa senão a capacidade de indignar-se. Vejamos a opinião da professora: “Sabemos que não cabe ao professor a responsabilização pelo fraco desempenho da educação pública, que se trata da política educacional vigente e apenas ficamos com a indignação” (PROFESSORA BEATRIZ).

Segundo a opinião de outra professora, “[...] se a escola tiver um bom desempenho, ninguém nem agradece aos professores. Mas, se for um fracasso, somos responsabilizados e pressionados” (PROFESSORA DÉBORA).

A professora Fátima reconhece a importância do professor para que a educação pública oferecida aos alunos seja de qualidade, no entanto, segundo seu ponto de vista o aluno deve “querer aprender”. Pelo seu discurso, notamos que atribui as maiores dificuldades para melhorar o desempenho da escola pública à ‘promoção automática’. Segundo seu ponto de vista, os profissionais sabem que:

[...] cabe ao professor o melhor desempenho da educação pública, mas sabemos também que depende da vontade do aluno querer aprender; e como sabem que vão passar de qualquer jeito qual é o estímulo para estudar? Melhorar? Será que a culpa é só nossa. E o sistema onde fica nessa problemática? (PROFESSORA FÁTIMA).

De acordo com a opinião exposta acima, entendemos que a indignação do profissional se dá pelo fato de que para o discurso governamental são oferecidas todas as condições aos professores e que se alguma coisa der errada

não é culpa da política educacional equivocada e sim de quem não executou os planos conforme as diretrizes traçadas pela SEE. Contudo, sabemos que o sucesso ou fracasso das políticas educacionais está intimamente ligado ao processo de negociação entre os órgãos gestores e os profissionais responsáveis por sua implementação na prática.

Os documentos analisados em nossa pesquisa apontam que a política educacional paulista do período compreendido entre 2007 e 2010 foi imposta “de cima para baixo” em forma de pacotes prontos elaborados por técnicos, cabendo aos professores apenas a execução das medidas conforme a ordem superior. Ao considerarmos essa característica, consultamos os próprios atores responsáveis pela execução dos pacotes pré-fabricados com as seguintes indagações: Os professores foram ouvidos ou participaram de alguma forma quando da formulação da atual política educacional pela SEE? Há um sentimento de pertencimento dos professores como parte integrante da atual política educacional paulista?

As respostas à questão acima merecem ser listadas em sequência para compreendermos como é o sentimento de pertencimento do professor à atual política educacional, conforme segue:

Na época que foi feita a proposta até mandaram no site pra você mandar situações de aprendizagem que você achava interessante, mas acho que essa participação foi muito fraca. E também não tem... Você manda lá a situação, não quer dizer que vai entrar na grade. Eu acho que por mais que eles queiram dar esse aspecto de participação, no fundo é de cima para baixo, é isso que tem... Eu vejo uma vantagem na proposta até dos caderninhos na padronização. Isso eu vejo como vantagem. Agora essa padronização poderia ser melhor. Eu sou a favor assim... eu gosto de sistema apostilado. Porque eu acho muito subjetivo deixar a qualidade da aula na mão do professor. Você pega um aluno que tá na 8ª série e outro na outra 8ª., tem professores diferentes. Ele não pode ficar a mercê da qualidade do professor dele. Quando você tem um apostilado, quando se tem um sistema único, no mínimo o mínimo é garantido aos dois. É lógico, o melhor profissional sempre vai ter um melhor desempenho, mas pelo menos o mínimo é garantido. O caderninho veio fazer isso, mas é lógico, é muito aquém de um sistema né, um sistema concreto. É muito mais uma proposta (PROFESSOR ANTONIO).

Não fomos ouvidos. Não temos participação (nesta) na formulação da atual política educacional (PROFESSORA BEATRIZ).

Não, apenas pessoas lá da Secretaria da Educação. A gente não sente que é uma política nossa, portanto não é bem aceita (PROFESSORA CÍNTIA).  
Não. Não (PROFESSORA DÉBORA).

Não fomos ouvidos, tudo vem imposto e nós temos de acatar as decisões por piores que sejam (PROFESSORA FÁTIMA).

Qual seriam então, a percepção dos professores acerca da atual política educacional, suas origens, seus objetivos e suas influências?

Segundo o professor Antonio:

[...] é um governo que tá aí há muito tempo, numa proposta que veio dum Banco Mundial com a visão de economizar, de não reter aluno. O aluno adora, tal... não vou ficar retido. Na verdade, você pega o segundo ciclo, que começa da segunda lá prá oitava série. Como o aluno que fica na quinta série vai chegar até lá na oitava, na oitava ele não vai ter condições nenhuma de prosseguir. Pro governo vai sendo ótimo, ele não vai gastar com esse aluno, né, mas pro aluno é uma decepção. Aí com o passar dos anos que o governo não muda, fica o mesmo governo, eles vão tentando fazer correções pontuais, mas acho que a mudança teria que ser muito mais abrangente, né, uma estruturação da educação. E que não é isso que a gente vê. Você vê é pontualidades ali querendo muitas vezes nem arrumar é dar uma resposta à sociedade, dizendo que está fazendo alguma coisa, que na verdade é coisa nenhuma. É isso (PROFESSOR ANTONIO).

A opinião da professora Beatriz também coincide com o ponto de vista anterior e analisa a atual situação com reflexões breves, mas precisas: a tendência de transformação da educação em mercado; a busca do resultado final em detrimento do processo de construção do conhecimento etc. Em suas palavras, “[...] a escola se transformou numa empresa, fazemos parte de uma empresa que busca resultados, nº, estatística” (PROFESSORA BEATRIZ).

A professora Débora também tem opinião parecida: “temos que buscar os resultados para atingir uma meta. É isso que importa” (PROFESSORA DÉBORA).

Há também posições menos críticas como as citadas abaixo:

A gente gostaria que desse certo. A gente torce para que dê certo. É sempre passado pra nós os objetivos, o que deve acontecer, mas... (PROFESSORA CÍNTIA).

Acho que muita coisa precisa mudar; precisa de esforço, força de vontade, idealismo e muito empenho por parte dos políticos para ver a educação como a força primordial de uma nação (PROFESSORA FÁTIMA).

Após explorar diversos vieses e pontos de vistas dos professores acerca das relações profissionais com os órgãos gestores, restou para o final uma das mais importantes problemáticas que envolvem a prática profissional docente, a questão da autonomia do professor para o desempenho de suas funções. Dirigimo-nos aos profissionais docentes com a seguinte pergunta: como fica a autonomia do professor ante a atual política educacional?

E obtivemos as seguintes respostas:

O professor fica seguro, ele fica amarrado. Ele tem a proposta, ele tem que seguir ali e ele é cobrado ali. O professor, normalmente, quando já tem uma história na escola, quando já é mais velho de casa, quando já tem a credibilidade de todo mundo ainda ele pode dar uma fugidinha aqui... ali... do caderninho. Agora quando ele é novo a pressão é muito grande. É o que acontece muito. Não só aqui, mas em outras escolas a gente vê isso. Fala, ah, você já tá velho aí todo mundo já sabe o potencial dele, fala oh vai lá faz o seu trabalho eu não vou te perturbar não. Quando você pega um novinho [...] (PROFESSOR ANTONIO).

O professor não tem autonomia. Cumpre ordem (PROFESSORA BEATRIZ).

Fica muito restrita. A gente não tem autonomia dentro da sala de aula pra tar passando o que a turma pede. O que cada turma ou série de alunos necessita naquele momento. A gente não tem autonomia dentro da sala de aula (PROFESSORA CÍNTIA).

Não acho que melhorou, pois o aluno não está nem aí com a melhora ou não do ensino. Tudo foi passado para nós como tipo “Uma Ordem”. Só obedecemos (PROFESSORA DÉBORA).

Não nos resta senão obedecer às regras impostas pelos governantes e nada mais que isto. Autonomia não existe (PROFESSORA FÁTIMA).

Segundo o ponto de vista dos participantes ouvidos por nossa pesquisa, o professor não tem autonomia na sala de aula. Uma análise interessante sobre a questão da autonomia docente sob a ótica das reformas dos anos 1990 foi desenvolvida por Notário (2007, p. 15, grifo do autor), quando afirma que a dinâmica imposta à rede pública de ensino:

[...] foi contrária à democratização da gestão escolar, não houve da parte do poder público uma postura que propiciasse a condução coletiva do destino da escola. Ao contrário, as políticas educacionais tiveram como resultante um processo de privatização, terceirização, centralização e controle burocrático sobre as escolas e sobre o *trabalho docente*, levando dificuldades ainda maiores ao processo de ensino-aprendizagem. É assim que *as políticas da década de 1990 aprofundaram a hierarquização e a divisão técnica do trabalho docente no interior da escola* em nome da qualidade de ensino, da inclusão e da autonomia escolar. Não podemos desconsiderar que a opressão no interior da escola atinge o conjunto dos envolvidos na base do processo educacional [...].

Esta análise aponta claramente os caminhos para a perda da autonomia docente, pois o professor é obrigado a seguir as orientações provenientes dos órgãos centrais e são vigiados constantemente pelo professor coordenador para que o currículo oficial seja cumprido e pela avaliação externa para controlar toda a atividade da rede durante o período letivo. Consequentemente, em função dos resultados vêm as cobranças. Então, a tão propalada autonomia do professor em sala de aula é apenas relativa. O termo

mais indicado seria então ‘autonomia vigiada’. Esse processo somente é possível por conta da mediação do sistema de avaliação externa da rede pública de ensino. Conforme mencionamos anteriormente, a amarração do currículo à avaliação externa e aos bônus são os ingredientes perfeitos para tutelar o professor que tece seu cotidiano no chão da escola. Primeiro porque não é uma questão de escolha: essa forma de organização do sistema educacional estadual é imposta de “cima para baixo” sem considerar a questão da aceitação ou não da proposta. Outra razão é a questão da sobrevivência, pois esses profissionais vêm sentindo na pele o aviltamento de seus vencimentos ao longo de décadas e o bônus é uma oportunidade para auferirem um rendimento extra.

Soma-se a essa questão a pressão da coordenação pedagógica, da direção da escola e da Diretoria de Ensino com o desempenho da escola na avaliação externa, com o cumprimento da meta estipulada e com as cobranças que recebem dos órgãos centrais. Os gestores locais da escola, por sua vez, repassam essas cobranças aos professores, que são a ponta da corda. A lógica da política educacional do período analisado por nossa pesquisa nos faz pensar que sua organização tem a intenção de ter total controle sobre as escolas e sobre os professores. Por esse motivo, pensamos que a única razão de se manter um programa de avaliação externa do sistema educacional do estado atualmente é por conta de sua função de regulação e controle. Se a função da avaliação se restringisse a monitorar o desempenho das escolas para a consequente tomada de decisões sobre a gestão do sistema de ensino, conforme mencionamos anteriormente, segundo o próprio Secretário-Adjunto de Educação do Estado Palma Filho (informação verbal)<sup>2</sup>, a avaliação poderia acontecer a cada três anos. Portanto, isso talvez justifique a razão do Saesp ser aplicado anualmente.

A intencionalidade da construção dessas duas categorias preliminares foi essencial para o conjunto da análise por estar diretamente ligada à condição profissional docente e seus problemas cotidianos: condições de trabalho, política salarial e sentimento de pertencimento às políticas educacionais. As abordagens

---

<sup>2</sup> Informação verbal do Secretário-Adjunto da Educação do Estado de São Paulo durante palestra proferida no I Colóquio sobre práticas educacionais e sócio-pedagógicas “Os desafios da Educação no século XXI” realizado nos dias 11 e 12 de maio de 2011 na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.



desses fatores abriram caminho para concretizarmos nossa análise acerca do objetivo geral de nossa pesquisa no tópico seguinte.

### 3.4.3 Categoria: A centralidade do Saresp e a prática profissional docente

A terceira categoria tem por objetivo abordar a centralidade da avaliação na política educacional paulista e analisar seus impactos na prática profissional docente. Para isso, desdobramos uma única questão em vários seguimentos, porém, todos estão intimamente relacionados à questão da profissão, carreira profissional e posicionamento político dos professores. Por essa razão intitulamos a segunda categoria de: **a centralidade do Saresp e a prática profissional docente.**

Inicialmente, formulamos as seguintes proposições: A avaliação ocupa posição central na atual política educacional paulista, especialmente como mecanismo de gestão do sistema educacional. Partindo dessa premissa e considerando que: há uma vinculação entre os conteúdos indicados na Proposta Curricular aos conteúdos cobrados na avaliação do Saresp; os resultados obtidos na avaliação constituem um dos principais fatores que interferem no cálculo do índice que compõe o IDESP e conseqüentemente o sistema de bônus aos professores; as metas e os resultados de cada escola são divulgados publicamente.

A partir dessas proposições formulamos algumas questões de múltipla escolha que possibilitaram aos respondentes, ao final de cada uma delas, comentários que objetivassem, caso considerassem necessário, reforçar suas opiniões ou explicações para melhor posicionamento dos seus pontos de vista. Pensamos por bem representar as respostas em quadro devido à forma de construção dessas questões que permitiram mais de uma resposta para a pergunta formulada, conforme segue:

**Quadro 3 - Qual é a real intenção da política educacional do governo ao priorizar tais proposições?**

Possíveis respostas	Manifestações dos professores							
	Antonio	Beatriz	Cíntia	Débora	Elaine	Fátima	Gabriela	Helena
Melhorar a qualidade da educação			X			X		
Responsabilizar o professor pelo desempenho da escola pública	X	X		X			X	X
Controlar a atividade docente e o currículo oficial	X				X			X
Tenho outra opinião sobre o assunto								

**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Os professores Antônio e Heloísa anotaram duas respostas à indagação da questão. Dentre as possíveis respostas, dois participantes responderam que é para melhorar a qualidade da educação. Houve também outras três respostas referentes ao controle do currículo. No entanto, a maioria dos professores respondeu que a real intenção da atual política educacional paulista é responsabilizar o professor pelo desempenho da escola pública. Três professores teceram alguns comentários acerca da mesma. Esses comentários expressam alguns pontos fundamentais em relação aos impactos da avaliação externa na prática profissional docente. Vejamos os pontos de vista dos participantes que se manifestaram a respeito do assunto:

O prof. é o mais cobrado nessa política educacional, acaba sendo responsabilizado pelo baixo rendimento das turmas; como também é cobrado para “treinar” os alunos p/ as provas (PROFESSORA BEATRIZ).

Queríamos que fosse para melhorar a qualidade da educação e não só cobrar os professores quando os alunos não atingem os resultados esperados (PROFESSORA DÉBORA).

O professor acaba sendo o culpado por tudo. O aluno tem que ser “treinado” para fazer a prova (PROFESSORA GABRIELA).

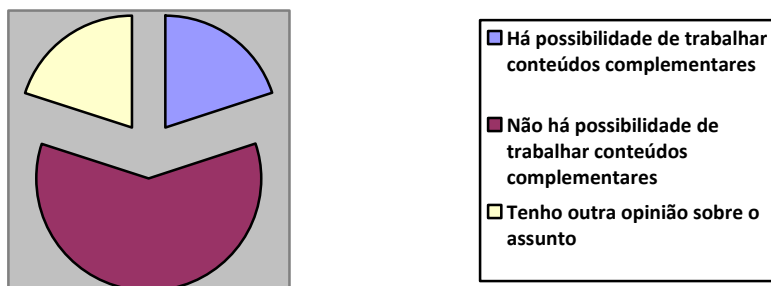
A política educacional levada a cabo no Estado de São Paulo ignora essa evidência presente nos exames externos. Os efeitos colaterais são conhecidos dos profissionais docentes da rede pública paulista: responsabilização e/ou culpabilização do professor pelo baixo rendimento dos alunos e, ao mesmo tempo, cobrança para que os alunos sejam ‘treinados’ para responder às questões das provas, pois o que importa é o resultado final. Nossas reflexões, baseadas nas observações e nas respostas aos questionários e às entrevistas nos permitem inferir que a pressão por melhores resultados vêm em efeito cascata dos órgãos centrais até chegarem às escolas. Nos discursos dos órgãos centrais essa e se referem a sugestões para que os alunos sejam treinados para o Saresp: “Peça aos estudantes que realizem uma atividade do Saresp (2003), [...]” (SÃO PAULO, 2009c, p. 42).

A questão da cobrança em relação ao desempenho foi notada na conferência de apresentação da Nova Política. Quando chegam às escolas, essa cobrança é muito mais incisiva. Quanto a isso, chegamos ao ponto de presenciar a direção da unidade pesquisada se dirigir aos professores cobrando atitudes para que estes apliquem exercícios nos moldes do Saresp para que os alunos se acostumem com o referido modelo de prova. Ressaltamos ainda, que as conversas informais durante o processo de investigação confirmam as pressões sofridas pelos professores. Esse ponto se revela importante como parte dos desdobramentos da avaliação externa, que impactaram profundamente a prática profissional docente.

Outro ponto pertinente ao nosso objeto de análise é a questão do currículo ministrado nas escolas públicas. É de extrema importância discutir sobre o currículo nas atuais circunstâncias, no entanto, devido ao recorte de nossa pesquisa, buscamos apenas referenciar o que acontece na prática por meio do ponto de vista do profissional que atua diretamente no chão da escola. Para isso, dirigimos a seguinte indagação aos professores: existe a possibilidade de desenvolver um currículo complementar ao currículo proposto pela SE por meio do caderno do aluno/professor ou o currículo mínimo acaba se tornando o único trabalhado nas escolas?

As respostas estão representadas no gráfico a seguir:

**Gráfico 4 - Opinião dos professores: sobre o currículo oficial**



**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Os professores Antônio, Beatriz e Gabriela disseram que não há possibilidade de trabalhar conteúdos complementares.

A professora Cíntia respondeu que há possibilidade de trabalhar conteúdos complementares. Talvez, sua resposta se justifique pela disciplina que ministra na escola. Segundo a professora Cíntia é impossível ensinar Matemática apenas com o material do caderno do professor e do aluno. Por essa razão respondeu que há possibilidade de desenvolver atividades que não fazem parte do 'caderninho', o que não quer dizer que os conteúdos complementares abarcam conhecimentos para além do currículo básico, mas conteúdos conceituais que têm por objetivo favorecer a resolução dos exercícios constantes do caderno do aluno.

Os professores Débora e Elaine têm outra opinião sobre o assunto. Débora teceu o seguinte comentário: "Quando trabalhamos conteúdos complementares, o caderno do aluno fica atrasado. É o que eu faço!" (PROFESSORA DÉBORA).

A professora Elaine que ensina Matemática disse que "o aluno não dá conta nem desse!" referindo-se ao currículo constante dos 'caderninhos do aluno'.

Já a professora Helena disse que "[...] é uma obrigação desenvolver currículo complementar, pois o que vem no caderno do aluno é completamente insuficiente para a compreensão dos mesmos" (PROFESSORA HELOÍSA). Talvez essa resposta também se dê por conta da especificidade da matéria trabalhada por

esse professor que ministra aulas da disciplina de Matemática, o que também não significa estender as fronteiras do currículo para além da proposta contida na matriz curricular.

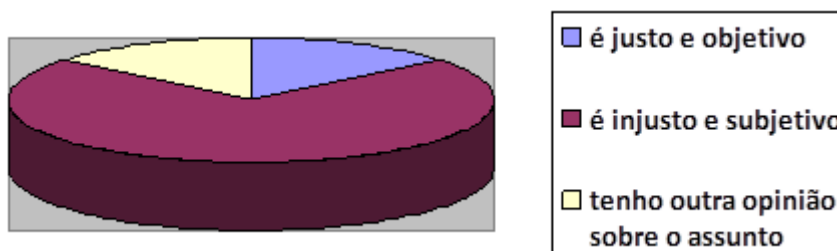
Conforme mencionamos em nossa análise ao longo do trabalho, a avaliação externa permeia toda a política educacional paulista. Dessa forma, não poderíamos deixar de mencionar a questão da remuneração por desempenho que tem por objetivo final imprimir sanções e recompensas como consequência dos resultados da avaliação, como forma de regulação e controle da política educacional. De acordo com Nigel Brooke (2006, p. 379), em sua análise sobre o futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil, há um movimento de intensificação dessas políticas tendo como base, principalmente a experiência dos Estados Unidos. O mesmo autor afirma que essas políticas têm em sua composição os ingredientes: autoridade (cuja expressão se dá com a publicização dos resultados por escola); informação (por meio da padronização dos testes); e padrões (para determinar o desempenho de cada escola). Atualmente, há um movimento que acrescenta o ingrediente consequências que se expressam por meio de critérios que estabelecem a aplicação de sanções ou incentivos conforme os padrões pré-estabelecidos.

Este último ingrediente foi inserido na Nova Agenda da Educação Paulista a partir de 2007. Os resultados do Saesp se tornaram fontes de informação para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e para o consequente sistema de remuneração por mérito para os profissionais da escola. Como consequência, os professores podem alcançar ou não o direito de receber referido bônus em maior ou menor escala<sup>3</sup>. Consultamos os professores a expressarem suas opiniões acerca dessa questão com a seguinte pergunta: Qual a sua opinião a respeito da composição do sistema de remuneração por desempenho (bonificação/meritocracia) dos profissionais da educação implantada pelo governo de São Paulo? Dentre as opções abaixo, obtivemos as seguintes respostas:

---

<sup>3</sup> Essa lógica funcionou no período compreendido por nossa pesquisa (2007-2010).

**Gráfico 5 - Opinião dos professores: sistema de remuneração por mérito**



**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Ao interpretarmos o gráfico acima, percebemos claramente que a maioria dos profissionais respondeu que considera o sistema de remuneração por desempenho injusto e subjetivo.

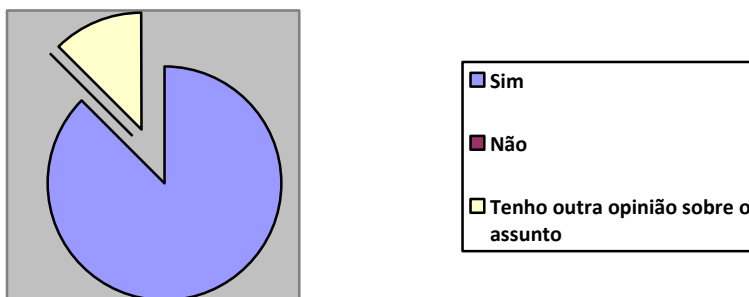
Após responderem às questões, alguns professores teceram comentários expressando seus pontos de vista acerca do assunto.

A professora Elaine anotou que tem outra opinião sobre o assunto: “Porém uma avaliação é necessário” (PROFESSORA ELAINE).

A Professora Fátima disse que “é muito injusta e desrespeitosa com o profissional. Nós precisamos de salários; não de migalhas com injustiças” (PROFESSORA FÁTIMA).

As questões anteriores permitiram desvelar pontos cruciais, de enorme abrangência, que possibilitaram o aprofundamento da análise para que chegássemos à questão central de nossa pesquisa, que diz respeito aos impactos do Saresp na prática profissional docente. O gráfico a seguir sintetiza o ponto de vista do professor acerca da questão:

**Gráfico 6 - Você considera que o professor alterou a sua forma de atuação com relação à prática docente na sala de aula por conta do Saresp?**



**Fonte:** Marcio Alexandre Ravagnani Pinto - dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Todos os participantes de nossa pesquisa responderam que o Saresp provocou alterações em sua prática docente em sala de aula. A professora Beatriz justificou sua resposta dizendo que o docente “É pressionado [...] o tempo todo, cobrado p/ que o aluno consiga atingir a meta da escola” (PROFESSORA BEATRIZ).

Desses, apenas a professora Elaine mencionou que tem outra opinião sobre o assunto: “Em algumas classes sim (depende da escola)”. No entanto, sem discordar que a avaliação externa provocou impactos em sua prática docente. A resposta da professora Elaine se mostra justificável, pois durante todo o tempo em que este pesquisador a entrevistava, a participante, por desenvolver seu trabalho docente em outra escola localizada na região central da cidade, fazia comparações entre o nível dos alunos de ambos os estabelecimentos educacionais. Por essa razão, mostrava-se revoltada, pois na ocasião a Secretaria de Estado da Educação divulgava o valor do bônus a ser recebido pelos profissionais de cada escola. Na escola pesquisada o valor do bônus por professor foi ínfimo. Entretanto, segundo a professora Elaine, na outra escola em que ministra aulas teve muito menos trabalho e o bônus foi muito maior.

Após a aplicação dos questionários, ao detectarmos que o professor alterou sua forma de atuação em relação à sua prática profissional em sala de aula, aprofundamos o debate nas entrevistas conforme as indagações a seguir.

Primeiramente, dirigimos a seguinte questão aos professores: O alinhamento do Saesp à Nova Matriz Curricular e a consequente adoção do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno ocasionou algum impacto na prática pedagógica do trabalho docente?

Vejamos abaixo as respostas dos participantes que por sinal são bastante diversificadas. A resposta do professor Antônio merece especial atenção:

Provocou um impacto sim na prática pedagógica do professor até porque o trabalho dele agora é mais focado no Saesp. E muitas vezes, eu não vejo muito essa ligação entre o Saesp e a Nova Matriz. Eu não tenho muito acesso à prova do Saesp não tem como você perceber. Por exemplo, te da a matriz, a proposta curricular, você segue a proposta. E fala, oh, o Saesp vai 'tá' ligado a essa proposta curricular, mas como você não tem acesso a prova, muitas vezes você não vê essa relação direta. Explicando melhor: o caderninho por exemplo são atividades até voltadas para a realidade, são atividades práticas. E quando você pega a prova do Saesp muitas vezes são exercícios conceituais, são questões conceituais e o aluno precisa aprender aquilo. Até porque a prova quem faz é uma empresa, né, não é a Secretaria, já pra ser alinhada à proposta correta... e a gente percebe muitas vezes é que o ano que muda de empresa o nível da prova também muda. São outros níveis de cobrança, outros níveis de abordagem nos exercícios. Mas que deu impacto na prática do professor deu. Tanto é que o professor trabalha muito voltado para o Saesp" (PROFESSOR ANTÔNIO).

Ao longo de nossa pesquisa ficou bastante claro que o Saesp provocou impactos na prática docente. No entanto, o aprofundamento da abordagem a respeito do assunto nas entrevistas nos possibilitou entender a problemática em questão. Ao que parece o professor se encontra desorientado em meio à tecnificação exigida pela sua profissão na política educacional paulista que envolve uma Nova Proposta Curricular, os materiais de apoio e a avaliação externa que, segundo os documentos oficiais, são amarrados um ao outro. O curioso nesta questão são as declarações do professor. A primeira coisa que chama atenção é quando diz que não vê a ligação da Nova Matriz Curricular à avaliação do Saesp. No entanto, em seguida diz "Eu não tenho muito acesso à prova do Saesp não tem como você perceber [...]." (PROFESSOR ANTÔNIO). Ora, se não se tem acesso à prova como saberia que não tem ligação com a Matriz Curricular? Da mesma maneira, a mudança da empresa responsável pela aplicação da prova com certeza altera a forma de construção das questões, no entanto, há a obrigação de se elaborar a avaliação tendo por base a Nova Matriz Curricular.

Outra revelação em relação à avaliação externa e a prática docente é que o profissional docente trabalha em função do Saesp nas atuais circunstâncias, ou



seja, em razão da pressão sofrida, há uma preocupação muito grande dos profissionais da escola em preparar os alunos para a avaliação do Saesp. E isso está bem claro quando o Professor Antônio diz que “o professor trabalha muito voltado para o Saesp”.

A manifestação de outra professora participante da pesquisa tece críticas sobre a forma com que a Proposta chega à escola. “Tudo isso foi imposto e o professor foi obrigado a trabalhar da forma como foi “exigida”: seguir o caderno do aluno e o que reza a Matriz Curricular p/ que a escola atinja a média do Saesp. Tudo se faz em função do Saesp” (PROFESSORA BEATRIZ).

Para a professora Cíntia, “O objetivo do caderno do professor e do aluno é orientar o professor para essas avaliações, avaliação do Saesp e creio que está sendo feito, em partes, mas ela orienta sim nosso trabalho. No sentido de orientar o currículo” (PROFESSORA CÍNTIA).

Sobre a mesma questão há pontos de vista um pouco diferentes. Para a professora Fátima o conjunto de diretrizes da SEE ocasionou impacto na prática docente, mas tece alguns comentários a respeito, conforme segue:

Sim, mas ele é muito incompleto, não se atualiza usa músicas muito fora da realidade dos alunos e os textos não são às vezes do interesse do educando. Mas tem uma parte positiva, unificou o ensino no estado de S. Paulo. Fez c/ que o professor se atualizasse e buscasse coisas novas em sua prática pedagógica (PROFESSORA FÁTIMA).

A crítica da professora acima se refere aos conteúdos, que segundo ela estão fora da realidade dos alunos, o que, conseqüentemente causa desinteresse por parte dos alunos. Contudo, afirma que a organização do currículo trouxe algo de positivo: unificou o currículo e fez com que o professor buscasse atualização para o desempenho da profissão.

Quando questionamos mais precisamente quais foram os impactos causados pela avaliação do Saesp na prática pedagógica do professor, nos deparamos com diversos pontos de vista. Segundo o professor Antonio, o Saesp hoje é tido como um currículo a parte no conjunto das atividades docentes:

O Saesp hoje é tido como um conteúdo. Eu preciso trabalhar isso, eu preciso trabalhar isso e preciso trabalhar o Saesp. Como se o Saesp fosse parte da grade curricular. Eu preciso trabalhar trigonometria, eu preciso trabalhar geometria e preciso trabalhar o Saesp. Precisa ensinar o aluno a fazer exercícios para o Saesp (PROFESSOR ANTONIO).

A professora Beatriz sugere que houve intensificação do controle sobre a prática profissional docente. Em suas palavras, o professor tem o compromisso de “[...] ter que seguir a risca o caderno do aluno e TREINAR o aluno aos moldes do Saesp” (PROFESSORA BEATRIZ).

Outras manifestações se referem ao impacto negativo causado pela pressão sofrida pelos professores no dia-a-dia: “O impacto foi negativo devido à pressão que o professor sente ao estar trabalhando na sala de aula por causa da cobrança que é feita no dia-a-dia” (PROFESSORA CÍNTIA).

Já para a professora Débora o impacto foi no sentido da necessidade de “[...] maior interação entre as áreas e dedicação de professores” (PROFESSORA DÉBORA).

Outra professora participante afirmou que o impacto foi no sentido do professor ter que se adequar à nova realidade exigida pela política educacional paulista. Segundo ela, a nova exigência “[...] fez o professor repensar o seu sistema de avaliação, procurando se adequar a nova realidade formulando avaliações fundamentadas em competências e habilidades o que antes não era feito” (PROFESSORA FÁTIMA).

Para além de todas as discussões que travamos até o momento, há também os desdobramentos pontuais resultantes dos resultados da escola no Saesp. Quando questionados sobre o assunto, os participantes de nossa pesquisa responderam o seguinte:

Desdobramento tem. Quando a escola vai bem, maravilha. Quando a escola vai mal, né, e você vê isso pelo resultado do bônus, pelo resultado do IDESP. O ano que a escola vai mal é um ‘deus nos acuda’. É pressão de todos os lados. E muitas vezes isso não... você pega a 8ª. Série que faz o Saesp. Você não tem um alinhamento certo. Num ano a 8ª tá num nível, no outro ano é outro nível, aí cai esse rendimento... Então num ano você é maravilhoso, no outro você é maldito (PROFESSOR ANTONIO).

A declaração do professor Antonio pressupõe que há muitas cobranças para que o profissional se empenhe no exercício da função docente em função da avaliação externa, em função da busca de resultados positivos. De acordo com o discurso do professor, essas cobranças são mais incisivas quando a escola não alcança a meta estipulada. E isso é muito claro na fala do professor, no entanto, segundo suas explicações, o rendimento das turmas é diferente o que leva a

resultados satisfatórios num ano e insatisfatórios em outro. Parece então, que mesmo a escola tendo que alcançar uma meta considerando seu próprio desempenho em avaliações anteriores não está havendo justiça no processo de avaliação externa. Esse fator merece ser considerado para o aprofundamento das reflexões para a construção de uma proposta de avaliação externa mais democrática.

Para a professora Beatriz, o que houve foram:

Cobranças e mais cobranças: o professor tem o dever trabalhar (até o esgotamento) as Matrizes de Referência do Saesp. Questões, textos, 'treinar' os alunos para que produzam o texto de próprio punho (gênero textual) da série que é pedida no Saesp (PROFESSORA BEATRIZ).

O discurso acima remete a questões já analisadas anteriormente. Segundo a professora Beatriz, o desdobramento do resultado da escola no Saesp desencadeou a intensificação das cobranças no sentido de treinar os alunos para o Saesp.

A professora Cíntia, por sua vez, traz uma contribuição diferente em relação à questão aqui discutida. Segundo a docente, para responder de maneira efetiva a essas cobranças por melhores resultados e para treinar os alunos para responder às questões do Saesp é necessário ter acesso aos resultados de maneira efetiva. De acordo com a participante,

É um resultado, às vezes que não é bem visto por nós, a gente nunca sabe se a escola foi realmente bem, senão a gente não tem esse retorno direitinho, esse objetivo, a gente não tem acesso. Tem acesso mais ou menos, de forma geral e não específica como a gente gostaria, série por série, conteúdo por conteúdo, que é o que a gente gostaria pra tar vendo aonde é que houve o fracasso. Se houve né, que a gente nem sabe se houve ou não, pra tar tentando melhorar que esse seria o objetivo melhor, mais adequado. Vendo onde é a falha pra tar melhorando (PROFESSORA CÍNTIA).

A mensagem da professora Cíntia é bastante relevante porque nos traz uma indagação acerca da contribuição da avaliação externa no processo de ensino e de aprendizagem. O que a professora reclama é que os resultados deveriam ser disponibilizados de forma ampla e irrestrita, talvez, por questão de desconfiança na avaliação externa.

De acordo com o ponto de vista da professora Débora, inferimos que os resultados da escola no Saesp ocasionaram desdobramentos positivos: "Maior

empenho pelos professores, coordenadores e pela direção em relação ao aprendizado do aluno” (PROFESSORA DÉBORA).

Nada mais indicado para respaldar nossas reflexões que os ensinamentos de Paulo Freire (2001). Em um de seus ensaios, o autor já manifestava preocupação acerca das políticas neoliberais que buscam a melhora qualitativa da educação por meio da elaboração de pacotes prontos. Ao enunciar uma série de coisas que não nos é possível fazer e não raro são realizadas por educadores que se proclamam progressistas, uma nos chamou atenção pela atualidade do tema após quase vinte anos,<sup>4</sup> pois parece estar se referindo à atual política educacional paulista. Para Freire (2001, p. 37):

Percebe-se como tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.

O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado.

Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido. [...].

Ora, nada mais perfeito para ilustrar a orientação da política educacional do Estado de São Paulo do Governo Serra. Realmente, a cartilha neoliberal para a educação pública é facilmente reconhecida pelos seus traços autoritários. Conforme discutimos no primeiro capítulo de nosso trabalho essa orientação encontrou solo fértil na política paulista que segue ponto a ponto as diretrizes neoliberais para a educação. As reflexões da citação acima parecem ser uma análise da atual política educacional paulista. Talvez, se escrevesse hoje, a indignação de Paulo Freire seria ainda maior dada a intensificação do controle por parte do Estado ao inserir a remuneração por meio de bônus aos professores da rede pública.

Mesmo com todo o autoritarismo patente nas orientações da política educacional, o descompasso entre os objetivos contidos na Proposta e a realidade das escolas é marcante. Um dos pontos de tensão é a questão do sentimento de pertencimento dos atores envolvidos no processo de mudanças. Esse aspecto é essencial para que as ações empreendidas no campo educacional obtenham os

---

<sup>4</sup> O ensaio no qual foi retirada a citação abaixo foi escrito em outubro de 1992.

resultados desejados. Entretanto, os depoimentos dos professores sustentam que esses profissionais não têm esse sentimento de participação na atual política educacional paulista. Ao analisarmos as políticas de educação do estado desde 1995 fica evidente o critério economicista dessas políticas que são formuladas por técnicos e aplicadas no sistema educacional de forma unilateral sob a argumentação de que é impossível discutir com todos os profissionais que atuam diretamente na rede de ensino.

No atual momento histórico, a alternativa possível para fazer frente a essa situação imposta às escolas e possibilitar a melhora da qualidade da educação implica na formação permanente dos educadores pela práxis. De acordo com Freire (2001, p. 37):

[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. Entre 'pacotes' e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao 'guia' com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como 'salvadores'? Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. [...]

Ora, eis aqui a questão chave de nossa pesquisa. O que está ocorrendo, de fato, no chão da escola? Qual tem sido a forma de resistência do professor diante dessa situação?

Talvez, o que chamamos de intensificação de práticas autoritárias na política educacional paulista tem a função de dificultar a movimentação democrática do docente em oposição à política educacional paulista.

Está claro que o atual momento histórico impõe grandes desafios aos profissionais da educação. Os caminhos possíveis para se superar esse estado de coisas são vários. No entanto não se pode ter receio de enfrentar a situação. Não há caminhos seguros a seguir, há caminhos possíveis a trilhar. Os caminhos, no entanto, devem estar respaldados por uma teoria consistente que seja capaz de

assegurar a transformação da sociedade. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 6-7, grifo do autor) nos dá uma pista das possibilidades do atual momento histórico:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a transmissão social. Por isso, acredita-se que a *pedagogia da práxis*, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade.

Propostas alternativas ao modelo adotado pelo Governo de São Paulo não faltam. Porém, conforme bem coloca Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 64): “A tática neoliberal é conhecida. Se só a crítica é apresentada, ela é ‘acusada’ de ideológica e desconsiderada por não conter propostas. Se as propostas são apresentadas, ignoram-nas. [...]”

Diante desse estado de coisas, a única certeza que temos é a de que não podemos aceitar as desculpas utilizadas pelo governo para se safar das responsabilidades pelo baixo desempenho da educação pública do Estado. Nesse sentido, concordamos com as propostas do autor no que se refere à direção a ser tomada: a qualidade negociada a partir da realidade de cada escola. Para Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 64):

[...] o que se espera é que as políticas públicas implementem condições objetivas adequadas de funcionamento da rede pública de escolas e associe a esta tarefa o estímulo para que a escola se auto-organize como uma instância de reflexão sobre si mesma, mobilizando para tal os melhores quadros que possui. Isso não se obtém, adiantemos, por mecanismos destinados a gerar uma corrida competitiva entre as escolas e seus profissionais, mas pela mobilização interna da escola e seu compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos.

O pressuposto dessa proposta se dá pelo exame das condições gerais de funcionamento de cada escola para identificar e suprir suas necessidades. Supridas as necessidades da escola vem então o estabelecimento do compromisso de seus profissionais para a manutenção ou superação do patamar de desempenho considerado adequado. Dessa forma, após o Estado cumprir com as metas assumidas com cada escola poderá exigir a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A qualidade negociada é uma construção coletiva onde tanto o Estado quanto os profissionais que atuam na escola tem compromissos com a aprendizagem dos alunos.

Com esse processo de organização e comprometimento entre as partes envolvidas, o Estado obtém a legitimidade política que lhe falta quando utiliza a avaliação apenas como controle, regulação e responsabilização dos profissionais que atuam no chão da escola. Ao cumprir com suas obrigações assumidas no pacto com as escolas, o Estado pode exercer o seu papel fiscalizador da qualidade da educação. Aí sim a avaliação poderá cumprir com seu papel mediador e complementar para o acompanhamento da qualidade do ensino oferecido pela escola.

Entretanto, não sejamos ingênuos. O caminho a ser percorrido é longo e cheio de percalços. As políticas públicas do Estado capitalista têm uma função clara: atender aos interesses do capital. Porém, o argumento de que faltam propostas coerentes não procede. A dificuldade se concentra na organização da luta para exigir que o Estado assuma o compromisso com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade social. Portanto, de acordo com Saviani (1999, p. 42):

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A presente pesquisa teve por objetivo desvelar os impactos da avaliação externa do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática profissional docente sob o ponto de vista do professor. Seu recorte temporal remonta ao período que compreende a proposta do PSDB para a educação para os anos de 2007 a 2010. No entanto, não desconsideramos a análise do contexto em que a avaliação externa foi adotada como um dos principais mecanismos de gestão do sistema educacional no Estado de São Paulo.

Nossas reflexões partiram da análise da avaliação externa no seio da política educacional que, por ser considerada uma das áreas da política social, sofre as influências da política econômica empreendida pelo estado capitalista. A influência das transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva do capitalismo global pautada na doutrina neoliberal foi de fundamental importância para a fundamentação do nosso trabalho. O posicionamento do foco de análise do problema de pesquisa dentro de um amplo espectro de condicionantes e/ou determinantes tornou possível a compreensão do funcionamento da política educacional paulista e sua relação com a macropolítica, o que possibilitou o entendimento do papel ocupado pelo Saresp nesse contexto.

Na década de 1990, no bojo dessas transformações, ocorreu a reforma do estado brasileiro e, conseqüentemente, a reforma do seu sistema educacional. A reforma educacional do Estado de São Paulo também foi fortemente influenciada pela doutrina neoliberal e seguiu a tendência da reforma educacional levada a cabo pela União. Nesse contexto, os reformadores justificavam a necessidade das reformas educacionais pautados na ideia de que estes são ineficientes, ineficazes e improdutivos. Para os neoliberais, em diferentes países, a crise de qualidade dos sistemas educacionais não é decorrente da falta de recursos financeiros e sim porque carece de um gerenciamento eficiente. A direção tomada por essas políticas notadamente economicistas vieram acompanhadas por mecanismos de controle e responsabilização, a avaliação externa.

A disseminação da ideologia neoliberal aos demais países do sistema mundial ficou a cargo de agências financeiras e de organismos internacionais multilaterais como a UNESCO, o FMI e o Banco Mundial. Em nosso trabalho, identificamos a influência de organismos internacionais disseminadores dos ideais neoliberais na política educacional paulista. Isso fica claro quando analisamos o

Comunicado da SEE de 22.03.1995 que traça as diretrizes para a educação do Estado de São Paulo para o período que compreendeu a primeira gestão do PSDB no governo (1995-1998) e permanece até os dias atuais. No mencionado comunicado estão elencadas as principais diretrizes da política educacional paulista, cujo ponto principal se pautava na racionalização da utilização dos recursos públicos, ou seja, a imposição de uma administração empresarial ao sistema educacional paulista. Duas diretrizes principais guiaram o projeto de reforma: a primeira se referia à reforma e racionalização da rede administrativa; a segunda buscava mudar sua forma de gestão. É nesta segunda diretriz que se enquadra a criação de um sistema de avaliação externa para educação paulista. No ano seguinte à publicação do comunicado, em 1996, o Saresp foi criado com o apoio do Banco Mundial. A política educacional paulista seguiu a lógica neoliberal da diminuição das despesas públicas do estado. Essa questão ficou evidenciada quando analisamos o comunicado. No presente documento, a avaliação externa é colocada como condição '*sine qua non*', ou seja, ocupa posição central como mecanismo de regulação e controle no seio das políticas educacionais economicistas propostas pelo PSDB.

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

A direção tomada pela política educacional paulista pode ser compreendida como ressonância do entrelaçamento dos ideais da sociedade conservadora e autoritária com a ideologia da doutrina neoliberal no contexto da reforma do estado brasileiro na década de 1990. A orientação da política educacional nesse período segue as determinações mais amplas das reformas econômicas internacionais: preparar as economias nacionais para a competição no mercado globalizado. A partir desses parâmetros de análise apreendemos os pressupostos da avaliação externa na política educacional paulista e identificamos o

seu caráter autoritário, conservador e opressor que reserva posição de destaque à competição e ao individualismo liberal.

Desde a sua criação, o Saresp vem cumprindo com objetivos nada democráticos. Ao longo de sua trajetória já foi usado para classificar escolas e para promover ou reter alunos. No entanto, a partir de 2007 sofreu as transformações mais profundas e passou a ocupar posição privilegiada como mecanismo de regulação e controle da política educacional proposta para a educação do estado para o período de 2007 a 2010. O cerne da Proposta está na amarração da Matriz de Referência para Avaliação do Saresp com a Proposta Curricular que se materializa na escola por meio dos famosos “caderninhos”. Todas as ações contidas na proposta são mediadas pelo processo de avaliação externa, ou seja, para a SEE o que importa é o resultado final da avaliação. As possibilidades de mudanças qualitativas que a avaliação poderia promover são simplesmente desprezadas.

Também faz parte do conjunto da política educacional deste período, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo e a consequente política de bonificação por resultados aos profissionais. O conjunto de estratégias que fundamentam a organização do sistema estadual de educação mediada pelo processo de avaliação externa teve por objetivo legitimar o discurso oficial dos burocratas que compuseram a base do Governo Serra, que atribuíam o fraco desempenho da escola pública aos professores e não a políticas educacionais equivocadas.

Analisando por essa ótica, o Saresp se constitui mais de uma estratégia política de desresponsabilização do estado do que de uma vontade específica de transformação da educação pública. Esse viés fica evidente em nossas análises quando relacionamos os pontos essenciais presentes no discurso oficial com os pressupostos das políticas neoliberais.

Pautados nesse quadro de análise, nossa pesquisa revelou que esse conjunto de proposições desencadeou profundas alterações na prática profissional e na vida individual dos docentes que atuam no chão da escola.

Para a maioria dos professores pesquisados, o atual modelo do Saresp não contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual, mas poderia contribuir se fosse orientado por uma lógica que considerasse as

especificidades de cada escola e de cada aluno em particular, ou seja, que considerasse as implicações sociais e educacionais que afetam o ensino e a aprendizagem.

Outra questão importante explorada por nossa pesquisa diz respeito ao sentimento de pertencimento dos professores à política educacional em pauta. Ao darmos voz aos professores para sabermos o que pensam a respeito do assunto, sentimos que estes profissionais não se sentem participantes da atual forma de organização do ensino público paulista. O professor está excluído do constante processo de construção do conhecimento inerente à escola e à prática profissional docente. Esse processo de exclusão do professor da participação na organização do sistema educacional paulista como um todo e do processo de organização do ensino na escola (do planejamento, do processo de construção curricular, da gestão escolar e da autogestão do trabalho pedagógico) é sustentado pela estratégia da imposição do ensino em pacotes mediados pela avaliação externa. Com isso, a elaboração intelectual e a construção do conhecimento, principais características da profissão docente, aos poucos vão sendo suprimidas do domínio do profissional.

Outra questão importante revelada por nossa pesquisa é que o Saresp desencadeia conflitos na relação entre os professores e os profissionais dos órgãos gestores do sistema educacional. O que detectamos a partir das declarações dos professores em relação à avaliação do Saresp é que estes profissionais não refutam a existência de um sistema de avaliação externa. Entretanto, criticam a standardização do conhecimento mediado pela avaliação: a utilização de um processo de avaliação externa para um universo diversificado de alunos sem considerar a individualidade de cada um e os aspectos próprios das condições de vida em sua própria sociedade. Essa característica nos leva a reforçar nosso entendimento de que os resultados da avaliação do Saresp são utilizados meramente para classificar escolas, controlar e regular a atividade docente e, posteriormente, premiar única e exclusivamente os profissionais que atingiram a meta pré-estabelecida por meio do bônus, excluindo dessa lógica as escolas que mantiveram um patamar de qualidade considerado bom durante vários anos. Por essa razão, o sistema é considerado injusto pelos professores.

Interessante mencionar também a pressão sofrida pelos professores para se alcançar as metas impostas às escolas. De acordo com as informações obtidas

junto aos professores, essa pressão é marcante e vem tanto da Diretoria de Ensino quanto da direção quando a escola não atinge a meta pré-estabelecida. Em certa medida, a pressão sofrida pelos docentes é decorrente dos bônus recebidos por todos os profissionais da educação que são diretamente dependentes dos resultados da escola. Em síntese, se o bônus for bom isso não acontece, caso contrário os conflitos aparecem.

Outro ponto fundamental ligado à questão do bônus são as orientações aos professores para que estes ‘treinem’ seus alunos para responderem às questões da prova do Saresp. Fica claro que isso acontece em decorrência da lógica de emulação imposta pela política de bonificação. Quando os resultados não são os esperados há um sentimento de frustração geral entre os profissionais que se indagam sobre as razões pelas quais não conseguiram atingir a meta da escola. De acordo com um dos entrevistados “[...] é terrível para todos; tanto no sentido moral, financeiro e intelectual.” Ou seja, a avaliação externa do Saresp além de produzir impactos na prática profissional docente, ainda produz sentimentos negativos que afetam a vida pessoal do professor, tais como o fracasso e a conseqüente culpa por não terem atingido a meta.

Ao que tudo indica esses profissionais estão perdidos em meio a tanta intromissão no seu campo de atuação. Além disso, o professor está excluído dos processos de decisão relacionados com seu campo de atuação. Apesar de haver momentos reservados para a discussão dos resultados do Saresp, as opiniões dos professores não são ouvidas. Aos professores cabe a tarefa de cumprir as determinações superiores e de obedecer a hierarquia estabelecida. A participação dos professores nas discussões acerca do Saresp na escola se resume a ouvir as orientações do professor coordenador e cumprir o que é determinado.

Em razão dessas determinações, o professor acaba sendo compelido a dedicar parte de suas aulas para o treinamento dos alunos para o Saresp. E isso traz conseqüências diretas que afetam o objetivo final da escola, pois tempos preciosos que poderiam ser utilizados em favor do ensino e da aprendizagem são dedicados à preparação do aluno para responder às questões do Saresp.

O que podemos inferir a partir dessas considerações é que a avaliação externa do Saresp é um espaço de conflitos. Os dados obtidos junto aos professores

não deixam dúvidas quanto a isso, pois quando indagados a respeito do assunto, todos, sem exceção, responderam que os resultados do Saresp na escola geram conflitos. Esses conflitos ocorrem principalmente sob a forma de pressão por melhores resultados, independentemente da existência ou não das condições objetivas encontradas na escola para a promoção de melhorias qualitativas. De acordo com um dos entrevistados, “[...] todos querem seu bônus bem alto, assim cobram bons resultados dos alunos no Saresp, cabendo ao professor o adestramento dos alunos aos moldes do Saresp.” Essas cobranças por melhores resultados partem dos órgãos gestores superiores, mas no final é o professor que vai sofrer os impactos dessa cobrança porque é o profissional responsável direto pela promoção das aprendizagens no chão da escola.

O pior de tudo isso é que não há um processo de negociação para que as proposições superiores sejam colocadas em prática, tudo é imposto ‘de cima para baixo’. No entanto, os professores têm consciência dos problemas da escola pública paulista. De acordo com um dos profissionais ouvidos, o objetivo do governo com a escola pública é esse mesmo: “[...] é o professor que está desalinhado com os objetivos do governo...”. Ou seja, o governo não tem interesse em oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos da rede pública. Esse mesmo professor afirmou que ouviu da Diretoria de Ensino que escola pública não tem que preparar para o vestibular, ou seja, a preparação para o vestibular é para quem pode pagar por isso. Ensino na escola pública é sinônimo de coisa pobre para pobre. A verdadeira intenção das políticas neoliberais é a criação de ilhas de excelência para suprir, em medidas exatas, as necessidades imediatas do capital. Prova disso é a prioridade dos investimentos públicos no ensino técnico e profissionalizante.

No entanto, o governo não assume a culpa pelas políticas educacionais equivocadas. Por isso, empreende uma política muito bem arquitetada para atribuir a culpa pelo fracasso da escola pública aos professores. Ao longo dos anos vai ficando evidente que a avaliação do Saresp não se mostrou capaz de promover a qualidade da educação por meio da competição entre as escolas conforme previam os burocratas do PSDB. Muito pelo contrário, o Saresp, como principal mecanismo de gestão da política educacional paulista, se tornou uma obsessão a ponto de tornar obsoleto o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Afinal, o que importa é o resultado final da avaliação e a melhoria do fluxo de alunos. Por isso, a

necessidade de se treinar os alunos para responderem as questões da avaliação. Não existe uma proposta de formação humana no conjunto da política educacional paulista. Na prática, o que existe é o adestramento dos alunos e a opressão e/ou a cooptação dos professores para se adequarem à proposta oficial.

Diante de tais fatos, é indiscutível que o Saresp provocou alterações na prática profissional docente na sala de aula. O trabalho do professor está mais voltado para a obtenção de melhores resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos. No entanto, reafirmamos que não é por vontade própria, mas por imposição. A profissão docente na rede pública do Estado de São Paulo está mais voltada para a transmissão mecânica de conhecimentos técnicos que para a elaboração intelectual e construção do conhecimento.

Ao considerarmos todas as peculiaridades elencadas ao longo do nosso trabalho percebemos que a avaliação externa é um espaço de conflitos. As intervenções dos gestores nesta seara acabam por inverter problemas pedagógicos a problemas técnicos de gerenciamento do sistema educacional. Diante desse estado de coisas o principal desafio para o atual momento histórico é juntar fileiras para a luta por uma educação de qualidade pedagógica e social.

Nessa luta, o professor também tem suas responsabilidades e a princípio não deve se escorar no discurso de que a atual política educacional retirou totalmente sua autonomia profissional. De acordo com as reflexões de Paulo Freire (2001): o professor não deve se amarrar ao guia que supostamente transfere aos educandos conteúdos tidos como salvadores. Os educadores devem resistir às tentativas de domesticação impostas pelas políticas educacionais autoritárias, pois se assim o for não terão a capacidade de provocar a curiosidade da busca conhecimento, da aventura criadora e da curiosidade crítica do aluno. Nesse sentido, a responsabilidade do professor com a democracia se realiza quando este se entrega ao trabalho de formação permanente fundado na prática de analisar a prática, acompanhado sempre de um profissional preparado para isso.

Sabemos das dificuldades impostas pela política da manipulação do afeto pela qual os neoliberais lançam mão e que tem como elemento central a ideia de que não há alternativa possível que não sejam os pressupostos da doutrina neoliberal. No entanto, no atual momento histórico torna-se urgente a mobilização. E

esta mobilização deve partir tanto do professor quanto da sociedade civil. A luta por uma escola com qualidade social requer combater qualquer tentativa de rebaixamento intelectual das camadas populares por meio da simples instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho e da transformação do professor em técnico educacional. O grande desafio do momento é agregar forças para exigir do estado uma educação que, para além da preparação para o mundo do trabalho, seja capaz de promover a formação do homem total, de consciência crítica, que seja capaz de transformar cada aluno em cidadão participante ativo dos rumos da sociedade como um todo.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 139-164, dez.1999.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p.15-32, ago. 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Cultura, memória e currículo, v. 5).

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, M. A. M. (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APEOESP entrará com ação judicial contra o Saesp. **Estadão.com.br**, São Paulo, 19 nov. 2010. Notícias. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,apeoesp-entrara-com-acao-judicial-contr-o-saesp,642386,0.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2011.

APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: PALMA FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Org.). **Política e economia da educação**. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação, 2004. (Pedagogia cidadã: Cadernos de formação).

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

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BALANÇO da educação paulista. **Estadão.com.br**, São Paulo, 24 mar. 2011. Opinião. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,balanco-da-educacao-paulista,696491,0.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Ed. 70, 1994.

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

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1. Anexo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 445-466, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

CASTRO, M. H. G. O significado da avaliação institucional no âmbito da política educacional. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. (Seminários e debates, v. 1).

\_\_\_\_\_. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009a.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009b. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2010.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEMO, P. **Metodologia da pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da investigação em educação**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande – MS. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 97-105, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/138/162>>. Acesso em: 22 set. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, esp., out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

DÍAZ BARRIGA, A. Tesis para una teoría de la evaluación e sus derivaciones en la docencia. **Perfiles Educativos**, México, n. 15, p. 16-37, enero/mar. 1982. Disponível em: <[http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/1982\\_Tesis%20para%20una%20teor%eda%20de%20la%20evaluaci%3n.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1982_Tesis%20para%20una%20teor%eda%20de%20la%20evaluaci%3n.pdf)>. Acesso em: 12 fev. de 2011.

\_\_\_\_\_. Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 8., 2005, Hermosillo. **Anales....** Hermosillo: SEP, 2005. Disponível em: <[http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia\\_cnie2005.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf)>. Acesso em 22 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. (Pedagogias em ação).

DIVERSAS avaliações: Saesp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar. Disponível em: <<http://avaliacoes.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2010.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da educação, Série I, Escola, v. 11).

FOLHA.COM. São Paulo, 27 set. 1996. 3º Caderno, p. 1-5. Disponível em <<http://acervo.folha.com.br/fsp/1996/09/27/262>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa época, v. 23).

FREITAS, D. N. T. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 79-100, jan./jun. 2005.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, esp. out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação e Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2009.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999a.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 7-18 – maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>> Acesso em: jan. 2010.

GENTILI, P. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_\_\_; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde com o neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados : HISTEDB, 2005. (Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1979.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia. Edição do autor, maio 2002. Disponível em: <<http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneio.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. (Questões de nossa época, v. 67).

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009b.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados : HISTEDBR, 2008.

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

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da nossa época, v. 61).

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, A. M. A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 527-549, ago. 2003.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MORROW R. A., TORRES C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: PALMA FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Org.). **Política e economia da educação**. São Paulo: Ed. UNESP: Pró-Reitoria de Graduação, 2004. (Pedagogia cidadã: Cadernos de formação).

MUDANÇAS na rede estadual paulista ferem autonomia escolar e docente. **Observatório da Educação**, São Paulo, 13 abr. 2008. Disponível em: <[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:mudancas-na-rede-estadual-paulista-ferem-autonomia-escolar-e-docente&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:mudancas-na-rede-estadual-paulista-ferem-autonomia-escolar-e-docente&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98)>. Acesso em: 16 nov. 2010.

NEGRÃO, J. J. **Consenso de Washington**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

NOTÁRIO, A. C. S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

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

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PALMA FILHO, J. C. Impactos da globalização em políticas públicas em educação. In: \_\_\_\_\_; TOSI, P. G. (Org.) **Política educacional**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, 2007. (Pedagogia cidadã: Cadernos de formação).

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. **PISA 2009 countries/economies**. Disponível em: <[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236225\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1,00.html)>. Acesso em: 14 set. 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola: o que é o IDESP**. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)>. Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 34.035, de 22 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto-34035-91-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. Diretrizes da política educacional para o período de dezembro de 1994 a dezembro de 1998. Comunicado SEE, 22 mar. 1995. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 1995. Seção 1, p. 8-10.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 27 de março de 1996**. Dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São Paulo: SEE, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Uma nova agenda para a educação pública**. São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.derbp.com.br/plano\\_acoes\\_see07.doc](http://www.derbp.com.br/plano_acoes_see07.doc)>. Acesso em: 12 set. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Governo de São Paulo institui bônus e promoção por mérito aos servidores. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo I, v. 18, n. 239, 18 dez. 2008a. p. 3.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Gestão do currículo na escola**: caderno do gestor. São Paulo, 2008b. v. 2. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br>>. Acesso em 16 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Coordenação, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Rede do Saber**: quem somos: a origem da Rede do Saber. [2008e]. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/AorigemdaRededoSaber/tabid/183/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SARESP 2008**: videoconferência realizada no dia 02 de outubro. 2008f. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Materiais/tabid/1121/Default.aspx>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. Coordenação geral de Maria Inês Fini. Autoria de Zuleica Murrie. São Paulo, 2009a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo, 2009b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Cadernos do professor**: língua portuguesa, ensino fundamental – 8ª série. Coordenação de Maria Inês Fini; elaboração de Lino de Macedo, Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo, 2009c. v. 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório Pedagógico**: Saesp 2009. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa de Qualidade da Escola**: nota técnica. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2010.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf)>. Acesso em: 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados : HISTEDB, 2005. (Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados : HISTEDBR, 2008b.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA JÚNIOR, C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

TEIXEIRA, F. C. A América Latina e o Brasil: da era das ditaduras aos processos de redemocratização. In: BERSTEIN, S.; MILZA, P. (Dir.). **História do século XX**: de 1973 aos dias atuais: a caminho da globalização e do Século XXI. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Ed. Nacional, 2007. v. 3.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Ed. UEC, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, I; ROMANO, R. Plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília, DF: Liber, 2007.