

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

**CAIO AUGUSTO CARVALHO ALVES**

**TÁTICAS DOCENTES FRENTE AOS  
EFEITOS DO SARESP**

**Guarulhos**

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

**CAIO AUGUSTO CARVALHO ALVES**

**TÁTICAS DOCENTES FRENTE AOS  
EFEITOS DO SARESP**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Saúde na Infância e  
na Adolescência da Universidade  
Federal de São Paulo como  
requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Ciências  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosario  
Silvana Genta Lugli

**Guarulhos**

2010

Alves, Caio Augusto Carvalho

Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP / Caio Augusto  
Carvalho Alves. – Guarulhos: [s.n.], 2011.

132 folhas

Orientadora: Rosario Silvana Genta Lugli

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola  
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2009.

Título em inglês: Teacher's tactics against the SARESP effects.

1. Educação 2. Sociologia da Educação 3. Cotidiano Escolar I. Título

CAIO AUGUSTO CARVALHO ALVES

**TÁTICAS DOCENTES FRENTE AOS  
EFEITOS DO SARESP**

**Guarulhos, setembro de 2011**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Vivian Batista da Silva  
Universidade de São Paulo

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Célia Maria Benedicto Giglio  
Universidade Federal de São Paulo

# AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Professora Doutora Rosario Silvana Genta Lugli, pela paciência e pela oportunidade que me forneceu de entrar em contato com teorias tão interessantes e férteis, que me permitiram aprender muito sobre a escola. Agradeço muito tudo o que me possibilitou e vem possibilitando.

Aos Professores Doutores Luiz Carlos Novaes e Vivian Batista da Silva, pelas valiosas contribuições fornecidas no exame de qualificação, que tanto adensaram esta dissertação.

Às equipes escolares que interagiram com essa pesquisa e possibilitaram fazê-la, esforçando-se para atender-me mesmo em meio a tão turbulenta rotina.

Aos colegas e amigos, que direta e indiretamente colaboraram para muitas reflexões presentes nestes escritos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, pelas contribuições indiretas.

A minha família, por diversos outros tipos de apoio, já que sem elas nada seria possível.

A minha companheira, Cristiane, de todas as horas, lugares, pensamentos e situações.

A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo ou com a hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do ‘exame’ – de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder (FOUCAULT, 2004, p. 154).

# RESUMO

ALVES, Caio Augusto Carvalho. **Táticas Docentes frente aos Efeitos do SARESP.** Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. UNIFESP – *campus* Guarulhos, 2011.

O presente trabalho tem por objetivo investigar como professores agem sob os efeitos do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), importante ferramenta de gestão administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, selecionamos duas escolas do município de Guarulhos através dos boletins publicados no sítio da própria SEE/SP, sendo que uma deveria estar bem avaliada e a outra em condição contrária. Para compreender a produção do cotidiano desses sujeitos, utilizamos a perspectiva de Michel de Certeau, analisando o uso de *táticas*, ou seja, de usos cotidianos que se distanciam ou apropriam das normativas do exame, considerado aqui como uma *estratégia* do Estado para o controle do trabalho docente. As táticas analisadas foram declaradas pelos próprios professores de cada escola, durante sessões de grupos focais. Os resultados indicam um grande desconhecimento dos professores das duas escolas em relação a essa medida estatal e também mostram que eles já conhecem muitas maneiras de lidar com ela, sendo que algumas são consensualmente vistas como legítimas pela grande maioria, como os simulados aplicados com frequência, a utilização de questões de provas antigas e os estímulos à adesão discente à prova. Porém, as escolas diferem no que diz respeito à mobilização da equipe pedagógica como um todo para um uso bem sucedido e contínuo dessas *táticas*, que, segundo os professores, são essenciais para alcançar médias consideráveis. As avaliações sistêmicas são necessárias, haja vista a complexidade em que se encontram as redes de ensino atuais, mas ainda é preciso refletir sobre a utilização dos seus resultados, que muitas vezes implicam em ações que responsabilizam um grupo pelo sucesso ou fracasso de um sistema inteiro.

Palavras-chave: SARESP. Cotidiano Escolar. Profissão Docente. Trabalho Docente.

# ABSTRACT

This study aims to investigate how school teachers act under the effects of a major new tool for administrative management of the São Paulo State Education Secretariat: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Two schools in the city of Guarulhos were chosen to this analysis through the newsletters published in the website of the Administration of the School System. The first school had good evaluation, and the second had just the opposite situation. The perspective of Michel de Certeau was used as a theoretical reference to analyze the tactics declared by teachers of each school, during focus groups. The results indicate a great lack of knowledge about the evaluation system, in both schools, and also show that they already have many ways to deal with this. They mostly agree on the legitimacy of some tactics, as the frequent use of preparatory tests, the use of old versions of the exam to “prepare” the students and the stimulation to the participation on the test to the students. The schools differ about the deployment of teaching staff as a whole to a successful and continuous use of these tactics, which, according to teachers, are essential to achieve a substantial medium. However, we cannot say that the mobilization of teachers is the key to the problems related to school failure, as derived from several factors and cannot be reduced to one. The systemic evaluations are necessary, due to the complexity of the school systems today, but we still need to reflect on the use of the results, which often justify actions that makes a group responsible for the success or failure of an entire system.

Keywords: SARESP. School culture. Tactics. Teachers. Teacher Work.



# LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b> – Objetivos Gerais do SAEB	50
<b>Quadro II</b> – Cronograma do SARESP	69
<b>Quadro III</b> - Posicionamento Gráfico dos Grupos Entrevistados quanto as suas Perspectivas Profissionais	89
<b>Quadro IV</b> – Médias do SARESP 2007	91
<b>Quadro V</b> – Médias do SARESP 2008	92

## **LISTA DE SIGLAS**

**BR** – Bonificação por Resultados

**DE** – Diretoria de Ensino

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDESP** – Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEE** – Secretaria Estadual de Educação

**SEE/SP** – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>O SARESP</b> .....	12
<b>Pesquisas sobre Avaliações Educacionais</b> .....	14
<b>O Cotidiano Escolar</b> .....	22
<b>Categorias de Análise</b> .....	24
<b>Modo de Interação com os Sujeitos da Pesquisa</b> .....	30
<b>1 HISTÓRICO DO SARESP - IDEAIS POLÍTICOS, CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E CONTROLE DOCENTE</b> .....	40
<b>1.1 O “movimento das avaliações sistêmicas”</b> .....	43
<b>1.2 A Institucionalização do SAEB: a criação do modelo</b> .....	49
<b>1.3 A Institucionalização do SARESP</b> .....	53
<b>1.4 SARESP: história das Estratégias contra as Táticas</b> .....	64
<b>2 TÁTICAS E DINÂMICAS DOCENTES</b> .....	77
<b>2.1 Caracterização das escolas</b> .....	77
2.1.1 Estrutura Física e Funcionamento .....	77
2.1.2 Localização e Representação da população.....	80
2.1.3 Informalidade X Formalidade.....	81
2.1.4 Corpo docente .....	83
2.1.5 Médias do SARESP .....	90
<b>2.2 Conhecimentos sobre o SARESP</b> .....	93
<b>2.3 Desafios Cotidianos</b> .....	98
<b>2.4 Elementos do SARESP</b> .....	105
<b>2.5 Táticas</b> .....	114
2.5.1 Diversidade de Táticas .....	115
2.5.2 Sobre a interpretação da prova.....	117
2.5.3 Voltadas à participação discente.....	119
2.5.4 Para habituar habituar à prática de provas desse tipo.....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar as *táticas* que professores de duas escolas públicas estaduais criam perante uma das avaliações educacionais às quais seus alunos se submetem: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Com isso, o objetivo de tal análise é refletir sobre as formas de adaptação e/ou de resistências utilizadas por esses docentes perante essa avaliação sistêmica e a gama de medidas governamentais a ela relacionadas, vistas aqui como uma rede de mecanismos de controle de trabalho docente, ou *estratégias*. Tal dinâmica, que envolve uma disputa entre *estratégias* e *táticas*, é perceptível apenas com um estudo do cotidiano. Nas redes de ensino atuais, observa-se a existência de outras avaliações educacionais a que os alunos da rede pública estadual são submetidos durante o ano letivo, como a Prova Brasil, que compõe o SAEB<sup>1</sup>, e o ENEM<sup>2</sup>, que não se restringe somente às escolas, mas também ao quadro do ensino médio nacional. Contudo, o SARESP destaca-se por ter a particularidade de ser a única avaliação aplicada somente no estado de São Paulo e, por conta de fatores variados que discutiremos nesta dissertação, está mais presente no cotidiano dos sujeitos de duas escolas situadas na cidade de Guarulhos e, por isso, foi utilizado como eixo temático. Ambas as escolas investigadas foram avaliadas pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e obtiveram conceitos diferentes, sendo uma mal avaliada e a outra bem avaliada, condições que contribuíram na seleção das mesmas para essa pesquisa. A utilização desses dois conceitos implica em múltiplas modificações nos cotidianos das duas escolas, inclusive no que diz respeito à atividade docente.

### O SARESP<sup>3</sup> - Breve Apresentação

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo é “uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP” (SÃO PAULO, 2010, p. 10). Embora tenha surgido primeiro,

---

1 O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) é parte do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) que ocorre em âmbito nacional, diferente do SARESP. Segundo Bonamino, seu processo de institucionalização ocorre no período entre 1988 e 1997 (BONAMINO, 2002), o que torna um precursor do SARESP. Segundo o site do Ministério da Educação, sua primeira aplicação foi em 1990.

2 O Exame Nacional do Ensino Médio ajuda a compor um quadro geral sobre os concluintes do Ensino Médio, compondo também, dependendo da instituição, parte ou toda a nota do vestibular para ingresso em universidades públicas.

3 Trata-se aqui de uma primeira apresentação no contexto da introdução. Uma discussão mais extensa será feita no capítulo seguinte, dedicado ao seu histórico.

atualmente seus resultados são parte integrante do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP<sup>4</sup>), cuja construção foi muito influenciada pelo Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB), com a diferença de ser específico para um estado<sup>5</sup>. O objetivo do SARESP é “fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista” (*Idem*, p. 12), já que sua metodologia visa aplicar provas majoritariamente de caráter objetivo, utilizadas como instrumentais que permitem a mensuração do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, da escola como um todo. Como encontramos na página eletrônica da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, seus resultados, além de “verificar o rendimento escolar dos estudantes e [...] identificar fatores nele intervenientes”, vem “fornecendo informações relevantes ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino (DEs) e às escolas” (SÃO PAULO, 2009a). O governo do estado entende os resultados desta avaliação como contribuições para a racionalização da máquina administrativa, dando autonomia às suas diretorias e escolas, aumentando a eficiência dos serviços educacionais de seu território.

Com as informações fornecidas, o SARESP 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, na medida em que fornece a cada uma delas informações específicas sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção (*Idem*).

A influência desta avaliação sobre a gestão educacional ampliou-se no decorrer dos anos culminando em medidas administrativas que explicitaram sua importância frente aos sujeitos inseridos no universo escolar. Entre estas medidas, como veremos adiante, podemos destacar a que mais se fez presente no cotidiano das escolas observadas: a bonificação salarial por resultados. Este mecanismo, que relaciona os resultados da avaliação com o salário docente, tem seu funcionamento definido no primeiro artigo da resolução que estabelece suas normas, como podemos verificar abaixo:

---

4 O IDESP é um índice criado em 2008, que leva em conta os valores apontados pelo SARESP e os fluxos escolares das escolas para obter um quadro do desenvolvimento da educação no estado.

5 Esses índices foram criados recentemente, durante a década de 2000, com o objetivo de aliar os resultados expressos pelas médias dos sistemas de avaliação às estatísticas de fluxo escolar, que compreendem evasões escolares, promoções e reprovações de ciclos/séries, oferecendo um panorama mais abrangente sobre as situações educacionais.

Artigo 1º - A Bonificação por Resultados - BR, será paga ao servidor das unidades de ensino ou administrativas da Secretaria da Educação, que tenha participado do processo para cumprimento das metas com pelo menos 2/3 (dois terços) de efetivo exercício no período de avaliação (SÃO PAULO, 2009b).

As metas que as escolas devem cumprir, referenciadas no parágrafo acima, são estabelecidas anualmente, conforme prevê a Resolução SE nº21, de 26-3-2009, que “dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008” (SÃO PAULO, 2009a). Contudo, os cálculos que a definem tem por base os números apontados pelo IDESP, que envolve outros indicativos e não somente pelas médias do SARESP.

Embora o SARESP seja apenas um componente do IDESP, contribuindo somente em parte na definição das metas das escolas, ele aparece na percepção dos docentes da rede estadual de ensino como o elemento principal das políticas de avaliação do Estado. Durante a dissertação, lançamos algumas hipóteses para a ocorrência dessa situação, que parece estar atrelada principalmente ao desconhecimento dos professores sobre esses dispositivos. Contudo, esse fato concreto, que é facilmente perceptível nos discursos dos professores, contribuiu para tornar o SARESP a questão principal desta pesquisa.

Estas imposições transformam as relações interpessoais dentro das escolas públicas estaduais, onde novas tensões são geradas entre sujeitos e entre grupos, já que o pagamento da bonificação abrange as várias classes de trabalhadores dentro da instituição escolar. Isto permitiu a visualização de casos tanto de professores que exigem mais comprometimento dos alunos, como de funcionários administrativos que os pressionam a serem mais didáticos. Em meio a estes conflitos, a maioria dos atores dependentes destas relações cria modos de agir para se adaptar melhor a este novo ambiente, não aceitando as imposições passivamente. Esta dinâmica só é verificável com um estudo minucioso do cotidiano escolar.

## **Pesquisas sobre Avaliações Sistêmicas**

As avaliações educacionais são divididas em avaliações sistêmicas, institucionais e escolares, sendo somente o primeiro tipo a preocupação deste trabalho. Observando a produção na área, percebe-se que este tipo está sendo investigado com enfoque em seu

conteúdo, sua forma, sua legitimidade, enfim, é visto como política pública, resultado de disputas de grupos. Porém seus efeitos no cotidiano escolar raramente são ou foram investigados, tendo em vista o total de publicações sobre o tema. Para compreender, do ponto de vista dos princípios, o efeito de qualquer iniciativa de avaliação no âmbito escolar, podemos recorrer a alguns trabalhos sobre o tema:

- a avaliação adquire significações diferentes para os que avaliam e para os que são avaliados e isto tece um emaranhado de efeitos sobre os quais há que se refletir;
- há contextos diferenciados de avaliação (institucional, aprendizagem, do desempenho profissional etc.);
- há suposições muito diferentes envolvidas nos processos de avaliação: avalia-se para classificar, para diagnosticar, para premiar, avalia-se para saber como melhorar, por exemplo;
- a avaliação ganhou muito destaque nas sociedades contemporâneas dada a grande complexidade das situações vividas pelos sujeitos e a complexidade das formas de organização institucional;
- a avaliação constitui, hoje, uma questão técnica que é objeto de estudos específicos no campo educacional (CATANI e GALEGO, 2009, p.10, grifo meu).

As avaliações, sob todas as suas formas, dão origem a uma gama de relações e significados que não pode ser descartada. Os efeitos das avaliações ultrapassam o espaço escolar, o que faz o avaliado sofrê-los em outros contextos. Esta abordagem nos permite perceber que, se observarmos seus efeitos, a avaliação sistêmica não pode ser considerada apenas no nível do sistema de ensino. “Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (PERRENOUD, 1999, p.9). Enfim, “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (*Idem*, p.10).

A avaliação entendida como objeto de poder pode ser observada em várias instâncias, tanto dentro da sala de aula, quando de uso didático pelo docente, como por meio de avaliações sistêmicas. Neste último quadro está o SARESP, em especial, como um sistema que alimenta bancos de dados estatísticos. Se partirmos do “princípio de que a produção estatística é um dos pilares da administração estatal, pode-se considerar que as diversas formas apresentadas por esta referem-se a diferentes situações políticas e projetos com relação ao Estado” (LUGLI, 2005, p. 240). Portanto, o modo como as produções estatísticas serão estruturadas, coletadas, interpretadas e utilizadas depende estritamente das representações de quem está na autoridade, no controle do Estado. Desta forma,

“a produção estatística acaba por construir um discurso a seu respeito, fato que tende a ser ignorado, pois a estatística retira sua legitimidade da ilusão de que se faz um retrato objetivo do real. Tal ‘objetividade absoluta’ da estatística é um ideal impossível, uma vez que a mesma seleção de critérios segundo os quais se orienta a descrição deve obedecer a uma representação prévia, que a termina por conformar” (Idem, p. 247)

O Estado, conforme seus interesses, seleciona os modos de buscar informações e seleciona também o conteúdo do que irá informar à sua população. Isso faz com que seu discurso sobre a escola, que é fundamentado pelas produções do meio acadêmico e educacional, se propague e ganhe legitimidade, tornando uma representação particular em um conceito generalizado que estrutura o nosso pensamento e a forma de como compreendemos o mundo. No caso do SARESP, o mesmo fato é constatado, já que as estatísticas produzidas disseminam um discurso sobre a escola pública e sobre os seus professores por vários âmbitos da sociedade. Esta representação generalizada e legitimada, que é utilizada pelo Estado, muitas vezes entra em conflito com as representações que os professores possuem da educação, criando uma tensão que pode ser entendida como uma guerra de representações, uma disputa política, que apresenta desigualdades de força entre as partes. Neste ponto, temos a avaliação sistêmica como um instrumento de poder, já que ela possibilita a hegemonia de um discurso educacional sobre tantos outros que divergem entre si<sup>6</sup>.

A maioria dos trabalhos sobre avaliação sistêmica visualiza este conflito, mesmo que seja de modo indireto, buscando contemplar ora as melhorias ou prejuízos pedagógicos nas redes de ensino, ora as implantações e modificações, relacionando estas avaliações aos seus respectivos contextos políticos. Algumas destas pesquisas utilizam o recorte das avaliações como instrumentos construídos politicamente e com o principal fim de produzir e modificar políticas públicas. Freitas (2007), que investigou “os lugares e não lugares” da avaliação educacional em uma gestão democrática, a partir da implantação da constituição de 1988, observou que a “*avaliação de larga escala [constitui](...) estratégia da administração central*” (FREITAS, 2007, p. 507) e ressalta a importância deste instrumento como indicador confiável da realidade educacional do país, uma vez que submete a política educacional a um exame social.

Creso Franco (2001), um dos autores brasileiros que há tempos tem por problemática principal em suas pesquisas as avaliações externas, é uma referência desta corrente. Em um texto direcionado a uma comissão de especialistas nomeada pelo Ministério da Educação que

---

<sup>6</sup> A categoria *representação social* é definida e utilizada com propriedade pela Psicologia Social. Como não cabe aqui sua definição precisa, recomendamos, para uma leitura mais aprofundada, Serge Moscovici (2003).



tinha por objetivo oferecer contribuições para o aprimoramento do SAEB, bem como para o refinamento das suas contribuições na formulação de políticas públicas, explicitou os objetivos deste sistema de avaliação procurando discutir suas potencialidades, seus problemas e seus desafios.

Após denso debate, o autor finaliza o texto com uma lista de sugestões, que incluíam desde a nomeação de comitês multidisciplinares para estudos longitudinais sobre a população estudantil, até a permanente manutenção dos aspectos técnicos deste sistema e das medidas para professores e gestores. Nota-se que este artigo é um documento que explicita a construção histórica do SAEB, elucidando a contribuição dos pesquisadores do tema em seus ajustes e modificações, enfatizando os contextos e interesses políticos que influenciaram na configuração que este sistema apresenta atualmente. Este trabalho, com caráter de denúncia, que busca a relação entre a construção histórica do SAEB com os interesses de cada gestão governamental é uma marca deste autor, como poderemos ver adiante. Franco, em união com Alícia Bonamino, autora que também serve de referência para este tema, publicou um texto, em 2001, que também apresenta a mesma característica e aponta outras preocupações comuns dos pesquisadores adeptos desta perspectiva. Abordando as definições e problemáticas dos principais sistemas de avaliações educacionais do Brasil, esse texto exhibe um panorama sobre o que está ocorrendo no âmbito das avaliações sistêmicas brasileiras e atenta para os papéis múltiplos que elas desempenham, sendo que muitas vezes apresentam antagonismos que vão além dos simples diagnósticos.

Desta mesma parceria, com o acréscimo de Paola Sztajn, temos outra investigação que também destaca, entre outras coisas, o papel múltiplo das avaliações sistêmicas, cujo objetivo “é analisar como questionários de levantamento em avaliação educacional se relacionam com achados de pesquisas educacionais sobre formação de professores” (SZTAJN, BONAMINO e FRANCO, 2003, p. 12). Entre as muitas conclusões que o artigo apresenta, destacam-se as que dizem respeito à avaliação positiva que esses autores fizeram das articulações entre dados quantitativos e qualitativos, que podem criar contribuições provenientes dos resultados destes sistemas de avaliação para os cursos de formação de professores. Vale destaque também aos apontamentos que marcam diferenças culturais existentes entre os sistemas de avaliação norte-americanos e os utilizados no Brasil. Embora esse texto revise os modos de tratar os resultados obtidos e de criação de categorias que estão sendo utilizados nesse tipo específico de avaliação educacional, o enfoque político sempre é o priorizado.

Também discutindo os papéis múltiplos das avaliações externas e suas relações estreitas com as políticas públicas, podemos destacar como outro exemplo o texto de Menga Lüdke (2001), que discorre sobre as *evoluções em avaliação* em uma época marcada por inúmeras tentativas de mudanças no sistema escolar, como a substituição de uma organização escolar seriada por uma organizada em ciclos, em regime de Progressão Continuada, mais conhecida nas escolas como “aprovação automática”. Temos por consequência disso o surgimento da *cultura da avaliação*, atrelada à “qualidade total”<sup>7</sup>, modificando e redefinindo o trabalho docente. Utilizando uma relação estreita entre medidas administrativas na área da educação e o uso da avaliação sistêmica, Lüdke encaixa estes sistemas avaliativos em meio a uma rede de outros mecanismos, que, por sua vez, obedecem a uma perspectiva político-pedagógica particular dos governantes, denunciando mais uma vez o caráter destas políticas públicas. Ainda nesta perspectiva sobre as avaliações sistêmicas, cabe um último destaque ao texto de Fátima Alves (2007), que investigou os apontamentos lançados pelos próprios dados do SAEB – que indicam o desempenho escolar dos alunos – e analisou os índices de fluxo escolar. Observando a evolução da qualidade da educação, concluiu que a queda no desempenho dos alunos se deve por conta da mudança do perfil desse grupo. Temos aqui mais um trabalho que procura encontrar limitações e equívocos destes sistemas, lançando questionamentos que evidenciam uma distorção da realidade provocada pelas metodologias oficiais na interpretação de seus resultados.

Sobre o SARESP em específico, apesar de sua relativamente curta existência, já existem boas reflexões. Não temos a pretensão aqui de abordar todos esses trabalhos, mas destacaremos os que tiveram maior repercussão e oferecem maiores contribuições para essa investigação. Foi possível perceber diferenças de enfoque nas pesquisas analisadas que, ora visualizam o SARESP predominantemente como instrumento de política pública, ora observam seus efeitos no cotidiano escolar.

Entre as pesquisas que observam os efeitos internos às escolas, temos o trabalho de Arcas (2009), que faz uma análise utilizando relatos, documentos oficiais e diversas pesquisas sobre avaliações sistêmicas e sobre o próprio SARESP, a fim de identificar suas implicações em conjunto com as transformações causadas pela Política de Progressão Continuada sobre as

---

<sup>7</sup> Esta noção de *cultura de avaliação* vem das técnicas administrativas e de gestão, onde para se alcançar a “qualidade total” é necessário a todo momento visualizar indicadores vindos de avaliações sobre todo o processo de trabalho, inclusive sobre a parte que cabe aos funcionários. Para avaliar a instituição escolar, novos indicadores foram criados, mas o princípio de visualização da produtividade e da efetividade do trabalho dos funcionários envolvidos é o mesmo.

avaliações escolares. Visualizando o contexto de surgimento e os objetivos das duas medidas, Arcas as relaciona e ilustra a dependência existente entre elas para uma proposta governamental que tem como alvo a eliminação do fracasso escolar. O autor conclui que o SARESP e a Progressão Continuada transformaram as perspectivas das equipes escolares em relação às avaliações, uma vez que explicitam o embate entre as avaliações tradicionais, que visam aprovações ou reprovações, e as avaliações formativas, que objetivam o desenvolvimento do aluno.

Esteves (1998) também se destaca observando essa avaliação sistêmica na dinâmica interna das escolas estaduais. Entrevistando professores de Língua Portuguesa e observando as provas aplicadas aos alunos, a autora buscou mudanças posteriores à implantação deste sistema avaliativo nas práticas de ensino. Desta forma, foram observadas muitas resistências sobre as primeiras edições da prova, sendo que foi perceptível a sua diminuição gradativa até a aplicação que ocorreu em 1998. A autora conclui deixando claro que muitos dos problemas visualizados por ela, principalmente as resistências docentes à medida, são resultado de seu recente surgimento, mas que com o tempo o SARESP se tornará uma excelente ferramenta para monitorar a situação educacional paulista, muito útil para a busca por uma educação de qualidade e que pode promover outra forma de avaliar entre os professores.

Entre as pesquisas que adotam um enfoque predominante político sobre esse sistema de avaliação, temos Oliveira (1998), que, com a oportunidade de investigar os primeiros anos de aplicação, buscou identificar os princípios que fundamentaram sua implantação, bem como o seu potencial de funcionamento e viabilidade. Embora concorde com a sua importância enquanto ferramenta de gestão política, Oliveira critica principalmente a falta de coesão entre as equipes pedagógicas de cada instituição e do governo, que foi bastante observada nas primeiras aplicações do SARESP. Sem esta coesão, esta avaliação sistêmica não se apresenta como uma política voltada para a promoção da qualidade na educação, já que os principais sujeitos envolvidos neste processo encontram-se alheios a ele. Esta conclusão diferencia-se em muito da apresentada no trabalho de Esteves, que visualiza positivamente os mesmos eventos ocorridos nesse período.

Mais um trabalho que merece destaque é o desenvolvido por Machado em 2003, que teve como objetivo os usos dos resultados do SARESP para melhorias no âmbito das políticas públicas. Para tanto, a pesquisadora buscou 88 relatórios que analisavam os resultados e

apontavam encaminhamentos necessários. Em plena gestão Rose Neubauer<sup>8</sup> da SEE/SP, que foi a gestão que instalou o SARESP na rede estadual de ensino, a autora evidenciou a exposição das escolas em *rankings*, fato que criou extremo desconforto entre os profissionais da educação. A conclusão deste trabalho aponta um desvio dos princípios dessa avaliação, que teve seus resultados pouco utilizados para fins de gestão de política administrativa, apresentando incentivos à competitividade entre escolas e entre equipes pedagógicas.

Recentemente temos a dissertação de mestrado de Adriana Bauer (2006), que analisa os usos deste sistema de avaliação na formulação de ações de formação docente. “Evidencia-se, assim, o papel do SARESP na política educacional do governo, (...), e o caráter de gerenciamento e de subsídio ao planejamento pedagógico que a avaliação pode assumir, a depender dos usos que são feitos dos seus resultados” ( p. 20). Este trabalho, tal como os citados anteriormente, também trata o SARESP como um instrumento político, cujos efeitos e usos se restringem a essa mesma esfera, com algumas modificações no cotidiano, que não são analisadas.

A tendência das pesquisas apresentadas nos últimos parágrafos predomina entre esses estudos, mesmo nos casos em que há o uso relatos e entrevistas feitas com os próprios sujeitos que sofrem os efeitos dessa avaliação cotidianamente, inclinam-se às análises de cunho econômico-político. Essa tendência ressalta a importância da avaliação, numa perspectiva que a considera como parte do controle social sobre a educação e como um subsídio para a eficácia na implantação de novas ações ou modificação e revisão das já implantadas. Embora todos estes princípios sobre a avaliação sejam verdadeiros, eles não esgotam tudo o que essa prática social representa dentro do espaço escolar.

Um dos motivos que podem servir para explicar o predomínio dessa perspectiva sobre o tema avaliação externa é o fato de que a metodologia de pesquisa que toma o cotidiano como objeto ser de uso relativamente recente na área educacional, começando a ganhar espaço entre as predominantes pesquisas tecnológicas e políticas na década de noventa (AZANHA, 1992, p. 14). Esta “crítica ao estilo de estudos da educação brasileira, no qual os autores operam com categorias demasiado abstratas para permitirem descrições confiáveis das práticas escolares concretas” (*Idem*, p. 43), abriu possibilidades para um campo de investigação fértil e de caráter mais empírico, que busca na escola suas minúcias, suas

---

<sup>8</sup> Como veremos no próximo capítulo, o final da gestão Rose Neubauer, ex-Secretária da Educação nomeada pelo governo estadual de Mário Covas, foi marcado pela mudança da função do SARESP, que poderia promover alunos ao final dos ciclos e apresentar as classificações das escolas, através de classificações por cores e através da publicação de *rankings*.

singularidades. Estes dados, presentes apenas em microrrelações, desaparecem em pesquisas que buscam as semelhanças ou o comum entre os universos escolares.

“A evidência desse desaparecimento surge muito nitidamente quando formulamos até questões muito simples a propósito que quaisquer aspectos, passados ou presentes, na vida cotidiana escolar. Por exemplo, há sequências fixas nas atividades escolares ao longo do dia? Por que e como foram estabelecidas? O que se costuma fazer na primeira aula de alfabetização? Como se alfabetizava no final do Império? E há dez, vinte, quarenta anos atrás? Quais as diferenças que ocorreram ao longo dos anos? Como são feitas as reuniões pedagógicas? E o registro das atividades de ensino, como evoluiu de 1930 para cá? Etc” (*Ibidem*, p. 58).

É fato que a vida cotidiana não foi sistematicamente documentada e continua sendo pouco investigada. Esse prejuízo não é contabilizado apenas por historiadores, mas também por todos os estudiosos da educação que desconhecem o que acontece de fato no dia-a-dia das escolas. A consequência deste desconhecimento pode ser uma eventual impossibilidade de comprovar hipóteses ou a precipitação de tomá-las como fim lógico de um fato. Um exemplo é a evidência comum

“do ‘saber’ político-pedagógico-sociológico atual afirmar que a nossa educação pública é autoritária e repressiva, e para ‘demonstração’ dessa verdade é usual argumentar-se das normas de sua organização, administração, currículos, programas e etc., como expressão de uma relação de dominação. Mas esse procedimento pode evidentemente ser enganoso no seu formalismo. É como se postulássemos que o quadro das ordenações legais e técnico-administrativas define com *necessidade lógica* o quadro real entre alunos, professores e funcionários” (*Ibidem*, p. 60).

Embora as normas aspirem determinado padrão de comportamento ou de relação pessoal, uma observação criteriosa do cotidiano nos indica que nem sempre “podemos *inferir logicamente* a existência deste da vigência daquele” (*Ibidem*, p. 60). A existência de uma regra, norma ou regulamento não garante que todos aqueles que estão a ela subordinados a sigam conforme o esperado por quem as formulou. Um caso que pode ser tomado como exemplo desta dinâmica cotidiana é o evento da colonização espanhola da América, onde as leis e representações dos espanhóis foram impostas às etnias indígenas. Em confronto com as leis, “os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela

sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir” (CERTEAU, 2007, p. 39). Existem estruturas das quais muitas vezes não podemos fugir, mas mesmo assim nem sempre nos “padronizamos” e aceitamos passivamente qualquer imposição. Mesmo nos casos de grande repressão, as singularidades se expressam das mais variadas formas.

## **O Cotidiano Escolar**

As pesquisas sobre o cotidiano escolar estendem-se sobre um conjunto de temas variados, que vão desde o fracasso escolar, passando pelas questões da multiplicidade cultural, construção curricular, profissionalidade docente, entre outros temas. Podemos tomar como exemplo Marília Pinto de Carvalho (1999, 2004), que imergiu no *coração da sala de aula* e buscou algumas das práticas docentes que colaboram para a produção do fracasso escolar, sendo elas estritamente relacionadas a preconceitos de raça, classe social e de gênero; Julio Groppa Aquino (1997), discutiu o fracasso escolar como uma construção, a partir de diagnósticos informais utilizados frequentemente no cotidiano escolar que limitam a capacidade do aluno. Questionando rótulos docentes comumente aplicados sobre alunos, Aquino procura, no cotidiano das escolas, retirar o “ônus disciplinar da figura exclusiva do aluno” (1996), o que amplia a discussão para seus diferentes ângulos, “abandonando o espontaneísmo com que [a disciplina escolar] geralmente é processada cotidianamente” (*Idem*, 1996). Bons trabalhos que também utilizam a *noção de cotidiano* podem ser vistos nas obras de Regina Leite Garcia, sobre a importância do estudo do cotidiano das crianças em processo de alfabetização (2002) e no plano mais abrangente do desenvolvimento das crianças, a autora utiliza uma metodologia histórico-cultural, com enfoque na “relação dialética-social-individual” (2003), ressaltando o papel da escola democrática nessa tarefa; Maria Madalena Assunção, também utiliza esta noção com a intenção de compreender quem são as mulheres que escolhem o magistério como profissão, “tendo como referência as relações de gênero e como elas se manifestam e se reconstróem em sua prática, através das representações referentes à sua profissão e a si mesma, enquanto mulher” (1996, p. 3); Luiz Carlos Novaes (2009), com o intuito de investigar as percepções dos professores da rede pública referentes às ações do Governo Estadual de São Paulo sobre a educação, recorre também à observação do cotidiano escolar. Enfim, estes trabalhos explicitam a variedade de formas com que o cotidiano vem sendo utilizado, exibindo cruzamentos com outras categorias

e conceitos, o que o torna presente em diversos tipos de abordagens. Além de ilustrar a enorme possibilidade de pesquisa que a imersão no cotidiano escolar nos apresenta, esta passagem serve para indicar que a adoção que faremos é apenas uma entre as tantas possíveis, mais uma forma de visualizar as relações que se apresentam neste universo.

O uso que faremos do cotidiano escolar é específico, pois o analisaremos como uma categoria. O cotidiano como *noção*, não possui definição precisa e nem permite pensar a metodologia de modo específico, o que impossibilitaria a pesquisa. Migra entre vários significados. Ora é sinônimo de “dia-a-dia”, de rotina; ora é expressão da mudança, da novidade e da criatividade. Ora é grade aprisionadora de subjetividades, onde os sujeitos são submetidos e se tornam meros agentes; ora é expressão última da individualidade, único lugar onde é possível conceber a particularidade humana. Ao definir cotidiano como categoria, busca-se estabelecer um fundamento lógico para a análise que não permita a queda em contradições, como as explicitadas acima. Para concretização do proposto, adotaremos a perspectiva que Michel de Certeau utilizou em sua obra *A Invenção do Cotidiano* (2007).

O cotidiano para Certeau é um espaço de criação, de invenção. Contudo, o motor desta inventividade não é outro senão as necessidades, principalmente, de sobrevivência e de exercer subjetividades. Desta forma, o cotidiano é um campo de disputa, no limite, um campo de batalha “de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 2007, p. 97). Estas ações do fraco, que existem em meio à opressão, recebem a atenção especial do autor.

As “maneiras de fazer” estão contidas no cotidiano, entre as pressões da estrutura objetiva formada pelo conjunto de redes de dispositivos controladores e de relações assimétricas e entre as posições sociais que cada grupo ou sujeito ocupa neste espaço social. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (*Idem*, p. 41). A diferença de desviar o olhar do estudo para estas práticas e não para os dispositivos disciplinadores em si, resulta em uma pesquisa isenta da preocupação de “precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância’” (*Ibidem*, p. 41). Portanto, mais do que observar como estes atores convivem com estas regras e opressões, observaremos como (ou se) eles seguem estas imposições e de que formas isto é feito.

## **Categorias de Análise**

A adoção da categoria cotidiano para análise das relações entre os docentes e o SARESP, faz necessária a explicação de outras categorias utilizadas para a análise proposta. Como se trata de analisar um *espaço*, é importante classificar as ações que fomentam as relações sociais que o formam. Segundo Certeau, o *espaço é um lugar praticado* (CERTEAU, 2007, p.202). O espaço é onde o cotidiano acontece, onde os sujeitos praticam suas “artes de fazer”. Esta categoria tem sua compreensão facilitada após o entendimento do seu relacional, que é categoria *lugar*. Lugar “é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (*Idem*, p.201), é estrutura física de um *espaço*, que foi feita pelos e para humanos e que limita ações dentro dela. O lugar é sempre produzido de acordo com uma *estratégia*, que objetiva prever o comportamento dos seus usuários. Contudo, para sua eficácia, sempre se faz necessário o uso de mais *estratégias* dos agentes que representam a situação. Pierre Mayol utiliza um exemplo que é bem elucidativo, explicando que analisaria o *espaço* de um bairro, expõe que pretende “trabalhar a matéria objetiva do bairro (imposições externas, disposições etc.) apenas até o ponto onde ele é a terra eleita de uma ‘encenação da vida cotidiana’ “ (CERTEAU, 2008, p. 38). Quando falamos das relações sociais no espaço, é preciso mencionar as categorias *estratégia* e *tática*, já que uma é relacionada à outra, mesmo que neste trabalho o foco esteja voltado predominante para a segunda.

As práticas que fogem da formalidade existem no cotidiano, mas não são contadas nas e pelas ciências. “Contabiliza-se aquilo que é usado, não as maneiras de utilizá-lo” (CERTEAU, 2007, p. 98). Para observá-las, é preciso uma terminologia própria, que permita a visualização e o registro do que não é comumente contabilizado. Por isso esta divisão entre *estratégia* e *táticas*, já que, dentro destas práticas, existem duas formas de observá-las. Esta dicotomia evita o que Certeau chama de “quiprocó”, onde haveria a mistura entre o todo e as singularidades das partes, como no exemplo que ele próprio utiliza, referindo-se ao caminhar de um pedestre em uma cidade, onde ao mesmo tempo que se verifica o traçado de sua caminhada, se verifica também uma sequência de ocasiões articuladas pelas quais o sujeito interage com outros em seu caminho. Se dermos um mesmo nome para as duas visões do mesmo *espaço*, “tem-se então um traço no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances” (*Idem*, p. 99), o que não ilustraria a complexidade dos usos.

*Estratégia* é a atividade que pode ser planejada, calculada, que busca prever atos de um outro. É o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir



do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (*Ibidem*, p. 99). A *estratégia* indica um *lugar* de domínio, um algo próprio de onde possa capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões para agregar mais territórios submissos ao seu controle do dominador e independente das variabilidades das circunstâncias. Este lugar de controle, inclui também o que Certeau chama de “próprio”, que é o uso da ideia de *virtude* ou *virtù*, utilizada por Maquiavel em “O Príncipe”. Este último autor referia-se à capacidade de controlar o imprevisto e os interperies da *fortuna*, considerada essencial à formação de um governador. A *estratégia* é um tipo específico de saber, com o fim de produzir para si um *lugar* próprio, referente a um contexto único e independente. “Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo”<sup>9</sup> (CERTEAU, 2007, p. 100).

*Tática* “é a arte do fraco” (*Idem*, p. 100), é o uso do poder dominante em proveito do dominado. A *tática* não tem lugar, pois este lugar é controlado pelo outro. Não é calculada e nem tem o objetivo de prever ou agir à distância.

Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (*Ibidem*, p. 100).

Lutando contra as investidas *estratégicas* do forte, que sempre tenta antecipar as situações, o fraco utiliza *táticas* para sobreviver no *lugar* controlado, estando à mercê da astúcia e das circunstâncias da *fortuna*. “A *tática* é determinada pela ausência de poder, assim como a *estratégia* é organizada pelo postulado de um poder” (*Ibidem*, p.101), sendo justamente a falta de controle o imperativo destas atividades, que a todo tempo busca falhas na vigilância do poder, criando supresas.

As categorias apresentadas ajudam a pensar criticamente o funcionamento das avaliações educacionais no cotidiano escolar, levantando questões que levam a pensar também a sua legitimidade, credibilidade, valor conquistado na sociedade e o seu controle da escola. Se o espaço escolar pode ser entendido como um *lugar* controlado e a avaliação

---

<sup>9</sup> No caso escolar, que não foi analisado por Certeau, um exemplo de *estratégia* facilmente visto nas escolas são os famosos cadernos de ocorrência que geralmente ficam na sala da coordenação. Eles servem para registrar ações indisciplinadas dos alunos, amedrontando-os por conta do histórico que ele permite construir e pela possibilidade de visualizar reincidências. Estes cadernos costumam ser lidos na frente do aluno indisciplinado durante um sermão ou na frente dos pais dele quando convocados.

sistêmicas um “próprio”<sup>10</sup> que serve de base para a operação de várias *estratégias*, como os sujeitos que a percebem como algo opressor sobrevivem ao seu controle? Quais as *táticas* que esses inventam neste jogo de poderes? E em espaços que percebem estas avaliações de modos diferentes, como os sujeitos as usam? São questões postas no decorrer do trabalho. Para isso é preciso entender, no nosso caso específico, o SARESP como um dispositivo, um mecanismo de controle, um “próprio” da instituição escolar. Contudo, esta avaliação controla não só os docentes, mas também alunos e funcionários, uma vez que ela busca avaliar a instituição, que é o *lugar* de controle. Isto nos faz focalizar as relações que se desencadeiam a partir do contato com o mecanismo que se mostra através da união da avaliação com a bonificação por resultados, da qual os professores são alvos estritos, uma vez que seus salários e desempenhos estão relacionados a esta articulação.

A bonificação por resultados é vista aqui como um sistema disciplinante, uma vez que ela parabeniza o alcance de metas e pune – com o não pagamento do bônus – o não cumprimento delas. O objetivo aqui é o controle dos corpos docentes, como Foucault define, a propósito do poder disciplinar:

“Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, a sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2004, p. 26).

A necessidade dos docentes de um aumento salarial se torna também um instrumento que os sujeita a estes mecanismos. Os professores agora devem seguir as especificações presentes nos cadernos curriculares da proposta “São Paulo Faz Escola” para conseguir estes resultados de modo mais eficiente. O tempo de aula, as ações do professor em sala, o conteúdo das aulas e sua interação com os alunos estão agora determinadas pela rede de mecanismos. O corpo está docilizado e pronto para ser utilizado para o fim prescrito pelo Estado<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Segundo Certeau, o “próprio” seria o instrumento pelo qual o forte controla o tempo, ou seja, um componente de uma *estratégia* que permite a previsão, a antecipação e o controle sobre o futuro. É o objeto que o forte utiliza diretamente sobre o fraco, estritamente relacionado com um *estratégia* maior.

<sup>11</sup> É interessante mencionar que esta estrutura entra em contradição com um discurso divulgado pelo próprio Estado sobre o trabalho docente, que enfatiza a criatividade e liberdade destes profissionais como vitais para a qualidade de suas redes de ensino.

Os dispositivos apresentados formam uma rede que tem por objetivo sujeitar os corpos, uma *estratégia* que possui um “próprio” delimitado. Esta *estratégia* soma-se a outras contidas no universo escolar, causando assimetrias e novos conflitos de forças. Estas junções e acréscimos podem ser observados como uma estrutura, um espaço social, com regras, regulamentos e diversos pontos de pressão. Neste “jogo de forças” entre essa estrutura objetiva e a ação dos sujeitos, temos o espaço necessário para o aparecimento das subjetividades, ou melhor, a vida cotidiana e as maneiras de se adaptar e conviver com este ambiente. Poderíamos entender que perante tamanha opressão, os sujeitos estivessem totalmente entregues à passividade e à disciplina. Mas o que se verifica na realidade é diferente. Há uma atividade que mostra diferentes maneiras de significar estas pressões e estabelecer assim uma disputa política.

Um grupo significativo de pesquisadores brasileiros vêm utilizando estas categorias de análise do cotidiano para investigar os modos de organização/contrução curricular no Brasil. Um exemplo é o trabalho de Inês Barbosa de Oliveira que busca entender o cotidiano de um professor de matemática e através de entrevistas, evidencia “o fato de que a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados fora das salas de aula” (OLIVEIRA, 2008, p. 43), indicando *táticas* utilizadas por esse professor para aproximar os conteúdos de suas aulas – que são impostos por um currículo externo a esse cotidiano – ao universo dos seus alunos, como o uso de moedas de centavos para ensinar números decimais, que terminaram por levar os alunos a supermercados para trabalhar com frações; redirecionamento de exercícios propostos por livros didáticos muito mal formulados; utilização de notícias de jornais que sirvam para fazer cálculos complexos, como “logaritmo para calcular a hora da morte de P.C. Farias”; enfim, vários usos levantados por Oliveira que são fruto da criatividade do professor, pois eles não estão prescritos em lugar algum. Em outro trabalho dessa autora, *táticas* dos professores e alunos são investigadas no intuito de levantar a complexidade destas relações, como diz a própria,

“Em outras palavras e ampliando a questão da qual trato neste texto, esclarecendo o que apresento, trata-se de compreender: a) como se dão os processos cotidianos de criação e desenvolvimento da ação pedagógica (curricular), inscritos em que especificidades do ser das professoras, alunos e contexto, e, como desdobramento, b) o que estão os alunos aprendendo a partir dessa prática escolar que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que sabem daquilo que lhes é imposto saber?” (OLIVEIRA, 2002, p. 2)

Carlos Eduardo Ferrazo é outra referência destes estudos no Brasil. Entre suas publicações, “Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo” (2008) traz muitas contribuições “para a ampliação e a *problematização* do debate acerca das relações que se estabelecem entre a formação de professoras e professores e o currículo, *protagonizadas* pelos sujeitos praticantes da escola” (p.7). Seu texto sobre o uso das avaliações pelos atores escolares é particularmente interessante para este trabalho:

“Entendendo, então, que nas tessituras das redes cotidianas de conhecimento são realizados diferentes processos de negociações, traduções e hibridismos<sup>12</sup>, imprimindo a marca de complexidade da educação, temos nos empenhado em entender as *operações de uso* dos sujeitos das escolas em relação à avaliação tomada em meio às redes tecidas e, por efeito, em meio às maneiras de marcar, social e politicamente, os desvios nesses usos que, para Certeau, constituem *redes de antidisiplina* que expressam diferentes modos de pensar investidos de diferentes modos de agir e que, ao mesmo tempo, criam, fabricam, reproduzem, negociam, enfim, tecem conhecimentos” (FERRAZO, 2010, p.101)

Expondo perguntas lançadas em avaliações feitas pelos professores de uma escola, Ferrazo discute as respostas dos alunos, questionando o modo como os professores os avaliam. As respostas dos alunos, que sempre refletem os eventos dos seus cotidianos<sup>13</sup>, são muito coerentes e obedecem a uma lógica diferente da esperada pelos professores. Essa disputa de poderes é crítica, já que Ferrazo propõe que essas respostas sejam o início de problematizações e não apenas um fim taxado com um erro. É importante observar para o modo como o autor verifica o uso que estes alunos fizeram de uma avaliação. Utilizando a *astúcia* (artes de fazer) como ferramenta, expressam suas subjetividades não se submetendo à *estratégia*, ao comportamento esperado<sup>14</sup>. Por esta não ser a corrente hegemônica que analisa as avaliações educacionais, pesquisas que as relacionem com o cotidiano escolar nas escolas públicas são escassas. Contudo, através de pesquisas a vários acervos de teses e dissertações, foi possível a verificação de *táticas* docentes registradas em alguns trabalhos. Friso que eles não tinham por objetivo esta busca, mas acabaram por mencioná-las. Entre as

<sup>12</sup> Ferrazo justifica em nota que entende “hibridismo” como justaposição e não como síntese.

<sup>13</sup> Vale ressaltar uma dessas perguntas para ilustrar o trabalho do autor. Em uma questão de Ciências, a pergunta foi a seguinte: “Por que as pessoas têm peles de cores diferentes” (*Idem*, 2010, p.105)? Tal questão teve respostas que foram desde os efeitos do sol, passando pela vontade divina e o cruzamento de pessoas com diferentes genes até o racismo. Ferrazo atentou para a lógica das respostas, que era diferente da que os professores esperavam. O autor deu ênfase à coerência das respostas, que dependendo da perspectiva poderia estar certa. Esta possibilidade de debate que se apresentava muitas vezes era descartada pelos professores que visualizavam uma só resposta como correta.

<sup>14</sup> Estes estudiosos do cotidiano referidos nas últimas passagens são membros do grupo Proped da UERJ “Cotidiano Escolar e Currículo”, de onde tem saído muitas pesquisas e projetos de extensão sobre estas temáticas.

observadas, uma estabelece um forte diálogo com esta pesquisa por tratar justamente dos usos do SARESP dentro de uma escola pública.

“O material de pesquisa baseou-se em informações coletadas na escola por meio de observação, questionário aplicado aos professores, discussões realizadas com grupos de professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico e análise de documentos produzidos pela escola, pela DRE e pela SEE-SP. A análise dessas informações possibilitou compreender e subsidiar o levantamento de hipóteses sobre eventuais repercussões da avaliação externa na dinâmica escolar” (FREIRE, 2006, p. 12).

Este trabalho, embora não tenha tido a preocupação de definir precisamente o que seria cotidiano escolar ou dinâmica escolar, trouxe à luz algumas formas que os professores adotam para conviver com SARESP, que ajudam a exemplificar algumas das hipóteses desta pesquisa, como o observado no trecho abaixo:

“Levando em consideração o problema dos professores que estavam com um 4º bimestre ‘curto’ por causa dos feriados do dia do funcionalismo público (28/10), de Finados (02/11), e da Proclamação da República (14 e 15/11), do passeio que a escola ia realizar com os alunos, dos dois dias de aplicação do Saresp, além das reuniões para as devidas orientações e correções de redação, todos julgaram que, como não havia tempo hábil para aplicação de várias atividades para atribuição de nota bimestral, a utilização dos resultados do Saresp seria útil. Decidiu-se, então, compor a nota do 4º bimestre do seguinte modo: nota de atividades avaliadas pelos professores acrescida de nota de desempenho obtido pelo aluno do Saresp, de acordo com critérios traçados, em conjunto, pelos professores, coordenadores e direção” (*Ibidem*, p.25).

Os funcionários educacionais da escola - e não só os professores – entraram em um consenso para, dessa forma, fazerem *uso* (consumirem) do SARESP, beneficiando-se de certa forma da prova. Esta *tática* exerceu uma força sobre os alunos, que se viram obrigados a fazer a prova e não faltar a ela, uma vez que o compromisso era maior desta vez. Diante da soma da imposição que é a própria prova com as circunstâncias agravantes, que são a indiferença dos alunos para com a prova do SARESP e o “estrangulamento” do calendário do ano letivo, os funcionários consideraram que desse modo se resolveriam os problemas da escola. Embora Freire não estivesse em busca das “artes de fazer” docentes, acabou observando e registrando uma delas.

Em outro estudo, a busca pelos “saberes docentes” (BEZERRA, 2009, p. 56) é explícita e utiliza os conceitos de Michel de Certeau para a análise do cotidiano escolar. Através da pesquisa etnográfica, da investigação de documentos e da aplicação de

questionários, a autora investiga as criações docentes frente à imposição do ensino sob regime de progressão continuada. Bezerra observou que

“[...] no cotidiano escolar observamos um cenário de mescla de séries e ciclos que nos fez refletir sobre algumas questões como, por exemplo: o modo como os professores apropriam-se da lógica de ensino em ciclos dentro de um contexto de trabalho que é de seriação; a maneira como atuam nesse cenário a partir dos saberes que possuem; e os motivos que os levam a rever, modificar, criar e recriar seus saberes” (*Idem*, p. 132).

Podemos visualizar a mescla informal entre um esquema de ensino por séries e por ciclos como uma *tática* da escola para se adaptar às mudanças. Além desta mais geral, entre as táticas docentes analisadas pela autora, destacam-se duas: “a conversa entre os professores e os pais, na tentativa de convencer estes últimos quanto à validade da reprovação para garantir o aprendizado do aluno que ainda não se apropriou dos conhecimentos básicos necessários” e “a ‘preparação’ dos alunos para as provas externas, por meio de elaboração e resolução de atividades semelhantes às questões presentes nos exames – Prova Brasil, Prova São Paulo, SARESP” (*Ibidem*, p. 134).

Só foi possível a constatação desses *usos* do SARESP por parte destas autoras com a adoção de um método que desse voz aos sujeitos criadores destes cotidianos. Só se verificaram estas relações *subreptícias* através de uma imersão neste *espaço* e do diálogo com estes usuários. Para obter a mesma visualização, adotaremos um método que nos possibilite um contato estreito com este universo, entendendo tanto a perspectiva do professor quanto a lógica das estruturas e restrições próprias do sistema de ensino.

É importante reiterar que o objetivo deste trabalho não é mapear ou “denunciar” as “burlas” ao SARESP que existem em algumas escolas e sim pensar sobre a utilização dessas políticas públicas pelos atores escolares, entendendo os conflitos como disputas de poder nas quais não há simplesmente opressores e vítimas, mas perspectivas diversas, tomadas de posição e de partidos.

### **Modo de Interação com os Sujeitos da Pesquisa**

As escolas a serem pesquisadas foram escolhidas segundo os critérios que seguem. O primeiro recorte efetuado foi a rede de ensino estadual de São Paulo, particularmente o município de Guarulhos, por questões de proximidade. O segundo critério foi a avaliação que

cada escola recebeu do Governo Estadual. Procurou-se então “rankings” não oficiais disponíveis na internet para uma comparação, ainda que imprecisa, das escolas<sup>15</sup>. Estas deveriam estar, de preferência, em extremos destas listas, ou seja, entre as melhores e as piores colocadas. Vale salientar que estas listas são construídas e divulgadas informalmente, já que a SEE/SP não publica nenhum documento com este conteúdo, além de desaconselhar tal ato<sup>16</sup>. Analisando estas listagens, percebe-se que a escola João<sup>17</sup>, com referência aos SARESPs 2007<sup>18</sup> e 2008, ficou entre as três melhores escolas do município em todos estes “rankings”, tendo notas com boa margem acima da média do município e com histórico positivo no que diz respeito ao cumprimento das metas estipuladas pelo governo. A escola Maria constava entre as cinco piores do município em muitas destas listas, com notas pouco abaixo ou sobre a média do município, apresentando histórico de consecutivos descumprimentos de metas. Temos, portanto, uma escola bem avaliada – a João – e outra mal avaliada – a Maria. Ambas as escolas pertencem à mesma Diretoria de Ensino (Guarulhos Sul).

Os boletins do SARESP 2008 e do SARESP de 2007 de cada escola são divulgados no site da SEE/SP e informam quantos alunos fizeram a prova e seus resultados individuais<sup>19</sup>. Comparando esses números, tendo sempre como referência os dados municipais, pode-se perceber que havia grandes diferenças entre as duas escolas. A João tinha o quádruplo dos participantes de Maria, o que indicava uma grande diferença de tamanho entre as duas escolas, embora ambas possuam os três níveis do ensino básico<sup>20</sup>. Ao procurar a localidade das escolas, pude perceber que João se situava bem no centro da cidade, em uma área considerada por muitos guarulhenses como nobre. Já Maria fica em uma região mais à

---

<sup>15</sup> Estes “rankings” comparavam notas dos SARESPs de 2008 e de 2007, que são os primeiros com boletins de cada escola publicados na Internet. Estes “rankings” comparavam resultados por séries, possibilitando que uma mesma escola possuísse diferentes colocações. A escola Maria, por exemplo, em um desses anos apresentou desempenhos acima da média com as notas da oitava série, mas desempenhos muito ruins das outras séries. Esta escola chamou a atenção por estar entre as dez piores escolas do município em diferentes séries, mas não em todas. Nenhuma escola apresentou um desempenho ruim a ponto de estar presente entre as últimas colocadas em todos estes “rankings” não oficiais.

<sup>16</sup> A SEE desaconselha a construção e a consulta de tais “rankings” por entender que este não é o objetivo do SARESP, pois este sistema busca comparar as médias atuais de uma escola com as passadas dela, sendo que uma escola só pode superar a si mesma, não havendo possibilidades de comparações desse tipo entre diferentes instituições.

<sup>17</sup> Nomes fictícios foram adotados para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, bem como da instituição. Algumas fontes de dados referentes às escolas não serão divulgadas pelo mesmo motivo anterior.

<sup>18</sup> Mesmo a pesquisa sendo feita em 2010, os SARESPs 2007 e 2008 foram utilizados porque no ato da escolhas das escolas, os resultados do SARESP 2009 ainda não havia sido lançados.

<sup>19</sup> Estes números sempre são apresentados fazendo referência a escola, individualmente, à diretoria, às duas coordenadorias (CODGSP e CEI) e ao estado.

<sup>20</sup> Ensinos Fundamental I, Fundamental II e Médio.

periferia da cidade, vizinha a uma comunidade muito carente e considerada perigosa. A primeira é tida na cidade com um *colégio*, nome que lhe concede o direito de ser comparada a escolas particulares de qualidade média. Ela possui história e credibilidade, os cidadãos dificilmente desconhecem sua localização. A segunda é considerada uma *escolinha*<sup>21</sup>, freqüentada por uma maioria esmagadora de crianças pobres e algumas de classe média que, sempre de passagem, estudam lá geralmente apenas nas séries iniciais. Quando estas famílias obtêm uma melhora financeira, transferem seus filhos para escolas particulares. Estas diferenças são muito significativas e ficam evidentes no trabalho com os dados.

Os primeiros contatos foram diferentes nas duas escolas. Na escola João, considerada *colégio*, o acesso pareceu muito mais restrito: grades na entrada, portões de aço que só podiam ser destravados eletricamente por um funcionário de dentro da escola, um balcão simples e pequeno para atendimento da secretaria ao público, uma estrutura interna à secretaria, planejada para que não se visualizasse nenhum funcionário disponível para atendimento e funcionários sempre sérios, expressando muita fadiga e sobrecarga de trabalho. O ambiente é extremamente impessoal e a todo momento vemos muitas pessoas circulando, atarefadas. Sua estrutura física é muito grande, bem organizada e bem cuidada, não demonstrando descaso das autoridades públicas. Na escola Maria, caracterizada como *escolinha*, o portão está sempre aberto. Não há grades que impeçam a entrada e não há necessidade de ser anunciado. As crianças da Maria parecem ser em sua maioria conhecidas por todos os funcionários, que, por sua vez, se conhecem e se tratam mais informalmente do que na João. A entrada causa desorientação, em um primeiro momento, pois não há indicação do local da secretaria ou de onde haja possibilidade de autorização de entrada. O contato do público com a secretaria se faz através de janelas – estas sim gradeadas, por onde se conversa com o funcionário sem o ver. Para efetivamente entrar na parte administrativa da instituição, é preciso dar a volta no prédio da escola e entrar em seu portão lateral, que serve de entrada a todos, exceto alunos. Essa facilidade para entrar no espaço físico da Maria foi verificada também na obtenção da autorização para iniciar a pesquisa, diferente do ocorrido na João, onde o processo se mostrou mais complexo. Houve correspondência entre o grau de dificuldade que tivemos para entrar no edifício de cada escola e o grau de dificuldade para conseguir a autorização para início da pesquisa.

---

<sup>21</sup> Utilizamos esses qualificativos para enfatizar as diferenças entre as escolas e o modo de como elas são vistas pelos seus usuários e pela comunidade vizinha a elas. Esta forma de abordagem não deve ser vista como o desmerecimento de uma e a apologia de outra, pois o objetivo aqui é buscar formas de ilustrar características observadas nos dois casos.



Essas diferenças entre as duas escolas, que podem ser representadas – mas não se reduzem – pelos extremos “público/privado”, “impessoal/pessoal” e “afetivo/racional”, acompanharam as observações iniciais. Estas observações foram feitas durante um período de dois meses, nos quais o objetivo, além de entender o funcionamento da escola e as rotinas dos professores, era freqüentar este *espaço* e detectar quais sujeitos poderiam representar grupos, posições ou concepções diferentes sobre o tema SARESP. Desse modo, fez-se a seleção dos sujeitos para constituir um grupo, que realizou uma discussão conjunta semi-estruturada (Grupo Focal).

Diferenças detectadas nas primeiras impressões persistiram e influenciaram estas observações. Os gestores da escola João apresentaram-me não como pesquisador e sim como estagiário e me ignoraram todo o tempo, criando uma indiferença que permitiu livre circulação, visto que eu era praticamente “invisível” na escola. Se por um lado houve a liberdade de circulação e o a ausência de receios de que eu fosse denunciar qualquer coisa inadequada, por outro houve a falta de diálogo com as pessoas do ambiente, que ficaram completamente indiferentes à minha presença. Na escola Maria, fui apresentado como pesquisador, fato que causou uma reação diferente, pois nesta posição fui visto, naquele espaço, como um inquisidor, que intimidava a todos por trazer embutido o caráter de “denunciante das atrocidades cometidas pelos professores”. Se por um lado houve o respeito pela situação de pesquisador e não de estagiário, o que estimulava a curiosidade e algumas conversas, por outro havia o policiamento das ações que podem ser vistas pelo investigador. Essas ambivalências delimitaram esta observação, que foi obrigada a se adaptar às particularidades dos sujeitos e às circunstâncias nas quais se encontravam. Diante desta complexidade e da necessidade de entendê-la através do dito pelos seus sujeitos, optou-se por construir um grupo focal, que é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir da sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7). A adoção desta metodologia objetivou a possibilidade de ouvir várias perspectivas por meio de sujeitos selecionados como “representantes” de grupos nas escolas. Por se tratar de uma seção de debate, o grupo focal permite que as pessoas construam ideias juntas, lembrando eventos, construindo memórias, recordando fatos significativos e expondo seus pontos de vista sobre situações presentes em suas rotinas.

O *colégio*, por suas relações mais impessoais, não permitiu a observação de nenhum atrito entre grupos de professores, o que me fez acreditar que não havia correntes diversas de

opinião. Esse foi exatamente o contrário do ocorrido na *escolinha*, onde era clara a distinção entre o posicionamento dos professores, que fazia o corpo docente dividir-se em dois grupos capazes de defender perspectivas não só sobre o SARESP, mas sobre várias políticas públicas geridas pela SEE/SP, evidenciando alguns conflitos registrados na observação inicial. Os sujeitos foram observados no que diz respeito às suas posições e características, que indicavam possibilidades de discussão sobre o tema e alguns foram selecionados para o grupo focal. Desta forma, na Maria, obtivemos dois grupos de professores para entrevistar separadamente, um com graves queixas às administrações educacionais do Estado e de seus gestores –nessas queixas se incluem os efeitos do SARESP – e outro mais compreensivo na análise dessas medidas. A discussão com cada um dos grupos ocorreu separadamente, para evitar constrangimentos àqueles que fossem do grupo adversário à direção da escola, permitindo assim uma expressão mais livre das opiniões. Na escola João destacamos um único grupo, já que estas divergências não foram apresentadas na observação inicial.

“Lembremos que a homogeneidade do grupo, segundo alguma ou algumas características está relacionada aos propósitos da análise; por outro lado, ela propicia uma facilitação para o desenvolvimento da comunicação intragrupo. Algumas combinações de tipos de pessoas podem não facilitar o fluxo da interação em função, entre outros fatores, de limitações de entendimento de estilos de vida muito diferentes, com valores muito diversos, ou de vivências de situações muito opostas. Isso pode gerar inibições ou deferências em relação aos que são percebidos como mais experientes, ou como mais sabidos, ou com nível mais alto de escolaridade. Também conflitos podem se instalar, anulando mesmo a possibilidade de troca” (GATTI, 2005, p. 19-20).

Procurou-se garantir que eventuais divergências explícitas e mostradas ao longo da observação inicial fossem evitadas durante o processo do grupo focal, o que nos possibilitou criar um debate aberto à participação dos envolvidos, onde a troca foi essencial. Em cada escola foram selecionados doze professores, prevendo possíveis ausências por conta de imprevistos. Adiante, descreveremos os sujeitos escolhidos e aprofundaremos os argumentos que fundamentaram esse recorte. Terminada a escolha dos sujeitos, finalizamos a observação inicial, que foi registrada em diário de campo, com eventos que serviram para o adensamento da análise.

Com os grupos formados, partimos para a fase das entrevistas. Para fazê-las, era preciso o mínimo de direcionamento da discussão, que provocasse o debate sobre o tema proposto, mas que não interferisse no teor dos discursos. Assim, decidimos por fazer um roteiro para a discussão, com o objetivo de estimular o grupo a evidenciar eventos cotidianos

da sua respectiva escola relacionados com o SARESP, sem pressioná-los a responder perguntas fechadas. O objetivo foi criar uma interação que lhes permitisse expressar as ideias presentes em seus cotidianos que frequentemente passam despercebidas por ganharem o rótulo de comuns. Como sugere Gatti,

“O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa” (GATTI, 2005, p.17).

Com esta flexibilidade, almejávamos transcender a condição de entrevista e criar um debate informal, que possibilitasse aos sujeitos um alto grau de interação e, conseqüentemente, a exposição de seus cotidianos durante aquele momento. Foi com estas preocupações que construímos um roteiro único que serviria para todas as sessões de grupo focal<sup>22</sup>.

O roteiro construído possui dezessete questões, todas abertas, com a preocupação de não direcionar as respostas ou inibir os sujeitos do grupo. Este roteiro foi testado em uma sessão com um grupo focal piloto, formado por quatro colegas, professores de outra escola situada no mesmo município. Esta sessão durou aproximadamente quarenta minutos, pois foi cedida pelos gestores da escola uma parte do tempo do HTPC, mas alcançou os objetivos esperados, uma vez que os professores ficaram à vontade com as perguntas, não demonstrando irritação, cansaço, apatia ou indiferença, fazendo do grupo focal um espaço de discussão do tema SARESP. Ao final, foi feita uma avaliação, na qual os entrevistados expressaram satisfação por falar sobre o tema, por serem escutados – já que muitos alegam que as pesquisas educacionais raramente os escutam – e irritação pela limitação de tempo dada pela coordenação pedagógica para a realização do grupo.

Em seguida, foi realizado o grupo focal na escola João e na escola Maria. As interações foram transcritas literalmente, mantendo o tom oral. A transcrição teve suas linhas enumeradas. Esta classificação possibilitou a sistematização destes conteúdos em banco de dados, através da utilização do programa Microsoft Office Access, que permitiu a localização das *táticas* e demais fenômenos presentes nos discursos dos docentes. Foi possível visualizar regularidades, que constituíram temas para a análise, como pode ser visto mais à frente.

---

<sup>22</sup> O roteiro encontra-se ao final desta seção.

No capítulo que segue, veremos como foi construída historicamente a rede dos dispositivos de controle docente que tem no SARESP o seu mecanismo central. No segundo capítulo, há a caracterização minuciosa das duas escolas e de seus sujeitos, descrevendo cada um dos selecionados para a formação dos grupos, bem como seus posicionamentos e possíveis contribuições. Neste capítulo pretende-se falar sobre o processo das entrevistas, sobre alguns eventos significativos que contribuem para a contextualização do momento da coleta de dados. O último capítulo é onde pretendemos expor temas referentes às *artes de fazer* dos usuários desses *espaços*, bem como relacioná-las com outras temáticas das condições do trabalho docente.

### Roteiro para Grupo Focal

**Legenda** – ER (Exploração de resposta)/ERA (Exploração de resposta Afirmativa – se sim...)/ERN (Exploração de resposta Negativo – se não...)

As explorações podem ocorrer se houver inibição por parte do grupo ou se as respostas forem muito vazias, lembrando que é um roteiro e não um questionário fechado.

#### Sobre a Aplicação da Avaliação

- 1) Lembram-se da primeira vez que ouviram falar no SARESP?  
SR > Onde foi? Qual a primeira impressão que tiveram?
  
- 2) E a primeira vez que participaram do exame, como foi?  
SR > Como vocês foram comunicados que participariam desta avaliação (esta pergunta pode substituir as outras, caso seja respondida)? Quanto tempo antes da prova vocês foram comunicados que participaram dela? Quem comunicou? Quem coordenou a reunião (diretora, coordenadora pedagógica, ou veio alguém da Secretaria da Educação)?
  
- 3) Vocês receberam algum material de orientação sobre o processo?  
SRN > Como ficam sabendo dos procedimentos necessários para a aplicação do exame?  
SRA > Como era esse material? Era simples ou complicado? De fato orientava?
  
- 4) Há alguma estratégia do conjunto dos professores para organizar a aplicação da prova?  
SRA > Como isso é feito, em reuniões ou de outra forma qualquer?  
SRN > Como as diferentes tarefas são atribuídas então? Quem coordena?
  
- 5) Lembrem da última ocasião em que participaram da aplicação da prova SARESP.  
Qual a primeira coisa que lhes vem à cabeça?  
SRA > Conta mais. Como assim?  
SRN > Vocês descreveriam os dias da prova como pacíficos, entediantes ou tensos?
  
- 6) Após a realização da prova, quais são os procedimentos que vocês devem seguir?  
SRN > Então, como é feita a entrega da prova? Quem foi responsável por isso?  
SRA > Como isso é feito?

#### Sobre as Interferências na Prova

- 7) É comum em algumas escolas a “preparação” dos alunos para fazer a prova. Aqui isso também ocorre? Como?  
SRA > Trata-se de um recurso individual ou organizado pela coordenação/direção da escola? Esta preparação afeta o desenvolvimento regular do ensino? Em que sentido?

Serve de reforço ou corta o ritmo da aprendizagem dos alunos (**Só em último caso deve-se fazer essa pergunta**)?

- 8) Durante a preparação para o (se não houver, o que é difícil, usar durante o período anterior ao) SARESP é possível identificar quais alunos se sairão melhor no exame?
- 9) Qual a impressão que vocês têm da reação dos alunos ao SARESP? Eles gostam ou procuram evitar fazê-lo?
- 10) Há alguma competitividade entre os alunos com relação aos resultados no SARESP?
- 11) Vocês sentem um aumento de *stress* na época do SARESP? Em que aspecto localizam a origem dessa tensão? É possível localizar a origem dessa tensão?
- 12) Como vocês acessam os resultados do SARESP?  
SR > Como ficam sabendo do resultado? Há divulgação na escola? Os alunos ficam sabendo?
- 13) Os resultados do exame têm alguma influência nos seus trabalhos posteriores com os alunos?  
SRA > Qual? O que exatamente você faz com os resultados? Como essas atitudes se ligam aos conteúdos que você precisa desenvolver normalmente?  
SRN > Os gestores da escola não procuram implementar medidas a partir dos resultados? Por quê?
- 14) Como você descreveria o clima da escola quando o último resultado do SARESP foi divulgado?  
SR > Por quê? Como assim?
- 15) O fato de haver um bônus salarial (referente) condicionado aos resultados do SARESP afeta de algum modo as relações entre os professores das diferentes matérias?
- 16) Qual a opinião de vocês sobre os efeitos do SARESP sobre o ensino? E sobre as relações entre professores/alunos, professores/diretores, professores/professores, professores/pais?
- 17) Vou citar algumas situações que já ouvi e gostaria de saber se vocês as conhecem e o que acham delas.
  - “Sarespinho”= simulados preparatórios para o SARESP;
  - Reforço/Curso preparatório para o SARESP;
  - Estímulos para falta dos maus alunos;

- Prêmios para os bons alunos que fizeram a prova;
- Promessas de passeios/prêmios se os alunos da escola forem bem na prova;
- Revisão e correção de algumas provas antes da sua entrega ;
- Distribuição de gabaritos para os alunos antes da entrega da prova.

## 1 IDEAIS POLÍTICOS, CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E CONTROLE DOCENTE

O objetivo deste capítulo é evidenciar os principais eventos históricos que marcam a construção do SARESP, o que obrigatoriamente inclui a reconstrução da história do IDESP, já que ele é continente do sistema de avaliação abordado nesta pesquisa. Para tal, abordaremos o contexto que originou as necessidades de invenção das avaliações de sistemas de ensino durante a década de noventa, ressaltando sempre as construções *estratégicas* dos mecanismos de controle docente. Em seguida, serão descritos os processos que resultaram na especificidade do SARESP, relevando os processos de construção de *estratégias* e *táticas*, que marcam as batalhas travadas entre os professores e os mecanismos de poder a que estão submetidos.

*Estratégias* criadas para o controle do trabalho do professor parecem ser tão antigas quanto a própria ideia de autonomia docente. Essa afirmação ganha forma mais concreta a partir dos processos de ampliação e burocratização do ensino, essenciais para constituir o sistema de ensino público e aproximá-lo do ideal republicano, de educação para todos. Embora não seja o caso de retomar aqui os estudos de história da educação que recuperam e permitem compreender esse processo, vale a pena assinalar que a implementação do modelo da escola de massas fez-se necessariamente acompanhar do desenvolvimento de uma estrutura de controle, tanto do trabalho docente como das ações e da interioridade dos alunos<sup>23</sup>. Essa estrutura compõe-se tanto de medidas administrativas e de organização/ disposição institucional (ensino seriado, por exemplo) como de pertencimento a uma mentalidade de governo das populações, identificada por Foucault na longa duração e que foi denominada por ele de governamentalidade.

Podemos caracterizar os mecanismos ou *estratégias* que fazem parte das medidas de avaliação institucional como peças de uma teia de controle, que colaboram para a instalação do *governo de si* na rede paulista de ensino. A instalação de padrões, medidas, especializações de agentes, etapas para o exercício de uma função e etc., são exemplos de componentes de um processo de racionalização/burocratização institucional que objetiva a *subjetivação do eu*, ou seja, o uso de *estratégias* sobre as expressões subjetivas (*táticas*) dos usuários.

---

<sup>23</sup> Uma discussão mais aprofundada é encontrada em Lugli (2005) e Ramos do Ó (2003).



Quando fala em tecnologias do eu, Foucault refere-se a todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma actividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época. A subjectivação, tal como no-la apresenta o auto de *Vigiar e punir*, envolve, portanto, exercícios de inibição do eu, ligados às dinâmicas políticas de governo e ao desenvolvimento de formas de conhecimento científico (RAMOS do Ó, 2003, p. 5).

A história da educação nos mostra que as estratégias da administração do ensino para organizar, controlar e direcionar o sistema nem sempre são recebidas pacificamente pelos que ficam a elas submetidos – há resistências, como demonstra exemplarmente Gallego (2010) em seu trabalho sobre a implementação de temporalidades próprias à escola (períodos de matrícula, férias etc). Essas resistências, tais como as mencionadas por Azanha ao analisar a política de expansão de vagas no ensino secundário a partir do final da década de 1960 em São Paulo:

Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando entre outras coisas a uma intensiva ocupação do espaço escolar. Mas, o grande problema da Administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação das vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino. A alegação de combate, já tantas vezes enunciada, era sempre a mesma: o rebaixamento da qualidade do ensino. A velha idéia de Sampaio Dória de uma “escola aligeirada” como preço da democratização, sempre causou repulsa aos defensores do ideal democrático (AZANHA 2004, p. 339).

Os professores tentaram resistir às novas estratégias que acompanhavam a grande mudança, que buscava uma ampla “democratização” do ensino. Sobre os ganhos do projeto de expansão de vaga, Anísio Teixeira afirmou: “É por isto mesmo que tais pequenas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que isto seja automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente” (TEIXEIRA, 1962 *apud* AZANHA, 2004, p. 374). Desta forma era preciso criar *estratégias* que controlassem o trabalho do professor, mas muitos professores não aderiram às novas medidas, o que marcou fortemente a batalha entre *estratégias* governamentais e *táticas* docentes no ensino paulista.

Se não houver “visão e vigilância”, a inovação ensejada pela lei poderá ter como resultado apenas mais uma imposição de papelada. Haja vista a escassa consequência que teve a introdução na rede pública paulista, no início de 1970, da idéia de planejamento das atividades escolares como preliminar ao ano letivo (Decreto de 29/ 01/70 - Dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio). Aliás, na escola pública brasileira sempre houve pouca

compreensão do caráter coletivo do trabalho escolar, provavelmente como reflexo da concepção que focaliza esse trabalho como se fosse principalmente uma relação entre professor e aluno (AZANHHA 2004, p. 374).

O planejamento escolar, mecanismo que deveria ser algo primordial no início do ano letivo, construído conforme os fundamentos mais modernos da teoria educacional, ao se deparar com as *táticas* docentes acabou virando mera rotina de trabalho, ou mero cumprimento burocrático, uma apresentação nada sistemática de planos de aula individuais muito incoerentes com as determinações do decreto de 1970 explícito por Azanha.

Neste momento histórico, o ímpeto pela racionalização da máquina administrativa começa a se deslocar do ideal republicano e aproxima-se de um gerencialismo, um ideal de cunho mais empresarial. Isso produz efeitos na maneira de conduzir as políticas públicas e na maneira de enxergar o trabalho docente. Mudam os ideais, os mecanismos e os gestores, mas a relação de poder permanece, sendo sempre os professores os alvos principais.

Esses mecanismos disciplinadores agem sobre cada indivíduo, subjetivando-o. É uma forma de controlar a todos vigiando cada um. Por conta da diversidade de características e necessidades que cada instituição possui, eles são variados e desenvolvem de forma diferente em cada uma.

A governamentalidade corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma *arte* caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento destinadas a avaliar e melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. Este modelo *bio-político* terá conhecido uma enorme aceleração a partir do século XVIII (RAMOS do Ó 2003, p. 5).

Desta forma, sejam avaliações, parâmetros para demissão, reestruturação curricular ou reorganização de equipe pedagógica, temos de tempos em tempos novas criações de *estratégias* institucionalizadas (sem contar as informais, perceptíveis apenas no cotidiano desses estabelecimentos) que operam sobre cada vida usuária dessas instituições, criando divisões para controle “do espaço de do tempo social” (*Idem*, p. 5). Compreender o movimento das avaliações sistêmicas dentro desta sucessão permanente de criações é perceber a escola como um espaço em plena mudança, onde a dinâmica atende as suas próprias necessidades e características, agindo sempre sobre cada um dos sujeitos que compõe esse espaço. Esse poder *bio-político* só pode ser observado em uma totalidade, em uma teia de diversos mecanismos que pretendem inibir o subjetivo, pois opera sobre cada corpo, transformando-o em parte de uma estrutura funcional.

Isto significa que para se gerir uma população tendo em conta a obtenção de resultados globais, [como é o caso das avaliações sistêmicas,] o importante não está em agir no plano externo, como se suporia à primeira vista, mas antes trabalhar, de modo racional e inteligente, sobre o particular. Por outras palavras: em profundidade, com minúcia e no detalhe (*Ibidem*, p.46).

## 1. 1 O “Movimento das Avaliações Sistêmicas”

Inicialmente, é importante lembrar que “o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestava nos anos 30” (COELHO, 2008, p.230), por conta da força que o movimento escolanovista exerceu sobre as políticas públicas e pelas proporções que o já mencionado anteriormente “movimento dos testes”, representado no Brasil por Lourenço Filho, tomou nesta época.

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país (FREITAS, 2005 *apud* COELHO, 2008, p. 232).

Podemos perceber que foram várias as motivações para “medir, avaliar e informar” o campo educacional neste percurso. O “movimento dos testes” teve como eixo a “formação da consciência técnica”, buscando sempre a otimização do trabalho docente.

O que denominamos aqui de “movimento das avaliações sistêmicas”, no qual se situa o SARESP, já apresenta outra configuração, pois se preocupa mais em fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que tornem a escola eficiente durante as décadas de 1980 e 1990. Contudo, ambos movimentos se assemelham pelo ímpeto de organizar o campo educacional através de testes sobre os alunos, almejando sempre a uma melhor qualidade no ensino e uma administração eficiente do sistema. O SARESP é produto do segundo momento histórico,

Antes dos anos 80, a repressão militar impedia uma atuação mais efetiva de educadores interessados em investigar as desigualdades presentes entre os alunos e as

realidades educacionais que presenciavam. Mas a década em questão foi marcada por múltiplos eventos que provocaram muitas mudanças no cenário político e, desta forma, o campo educacional sofreu modificações, sendo que muitas das suas falhas puderam ser reveladas e acrescidas aos debates da política pública. A abertura política possibilitada com a crise do regime ditatorial militar permitiu algumas iniciativas para entendimento da situação educacional do país. Após a eleição popular de governadores da ala da oposição à ditadura militar, diversos “educadores progressistas passaram a integrar as administrações educacionais em vários estados e capitais de estados” (BONAMINO, 2002, p. 55-56), o que provocou maior abertura a diversas pesquisas preocupadas com o equacionamento das desigualdades educacionais<sup>24</sup>. Houve ainda grandes pesquisas que se iniciaram antes e durante esse período, que se destacaram em relação a pesquisas menores, que só podiam tratar das realidades intra-escolares. Contudo, essas pesquisas de grande abrangência também tinham como intenção a investigação dos fatores que contribuíam para as desigualdades educacionais, o que complementou em muito o movimento “alternativo” que tomava corpo nesse contexto.

Nos anos 80, a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisadores estrangeiros desenvolveram pesquisa de avaliação do rendimento escolar dentro do *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL*. A pesquisa aplicou provas de Português e Matemática a alunos da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, em 603 escolas rurais dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, durante os anos de 1981, 1983 e 1985 e pode ser considerada como um intento de avaliação conjunta de fatores intra e extra-escolares, já que não só levou em conta o peso do ensino multisseriado, das condições das escolas, do perfil dos professores e dos treinamentos, mas também da incidência das condições familiares na aprendizagem escolar de conceitos básicos (*Idem*, p. 57).

Somadas as poucas pesquisas de maior escala com as pesquisas intra-escolares, que ocorriam nas chamadas “periferias” do Estado, surgiram muitas reflexões sobre a situação do ensino nacional, com algumas evidências regionais que permitiram análises comparativas. Algumas conclusões apontaram um quadro de grande desigualdade no ensino brasileiro. Entre muitas outras verificações, essas pesquisas permitiram a visualização de vários problemas presentes nos sistemas de ensino, sendo o alto índice de reprovações o problema elencado como principal.

Mesmo após a obrigatoriedade escolar, não se conseguiu atender a demanda efetiva pela escolarização básica: o atendimento alcançado nos quatro primeiros anos

---

<sup>24</sup> É importante mencionar mudança brusca ocorrida na virada das décadas de 70 para 80 nas pesquisas educacionais, já que o pilar das explicações das pesquisas sobre as desigualdades educacionais se deslocaram de um fatalismo biológico para um fatalismo social, inspiradas nas teorias da reprodução (GATTI, 2001).

baixou de 66,3%, em 1970, para 65,5%, em 1980 (Cf. Cunha, 1985:56). Nos oito anos de escolaridade, em 1980, a taxa de atendimento na faixa era de apenas 67%; a de evasão, de 34%; e a de reprovação atingia cerca de 50% na 1ª série. No final dos anos 80, a taxa de escolarização geral do ensino fundamental esteve em torno de 80%, mas os dados do MEC indicavam que 70% dos estudantes das escolas públicas repetiam o ano. A evasão nas oito séries chegou a 61%. De cada 100 alunos matriculados, apenas 39 concluíam o ensino fundamental (KOCH et al., 2004, p. 22).

A obrigatoriedade em todo ensino fundamental (antes denominado primário e ginásial) deslocou uma massa de pessoas para dentro da escola, pessoas que antes não viam possibilidades de continuarem seus estudos e que agora se deparavam com uma nova realidade. O impacto cultural ilustrado pelo enquadramento de pessoas estranhas a uma estrutura escolar razoavelmente recente causado por essa mudança brusca somou-se à resistência docente frente às medidas estatais e resultou em uma grande massa de evadidos e reprovados do sistema seriado. Logo no início dessas implementações, o atendimento escolar dos oito anos de escolaridade oferecidos abrigava pouco mais de dois terços dos jovens que correspondia à faixa etária alvo. Os evadidos deste sistema compreendiam um terço do total, sendo que os reprovados eram maioria. Quase uma década depois, os números de matriculados melhoraram pouco, mas as reprovações aumentaram. A situação educacional era alarmante, a escola não cumpria sua função social, já que uma minoria dos estudantes conseguia chegar ao final da formação. Este foi o campo ideal para a introdução de novas formas de avaliar o andamento das políticas públicas.

Em meio a uma crise evidente<sup>25</sup>, surgem alternativas para solucioná-la. A constituição de 1988 passou a vigorar com um discurso de proteção às minorias sociais, alinhado a uma política hegemônica no mundo ocidental, em sintonia com os regimes de “bem-estar social” adotados em diversos países europeus. Era a oportunidade do país tornar-se uma democracia, com uma gestão altamente participativa e com uma população a exercer o *controle social* sobre seus representantes eleitos. O Estado, então, assume um novo ideal, o *gerencialismo empresarial* como princípio administrativo.

No discurso oficial do período de 1988-2001, a tônica da democratização da *gestão* da educação básica foi a *participação comunitária*, por meio de conselhos constituídos e operantes nos sistemas de ensino e nas instituições escolares do país. Embora represente inegavelmente um avanço, essa tônica tem concorrido para

---

<sup>25</sup> Não podemos esquecer das grandes greves trabalhistas que marcaram a crise da ditadura militar nos anos 80. Segundo Cláudia Vianna (2001), os professores estavam presentes nessas greves e reivindicaram aumentos salariais, melhorias nas condições de trabalho e nas redes de ensino, apresentando um discurso direcionado à qualidade educacional. Contudo, esse ímpeto para a organização sofreu um esgotamento no final da década mencionada, iniciando os anos 90 em quase que completa desorganização.

disseminar uma concepção estreita de *gestão democrática* nos sistemas e instituições de ensino estaduais e municipais, na medida em que deixa de acentuar outros importantes elementos dessa prática. Por outro lado, a política educacional da última década, referida a elementos ressaltados pelo *gerencialismo*, pôs ênfase na prática da *avaliação externa e em larga escala de resultados da educação básica*, consolidando-a como importante estratégia da administração central e induzindo-a em administrações subnacionais. Assim, nas práticas reguladoras estatal e governamental, passaram a coexistir discursos e práticas relativos à *gestão democrática*, ao gerencialismo e à *avaliação* mencionada (FREITAS, 2007, p. 52-54).

O *gerencialismo*, a que Freitas faz menção, indicando sua origem nas preocupações da década de 80 e fortalecimento durante a década de 90, é entendido como ato de introduzir a “metodologia” da administração empresarial nas instituições públicas, garantindo assim um alinhamento fino com os ideais democratas contemporâneos, atualizando a orientação política e indicando soluções para os problemas declarados durante a década. Porém, essa nova adoção exige o uso de ferramentas há tempos conhecidas nessa esfera administrativa. De um modo geral, a avaliação é peça inerente dessa metodologia, sendo condição *sine qua non* para o uso dela. No tangente às políticas educacionais, ela ganha forma mais específica ainda, assemelhando-se ao que Stephen Ball (2005) denomina de *performatividade* “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). É a vigilância sobre a performance do funcionário que compõe a máquina estatal, que pode incorporar essa cultura de inspecionar seu desempenho, ou pode resistir a ela. O professor teoricamente possuiria agora parâmetros para ser avaliado e para se auto-avaliar, já que há um esforço de padronização do seu trabalho, através de métodos apostilados, “propostas curriculares” cada vez mais rígidas e condicionadas a indicadores externos. No caso em que focalizamos, a *performatividade* se traduz através do uso de avaliações sistêmicas, que buscam avaliar a máquina em sua totalidade, através do resultado que ela produz, ou seja, o desempenho escolar do aluno. A avaliação, como pôde ser mencionado por Freitas no fragmento acima, foi a técnica elencada, entre tantas outras, como a principal para instaurar o participação comunitária dentro da escola, informando-a sobre o que é produzido nela. Além de cumprir essa exigência da *gestão democrática*, esse tipo de avaliação tornou-se um importante indicador, orientando políticas educacionais e criando medidas padronizadas que tornam possíveis análises comparativas entre realidades diferentes dentro e fora do Brasil. A adoção do *gerencialismo*, que já traz em si embutida a cultura da *performatividade*, que, por sua vez, tem a avaliação sistêmica como seu principal mecanismo de ação, age em cascata

sobre os funcionários das escolas, que pouco podem fazer frente a tantas imposições, adaptando-se a elas na maioria das vezes, sendo que as situações de resistência que apresentam variam apenas na rapidez com que essa adaptação ocorre.

Os efeitos desse movimento de racionalização estatal dentro da escola são claramente percebidos quando olhamos o trabalho do professor, já que ele é o agente executor de todo esse ideal, “braço” do gigante *Leviatã* que concretiza a ação pensada pelos formuladores das políticas educacionais.

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerenciais e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (*Idem*, p.548)

Os mecanismos da *performatividade* forçam a prática do trabalho docente estar de acordo com as exigências do contexto em que está contida. Desta forma, a escola brasileira do final da década de 80 e início da de 90 deveria estar em correspondência a uma sociedade que necessitava marcar o final de uma gestão autoritária, iniciando uma gestão democrática, inspirada em países que há tempos desfrutavam de tal regime. Em meio a uma abertura política cada vez mais consolidada, à declaração de uma nova constituição nacional e a um discurso voltado aos direitos das minorias sociais, inclinado à garantia do direito à educação, surgem *estratégias* alinhadas a um novo princípio governamental. Temos uma nova triangulação de controle da profissão docente: a “soberania” almejada é a soberania democrática, a “disciplina” pode ser traduzida na *performatividade* e a gestão governamental é marcada pelo forte teor empresarial, pelo *gerencialismo*.

Em 1989, o governo Collor inicia um “desmonte” estatal que terá sequência mais aprofundada no governo de Fernando Henrique Cardoso, já na década de 90. Esse desmonte foi caracterizado pela “inérita operação de rápidas e subsidiadas privatizações de empresas públicas, congelamentos de salários dos servidores públicos federais e instauração de critérios empresariais para configuração das políticas sociais” (VIEIRA 2002, p.113), coincidentemente em meio ao acordo das diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que declaradamente tinha planos para reformar as políticas de administração pública dos países da América Latina. Essas medidas estão em convergência com a mentalidade gerencial deste contexto, que pregava os males educacionais como males consequentes dos problemas metodológicos de gestão, “cuja solução não requer um aumento

de recursos, mas uma destinação mais eficaz dos mesmos<sup>26</sup>” (*Idem*, p. 113). Desta forma, houve a descentralização da gestão educacional, com o objetivo de aproximar o gestor da instituição, dividindo funções e responsabilidades, o que facilita a relocação de recursos. Todas essas mudanças ofereceram um terreno fértil para a institucionalização de uma avaliação sistêmica na esfera nacional, para que essa nova geração de governantes pudesse definitivamente instalar o *gerencialismo* no campo educacional<sup>27</sup>.

Mais dois documentos produzidos na metade da década de 90 ilustram a preparação de um ambiente favorável às avaliações e endossam a importância que estava sendo dada a esse tipo específico de administração do sistema de ensino: a criação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a proposta de candidatura para presidência de Fernando Henrique Cardoso, que foi aceita pelos eleitores brasileiros em 1994.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve sua construção iniciada em debates desde a promulgação da constituição de 1988, quando a LDB de 1961 foi tomada como obsoleta. Contudo, a conclusão dos debates e a publicação dessa nova LDB só ocorreu em 1996. Tendo o então senador Darcy Ribeiro como redator, essa lei, expressa em 96 artigos, buscou universalizar, como fez com o acesso à Educação Básica e com o núcleo curricular, ao mesmo tempo em que particularizou as propostas pedagógicas e partes do currículo dedicadas a conteúdos regionais. Sobre as possibilidades que acompanham a LDB/96, Azanha afirmou:

Hoje, há um fervor mudancista que pode acabar atropelando as reais oportunidades de mudança criadas pela Lei n. 9.394/96. Essas oportunidades podem ser agrupadas, de um modo sumário, em dois grandes blocos: o primeiro contém modificações que tornaram mais flexíveis regulamentações anteriores muito rígidas e minuciosas, que ignoravam a imensa variedade de situações educacionais no país; o segundo bloco abrange dispositivos cuja novidade reside no delineamento de possibilidades institucionais que, se bem aproveitadas, poderão trazer algumas mudanças radicais na educação brasileira. Dentre essas possibilidades, uma, como já vimos, é a atribuição à própria escola da competência de elaboração de sua proposta pedagógica; outras vinculam-se à criação de novos cursos e instituições escolares (AZANHA, 2004, p. 375)

A LDB abriu a possibilidade de cada escola fazer sua própria proposta pedagógica, o que é uma tentativa de contemplar as particularidades de cada realidade educacional.

---

<sup>26</sup> Não se pode esquecer aqui o papel das “receitas” do *Consenso de Washington*, que tinha a ambição de solucionar as diversas crises dos países latino-americanos.

<sup>27</sup> Dirce Freitas evidencia a ausência de debates a respeito do uso das avaliações na prática administrativa pública. “Contudo, isso não significa que o debate (nas CBEs e no FNDEP) a respeito da *nova* forma de *administrar* a educação deixasse de abrir possibilidades para a afirmação do interesse pela *avaliação de larga escala* como estratégia da administração central” (FREITAS, 2007, p. 506).



Contudo, isso faz emergir a necessidade de uma inspeção e controle minucioso para impedir a fragmentação do sistema educacional do país. Nesse sentido, aparece como urgente a avaliação desse sistema, agora caracterizado pela diversidade pedagógica.

Antes da publicação da LDB, o Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) havia lançado a candidatura de Fernando Henrique Cardoso para as eleições de 1994, com uma proposta de governo intitulada “Mãos à Obra Brasil”. Nesta proposta havia um capítulo dedicado à educação, que foi elaborado pelo então técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento, Paulo Renato Souza, onde há o anúncio da “implantação de um sistema nacional de avaliação do desempenho dos sistemas educacionais, tendo em vista acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino” (BONAMINO, 2002, p. 62). Com a vitória do PSDB e, conseqüente, desta proposta educacional, houve a consolidação do SAEB como um instrumento político e a concretização de um desejo de implantação do *gerencialismo* nas instituições públicas de ensino. O “movimento das avaliações sistêmicas” instalou-se definitivamente no Estado brasileiro.

## **1.2 A Institucionalização do SAEB: a criação do modelo**

O Ministério da Educação e dos Desportos, o MEC, tem a incumbência de fiscalizar a educação em sua totalidade nacional, paralelamente aos entes da federação, de modo complementar. A nova LDB formalizou esse processo de descentralização, institucionalizando a autonomia das escolas e distribuindo de forma mais clara as competências de cada esfera de governo. No Título IV – *Da Organização da Educação Nacional* da LDB, à União competem as funções distributivas da verba pública, a assessoria técnica, caso os entes federativos necessitem e a criação e manutenção de um sistema nacional de avaliação do ensino. Os municípios e o Distrito Federal ficam responsáveis pela educação infantil e parte do ensino fundamental, organizando e financiando as instituições de sua responsabilidade, assim como os estados, responsáveis por operacionalizar principalmente o ensino fundamental e médio. O governo federal assume um papel de “sujeito indireto incumbido de funções restritas de controle e avaliação” (BONAMINO, 2002, p. 73)

O MEC, ciente de suas responsabilidades perante a Educação Básica, fortalece o SAEB e o institui como principal ferramenta para fiscalizar os sistemas de ensino brasileiros. O SAEB é a primeira iniciativa de avaliação sistêmica utilizada para fins gerenciais, por isso cabe forte menção ao seu processo de construção e institucionalização, já que ela serviu de

modelo às iniciativas regionais. Sob coordenação do INEP, começou a aplicar avaliações em 1990, atendendo às emergências de um novo sistema democrático que necessitava conhecer sua realidade educacional. Sabia-se há muito tempo que a evasão escolar e as reprovações apresentavam números alarmantes, mas era preciso entender em que medida e como tudo isso estava relacionado à eficiência dos sistemas de ensino, para que pudesse se fazer uma realocação de recurso otimizada, conforme o molde do *gerencialismo*.

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação básica é bastante recente. Até o início dos anos 90, com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da Capes, as políticas educacionais eram formuladas e implantadas sem qualquer avaliação sistemática. Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente, até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país (CASTRO, 2009, p. 277).

Uma avaliação sistêmica que abrange o território nacional requer esforço político e muitos recursos financeiros para seu sucesso. Muitas vezes, para instalação completa de um mecanismo desse porte é preciso tempo e uma preparação que só pode ser feito em meio à prática, com aplicações experimentais e testes de outra natureza. Por isso, o SAEB possui um histórico permeado de instabilidades, principalmente no que diz respeito aos seus objetivos.

## Quadro I

### OS OBJETIVOS GERAIS DO SAEB

Ciclo/Ano	Objetivos Gerais
1º Ciclo – 1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (Brasil/MEC/INEP, s.d., p.3)
2º Ciclo – 1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil/MEC/INEP, 1995); promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992). <sup>6</sup>
3º Ciclo – 1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Brasil/MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995).
4º Ciclo – 1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (Pestana, 1998).

Retirado de Bonamino e Franco (1999, p. 111).

Analisando o quadro acima, percebe-se que o SAEB transitou entre vários ciclos que apresentavam objetivos diferentes. Os primeiros dois ciclos tinham como objetivo “aprofundar a capacidade avaliativa”, desenvolvendo e aperfeiçoando o próprio SAEB, ao mesmo tempo em que promoviam a descentralização e implementavam a “capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil”. O SAEB por si só concentra todas as atribuições tangentes à educação prescritas na LDB/96 – pensando que tudo isso estava acontecendo antes da vigência dessa lei – na medida em que ele fiscaliza a educação nacional e acessora os entes federativos no gerenciamento dos sistemas regionais de ensino. Com um sistema de avaliação otimizado e preocupado apenas em apresentar a situação educacional do país, houve uma série de mudanças em sua estrutura desde 1995, no seu terceiro ciclo.

A partir de 1995 o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item, em lugar da Teoria Clássica dos Testes, viabilizando a comparação do desempenho médio entre os anos de avaliação. Isto ocorreu precisamente no período em que a mudança no fluxo alterava a composição do alunado que chegava às séries avaliadas pelo SAEB. Nesse contexto, a análise da qualidade da educação não pode deixar de considerar simultaneamente dois aspectos: o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e a grande alteração do fluxo escolar (ALVES, 2007, p. 526).

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi um avanço para o cumprimento dos objetivos declarados nesse terceiro ciclo. A TRI possibilita a verificação das competências ensinadas para um grupo de sujeitos avaliados de modo “que, a partir de informações indiretas sobre determinada característica não observável no indivíduo, obtenha-se uma estimativa desta característica para cada elemento da amostra” (SOARES et al., 2001, p. 125). Com essa técnica, é possível destacar os ítems curriculares eleitos como indispensáveis para a formação do Ensino e utilizá-los para a formulação da avaliação.

Os itens das provas são elaborados com base na Matriz de Referência Curricular do SAEB, que, a partir de uma ampla consulta nacional sobre os currículos estaduais, livros didáticos usados pelos professores e sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, estabelece as competências e habilidades que os alunos deveriam saber ao final das séries e ciclos avaliados. Essas matrizes incorporam as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre cada área objeto da avaliação (CASTRO, 2009, p. 278).

Ao definir itens de avaliação com base nos conteúdos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o SAEB encontra uma referência comparativa que torna possível o

acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo dos anos. Os professores encontram-se agora forçados a trabalhar os conteúdos dos PCNs, antes vistos como propostas e não como “grade curricular”. A implantação da TRI possibilitou também que alunos matriculados no Ensino Médio também fossem avaliados, através do uso do critério de “relevância pedagógica” (FERNANDES e FRANCO, 2001, p. 70), que determina a necessidade de se avaliar apenas as séries que representam a conclusão de um determinado ciclo escolar, como o quarto ano e o nono ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio, tornando a amostragem trabalhada bem específica. Por conta da inclusão do ensino médio, no período que corresponde aos dois últimos ciclos dos objetivos do SAEB, expressos no quadro “Objetivos Gerais do SAEB”, foram incorporados aos conteúdos da prova as disciplinas de física, química e biologia, sendo que história e geografia foram incluídas apenas no ciclo final. Neste contexto, o SAEB inovou também ao acrescentar “questionários sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 114), sendo que em 1997, foram acrescentados mais três questionários para coleta de dados: um questionário para a escola, para o diretor e para o professor, todos com o objetivo de relacionar/cruzar dados do desempenho dos alunos com dados sobre as realidades sociais declaradas nos outros questionários.

Evidentemente, esse modo de construção da avaliação não permite a avaliação individual dos alunos, uma vez que as habilidades e competências testadas estão diluídas em várias provas aplicadas a uma amostragem de alunos nos términos dos ciclos. A TRI mudou o alvo da avaliação dos alunos para o sistema de ensino. É a escola que está sendo avaliada. Temos uma nota da escola e não de seus alunos, o que responsabiliza a equipe pedagógica e, no limite, o docente em exercício por problemáticas de longa data, como o desempenho, fracasso e eficiência da escola. Foi a partir desse tipo de experiência de avaliação sistêmica que o estado paulista passou a desenvolver a sua própria. Um tipo de avaliação regional que permitisse uma rede de vigilância ainda mais detalhista, permeando todo o universo dos usuários do *espaço* escolar. Isso tudo ocorreu porque o Estado, ao descentralizar suas responsabilidades, criou um movimento “em cascata”. Ele transferiu competências aos entes federativos e instalou mecanismos de vigilância e controle de seus trabalhos. Para atender à demanda imposta pela União, os entes federativos também implantam mecanismos para vigiar cada sujeito que opera a máquina estatal e que está sob sua responsabilidade. A *performatividade*, neste tipo de estrutura, é necessária, pois se cada sujeito exercer o “cuidado

de si” e estiver ocupado em cumprir as metas estipuladas, o trabalho de vigilância é facilitado, tanto para o ente federativo, quanto para a própria União.

### **1.3 A Institucionalização do SARESP**

O ano de 1995 foi um ano de muitas mudanças no cenário educativo. O governador de Mário Covas, assumindo sua primeira gestão em São Paulo, lançou diretrizes com o objetivo de fazer a “revolução na produtividade dos recursos públicos” (SÃO PAULO, 1995), racionalizando a máquina administrativa e melhorando qualitativamente o serviço público. Em convergência com a mentalidade hegemônica, o plano previa, entre outras medidas, a descentralização administrativa da educação, medida essa que responsabiliza os municípios por parte da educação pública. Paralelamente a isso, na esfera nacional, era criada “a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 233/95, que originou a EC nº 14/96 vai propor a criação do FUNDEF como estratégia para garantir as condições financeiras de funcionamento deste novo sistema municipal de ensino” (SOUZA e FARIA, 2004, p. 930). Assim, as funções gerenciais estavam dadas sobre a situação educacional paulista: o governo estadual paulista avaliava o trabalho dos municípios regionalmente, contemplando também sua rede estadual de ensino, criando médias e referências sobre todas as instituições de ensino em seu território; o governo federal avaliava todos os sistemas de ensino em território nacional, assistindo tecnicamente os respectivos caso haja necessidade; os municípios respondem ao serviço que lhe compete, podendo também criar mecanismos avaliativos sobre seus sistemas, com auxílio dos estados e da União, tudo isso com a verba distribuída pelo FUNDEF, órgão ligado à federação, que só disponibilizaria a verba se o sistema de ensino do município fosse submetido à avaliação federal, o que obrigou automaticamente todos a participarem dessa rede de controle (FREIRE, 2008). Havia sido instalada uma cultura de avaliação no país que estava se espalhando por todas as esferas de governo, na medida em que se considerava a avaliação como uma forma eficaz, moderna e racional de governar.

São Paulo, um estado pioneiro em modernizar seu sistema de ensino, não poderia ficar de fora do “movimento das avaliações sistêmicas”, que poderia otimizar a máquina estatal como nunca antes havia acontecido. Dessa forma, o governo Mário Covas iniciou um processo de fomento de uma avaliação sistêmica tida como “condição *sine qua non* para que o Estado possa cumprir o seu papel equalizador” (NOVAES 2009, p. 15). A ideia era criar condições para que as famílias pudessem fiscalizar o trabalho das escolas, acompanhando

índices que forneceriam subsídios para toda a sociedade exercer um controle sobre a rede de ensino. Para tornar a administração estatal “leve e ágil”, era preciso descentralizar a gestão, controlando cada repartição, como o prescrito nas Emendas Constitucionais lançadas antes da LDB/96, em nível federal. O que aconteceu no estado de São Paulo na metade da década de noventa foi parte de uma dinâmica que ocorreu em todo país, interferindo na política dos entes federativos um a um, exercendo um controle particular em cada um deles. Esse *gerencialismo* deveria tocar o trabalho docente também na rede estadual paulista. Em meio a esse contexto de criações e reestruturação administrativa, surge um documento que responsabiliza o professor. “Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado, pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995a, p. 16). Por estar no extremo da “cascata”, o professor torna-se o principal alvo do regime da *performatividade* pretendida por essa nova metodologia administrativa. O que estava sendo feito em nível federal, agora se concentra regionalmente, em uma articulação que aproxima cada vez mais o vigia do vigiado, sendo que o trabalho do professor deve estar voltado a uma política pró-qualidade educacional. Esse novo poder *panóptico* na educação (VIEIRA, 2002, p. 123) transforma o professor em uma peça monitorada, cujo trabalho será organizado previamente, para que ele esteja de acordo com as exigências estabelecidas. Os professores, então, têm a sua prática profissional padronizada.

Sem dúvida o trabalho docente é atingido centralmente neste processo. São os professores e professoras que podem ou não garantir a *produtividade*, a *eficiência* e a *eficácia* da política educacional. Todos os mecanismos produzidos para a coleta de dados e para a organização das informações educacionais, todas as orientações e diagnósticos construídos pelos organismos internacionais e nacionais alinhados ao atual modelo de sociedade de mercado, ao fim e ao cabo, dirigem sua atenção para o trabalho docente. O alvo é o controle e a padronização do trabalho realizado pelos professores e professoras (*Idem*, p. 125).

Essa padronização ocorre para que se tenham referências para avaliar. Como as avaliações acontecem sobre alguns conteúdos, os professores devem trabalhar exatamente esses conteúdos de modo que prepare seus alunos para os testes. O docente, considerado como pilar desse sistema, é responsabilizado pelo desempenho dos alunos nas avaliações, sendo que sua influência sobre sua prática fica cada vez mais restrita a poucos aspectos da relação ensino/aprendizagem, que dizem respeito a dimensões pouco reflexivas do ato educativo. Neste ponto, temos a criação de mais um dos principais *mecanismos estratégicos* que o governo estadual paulista utilizou sobre os professores. O controle do seu trabalho,

através da medição do desempenho dos seus alunos, tem como consequência o esforço dos professores em seguir orientações que apontem para a melhoria desse desempenho, sendo que elas tendem a padronizar suas ações em sala de aula. Essa orientação tornou-se mais concreta na década de 2000, mais precisamente em 2008, com a proposta “São Paulo Faz Escola”, que foi iniciada com os famosos “Jornais do Aluno”, que tinham a função de introduzir essa nova medida nas escolas, de modo gradativo, até que apostilas fossem distribuídas junto a manuais dos professores, que reinstituíram as antigas “cartilhas” na rede pública. Como veremos mais à frente, essa *performatividade* tem o objetivo de tornar os professores meros servidores técnicos, já que eles só devem seguir protocolos.

Ao mesmo tempo em que a *performatividade* tecia sua rede de *estratégias* sobre o trabalho docente, outras medidas eram tomadas, tanto regionalmente quanto nacionalmente. Enquanto o SAEB se confirmava como um modelo de avaliação a ser seguido, consolidando o TRI, que foi o maior avanço no desenvolvimento e consolidação do “movimento das avaliações sistêmicas”, segundo Lilian Freire (2008), a secretária da educação, Teresa Roserley Neubauer, nomeada pelo governador Mário Covas em 1996, logo após instituir o SARESP como a primeira avaliação sistêmica do estado, estimulou o caráter competitivo que tal dispositivo poderia ter. Entre estes estímulos, se encontram “a classificação das escolas em cores (de acordo com o desempenho), distribuição de prêmios e recursos financeiros, além de incluir a reprovação ao final dos Ciclos” (p. 33), configurando uma característica que nem o próprio SAEB, modelo do SARESP, apresentou durante o período. Os professores, sob os impactos de perceberem suas práticas pedagógicas modificadas por um novo mecanismo, reagiram ao se depararem com essas ações mais agudas que marcaram a implantação do SARESP. Novaes (2009), em um estudo que objetiva ouvir a opinião dos professores da rede pública estadual sobre as políticas educacionais estaduais recentes, menciona a indignação dos professores ao observarem *rankings* das unidades escolares, “amplamente divulgados pela imprensa, como escolas amarelas, azuis, verdes, amarelas, laranja ou vermelhas, de acordo com o desempenho dos estudantes, expondo e responsabilizando todos os profissionais da educação destas unidades escolares” (p. 21). Os professores entrevistados por Novaes nesta investigação ainda disseram que as escolas com desempenho não satisfatório tinham seus professores encaminhados para “cursos de capacitação”, para que aprendessem novos métodos de ensino. Esses cursos eram contidos no Programa de Educação Continuada (PEC), que ocorreu entre 1996 e 1998 como uma proposta de formação docente continuada, embora o único parâmetro que definia os ingressos nesse programa fosse a nota da avaliação. Lilian

Freire (2008), revisando trabalhos que analisaram as reações docentes sobre o SARESP na época da gestão de Rose Neubauer, atentou também para a oposição dos professores a essa avaliação, destacando que muitos a sentiram como uma grande imposição, uma

[...] quebra de rotina das atividades escolares e/ou por representar uma ameaça à equipe escolar como um todo, na medida em que os dados coletados, que são analisados e divulgados, expõem a toda sociedade, aos pais e demais pessoas e órgãos envolvidos no processo educacional, a qualidade do ensino que está sendo ministrado (ESTEVEES, 2008 *apud* FREIRE, 2008, p.29).

Além dessa exposição do trabalho pedagógico, outros trabalhos citados por Freire apontaram que os professores não conseguiam “vestir a camisa do SARESP”, sentindo-se traídos pela política da SEE. Contudo, durante as entrevistas que fiz nas duas escolas estaduais de Guarulhos para essa pesquisa, as percepções registradas acima são muito parecidas com as declaradas pelos professores abordados, mas alguns professores da escola Maria chegaram a mencionar um apreço pela perspectiva adotada por Neubauer durante essa época, mencionando que a existência de uma instância de avaliação externa às relações em sala de aula evitaria injustiças nos casos de reprovação.

Diferente das outras perspectivas mencionadas, esses professores indicaram uma visão diferente sobre o uso que estava sendo dado para as notas da avaliação. Há o indício de aceitação por parte de muitos professores, que viram nesta *estratégia* um modo de justificar a reprovação de alguns alunos, embora desde esta época os altos índices de reprovação não fossem bem vistos pelo governo, que cobrava os gestores a respeito. Os mesmos professores já mencionados, quando falaram a respeito do “regime de progressão continuada”, afirmaram ter se sentido traídos pelo governo, já que suas opiniões sobre as retenções de alunos eram descartadas. Apesar da diferença que detectamos no discurso destes professores, é notável o teor de desapontamento em relação às mudanças constantes nas políticas educacionais, sentimento esse já mencionado por Freire e Novaes. Desta forma, as diversas reações demonstram uma inclinação mais à rejeição dos impactos que a instalação do SARESP causou sobre a prática docente, ilustrando os primeiros conflitos entre Estado e professores gerados por esse sistema avaliativo.

Como explicitado pelo professor entrevistado, o Sistema de Progressão Continuada agravou os problemas entre os professores e o governo estadual. Criado em 1998 (Resolução nº 4/98), este sistema visou o abrandamento dos impactos que a reprovação causava sobre os alunos do ensino fundamental, instituindo somente nos finais dos ciclos I (na época, 1ª a 4ª série) e II (5ª a 8ª série) a possibilidade de reprovação de alunos por desempenho



insatisfatório e/ou por excesso de faltas. A justificativa apresentada pelas autoridades apresentava argumentos pautados no combate ao fracasso escolar e em tornar a rede de ensino mais moderna e eficiente, racionalizando recursos. O último argumento refere-se ao custo financeiro que um aluno retido representava para o Estado, visto que ele deveria cursar no mínimo um ano a mais, o que demandaria mais pessoal, estrutura física e talvez diminuísse o número de vagas oferecidas, o que inviabilizaria o cumprimento da obrigatoriedade escolar, pautada no direito à educação, que, fechando o ciclo, é responsabilidade do Estado. A reprovação era vista como desperdício de finanças para a política administrativa educacional, sendo que o Programa de Progressão Continuada o resolveria rapidamente.

A reprovação escolar não é um fato isolado. Ela se relaciona com uma série de outras problemáticas escolares, tão arraigadas e tão peculiares que fazem parte da cultura escolar, fazendo parte do conjunto de questões que podem culminar no *fracasso escolar*. As ações previstas para adequar a ação das escolas ao combate ao fracasso constituíram uma política com múltiplas iniciativas, tal como relata Bauer:

pode-se dizer que a política educacional proposta, traduz-se, dessa forma, em uma série de ações que, guardando-se as discordâncias ideológicas, parecem estar relacionadas entre si, como já foi assinalado. Na questão específica da avaliação, nota-se que dentre essas ações encontra-se a implantação do regime de Progressão Continuada e de Classes de Aceleração o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), o projeto Rede do Saber. Observa-se que, no âmbito da execução da política, a informatização das informações educacionais e o SARESP são consideradas iniciativas importantes no subsídio às tomadas de decisões políticas relativas ao sistema, possibilitando um melhor gerenciamento dos recursos, sendo que este gerenciamento também é alvo das políticas de progressão continuada e de aceleração. Parece claro que o Regime de Progressão Continuada poderia utilizar as informações obtidas não apenas com a informatização da rede, mas também aquelas obtidas com o Sistema de Avaliação. A implementação de Classes de Aceleração também parece fazer sentido no âmbito da Progressão Contínua. O que se pretende destacar, com este argumento, é o caráter complementar que o documento de apresentação das diretrizes educacionais dá às diversas ações e programas que propõe (BAUER, 2006, p. 80).

As Classes de Aceleração e o projeto Rede do Saber surgem como outras medidas em meio a essa rede de ações. A primeira medida objetivava as famosas “aulas de reforço” a que alguns alunos eram submetidos, quando professores o diagnosticavam com alguma defasagem em relação a sua respectiva série. Esta medida era necessária para estabelecer a Progressão continuada, já que não eram raros os casos de alunos que cumpriam chegavam ao final do Ciclo I sem estarem plenamente alfabetizados. Já o projeto Rede do Saber compreende outra proposta de formação docente, diferente do PEC mencionado anteriormente, ele inclui cursos presenciais e à distância, sobre temas variados e abertos à

maioria dos docentes, não estando vinculado às notas do SARESP e surgiu durante a gestão da SEE/SP posterior à de Rose Neubauer, com Gabriel Chalita como secretário da educação. Temos uma rede de mecanismos criados durante a gestão de Rose Neubauer na SEE/SP que transformaram em muito a prática docente, mudando a noção da autonomia que os professores usufruíam tempos atrás.

A concepção de avaliação [escolar] foi alterada, constituindo-se em uma atividade de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do aluno. Os registros do desempenho escolar passaram de notas para conceitos e foram previstas ações para que o grupo de professores procurasse garantir que as dificuldades dos educandos fossem superadas durante o decorrer de cada ciclo (BEZERRA, 2009, p. 42).

Não havia mais necessidade de aplicação da “clássica” avaliação escolar, que os professores utilizavam para saberem se seus alunos haviam aprendido os conteúdos ministrados. As ameaças rotineiras sobre variações nas notas caso os alunos fossem indisciplinados também não pertenciam mais às relações entre professor e aluno. Sobre os efeitos dessa medida no cotidiano escolar, Bruna da Silva Bezerra (2009) apresenta uma importante investigação, que, entre suas muitas conclusões, ressalta:

Nesse cenário de miscigenação de séries e ciclos identificamos desafios quanto à necessidade de assegurar a continuidade do trabalho pedagógico entre os ciclos, de envolver os alunos nas atividades sem se valer da ameaça da reprovação; de atender à homogeneidade das turmas, especialmente quanto às fases no processo de alfabetização; de repensar as crenças, as práticas pedagógicas e os saberes construídos em situações de trabalho dentro de uma lógica seriada (*Idem*, p. 131).

Os professores, frente a essas novas *estratégias* resistem criando um sistema híbrido, que em teoria é por ciclos, mas no cotidiano da escola continua seriado. Somente uma investigação do cotidiano possibilita a visualização da criatividade desses profissionais, que, ao deparar-se com esses novos desafios, constroem formas de ação peculiares e variadas.

Essa realidade tornou-se muito dinâmica durante os anos 90. A informatização da rede da SEE possibilitou um melhor tratamento dos dados das avaliações, o que gerou relação com outras políticas. Os professores estavam mais controlados pelo governo do estado de São Paulo, que em pouco tempo modernizava suas *estratégias*, agindo de modo mais eficaz e concentrado. Como se vê, há um movimento de continuidade em busca da perfeita instalação do *gerencialismo* na rede de ensino paulista, com o início da terceira gestão do PSDB no estado de São Paulo, quando em 2002, o então governador Geraldo Alkmin nomeou Gabriel Chalita para assumir a SEE/SP.

Com um *slogan* de “governo solidário, empreendedor e educador”, a gestão de Geraldo Alkmin mudou a concepção política adotada até então por seus antecessores. Ao assumir a SEE/SP, Gabriel Chalita, apesar de não lavrar nenhum documento a respeito, revogou as resoluções (Resolução SE nº 24 e 14, de 2001) que dispunham sobre a aplicação do SARESP no final do ciclo I e II do ensino fundamental, com poder para reter ou aprovar discentes e classificar escolas quanto ao seu desempenho<sup>28</sup>. Ele também retirou o caráter amostral da avaliação, aplicando-a de forma censitária em 2003. Tais mudanças transformaram as características iniciais do SARESP.

No início da década de 2000, a “cultura avaliativa” alcançava todos os cantos da rede de ensino, consolidando-se como característica intrínseca. Paralelo a todo o controle que estava se consolidando na época, com o uso de

avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho [que] ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa. Para que tal processo possa ocorrer com a aceitação dos professores e demais envolvidos no trabalho pedagógico, várias metáforas são utilizadas, apelando para reducionismos e emocionalismos instrumentais, como a adoção de “pedagogias” esvaziadas de quaisquer conotações políticas, constituindo-se, muitas vezes, plataformas de ações institucionais; exemplo disso, a “pedagogia do amor” e a “pedagogia do afeto”, na rede estadual paulista, defendidas pelo secretário em exercício naquele momento (NOVAES, 2009, p. 17).

A terceira gestão do PSDB também foi marcada pela exposição do trabalho docente. Utilizando a disposição de novas tecnologias que estavam a serviço do governo e índices favoráveis “como um poderoso argumento de ‘marketing’, chegando-se a comparar a educação de São Paulo aos mesmos níveis da educação suíça” (FREIRE, 2008, p. 33), esse governo sofreu pontos de atrito com parte do corpo docente da rede, já que muito do que estava acontecendo na escola estava sendo exposto à sociedade do ponto de vista do Estado, responsabilizando os professores pela situação educacional.

Neste contexto, muitas instituições já não ofereciam resistência à avaliação. Incorporando-a às práticas pedagógicas, equipes escolares utilizam os resultados nos planejamentos para o ano letivo e, algumas vezes, nos replanejamentos, que eram convocados conforme os resultados da avaliação.

Em relação ao SARESP, a maioria dos professores coordenadores disse que os resultados da avaliação externa são utilizados durante os momentos de planejamento, no início do ano, e no replanejamento, no início do segundo semestre letivo. Disseram também que os dados servem para orientar os professores na

---

<sup>28</sup> As notas do SARESP, desde de seu início em 1996, não eram usadas para promover ou reter alunos em suas séries. Isso só aconteceu em 2001, a partir dessas resoluções da gestão Rose Neubauer.

elaboração dos planos de ensino e de aula, identificando as dificuldades que os alunos apresentam e estruturando o trabalho pedagógico para minimizar as dificuldades detectadas por meio do SARESP. Apesar de não explicitarem como os resultados são utilizados durante o planejamento ou replanejamento, a maioria dos professores coordenadores respondeu de modo afirmativo a essa questão, indicando que os dados coletados no SARESP permeiam o trabalho escolar (ARCAS, 2009, p. 106).

A *performatividade* exercida pela rede de mecanismos parecia colher seus primeiros frutos, mas o avanço do controle sobre o trabalho docente não pararia por aí. Na metade da década de 2000 o problema do fluxo escolar parecia algo já controlado, pois os índices estavam estabilizados desde 1998, como observamos no Quadro II. Contudo, era preciso criar mais mecanismos para monitorar o fluxo, uma vez que ele sempre foi um problema histórico e relevante, sendo que alterações poderiam ocorrer. Como as avaliações educacionais estavam se consolidando cada vez mais como ferramenta eficiente e moderna de política pública, era preciso relacionar as médias dos desempenhos dos estudantes com o fluxo escolar, para possibilitar um quadro mais completo da situação educacional do Brasil e de suas regiões. Foi criado, assim, em 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que resulta de um cálculo que envolve as médias do SAEB e o fluxo escolar. Ele possibilita a informação sobre a quantidade de alunos matriculados, aprovados e a qualidade do ensino que está sendo dada. Assim, a escola poderia ser vigiada e o *controle social* de fato exercido, sendo que o *fracasso escolar* estava sendo posto em “xeque”.

Enquanto em nível nacional as avaliações tornavam-se sofisticadas, relacionavam-se com outras estatísticas para formar índices que se pretendiam cada vez mais precisos, o estado de São Paulo aplicava a prova do SARESP e, logo em seguida, mudava de gestão, já que Geraldo Alkimin almejava candidatura à Presidência da República. Assume, então, o vice-governador Cláudio Lembo e com ele, Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos, como nova Secretária da Educação. Em meio a novos avanços do SAEB no cenário nacional, era preciso inovar com o SARESP, já que era preciso seguir o modelo de gestão empresarial. “Depois da aplicação de 2005 [...], houve um hiato em 2006, voltando a se realizar nos dias 28 e 29 de novembro de 2007” (FREIRE, 2008, p. 39). Com o acúmulo de experiência em avaliações educacionais tanto em nível regional, quanto nacional, a SEE/SP atualizou a metodologia do seu sistema de avaliação, implantando a TRI. O “hiato” foi uma pausa para a reestruturação da avaliação, que não pôde ser aplicada em 2006. Com a TRI, o SARESP ganha outras possibilidades, já que ela permite a comparação direta com o SAEB – que, como visto acima,

a adotou em 1995 – e com o PISA, que também segue esses padrões. A comparação nacional e internacional vai exigir mais índices que atendam à demanda de informação exigida pela gestão democrática, principalmente sobre a situação do fluxo escolar. Encarregada de tal tarefa fica a nova Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, nomeada pelo governador José Serra, eleito em 2006, substituindo o governo provisório de Cláudio Lembo.

Era preciso criar um índice como o IDEB, que incorporasse o fluxo escolar junto ao desempenho educacional. Contudo, a rede de ensino estadual paulista apresentava falhas que dificultavam a modernização do sistema de avaliação e, conseqüentemente, sua sintonia como os padrões internacionais. Assim, o quarto governo do PSDB consolidou a TRI no SARESP, mudando o foco individual da avaliação, para um foco sistêmico. Não era possível avaliar os desempenhos particulares dos alunos, pois as médias eram dadas somente através dos grupos. Quatro conceitos eram usados para apresentar os resultados: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado, atribuídos de acordo com os *scores* obtidos nas provas. Outra mudança relevante foi a volta da aplicação por amostragem e ao final dos ciclos, como acontecia na gestão Rose Neubauer, mas a avaliação continuou não buscando nenhuma forma de construção e publicação de *rankings* das escolas, mantendo também o não uso da prova para fins de retenção ou aprovação de ciclos, como já vinha ocorrendo. Porém, surge um agravante: a TRI opera sobre itens selecionados a partir das competências e habilidades consideradas essenciais para a formação básica, diferente do que era praticado na rede de ensino paulista, cujo currículo pautava-se em conteúdos específicos. Assim, lançando a Resolução SE – 92, de 19/12/2007, que “estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais”, a SEE inicia uma reorganização curricular, visando “a implementação, em 2008, das propostas curriculares de Ensino Fundamental e Médio” (SÃO PAULO, 2007). Sobre esse ponto,

em 2007, foi apresentada a nova proposta de reforma da educação no Estado de São Paulo com o objetivo de recuperar a educação pública paulista, torná-la mais eficiente e melhorar os indicadores de desempenho dos alunos nas futuras avaliações realizadas pelo MEC e pela SEE/SP” (GOMES e CARVALHO, 2009, p. 180).

Objetivando melhorar os índices, padronizar currículos e possibilitar um ensino baseado nos itens exigidos pela TRI, a SEE/SP dessa nova gestão distribuiu, já em 2008, uma quantidade enorme de cartilhas, DVDs, jornais, cadernos, apostilas, textos para coordenadores, enfim, uma gama de materiais, que, segundo a própria SEE/SP serviria “de referência para as práticas em sala de aula” (SEE/SP, 2008 *apud* GOMES e CARVALHO,

2009, p. 180), unificando o currículo do estado e voltando o objetivo do ensino público estadual para as avaliações de larga escala.

Com uma avaliação e com um currículo padronizado, de controle e vigilância otimizados, nos moldes do mais moderno *gerencialismo empresarial*, no mesmo ano de instalação da proposta “São Paulo faz Escola”, surge o Índice de Desenvolvimento da IDESP. A exemplo do IDEB, esse novo índice também integra às médias de desempenho sobre os itens as estatísticas de fluxo escolar. Equiparando-se ao MEC no que diz respeito às tecnologias de gerenciamento educacional, a Secretaria de Educação paulista se mune de uma rede de controle, que permeia todo o *espaço* escolar. O IDESP fornece dados sobre cada escola, oferecendo um panorama que permite a mensura do desempenho da instituição no cumprimento de sua função social. Observando as escolas, uma a uma, é possível ver todas as divisões hierárquicas submetidas às SEE, que, por sua vez, visualiza a rede de ensino em sua totalidade. Esse movimento de administração assume sua forma mais expressiva quando, ainda em 2008, a SEE dá mais um passo à frente e cria o mecanismo mais direcionado à responsabilização docente sobre o *fracasso escolar*: a política de bonificação por resultados.

Sancionada pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, a bonificação por resultados é instituída e, conforme o Artigo 2º, “constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração” (SÃO PAULO, 2008). As metas mencionadas são calculadas a partir do IDESP alcançado pela escola no ano anterior. Ganhará a bonificação o servidor “das unidades de ensino ou administrativas da Secretaria da Educação, que tenha participado do processo para cumprimento das metas com pelo menos 2/3 (dois terços) de efetivo exercício no período de avaliação” (SÃO PAULO, 2009). O bônus, assim como é denominado pelos funcionários das escolas, controla tanto o desempenho da escola quanto a frequência de trabalho dos seus funcionários, já que eles devem estar em pelo menos 2/3 dos dias letivos avaliados.

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 SARESP 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 (São Paulo: Imprensa Oficial, 2008 *apud* NOVAES, 2009, p. 22).

A promessa de um recurso adicional frente ao salário historicamente desvalorizado é algo que realmente tocou os professores. Alguns professores entrevistados para a essa pesquisa manifestaram opiniões sobre o tema. Poucos o apresentaram como uma boa iniciativa, comparando-o com a “participação de lucros” existente em empresas privadas e avaliadas por ele como ótimas estratégias gerenciais. A maioria dos entrevistados expressaram a pressão sofrida sobre os resultados da prova em decorrência dos planejamentos que muitos servidores fazem com a promessa de um recurso a mais no início do ano.

“Gente, é o SARESP. Se nós formos mal, o bônus vai lá embaixo” [ilustra uma fala de uma gestora nas vésperas da prova]. Eu vou falar o que eu sinto. Eu me sinto recebendo propina. Ou eu faço um trabalho, se eu não fizer, eu não vou receber alguma coisa. Então, eu me sinto... quando a gente vê esses escândalos [referindo-se à corrupção política], eu me sinto assim. Eu to fazendo o meu trabalho, eu quero e sei que meu aluno... mas eu vou me desdobrar, sei lá... plantar bananeira porque eu preciso do bônus lá no final? Olha, é uma fala que eu não consigo engolir. (Escola João, professora F, entrevista realizada em 16/09/2010)

O tom de desabafo da professora é presente na fala de outros professores, que entendem o bônus como uma forma de convencer o professor a cumprir com um trabalho que foi contratado a fazer, mas por vícios da prática, acaba não fazendo, caracterizando um quadro de displicência profissional. Outros professores atentam para o caráter punitivo da medida.

E depois eu sou punido porque o meu aluno não vai bem na SARESP. Aí eu sou punido, porque eu não tenho aumento, eu não tenho bônus, eu não tenho nada disso, certo? Aí eu sou punido. O governo pode me punir pra fazer uma prova. Nem é comigo, faça a prova comigo e não com o meu aluno. Agora, eu não posso punir meu aluno. Percebe a injustiça das coisas? (Escola Maria, professor K, entrevista realizada em 27/08/2010)

Outros professores atentam para o *marketing* acerca desta medida, que expõe os ganhos dos professores, jogando a sociedade contra quando fazem uma reivindicação. Os próprios alunos percebem esse uso dos índices do IDESP e resistem em fazer a prova. “Tem uns que acham, né, muitas escolas aí eu escutei comentários: ‘essa [a prova do SARESP] aqui é só pra salário de professor, aumentar o bônus’” (Escola Maria, professora L, entrevista realizada em 27/08/2010).

Percebemos que a política de bonificação por resultados intensificou as zonas de conflito entre os professores e o Estado. Contudo, ela é apenas mais uma medida entre tantas, mas um ponto de cruzamento em meio a uma rede que dá pouca margem para a resistência, o que faz muitos professores de adaptarem a ela. Mas como o fazem? Como convivem e executam seu trabalho sob tamanho controle? São reflexões que buscaremos mais adiante.

## 1.4 SARESP: história das Estratégias contra as Táticas

Esta última etapa, que constitui o histórico do SARESP proposto por este trabalho, diz respeito ao jogo cotidiano que envolve essa avaliação e os sujeitos submetidos a ela. Tentaremos aqui fazer uma história sobre as disputas entre as *estratégias* criadas pela SEE/SP e as *táticas* criadas pelos professores e alguns membros da equipe pedagógica. Contudo, existem agravantes para essa reflexão, uma vez que registros sobre movimentos tão sutis são muito pouco abordados e quando isso ocorre, acabam se diluindo entre as reflexões contidas nas pesquisas sobre o tema. A maior dificuldade encontrada foi buscar documentos sobre as aplicações dos anos iniciais do SARESP. De 1996, data da primeira aplicação oficial, até 1998<sup>29</sup>, não há resoluções, cronogramas ou demais documentos oficiais de fácil acesso que definam a forma utilizada para a aplicação e outras ações tomadas pelo governo. Assim, para abordar alguns eventos cotidianos relevantes para essa reflexão nos valem de informações contidas em pesquisas publicadas e no que pôde ser apreendido durante a observação inicial e as entrevistas nas escolas pesquisadas. A busca de informações oficiais sobre a aplicação que ocorreu nos anos 2000 e 2001 esteve submetida às mesmas restrições já mencionadas quanto aos três primeiros anos de aplicação. Essa situação muda a partir do ano 2002, quando Gabriel Chalita assumiu o governo com uma proposta de informatizar a SEE/SP. Desta forma, esta reflexão sobre a criação das *estratégias* estatais frente às “maneiras de fazer” dos usuários escolares será pautada em documentos oficiais emitidos a partir de 2002, em pesquisas sobre o tema, em informações coletadas do contato com os professores durante a observação inicial e durante as entrevistas.

Para tanto, é importante lembrar que a nossa leitura identifica o SARESP como um “próprio”, ou seja, uma ferramenta do Governo Estadual para controlar o trabalho feito na escola. O *espaço* institucional escolar torna-se domínio do Governo e campo de operação para o SARESP. Contudo, os professores fazem da escola um *lugar*, já que praticam suas *táticas* dentro dele, objetivando sua sobrevivência sob as imposições do forte. Na medida em que são criadas *táticas* que desvirtuam os reais sentidos dos mecanismos de controle, esses são repensados e atualizados a fim de reverter a “derrota” anterior. Há uma dinâmica entre a criação de medidas para combater desvios e a criação de desvios sobre os mecanismos novos. O cotidiano é construído por essas disputas entre a sobrevivência e a manutenção do poder.

---

<sup>29</sup> No ano de 1999 não houve aplicação da prova.



As avaliações que foram aplicadas de 1996 até 1998 eram simples, tinham suas aplicações orientadas por um mesmo documento e tudo era produzido internamente, inclusive a prova e o planejamento de logística que ela exigia. A prova era produzida por uma equipe selecionada pela SEE, sendo que os malotes deveriam ser pegos pelo diretor de cada Unidade Escolar (UE) nas Diretorias de Ensino. Todo o processo era estipulado por prazos, mas muitos professores alegaram atrasos no início SARESP, que atualmente quase não ocorrem mais. A estrutura dessa avaliação sistêmica

[...] incluía de forma clara a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de poder viabilizar a aplicação e correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados, na reflexão dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados analisados. Portanto, os procedimentos de desenvolvimento da avaliação previam a participação das escolas na aplicação dos testes e análise dos resultados, além de um posicionamento da unidade escolar sobre seu resultado e propostas de superação dos problemas identificados na avaliação no âmbito da escola (ARCAS, 2009, p. 56-57).

Nessa “primeira fase do SARESP” (FREIRE, 2008, p. 36), o objetivo era consolidar a avaliação no estado e testar seus mecanismos com a prática, nos moldes de um “projeto piloto”. Contudo, as primeiras aplicações apresentaram dados importantes que reforçaram a importância dessa ferramenta para a orientação da política pública, o que fez com que o SARESP fosse agregando recursos no decorrer dos anos, possibilitando uma nova forma no ano 2000.

As avaliações do SARESP, desde 1996, contaram com a participação maciça da rede pública estadual, cujas escolas integram compulsoriamente o Sistema e a adesão de escolas municipais e particulares em menor grau. De caráter obrigatório, a aplicação do SARESP foi feita, entre 1996 e 1998, no início do ano letivo, tratou-se de uma avaliação de entrada, na qual se examinavam conteúdos vistos pelos alunos no ano anterior (CHISTE, 2009, p. 46).

Testando o conhecimento dos alunos no início do ano por amostragem, a primeira fase do SARESP não conseguia mobilizar alunos e a equipe escolar, que se deparavam com a nova tarefa logo no retorno às aulas, após as férias mais longas do ano. Além disso, muitos professores entrevistados para essa pesquisa reclamaram da falta de clareza quanto aos objetivos do SARESP, falta essa que persiste até hoje, mas que já foi muito pior.

[...] ele [o SARESP] precisa passar e deixar de ser obscurantista e ele é muito, né. Se ele fosse mais claro, “ó, é pra isso, pra isso e pra isso, vai ser aplicado dessa forma, dessa forma e dessa forma”. Sabe? Precisa ser muito claro isso. Eu acho que ele seria melhor (Escola João, professora M, entrevista realizada em 02/09/2010).

O SARESP foi implantado sem uma justificativa clara sobre seus objetivos. Tanto a equipe pedagógica quanto a comunidade escolar foram surpreendidas por sua implementação. Esse desconhecimento avaliado pela maioria dos servidores como uma imposição estatal, somada à dependência que o SARESP possuía dos funcionários da rede de ensino, abriu possibilidades para “burlas” às regras, principalmente no que diz respeito aos procedimentos práticos da prova. O protocolo estabelecido para aplicação, correção e análise da avaliação tinha como princípio a neutralidade, objetividade e imparcialidade de seus viabilizadores, ou seja, as pessoas que estavam trabalhando neste processo não deveriam interferir nos resultados. Para que tal situação não ocorresse, era preciso que diretores, coordenadores e comunidade escolar fiscalizassem os professores. Muitas vezes a fiscalização era falha, ou porque não era eficiente, ou porque não tinha sido possível constituir um grupo fiscalizador coeso. A consequência foi a invenção de uma série de *táticas* docentes, com ou sem o apoio do restante da equipe escolar.

A *tática* mais comum era o auxílio que os professores durante a prova aos seus alunos.

Entrevistador> Pra você que aplicou, eles chegam a perguntar na hora da prova?

Professora E> Sim.

Entrevistador> Como que funciona isso?

Professora E> Eu apliquei pra primário, né. É... eu precisei ler algumas questões junto com eles pra que eles conseguissem interpretar, porque sozinhos não tavam chegando...

(Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010)

Neste fragmento, uma professora admitiu que leu a prova para seus alunos que não encontraram problemas de vocabulário durante a leitura de um texto. Como o vínculo entre alunos e professores é estreito, já que muitos, durante a primeira fase do SARESP, aplicavam para as mesmas salas em que lecionavam, o ímpeto em ajudar seus alunos era maior. Isso somado ao sentimento de “avaliação indireta”, que faz o professor se sentir avaliado juntamente com a sala para a qual costuma lecionar, cria um forte estímulo para essa *tática*.

Alguns casos mais agudos foram mencionados durante a observação inicial, nas duas escolas. Alguns professores falaram sobre colegas que resolviam questões da prova antecipadamente e as transcrevia no quadro negro, durante a prova. Outros mencionaram “brechas” relacionadas aos gabaritos, emitidos ao final do dia em que o exame era aplicado para que as provas fossem corrigidas na escola. Alguns anos em que a SEE acabou emitindo o gabarito com as respostas da prova antes do previsto, ele foi impresso e entregue a todos os

alunos avaliados. Enfim, alguns casos como estes ilustram que o SARESP não poderia depender tanto dos servidores para efetivar o processo avaliativo, já que eles próprios sentiam-se avaliados ou não entendiam os objetivos dessa medida administrativa.

O ano 2000 trouxe novidades, após o “hiato” de 1999, mas ainda não marcaria uma nova fase para o SARESP. As mudanças mais significativas restringiram-se à agregação da avaliação do ensino médio e ao período letivo testado, transformando-se em uma “avaliação de saída”, já que passou a ser aplicada ao final do ano. Desta forma, ela testaria o desempenho da escola toda, nas três etapas do Ensino Básico e sobre o ano vigente e não mais sobre o anterior. Assim, professores e alunos não seriam surpreendidos com uma avaliação sistêmica ao retornarem das suas férias de verão. Contudo, o formato de aplicação da prova manteve-se, continuando com a mesma dinâmica entre mecanismos e “burlas”.

O final da gestão de Rose Neubauer foi marcado por uma mudança intensa no SARESP, que marcou o final da primeira fase, por meio da Resolução SE nº 124, publicada em 13 de novembro de 2001. A primeira deliberação estabeleceu que a prova seria aplicada apenas ao final dos ciclos, ou seja, nas 4ª e 8ª séries, complementada pelo 3º ano do ensino médio. Como a intenção era trabalhar sobre alguns problemas detectados durante os três primeiros anos, algumas novas *estratégias* foram criadas, para eliminação dos efeitos causados pelas *táticas* das equipes pedagógicas. O avanço *estratégico*, que objetivou a eliminação das interferências dos sujeitos envolvidos nos protocolos da prática avaliativa, consistiu em delegar à VUNESP (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista) a construção da prova, bem como todos os procedimentos logísticos exigidos para sua realização. As questões de múltipla escolha seriam corrigidas por leitura óptica, por meio de gabarito, sendo que somente as questões abertas, aplicadas em maior proporção para o primeiro ciclo do ensino fundamental, seriam corrigidas por professores da rede. Esse mecanismo eliminou em muito a possibilidade de alteração dos gabaritos respondidos por alunos e a violação dos malotes, que agora eram lacrados como se fazia com vestibulares e concursos públicos, sendo que aos professores só seria concedida autorização para leitura da prova após a entrega dos gabaritos preenchidos pelos alunos. Emissões equivocadas de gabarito estavam descartadas. A terceirização do processo de confecção da prova agiu sobre questões de cunho mais burocrático, pois muitos professores ainda ajudaram seus alunos durante a prova.

Porém, as medida mais impactantes foram as já mencionadas acima, que expressaram o caráter competitivo e punitivo que a gestão Rose Neubauer imprimiu ao

SARESP: a classificação das escolas pelos seus desempenhos com o uso de cores e o uso dos resultados para promoção dos alunos no Ciclo II ou no Ensino Médio. Para cumprir tal função, a avaliação ocorreu de forma censitária, avaliando todos os alunos da rede. Alguns professores entrevistados aprovaram a medida, pois disseram que ela devolvia o poder de reprovação da escola, retirado anteriormente pelo Programa de Progressão Continuada, outros reclamaram a falta de consenso do Estado com os professores sobre uma questão interna à sala de aula. Porém, a classificação das escolas por cores não foi vista com bons olhos por grande parte dos docentes. Essas medidas elevaram o nível de atrito entre governo e professores, o que fez com que muitos resistissem à avaliação sistêmica proposta. Contudo, 2002 seria o oitavo aniversário de aplicação da prova e o tempo obrigou outros muitos professores a se adaptarem a essa nova realidade.

Muda o governo do estado de São Paulo e outro Secretário da Educação é nomeado. Gabriel Chalita, em 2002, planeja mudanças para a avaliação no ano seguinte, mas pouco pode fazer sobre a aplicação daquele mesmo ano. As orientações do Governo Geraldo Alckmin são voltadas para um “governo solidário e educador”, mas, sem tempo para mudanças bruscas, há a manutenção do mesmo modo de aplicação do ano anterior. Contudo, essa nova gestão revoga o caráter punitivo e competitivo da avaliação, não mantendo a classificação das instituições, os critérios para promoção ao final dos ciclos e voltando a fazer a avaliação por amostragem. Com a proposta de um “governo transparente”, a SEE publica um cronograma em seu *site* referente aos prazos dos procedimentos necessários para executar a avaliação. Deste cronograma, retiramos o seguinte fragmento<sup>30</sup> que pode ser observado abaixo:

---

<sup>30</sup> É importante salientar que o cronograma apresentado pela SEE/SP se inicia na atividade nº 1 e termina na atividade nº18. O recorte apresentado no Quadro II busca sintetizar os aspectos relevantes para essa reflexão.

## Quadro II

### Cronograma do SARESP

Nº	ATIVIDADES	ÓRGÃO EXECUTOR	DATAS
2	Encontro com os Diretores de Escola para discussão das questões técnico-operacionais do SARESP (Nível Regional).	DEs	21 a 23/11/2002
3	Encontro com a banca de professores de Língua Portuguesa para discussão dos critérios de correção da redação (Nível Regional).	DEs	A partir de 21/11/2002
4	Encontro com os Aplicadores, Supervisores de Aplicação e Pais de Alunos para discutir os procedimentos de aplicação.	Diretores de Escolas	A partir de 26/11/2002
5	Envio, para as DEs, do material para o treinamento da Equipe das DEs e Escolas.	VUNESP>	20/11/2002
6	Envio, para as DEs., do material de aplicação.	VUNESP	até 02/12/2002
7	Recebimento e conferência do material de aplicação nas DEs.	DEs	02/12/2002
8	Retirada, pelos Diretores de Escolas, do material de aplicação.	Diretores de Escolas	03 e 04/12/2002
9	<i>Aplicação das provas.</i>	Escolas, DEs	05/12/2002
10	Envio, para DEs., do material de aplicação.	Diretores de Escolas	06/12/2002
11	Recebimento e checagem do material de aplicação nas DEs.	DEs	Até 06/12/2002
12	Recolhimento do material de aplicação nas DEs.	VUNESP	Até 09/12/2002

(Retirado do endereço eletrônico <http://saresp.fde.sp.gov.br/2002/subpages/cronograma.htm>)

Atentamos para o número de responsabilidades deslocadas para a VUNESP e que antes competiam às equipes pedagógicas da rede de ensino. Percebemos que o diretor das escolas também tem papel fundamental para o sucesso da avaliação. A racionalização do mecanismo SARESP exigia que cada vez mais os servidores se afastassem do processo de coleta de dados, já que as experiências providas pela gestão anterior consolidaram entre muitos professores a ideia de que essa avaliação retirava-lhes a autonomia.

Em 2003, a terceira gestão do PSDB no Governo Estadual pôde exercer suas medidas de acordo com suas convicções. Revogaram o caráter amostral do SARESP, que passou a ocorrer de forma censitária. As provas para as primeiras e segundas séries eram contidas de questões predominantemente abertas, mas para as demais séries foram aplicadas questões de múltipla escolha, um questionário sócio-econômico e uma redação “técnico-narrativa”. Há o cuidado com o acompanhamento dos professores durante a aplicação da prova, sendo que, para tanto, o protocolo de aplicação escala diretores, coordenadores e pais de alunos para essa tarefa. Segundo a Resolução SE Nº 120/2003, publicada em 12/11/2003, “que dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP/2003”, foi dado mais um passo rumo à eliminação dos vieses adquiridos na aplicação do exame. Para entendê-lo, é preciso observar a prescrição das responsabilidades do fiscalizador dos professores, alvo

das *estratégias* do estado. Entre várias deliberações que organizam a aplicação da prova e que estão estabelecidas no Artigo 9º, cabia ao diretor:

[...]

V - indicar os professores que exercerão a função de aplicador;

VI - organizar o processo de aplicação das provas, remanejando os professores para atuarem, preferencialmente, nas turmas que não sejam as de aplicação;

VII - organizar na escola, junto com os professores participantes do Projeto Letra e Vida, quando houver, o processo de correção das provas das 1as e 2as séries, conforme orientações contidas no Roteiro de Correção.

VIII - formar uma banca de correção das redações produzidas pelos alunos das 3as a 8as séries do ensino fundamental e por alunos do ensino médio, com a participação de professores do ciclo I, professores de Língua Portuguesa do ciclo II e do ensino médio, conforme orientações contidas no Manual de Correção das Redações.

IX - organizar a correção das provas e das redações, no horário de trabalho dos professores, mantendo as atividades escolares para todos os alunos;

X - organizar a devolução do material correspondente à avaliação para a Diretoria de Ensino, em dois momentos:

a) Até 4 de dezembro: envelopes de folhas de respostas preenchidas pelos alunos das 3as a 8as séries do ensino fundamental e do ensino médio; relatórios dos aplicadores; relatórios de observação dos pais; envelope contendo os cadernos de provas preenchidos e as respectivas folhas de respostas em branco, dos alunos das 1as e 2as séries que não foram corrigidas na escola.

b) Até 16 de dezembro: envelopes de folhas de respostas preenchidas, das 1as e 2as séries do ensino fundamental; envelopes de folhas de redação preenchidas, das 3as a 8as séries do ensino fundamental e das séries do ensino médio; amostra de cadernos de provas das turmas sorteadas, conforme instrução posterior (SÃO PAULO, 2003, grifo meu).

Os itens VI e VII grifados destacam uma mudança de estratégia desta aplicação para as anteriores. Os professores aplicadores não poderiam acompanhar suas turmas durante a prova. Deveria haver uma mescla organizada pelo diretor, com o objetivo de inibir as “ajudas” que professores forneciam às turmas que lecionava. Contudo, quase que de imediato criou-se outra forma de “burlar” a objetividade da prova. Professores poderiam criar acordos entre si e preparar suas salas para o recebimento de outro professor, que poderia ajudar-lhes da mesma forma que era feito antes. Isso acontece dada a facilidade de contato que professores lotados nas mesmas escolas possuem.

Neste ano houve uma troca da “terceirização” do serviço de elaboração das prova, já que, como determina o Artigo 8º da Resolução SE nº 120, as “atividades de logística da

avaliação, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de informes com resultados das escolas, Diretorias de Ensino e em nível de Estado, serão de responsabilidade da Fundação Carlos Chagas – FCC” (Idem). A correção da prova, as séries iniciais teriam suas provas corrigidas por professores do Programa Letra e Vida

“Letra e vida” é um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O programa é um esforço de várias instituições educacionais federais, estaduais, municipais, públicas e particulares, no sentido de desenvolver, de forma, contínua, mecanismos e ações eficazes para a capacitação de educadores que trabalham com a formação inicial do aprendiz. O escopo do programa é fornecer passo a passo uma proposta de alfabetização e letramento (segundo as crenças do programa) baseada na teoria construtivista (SILVESTRE, 2009, p. 77).

Esses professores não precisariam estar necessariamente lotados nas mesmas escolas em que corrigiriam provas, mas era responsabilidade do diretor contatá-los. No caso de impossibilidade de recrutamento desses profissionais, o diretor deveria encaminhar as provas à DE, conforme o primeiro parágrafo do artigo citado acima. Esse mecanismo que centralizava a correção das provas em um grupo específico em conjunto com as DEs inibia tentativas de alterar os conteúdos da prova, bem como enviar a correção da prova. Com essas novas medidas de aplicação vigorando, os professores estavam cada vez mais longe da aplicação, que ia aos poucos tornando-se um processo alheio a eles, não contando com a sua participação.

Em 2004, a Resolução SE 101, de 18-11-2004, que “dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-Saresp-2004”, continuou com o procedimento já explicitado no ano anterior, mas alterou novamente a delegação da entidade responsável pela logística da avaliação para o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO). Contudo, ela dedicou dois parágrafos do Artigo 8º para definir a *estratégia* para aplicação.

Artigo 8º - A prova será aplicada pelos professores da própria escola.

§ 1º - Os professores de 1as e 2as séries do Ensino Fundamental aplicarão provas em outras turmas das séries em que lecionam.

§ 2º - Nas demais séries, a prova deverá ser aplicada, preferencialmente, por professor que leciona em turmas diferentes (SÃO PAULO, 2004).

Alguns professores que ministravam aulas na maioria das salas, como os professores de inglês, por exemplo, eram obrigados a aplicar avaliações em outras escolas.

Entrevistador> E vocês chegaram a aplicar aqui nesta escola, participaram de alguma aplicação dessas?

Professor Y> Eu nunca apliquei... Eu só apliquei fora por que eu dou aula em várias salas, né. Não tinha uma que eu não lecionasse, então eu fiquei de fora por causa disso. Aí, quando começou a ter o intercâmbio eu fui, não tem como, né. (Escola João, entrevista realizada em 16/09/10)

Esses professores eram obrigados a migrar entre escolas, que “trocavam” seus professores. Em 2005, o mesmo processo foi repetido em parceria novamente com a CESGRANRIO e nos mesmos moldes de 2004, com diferença que a prova precisou ser aplicada em dois dias, já que houve “a introdução da prova de Matemática, lembrando que a última vez que esse componente curricular havia sido avaliado foi no SARESP de 2000” (ARCAS, 2009, p. 59). Como em 2006, após mudança de gestão da SEE com a nomeação de Maria Lúcia Carvalho Vasconcelos para o cargo de Secretária, não houve aplicação da avaliação. Esse tempo foi utilizado para reorganizar esse sistema de avaliação e analisar os resultados obtidos (*Idem*, p. 59). Como consequência dessa reestruturação, surgiram muitas mudanças em 2007.

A partir da avaliação feita em 2007, a SEE passou a divulgar os boletins em seu *site* disponível na Internet. Nesse ano, foi implantado a TRI como nova metodologia da avaliação, fato que a padroniza frente a outros sistemas avaliativos utilizados nacionalmente e internacionalmente, como mostramos anteriormente. A proporção que essa avaliação tomou fez com que uma série de novas medidas passasse a vigorar sobre sua aplicação. A primeira delas diz respeito à aplicação, como podemos observar no Artigo 6º da Resolução nº 68, publicada em 18 de outubro de 2007:

Art. 6º - A aplicação da prova caberá aos professores da rede estadual, na seguinte conformidade:

I - para as 1a e 2a séries do Ensino Fundamental, por professores dessas séries, da própria escola, e em turmas diversas das que lecionam;  
II - para as demais séries avaliadas, por professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas diferentes das que lecionam e, preferencialmente, de disciplinas que não fazem parte da avaliação.

§ 1º - o processo de aplicação das provas nas escolas será acompanhado por:

- 1 - representantes de pais de alunos, sob coordenação do diretor da escola;
- 2 - profissionais da Diretoria de Ensino;
- 3 - observadores externos da instituição contratada para a avaliação do Saresp 2007, visando verificar a padronização de critérios na aplicação (SÃO PAULO, 2007, grifo meu).

É assim institucionalizado o chamado “intercâmbio de professores”, que determina que nenhum professor aplicasse a prova na escola em que trabalha. Porém, quando aplicá-la



em escolas diferentes, ele deve acompanhar apenas a aplicação de provas que compreendem o teste dos conteúdos diferentes dos seus de formação. Essa nova *estratégia* tende agir sobre as *táticas* de acordos entre professores das mesmas escolas, que passaram a ser possibilitadas após as mudanças de 2003, e tende agir também inibindo a prática de orientar os alunos no encontro de soluções para as questões propostas na prova, já que o professor aplicador não possui domínio sobre a disciplina avaliada. Vale menção ao primeiro parágrafo do artigo supra citado, que no item 3 designa o acompanhamento da aplicação por profissionais contratados pela instituição contratada para viabilizar a avaliação, que neste ano não foi definida por resolução, como havia sido feito nos anos anteriores. Sobre a correção da prova dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, o artigo 8º traz um parágrafo único que dispõe que a “constituição da banca de que trata o inciso X deste artigo, cada professor designado deverá corrigir redações de turmas diferentes daquelas em que ministra aulas” (*Idem*).

[...] eu me deparei com gente do Fórum acompanhando a minha avaliação e observando do início ao fim. Designada do Fórum, duas é... é... funcionárias designadas, identificadas, acompanhando a minha prova do início ao fim. Eu me assustei quando eu vi isso. (Escola João, entrevista com o professor X, realizada em 16/09/2010)

O fragmento de entrevista acima ilustra a surpresa do professor ao perceber que estava sendo vigiado por profissionais contratados. O *espaço* escolar estava cada vez mais dominado por mecanismos de controle, sendo que “burlas” às regras tornavam-se cada vez mais difíceis de serem inventadas.

Com uma rede de *estratégias* agindo sobre a aplicação da avaliação, as equipes pedagógicas são levadas a utilizar mais uma vez sua inventividade. Quando há grande consenso entre as equipes, eles poderiam se reunir, estabelecer parâmetros informais para a aplicação da prova e, por meio dos diretores e coordenadores, únicos presentes durante as aplicações nas suas escolas, repassá-los para os aplicadores do “intercâmbio” momentos antes do evento. Desta forma, diretores e coordenadores passavam orientações para que os professores “intercambiados” lessem as provas junto com os alunos antes da aplicação, bem como disponibilizassem auxílios para os que apresentassem maiores dificuldades. A batalha entre esses movimentos sutis se modifica, mas continua acontecendo.

Com um *espaço* totalmente controlado pela SEE, abre-se passagem para o último passo que definiria um quadro de *performatividade* na rede pública de ensino. A grande jogada estatal vem quando o então governador José Serra lança o “Plano de Metas para

2010”, que consiste em objetivos educacionais que deverão ser atingidos até o ano estipulado. A quinta meta prevê “um aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais” (ARCAS, 2009, p. 60), além de estabelecer uma política de incentivos para as escolas que cumprirem a meta. De modo não definitivo, esse documento citado por Arcas não define a Bonificação por Resultados, mas promete seu pagamento em março de 2008, após a divulgação dos resultados da avaliação. Para efetuar o primeiro pagamento do “bônus” e instituir formalmente tal medida, surge a Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Como já visto acima, muitos professores sentiram-se mais do que nunca avaliados pelo SARESP, buscando formas de lidar com essa nova implementação. Muitos servidores que não utilizavam das eventuais “burlas”, passaram a sentir necessidade de usá-las para melhorar sua renda, mas o Estado já havia se munido de mecanismos eficientes para controlar os professores, o que demandou mais criatividade, manobras mais complexas e organizadas desses usuários.

A novidade da bonificação também criou reações entre os alunos. Durante esse ano, há muitas menções sobre uma popularização dessa avaliação sistêmica, já que ela virou pauta de campanha e propaganda política, estando constantemente veiculada nos meios de comunicação. Surgiu a resistência discente à prova, justificada pelo “prêmio” que os professores ganhariam se os alunos se esforçassem em ter sucesso na avaliação. Os alunos encontraram nesse mecanismo uma *tática* que poderia ser explorada a fim de atingir os professores negativamente, uma espécie de “vingança” discente. Alguns professores mencionaram tal adversidade, lançando algumas explicações para tal evento.

Professora A> E eu posso citar um coisa que eu julgo gravíssima? [Disse referindo-se ao entrevistador e recebeu um aceno de cabeça como um consentimento] Por culpa da própria propaganda do governo do estado, eu ouvi no passado SARESP, aluno de ensino médio, terceiro ano, dizendo assim: “Ô cara, vamo embora, porque isso daqui é pra dar bônus pra professor”.

Professor B> Pra professor ganhar dinheiro.

Professora A> ...professor ganhar dinheiro, né.

Entrevistador> Tem algum boicote por conta deles, assim?

Professor B> De não querer... se recusar a fazer a prova? Não, deles virem fazer eles normalmente vem, né, mas eles vem fazer e não levam a sério.

Professora A> Exatamente.

Professor B> [mudou a entonação da voz para interpretar a fala de um aluno] “Ah, isso aqui pra mim... isso aqui, pra mim, não vale nada, isso aqui, pra mim, não vale nada”.

Professor C> Isso é... eu acho uma coisa gravíssima, hein (Escola Maria, entrevista realizada em 27/08/10).

Os professores, alarmados com a reação dos alunos, passam a perceber que surge mais um agravante para o sucesso da prova, já que quem vai responder às questões não recebe estímulos compensadores para fazê-la, além de julgar o esforço dedicado ao SARESP como um ato a favor dos professores. Alguns professores responsabilizam a SEE por essa desmobilização discente.

[...] eu sempre senti nas escolas, em que eu trabalhei também, é que eles não vêem um sentido pra prova, por que eles não têm o retorno. Eles não tem um retorno, quando você faz uma prova, um concurso, um teste, qual a primeira coisa que você quer ir atrás? Do resultado. Né? E eu acho que pro aluno do estado, esse SARESP não tem [dá] retorno do que ele conseguiu (Escola João, entrevista com a professora M realizada em 02/09/2010).

A não divulgação de notas individuais é mencionada por vários professores durante todas as entrevistas feitas nas duas escolas investigadas. Essa situação provocada pelo uso da TRI no exame, leva muitos professores a duvidar do caráter auxiliador que a avaliação tem – pregado pela SEE como um dos objetivos dessa avaliação – e outros tantos a acreditar que o principal objetivo da avaliação é punir os professores com o não pagamento de um “aumento salarial”. Observa-se que a falta de informações que professores e alunos possuem sobre o SARESP interfere diretamente nas dinâmicas cotidianas das escolas. Quando alunos perguntam sobre os resultados das avaliações para os professores, esses não sabem o que dizer, pois não entendem as consequências da instalação da TRI em avaliações desse tipo, isso quando sabem o que essa sigla significa. Essa sensação persecutória presente em muitos professores se estenderá durante os anos de aplicação seguintes, que exigirão novas *táticas*, como veremos no desenvolvimento dessa dissertação.

O ano de 2008, que foi escolhido como eixo desta pesquisa, também conteve mudanças. Sobre as aplicações, foi criado um “Plano de Aplicação das Provas”, conforme descrito no item II do artigo 5º presente na Resolução SE nº 75. Esse plano definiu os protocolos para a aplicação do SARESP, mas manteve as configurações de 2007. A empresa responsável pela elaboração da prova e encaminhamentos logísticos para realização do SARESP 2008 continuou não sendo definida pela resolução, repetindo o ocorrido em 2007. Em essencial houve a implantação da proposta curricular “São Paulo faz Escola”, que possibilita o ensino das matrizes avaliadas pela TRI, e houve a criação do IDESP. As metas estabelecidas seriam calculadas através desse novo índice e não mais somente sobre as médias do SARESP. Contudo, nas escolas os professores ainda responsabilizam a avaliação pela disponibilização da bonificação por resultados. Este equívoco talvez se deva ao extenso

período em que somente as médias do SARESP eram os principais parâmetros para ilustrar a situação educacional de cada escola, o que pode ter consolidado uma representação. Também pode-se acrescentar a essa hipótese o pouco tempo de existência do IDESP, ou seja, o conhecimento a respeito desse índice ainda não se disseminou entre os trabalhadores do sistema de ensino. Uma outra explicação para o fato dos professores ignorarem o IDESP quando falam da avaliação do sistema de ensino pode não se referir à falta de conhecimento sobre o tema, mas ao fato de que avaliam o fluxo escolar como um problema já superado pelo ensino paulista, percebendo que podem ou não receber o bônus somente pelas variações das médias do SARESP. Vale dizer que essa indiferença docente ao IDESP foi percebida de imediato no desenvolvimento desta pesquisa, norteando a decisão de tomar o SARESP como eixo gerador de *táticas* docentes e não o índice recém criado.

Esta última etapa deste histórico sobre o SARESP buscou ilustrar como se deu esse processo de construção de mecanismos controladores e de “burlas” a eles, em uma disputa entre dois combatentes: os professores e os representantes estatais. Contudo, a alta eficiência dos mecanismos em operação hoje não garante o total afastamento da intervenção das *táticas* docentes no processo que viabiliza o SARESP. Como vimos, já em 2007 surgem indícios de novas “burlas” ao plano de intercâmbios, pautadas na orientação dos aplicadores visitantes antes do exame.

## 2 TÁTICAS E DINÂMICAS DOCENTES

O presente capítulo estrutura-se em função de cinco grandes classificações para os dados, que visam construir em si análises inteligíveis e, em conjunto, dar a ver as grandes inter-relações. O primeiro subtítulo, Caracterização das Escolas, organiza principalmente dados da observação inicial e pretende permitir a visualização das diferenças entre as duas escolas que transparecem nos discursos de seus professores. Os próximos três subtítulos, Conhecimentos sobre o SARESP, Desafios Cotidianos e Efeitos do SARESP, contribuem para a compreensão do conjunto de circunstâncias que dão origem à criação das *maneiras de se fazer* o SARESP. Sem estas circunstâncias, não haveria necessidade de produzir *táticas*, pensando também que elas dão sentido a todo esse esforço criativo, além de compor os *espaços* dos usuários. O último conjunto a ser trabalhado é denominado de Táticas, e apresenta todas as produções reveladas nos discursos.

### 2.1 Caracterização das escolas

Dividimos esta caracterização em cinco pontos: estrutura física e funcionamento, localização e representação da população, informalidade x formalidade, corpo docente e médias do SARESP. Seu objetivo é definir aspectos dos espaços de que os sujeitos entrevistados fazem uso, o que certamente auxiliará na posterior análise de suas *táticas* diante do SARESP. Definir as características destas escolas é, de certo modo, refletir sobre os professores que atuam nelas, uma vez que eles ajudam a fabricá-las. Para fazer essa caracterização, utilizamos dados coletados na observação inicial e nas entrevistas com os grupos focais.

#### 2.1.1 Estrutura física e Funcionamento

A escola João possui ampla estrutura, com muitas salas e lugares para atividades diversas, como suas duas quadras, pátios, salão de merenda e jardins centrais. Com uma

pintura relativamente nova, apresenta uma boa aparência, bem cuidada e harmoniosa, sem concreto à vista. Grades são poucas no seu interior, embora os ambientes sejam bem divididos por paredes e divisórias de tijolos espaçados simetricamente, que possuem função semelhante à das grades, uma vez que permitem a circulação de ar, a entrada de luz e ver para o outro lado. De fora, um muro alto e uma entrada restrita, tanto para a secretaria quanto para o portão de alunos, intimidam visitantes, dando um aspecto de clausura ao ambiente. O espaço onde os “adultos” se concentram é bem discriminado, possuindo dois andares: no térreo, a secretaria e diretoria; no primeiro andar, as salas da coordenação e dos professores. Deste primeiro andar, que possui uma espécie de varanda que liga este ambiente com o resto da escola, tem-se uma visão privilegiada do pátio principal e dos demais espaços que os alunos utilizam nos intervalos.

Muitos espaços são restritos aos alunos, principalmente nos intervalos, quando todos são encaminhados para o pátio central. O espaço é amplo o suficiente para permitir a separação entre os três níveis do ensino básico (ciclo I, ciclo II e ensino médio). Isto permite identificar mais facilmente os alunos, organizar algumas atividades e vigiar atos indisciplinados. Esta estrutura, somada a alguns aparatos tecnológicos, otimiza o funcionamento do *colégio*. O sinal sonoro, que pode ser ouvido em qualquer lugar da escola, indica ordens que são de ciência dos alunos, sendo que a maioria deles obedece prontamente. Barras de ferro colocadas paralelamente em frente ao balcão da cantina organizam as filas sem a necessidade de um inspetor. Câmeras de vigilância podem ser vistas em diversas partes dentro da escola, principalmente em áreas onde crianças e adolescentes circulam. É possível observar professores com amplificadores de voz na cintura, o que garante que todos ouçam sua voz mesmo em salas cheias e grandes.

O *colégio* João é muito grande e possui uma estrutura funcional e relativamente eficiente. Em comparação com a *escolinha* Maria, temos diferenças físicas importantes que podem estar relacionadas com outros fatores que compõem as características destas duas escolas. A Maria é uma escola de período integral e possui dois prédios. O primeiro é maior e contém boa parte da escola, tendo o pátio principal, o refeitório, as salas administrativas e a sala dos professores. Com dois andares, duas escadarias ligam o térreo às salas dos ciclos I e II, com exceção da oitava série. O segundo prédio é bem menor e abriga apenas as oitavas séries (ou nono ano) e o ensino médio, que contém apenas uma sala por série. O número reduzido de alunos faz com que inspetores não sejam facilmente localizáveis, pois o que se presencia são funcionários operacionais (auxiliares de serviços gerais e merendeiras) e

professores ajudando no controle dos alunos. Grades são poucas, principalmente dentro da escola. O muro externo é relativamente baixo, cerca de três metros. O acesso dos alunos é restrito em dois pontos: no pátio e no refeitório. Durante os intervalos, duas grades impedem as passagens das crianças e dos adolescentes para a seção onde se encontram as salas administrativas e as salas dos professores – locais de concentração dos adultos, dessa forma, estes funcionários podem ter um “descanso” neste período. Diferente da João, esta escola não possui muitos aparatos tecnológicos. Aparelhos de mídia são escassos, diferente do visto no *colégio*. Há um sinal, mas câmeras de vigilância não foram vistas. A escola João possui uma televisão na sala dos professores, junto a três computadores que podem ser usados a qualquer momento, diferente da *escolinha*, com falta destes equipamentos.

Na escola Maria, as paredes são todas bem pintadas, sendo que nos corredores existem gravuras que intercalam trabalhos de alunos com cópias de obras clássicas, como *Guernica* e *Monalisa*. Na parte interna, há pouco concreto exposto, já na parte externa ao prédio é possível vê-lo. Há uma quadra externa aos prédios que não possui grades ou paredes altas, apenas um alambrado mal conservado. Esta quadra é de uso comunitário, pois no período em que estive na escola, alunos, ex-alunos e outras pessoas vizinhas à Maria utilizaram aquele espaço em horários variados. A quadra está relativamente conservada e, segundo a diretora, a abertura deste espaço faz a comunidade proteger a escola, evitando depredações, como ocorria em um passado não muito distante. A comunidade a protege porque precisa deste espaço de lazer, visto que estes são escassos na região. Por conta disso, em qualquer horário que a *escolinha* funcione, o seu portão de entrada está aberto, sendo que qualquer um pode entrar e utilizar a quadra. Todas as vezes em que a visitei havia jovens com diferentes relações com esta escola utilizando a quadra, com exceção de quando houve aulas de educação física para os alunos.

As duas escolas possuem uma sala de um programa estatal que viabiliza computadores com acesso à internet para toda a comunidade. Esta sala tem muitos computadores e um monitor, para atender usuários. As salas são muito protegidas, com grades fortes nas portas e nas janelas. Apesar de ser um bom atrativo, em nenhum dia foi verificado um número razoável de pessoas utilizando os equipamentos.

### 2.1.2 Localização e Representação da população

Existem muitas diferenças de localização entre estas escolas. Embora ambas pertençam à mesma Diretoria de Ensino (Guarulhos Sul), alguns contrastes apresentam relevância para esta pesquisa. O *colégio* João fica em uma região central, na fronteira com um dos bairros mais nobres do município. Sua comunidade não necessita que esta instituição cumpra nenhuma função a mais do que é a sua especialidade, não precisando usar suas duas quadras, de uso exclusivo dos alunos, pois naquela região abundam instituições públicas, áreas verdes e locais de lazer. Há muitas linhas e pontos de ônibus, bem como uma boa estrutura de comércio, não apresentando grandes problemas no caso de deslocamento de alunos a teatros, cinemas, pólos de comércio ou até mesmo a hospitais e prontos-socorros. Seus alunos apresentam perfis variados e, entre os diferentes motivos que os levaram a se matricular no João podemos citar: residem nas proximidades; vieram transferidos de outros colégios julgados de inferior qualidade pelos seus responsáveis; seguem uma tradição de família; enfim, suas vagas são disputadas e muitos pais querem seus filhos matriculados no *colégio*.

João é comparado, por boa parte da população da cidade, aos colégios particulares, sendo que muitos dizem preferi-lo a outras escolas particulares de qualidade mediana. Esta qualidade a que se referem quase sempre é medida pela quantidade de alunos aprovados em vestibulares de faculdades públicas, pela baixa incidência de grandes conflitos divulgados pela comunidade escolar, pela tradição que escola possui e pelo comportamento de seus alunos, que são vistos circulando pela cidade. Estes indícios sempre deram a João uma posição favorável, sendo que entre as escolas públicas de Guarulhos ela é uma das melhor avaliadas pela população. Conversando com pais e outras pessoas da comunidade escolar, é possível ouvir comentários que indicam que seus alunos sempre são vistos uniformizados e bem aseados, bem como que seus professores dão aulas em boas escolas particulares da cidade, sua direção é rigorosa e alerta os pais de todo desvio de comportamento de seus filhos.

A *escolinha* Maria localiza-se na periferia da cidade, próximo a uma comunidade famosa no município por possuir altos índices de vulnerabilidade social e um histórico de extrema pobreza. A maioria de seus alunos vem de lá, pois optam por estudar próximo às suas residências, o que diminui custos e tempo que seus responsáveis gastam para acompanhá-los. Não existem muitas opções de transporte público na região, sendo necessário andar trechos relativamente extensos para suprir esta falta. Fora a comunidade mencionada, outros bairros



também constituem a vizinhança da escola. Estes bairros são humildes, com moradores de classe média baixa. Alguns deles também utilizam o atendimento da *escolinha*, contudo muitos, quando conseguem, matriculam seus filhos em escolas particulares da região. João, por ser um *colégio* e estar em uma região central, possuindo certa tradição, é conhecido por muitas pessoas da cidade, enquanto que Maria, por ser pequena e estar em uma região afastada, não é conhecida e ainda é vítima de discriminação quando tem sua localização identificada<sup>31</sup>. Verifica-se um maior número de alunos negros nesta escola em comparação com a escola João, onde quase não se vê crianças e adolescentes negros.

Se a população do município discrimina a *escolinha* Maria, na comunidade carente atendida por ela percebe-se um movimento de cooperação. Isso ocorre em parte porque famílias inteiras passaram por essa escola. Outra parte cabe à direção, que tornou pública a utilização da quadra, como já se disse, o que reverteu eventos de depredação em um ímpeto de vigilância por parte dos novos usuários. Devemos mencionar o fato dos professores conhecerem muitos membros dessa comunidade e, por sua vez, serem também reconhecidos, causando um vínculo ainda maior com esta população, que retribui e reconhece o trabalho da escola, uma vez que estes podem perceber dificuldades eventuais nas famílias dos alunos e, conseqüentemente, informar à direção sobre possíveis evasões escolares. Tal proximidade não foi verificada na escola João.

### 2.1.3 Informalidade X Formalidade

Existem duas características que marcam bem as duas escolas: a formalidade e a informalidade. Na escola João, percebe-se que as interações não exigem tanto o exercício do diálogo como na escola Maria. Um exemplo é o sinal da volta do intervalo. Embora alguns alunos não obedeçam a esta ordem no *colégio*, isso não é um caso relevante, pois são muitos poucos que se arriscam, não exigindo muito esforço dos inspetores para corrigir este desvio. Já na *escolinha*, muitas crianças não obedecem a esta ordem, exigindo muito diálogo e

---

<sup>31</sup> Esta discriminação foi percebida quando mencionava a escola em diferentes lugares da cidade. Além disso, sou residente de Guarulhos há muito tempo, tendo, no passado, amigos que estudaram nesta escola e tinham vergonha de mencionar sua relação com ela em alguns lugares, visto que isso declararia o local de sua residência. Contudo, pude reconfirmar este fato logo nos primeiros contatos, quando fui apresentado à escola por uma funcionária, que enfatizou muito a periculosidade e a carência da comunidade vizinha, bem como alguns casos envolvendo alunos da escola que residem nela. Conversas com o mesmo conteúdo foram repetidas diversas vezes enquanto estive observando a sala dos professores.

esforço dos inspetores e colaboradores, o que faz do intervalo um domínio das crianças e dos adolescentes nesta instituição, diferente do que ocorre no *colégio*. Por outro lado, na escola central, apenas um professor foi visto em relações amigáveis, conversando afetuosamente com seus alunos, que o cumprimentavam e contavam-lhe sobre seus cotidianos, fato que foi frequentemente visto na escola da periferia. É perceptível um conhecimento maior da realidade dos alunos pelos funcionários da *escolinha*, principalmente com relação aos residentes da comunidade carente vizinha. Tal assunto não foi mencionado entre os funcionários da escola João, que conversaram apenas sobre o comportamento dos seus alunos dentro da escola e em suas aulas. A causa de tal diferença parece estar no tamanho das escolas, uma vez que no *colégio* não vemos alunos sendo tratados individualizadamente, como foi verificado em Maria. Houve eventos nesta última escola em que professores discutiram o desempenho escolar de seus alunos levando em conta vários aspectos de sua vida, desde os últimos acontecimentos familiares até detalhes pessoais, que seriam conhecidos apenas por pessoas íntimas do adolescente. Em HTPCs na Maria, frequentemente um comportamento de um aluno indisciplinado era trazido à tona para desconstrair algum debate ou para compará-lo a algum professor que se excedera durante o encontro. Na escola João, evento semelhante não surgiu, visto que até as brincadeiras entre os professores eram bem localizadas, ficando restritas a um pequeno grupo.

Estas diferenças revelaram-se inclusive na aproximação do pesquisador com o corpo docente. Enquanto na Maria a diretora me apresentou como pesquisador em frente à maioria dos professores que estavam reunidos e logo já me acolheram com perguntas, na João eu não fui apresentado e nenhum professor perguntou quem eu era e nem o que eu fazia ali. Esta apresentação só foi ocorrer nos últimos contatos. Em poucos dias de contato, consegui sintetizar um quadro sobre o contexto em que os atores da *escolinha* se encontravam, enquanto que na outra escola esta informação foi obtida mais demoradamente e precisou de outras estratégias, como o contato mais intenso com apenas alguns professores e não com o grupo todo, como ocorria na Maria. Estas diferenças ficaram evidentes desde o primeiro contato, logo na entrada, quando na *escolinha*, para conversar com a diretora eu fui recebido em sua sala, enquanto que no *colégio*, tive que esperar no balcão da secretaria um longo período até ser recebido pela vice-diretora, sendo que em nenhum momento houve um convite ou autorização para entrar.

Esta diferença no tratamento que recebi não permaneceu até o final da coleta, pois à medida em que fui ficando conhecido na João, fui sendo melhor recebido. Contudo, as

relações entre os alunos e professores da escola João continuaram marcadas pela formalidade, com pouca intimidade e reduzidas a relações profissionais, muito diferente do observado na escola Maria. Esta constatação, além de influenciar no modo como percebi as relações daquele *espaço*, influenciou também a forma como o grupo a ser entrevistado foi selecionado, como vimos anteriormente, na introdução deste trabalho.

#### 2.1.4 Corpo docente

As características que puderam ser identificadas em extremos como o “formal” e o “informal” influenciaram na formação do grupo focal, parte da coleta de dados desta pesquisa. Na *escolinha*, que possui um número muito menor de professores efetivos que o *colégio*, percebi que os professores se dividiam em dois grupos, um que se posicionava contra as medidas administrativas do governo (e, conseqüentemente, às ações dos gestores, que são os encarregados de implementá-las) e outro grupo, que se posicionava a favor dessas medidas. O levantamento de dados com o grupo focal foi feito em dois momentos, com o objetivo de separar representantes dos diferentes grupos para que não houvesse inibições, intimidações ou divergências grandes que atrapalhassem o debate e a coleta de informações sobre as *táticas* docentes.

Na escola João não havia dois grupos tão fortemente demarcados e não foram registradas divergências durante o processo de observação. Desta forma, as entrevistas nesta escola seriam feitas com um único grupo que iria representar o conjunto dos professores. Com a entrevista em andamento, houve uma separação no grupo, uma vez que uma gestora interrompeu o processo e pediu-me autorização para retirar alguns professores para uma outra atividade. Percebi que os professores retirados eram justamente os únicos que estavam se posicionando contra o SARESP, e apresentavam, em seu discurso, críticas muito semelhantes às contidas no grupo contra as medidas administrativas do estado da escola Maria. Já os professores que ficaram, posicionavam-se de forma mais neutra com relação às medidas da Secretaria do Estado, não criticando a gestão da instituição como os outros componentes que foram retirados do grupo vinham fazendo até então. Perguntei aos restantes se eles preferiam aguardar o retorno dos ausentes ou, então, aguardar uma outra ocasião para continuarmos a entrevista com todo o grupo, mas eles reagiram negativamente, revelando preferência em continuar sem os requisitados pela gestora. Aquela gestora havia feito naquele grupo a separação que eu mesmo fiz na escola Maria, colaborando para a desinibição de alguns

professores que não estavam se posicionando até o momento <sup>32</sup>. Esse fato permitiu que fizéssemos uso da mesma estratégia nos dois grupos, sem descartar todas as particularidades das escolas, o que possibilitou o levantamento de outras diferenças que guiaram a análise dos dados.

Deste modo, na escola João, os professores dividiram-se durante o grupo focal em um grupo mais crítico e outro menos crítico às medidas administrativas do poder público; já na escola Maria, esta divisão foi feita por mim após a verificação de divergências de posicionamentos. Os grupos mais críticos tinham como base de seus argumentos a dicotomia entre os interesses do governo – que na maioria das vezes eram identificados com a redução de custos e à degradação da educação – e os interesses dos professores, que almejavam melhores condições de trabalho e uma educação de qualidade. A partir deste fundamento, toda e qualquer ação do governo só tinha o fim de atingir os professores, piorando suas condições de trabalho e tornando sua profissão mais desvalorizada. As mudanças educacionais eram vistas como adversidades pelos professores, que alegaram falta de diálogo deles com os gestores que as implantaram, dizendo que estes não conheciam a realidade das escolas e por isso não possuíam legitimidade para esse exercício. O tom de denúncia foi uma das características mais marcantes destes grupos.

Os outros grupos com visão menos “persecutória” percebem que o público alvo deste setor da administração pública é a população estudantil, sendo que todas estas medidas envolvem professores por consequência, mas não por finalidade. São mais tolerantes com eventuais erros dos gestores da instituição em que lecionam e buscam elogiar alguns avanços de suas gestões. Aliás, muitos membros destes grupos possuem maior proximidade com as gestoras. Na escola Maria, alguns professores com essa perspectiva faziam favores para a direção que eram abertamente negados por professores do grupo com diferente posicionamento. Reafirmando essa proximidade entre os professores destes grupos com os gestores, cabe a menção de um evento vivenciado na escola João, quando uma coordenadora sugeriu que o grupo focal fosse composto por professores que possuíam um perfil mais neutro com relação às políticas educacionais e desaconselhou a inclusão de um professor que apresentava constantes queixas sobre as mesmas. Este fato entra em contraponto com o outro

---

<sup>32</sup> Não podemos afirmar que houve uma ação planejada da gestão da escola João para que alguns professores não participassem da pesquisa por conta da retirada de alguns durante a entrevista, embora entre eles estivesse um professor cuja convocatória para o grupo focal foi criticada minutos antes dela acontecer. Podemos afirmar apenas que a composição do grupo focal com esses professores não foi do agrado da gestão da escola.

já mencionado e que ocorreu logo em seguida, durante a entrevista, quando três professores, todos com perfis argumentativos parecidos, foram requisitados para outra atividade. Estas histórias relacionadas sugerem afinidades e animosidades da gestão desta escola com alguns professores, o que influenciou diretamente na construção dos grupos e nas entrevistas dos mesmos. Esta diferença de vínculos afetivos ficou presente durante todo o processo da entrevista, sendo raro o aparecimento de críticas às gestões das escolas no debate construído pelos grupos menos combativos, que se debruçaram mais sobre aspectos técnicos dos processos aos quais são submetidos, à perspectiva dos alunos sobre estas mudanças e medidas e à contribuição delas para a melhoria da escola. Enquanto que no outro grupo que adota uma “perspectiva persecutória”, as críticas compuseram a maior parte das entrevistas, que buscavam relacioná-las a outras medidas governamentais, consideradas por eles tão ou mais arbitrárias, ilustrando sempre um panorama sobre os erros da administração pública da educação.

Tal divisão entre perspectivas nos permite uma caracterização e definição dos grupos docentes presentes nessas duas escolas. Stephen Ball (2005) definiu duas categorias para organizar o complexo de discursos docentes sobre as reformas *gerencialistas*, que surgiram de modo generalizado na década de 90 em várias partes do mundo. O primeiro tipo definido por Ball,

[...] compreende o “profissional reformado ou pós-profissional”, [...], o profissional “colonizado”, que deve prestar contas e, em geral, é basicamente orientado para indicadores de desempenho, concorrência, comparação, para reagir positivamente etc. Aqui, predominam cálculos frios, valores extrínsecos. Esse é o arquétipo do profissional “pós-moderno” – definido pela flexibilidade, transparência, falta de profundidade e representado em espetáculos – em performances. Assim como a instituição *performativa*, o “pós-profissional” é concebido como simplesmente aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade (BALL, 2005, p. 557-558).

A categoria de profissional *pós-moderno*, que não combate as novas políticas implantadas pelo Estado, sendo flexível às constantes reformas educacionais, pode ser facilmente aplicada aos grupos “neutros” com que interagimos nas duas escolas selecionadas, já que pouco criticaram as intervenções estatais, convergindo com o perfil *frio* e *racional* que Ball atribui a esses profissionais, quando focalizam seus discursos em atributos técnicos da prova, buscando sempre as contribuições delas para as suas práticas de ensino. A categoria extrema à descrita acima, é o segundo tipo de discurso descrito pelo autor como o tipo

[...] subordinado, é muito modernista, um discurso que não é claro e é subvalorizado, expresso em um registro muito diferente, que intercala aquilo que chamei de “profissional autêntico” ou (talvez) profissional “reorientado”, que absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela. Esse profissional existe “em um espaço de preocupações”. O trabalho do “professor autêntico” envolve “questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade” (*Idem*, p. 558)

Esse segundo discurso caracteriza os grupos “persecutórios” que observamos na escola, principalmente quando verificamos a grande convergência entre essa categoria descrita por Ball e a fundamentação e clareza das queixas dos “professores críticos” observados, que apresentam características *modernistas*, invocando sempre situações maniqueístas, com forte teor moral e emocional. Ao longo dessa análise, ao fazer referência a essa categoria de profissional *autêntico*, poderemos também utilizar as palavras “reorientado”, “modernista”, “inflexível” ou “persecutório”, já que são características que orbitam sobre a definição balliana. Sobre a categoria de profissional *pós-moderno*, palavras como “flexível”, “pós-profissional”, “reformado” serão, da mesma forma, utilizadas ao longo da dissertação.

Essa polarização quanto ao tema da avaliação institucional do ensino esteve presente nas duas escolas, embora tenha havido diferenças de ênfase. Observou-se que na *escolinha* o tom das críticas ao Estado era mais virulento do que no *colégio*.

Esse é um dos maiores problemas que a educação está atravessando hoje, a má qualidade está naquilo que o governo está pregando, de colocar pessoas ou coisas que atrapalhe o andamento. Estrutura para que o professor dê aula, não tem. Eu, por exemplo, sou de artes, eu preciso para que o meu aluno tenha conhecimento, tenha uma visão e consiga ler nas entrelinhas do mundo, eu preciso de uma sala ambiente, eu preciso que ele tenha contato com o fazer (Escola Maria, professor J, entrevista realizada em 27/08/2010).

O fragmento acima exemplifica o tom “persecutório” dos professores da *escolinha* Maria, que criticaram em várias passagens a estrutura da sua escola, focalizando a quantidade de salas, dada sempre como insuficiente para as pretensões docentes; a qualidade dos equipamentos para o esporte, utilizados nas aulas de educação física; a falta de materiais necessários, que limitam a prática de ensino; e a falta de funcionários, como merendeiras, faxineiras e inspetores.

Quando o senhor pega, por exemplo, o colegial com quarenta e dois alunos, onde o senhor tem certeza que, dos quarenta e dois, trinta deveriam tá cursando umas séries anteriores, como fazer pra eles ir bem no SARESP e no terceiro colegial? Como ensinar matemática, como ensinar física, como ensinar química, como ensinar português, como ensinar história e geografia, se ele depende de português e matemática e ele não tem noções básicas? Como ensinar educação artística, se ele não sabe traçar um risco? Ele não sabe o que é uma semi-reta. Mas não foi ensinado a ele.

Aí a pergunta: “ah, então não foi ensinado a ele”? Aí caiu a culpa em quem? No professor, mas foi ensinado. Foi ensinado ele a ler. Quantas vezes a gente discute em HTPC por que que não mais o “caminho suave”<sup>33</sup>? Por que não mais decorar a tabuada? Não pode. Pedagogos: “isso é horrível” (Escola Maria, professor K, entrevista realizada em 27/08/2010).

Professora S> Demonstra a realidade real da coisa, por quê? Quando eu aplique o último SARESP, o que que aconteceu? Eu tinha alunos semi-analfabetos na sala, que não sabia ler.[...] então quer dizer, o seu salário vai estar vinculado a um aluno que chegou até a sexta série sem saber ler [relacionando o evento à bonificação por resultados]? Sem saber o que tá escrito naquele formulário de prova? Como que ele chegou até lá então, se ele não consegue ler?

Professor N> Mas aí entra a questão do professor né.

Professora M> Aí é que tá. É a aprovação automática, ele vai ser aprovado.

Professora S> Tem muitas questões sociais aí, por trás disso... (Escola Maria, entrevista realizada em 17/09/2010)

Os dois fragmentos acima reforçam o afirmado acima. Professores da escola Maria, apresentando queixas diferentes, que tangem às proibições dos gestores da escola e às adversidades criadas pela Política de Progressão Continuada – chamada abertamente por eles de “aprovação automática” – expõem um discurso denunciativo, de modo que até o grupo *pós-profissional* que identificamos na escola, contém algumas críticas em suas falas, coisas que não foram evidenciadas na escola João. O segundo fragmento foi retirado das entrevistas com o grupo *flexível* da escola Maria.

Na outra escola, o grupo *reformado*, que não fazia oposição explícita ao tema da avaliação institucional, foi o que se expressou de modo mais neutro, valorizando as iniciativas do Estado, as ações de sua gestão escolar e o trabalho docente que vem sendo feito em sua escola, tendo por base os efeitos causados pelas avaliações institucionais, como podemos visualizar abaixo:

Eu conheço um caso daqueles. Eu conheço um caso de escola, que no dia que foi aplicada a prova do SARESP, pegou um professor específico daquela matéria pra resolver o exercício pros alunos. Pra quê? Pra colocar o índice lá em cima. Então você desvirtua todo o trabalho do governo. Então virou um caos, por quê? Qual é o objetivo afinal? É atingir o índice? Você colocar um professor ali daquela matéria pra preparar o aluno praquilo. Pra ele dar uma dica “ó, é assim que faz, ó... mais ou menos é por aqui...” Não, aí você desvirtuou totalmente o objetivo do SARESP. E isso é que nem você falou, pode ocorrer nessas escolas. Já está ocorrendo (Escola João, professor I, entrevista realizada em 02/09/2010)

Analisando uma das *táticas* que mencionei já ao final da entrevista, com o objetivo de capturas as opiniões do grupo, essa professora demonstrou um descontentamento com a

---

<sup>33</sup> O professor fez uma referência à cartilha para alfabetização “Caminho Suave”, publicada na década de 1930. Foi amplamente utilizada na rede de ensino paulista, mas perdeu sua predominância após muitas críticas ao seu método, muito alheio ao universo infantil. Contudo, ainda hoje é adotada por alguns docentes alfabetizadores.

prática, defendendo o princípio da objetividade que guia a aplicação da avaliação. Em seguida, um professor, concordando com a afirmação acima, disse, em tom mais agressivo: “Pra mim é uma fraude. Pra mim uma escola que faz esse tipo de coisa eu não tenho o menor respeito, eu não passo nem na calçada” (Escola João, professor G, entrevista realizada em 02/09/2010). Percebe-se que as características discursivas desse grupo localizam o problema educacional sobre os professores que são alheios aos mecanismos do Estado, defendendo suas implementações e orientações gerenciais. O fragmento abaixo, retirado da entrevista feita com esse mesmo grupo, exemplifica essa afinidade:

Professor G> Eu vejo muito pelo meu pai, que trabalha numa empresa, numa multinacional alemã. Se ele apresenta resultados bons, ele tem um bônus no final do ano que é o pagamento dele que aumenta. Isso acontece em qualquer lugar. Principalmente na iniciativa privada, aliás isso...

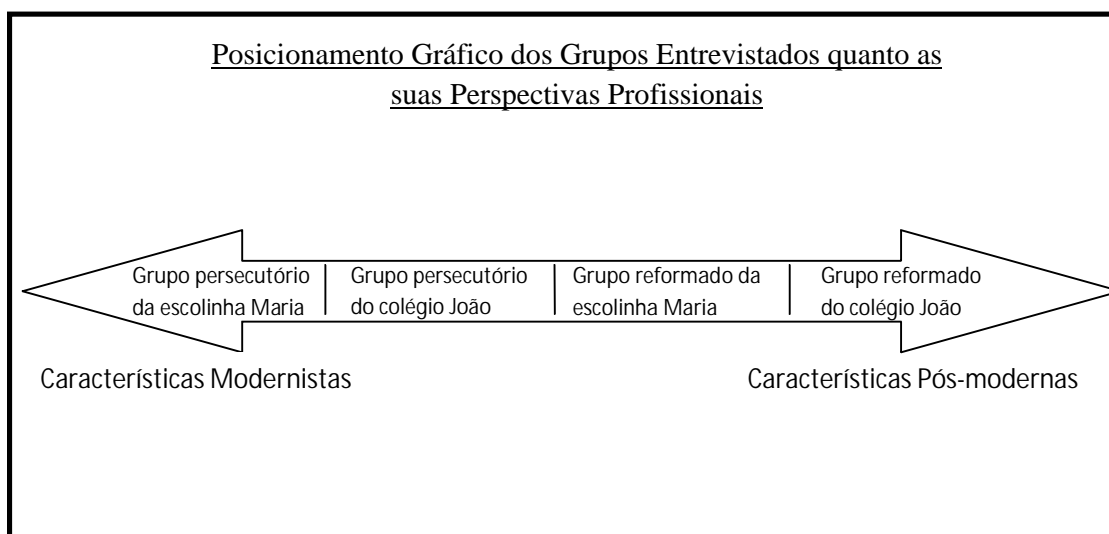
Professora H> Sim, participação nos lucros é interessante...

Professor G> Participação dos lucros, isso é da iniciativa privada. Eu acho isso ótimo. Uma premiação para os funcionários... (Escola João, entrevista realizada em 02/09/2010)

Há o apoio e a compreensão à política de bonificação por resultados expresso nessa passagem, onde a lógica gerencial é tida como legítima e passível de adoção para o campo das políticas públicas educacionais. Tal posicionamento não esteve presente em nenhum dos outros três grupos entrevistados, o que caracteriza esse grupo do *colégio* como o mais *reformado* dos entrevistados, sendo que em contrapartida, temos na *escolinha* um grupo que pode ser qualificado como o mais *modernista*. Dessa forma, temos, entre as duas escolas, extremos bem demarcados quanto às diferenças de perspectivas que Ball (2005) define, que podem ser ilustrados pelo Quadro III, logo abaixo:



### Quadro III



No que se refere especificamente às opiniões sobre o SARESP, essa condição polarizada permaneceu. Porém, algumas críticas dos grupos *pós-modernos* puderam ser detectadas nas duas escolas, já que eles apontaram defeitos do sistema que tocam a questão da sua relação com os alunos, que quase não vêem sentido em fazer a prova, já que não recebem retorno sobre ela, não ganhando e nem perdendo nada em fazê-la. Os grupos *autênticos* apontaram o SARESP como mais uma das imposições do governo sobre os professores, como mais um instrumento para controlar seu trabalho e retirar-lhe a autonomia. Nunca esquecendo de relacioná-lo com o bônus por resultados, os professores deste grupo consideram o SARESP como mais uma consequência de uma política que vem há anos desvalorizando seu trabalho. Esta avaliação não é vista por eles como algo singular e sim como um mecanismo relacionado a um contexto de disputa política, como mais um ataque do governo do estado. Sobre essa rede de controle, um professor diz que “[...] o SARESP é um mecanismo, é um deles. Agora existem muitos... nessa educação em vinte e oito anos, eu vi oitenta mecanismos”.

### 2.1.5 Médias do SARESP

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem divulgando, a partir de 2007, boletins com as médias do SARESP em cada escola avaliada. Esses boletins são específicos e apresentam dados que incluem tabelas variadas, com o objetivo de apresentar um quadro sobre a escola avaliada. A maioria destas tabelas apresenta os mesmos dados comparados com o município, com as demais escolas da diretoria, com os dados gerais do estado e algumas coordenadorias<sup>34</sup>, o que permite a visualização da situação da escola em comparação às médias de territórios maiores, que abrigam mais escolas. Para esta comparação, temos o número dos participantes daquele ano de aplicação, as notas por série e por disciplina, bem como as médias nacionais e estaduais do último SAEB. Além disso, o boletim apresenta porcentagens que dividem o desempenho dos alunos em níveis de proficiência quanto às disciplinas testadas. Estes níveis são: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. A partir de tabelas, o boletim distribui os alunos nestes níveis, utilizando porcentagens, o que permite que a escola visualize qual o nível de proficiência mais freqüente entre seus alunos.

Por conta da especificidade desses dados e por estarem disponíveis ao público nos sites da SEE, tivemos a preocupação com a exposição direta deles, uma vez que a partir disso, as escolas podem ter seus nomes facilmente revelados em buscas na internet que os cruzem com outras características. Contudo, tal exposição também não se faz necessária, uma vez que o objetivo aqui é ilustrar as diferenças entre as médias das duas escolas e a média geral do município de Guarulhos, para que possamos refletir sobre outros aspectos relevantes para esta análise. Para analisar esses dados da forma mais discreta possível, faremos uso de gráficos que nos indiquem diferenças, ocultando os valores absolutos. Buscando um valor global, que avaliasse a escola em sua totalidade, calculamos uma média ponderada<sup>35</sup> de cada disciplina avaliada com as médias de todas as séries<sup>36</sup>. Esta média ponderada nos fornece um valor global, que permite comparar a média total de uma escola com a outra e destas com a média

---

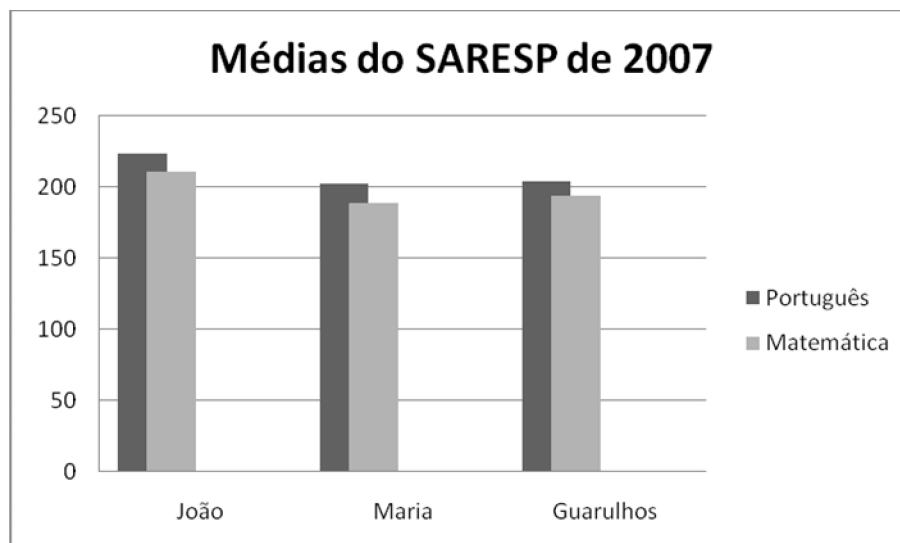
<sup>34</sup> Coordenadoria de Educação do Interior (CEI) e Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP). Esta coordenadorias são divisões administrativas pertencentes à hierarquia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Elas controlam as Diretorias de Educação (DE) mas são subalternas à SEE.

<sup>35</sup> Esta média ponderada é produto da soma de todas as médias, apresentadas por séries no boletim, divididas pela quantidade dessas séries.

<sup>36</sup> O terceiro ano do Ensino Médio não foi relacionado no gráfico porque ele não foi testado nos SARESPs de 2007 e 2008 na escola Maria. Comparamos apenas as médias das séries do Ensino Fundamental (quarta, sexta e oitava série) que foram avaliadas nas duas escolas.

total do município. O gráfico abaixo é referente aos boletins do SARESP 2007, que teve somente as disciplinas Português e Matemática avaliadas.

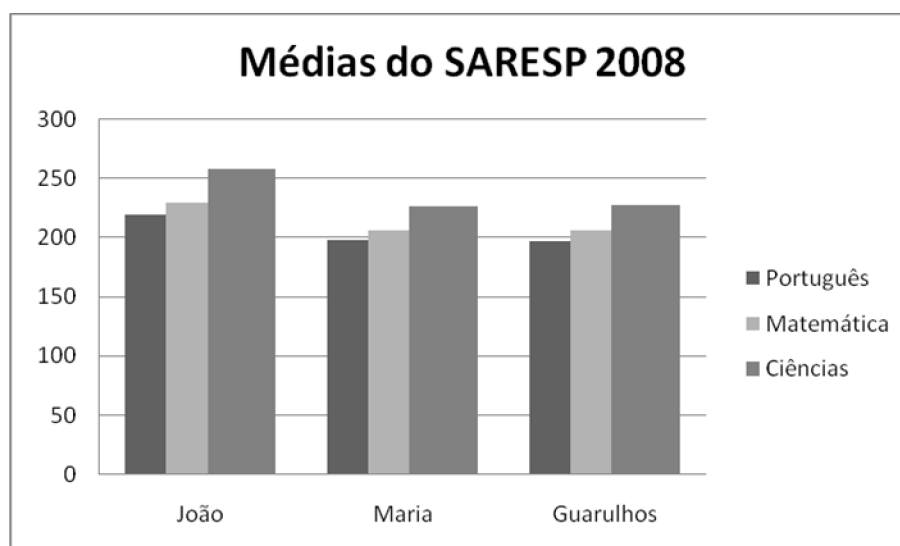
**Quadro IV**



Percebe-se neste gráfico que a média da escola Maria está visivelmente abaixo da média municipal em Matemática, mas muito próxima a ela em Português. Já a escola João está claramente acima das duas médias, ilustrando um distanciamento considerável em relação às médias da outra escola e às do município.

O SARESP de 2008 teve o acréscimo da disciplina Ciências. Um gráfico semelhante ao acima foi produzido, como vemos abaixo:

Quadro V



A escola Maria teve um notável aumento em suas notas. Em 2007, percebemos que suas duas médias estavam abaixo da municipal, apresentando uma diferença considerável entre suas notas de Matemática e as médias municipais. Já em 2008, suas notas de Matemática ficaram muito próximas da municipal e o mesmo aconteceu com as notas de Ciências, que ainda não haviam sido avaliadas. Em Português, esta escola superou em pouco a média municipal, confirmando a melhora em seu desempenho. A escola João, demonstrando certa estabilidade, apresentou tanto em 2007 quanto em 2008 notas sempre dois décimos acima da média municipal, o que, conseqüentemente, a mantém distante das médias da escola Maria nos dois anos.

Para a investigação de *táticas* docentes frente ao SARESP, a estratégia de selecionar uma escola com histórico de médias altas e outra com recente início de ascensão em relação às médias municipais é de grande importância para a compreensão do que vem sendo feito para que as escolas se comportem dessa maneira, já que nelas poderemos encontrar tanto *táticas* bem sucedidas, como algumas que não surtiram o resultado esperado. Talvez a escolha de uma escola que nunca tivesse obtido sucesso nesta avaliação levantaria apenas *táticas* mal sucedidas, retirando do debate outras possibilidades.

## 2.2 Conhecimentos sobre o SARESP

A atenção para o discurso docente que aborda os conhecimentos destes profissionais sobre o SARESP é importante por conta dos sentidos neles embutidos, que podem demonstrar o quão distante/próximos eles se encontram destas informações que interferem diretamente em suas vidas e na forma de como se relacionam com este instrumento. As falas que expressam este conteúdo foram destacadas das transcrições e agrupadas conforme suas características, pois muitas apresentaram semelhanças. Desta forma, para uma maior inteligibilidade, os conteúdos relativos ao Conhecimento sobre o SARESP foram divididos em quatro grupos. O primeiro grupo abrigou respostas que visualizavam o SARESP como um instrumento de disputa política, entre partidos, Estado e os professores; o segundo contém os discursos que defendiam o SARESP como um instrumento de *controle social*, pois ele monitora a qualidade do serviço da educação nas instituições do estado; o terceiro, o vê como um auxílio pedagógico à escola, indicando as deficiências e os avanços de seu trabalho; e o quarto grupo, que abrigou respostas que afirmavam que o SARESP, antigamente, foi pensado para reprovar ou promover alunos em seus ciclos da progressão continuada, já que os profissionais da educação estavam proibidos de fazê-lo.

De um modo geral, percebe-se que os professores não possuem informações precisas sobre SARESP, visto que a maioria das falas não manteve coerência sobre este assunto durante as entrevistas e não apresentou consenso sobre os pontos principais do exame, como sua história, seu funcionamento, sua elaboração e, principalmente, sua função no sistema de ensino. Tal incoerência se mostrou presente nas articulações de um componente do grupo *pós-profissional* da escola João, que chegou, em um primeiro momento, a elogiar este sistema, mencionando os benefícios que ele exerce sobre seu trabalho, sendo que minutos depois lançou uma crítica à bonificação por resultados, dizendo que o SARESP não focalizava o aluno, mas sim o professor e suas ações em sala de aula, como podemos observar abaixo:

Entrevistador> E qual a opinião de vocês sobre os efeitos do SARESP sobre o ensino?  
 Professor I> É mais um instrumento de avaliação pro nosso próprio trabalho, porque ali você tá vendo se tá fortificando ou não. Então é válido.  
 [...]  
 Entrevistador> Então, vocês acham que o SARESP, como avaliação de professor ele traz algum problema ou só soluções?  
 Professor I> Como avaliação do professor individual ele não é eficiente.  
 Professora G> Não.  
 Professor I> Porque você analisa a escola como um todo. Se você tiver um bom professor numa escola que tá mal avaliada, e aí? Ele não vai receber um aumento por

causa desse motivo? Então, você quer avaliar o professor? Você tem que avaliar o professor individualmente. Não só através de uma prova, mas através de todo o currículo dele. Que cursos que ele fez? O que que ele desenvolveu? Projetos... várias coisas. Se ele tem mestrado, doutoramento, obras publicadas... isso é uma forma de você avaliar o professor. Mas através apenas de uma prova que não foi nem ele que fez, foi o aluno, isso é muito errado (Escola João, entrevista realizada em 02/09/2010).

Contudo, vale ressaltar que esse posicionamento foi isolado e causou discussão entre os componentes do grupo, que adotavam, até o momento, uma posição favorável à avaliação. Após a discussão, o grupo mudou um pouco sua posição inicial, uma vez que parte dos argumentos do componente “desgarrado” foi considerada. Esta falta de consenso foi presenciada em outras entrevistas, como a feita com o grupo *modernista* da escola Maria, que possuía um componente com argumentos indicando que, a princípio, o SARESP foi feito para reprovar ou aprovar alunos, como uma forma de deslegitimar as avaliações internas da escola, em contraponto às colocações de outro componente, que diz ter percebido um ímpeto de assessoria pedagógica nos seus primeiros contatos com este sistema. Tal divergência de opiniões pôde ser observada nesta série de falas “atropeladas”, iniciadas por uma resposta do Professor J sobre as suas primeiras impressões sobre o SARESP:

Professor J> O primeiro contato, como qualquer outro sistema de avaliação, veio sem muita reflexão até que se pudesse entrar no mérito e discutir. A princípio, [o SARESP] parece ser uma coisa interessante, porque fazer uma atividade, entrar em um contexto sem que você tenha mecanismos de medir, é complicado. Você não sabe se está avançando ou não, se tá parado [sobre as práticas pedagógicas]. Então ele [o SARESP], para essa finalidade, ajuda nesse sentido.

Professor K> É... a primeira vez...(fala por cima do Professor J, sendo não se pôde identificar o conteúdo que a completou).

Professor J> Agora... depe... dependendo do uso que se faz dele para outras finalidades...

Professor K> A primeira vez que o aluno reprovava... peraí (referindo-se a Professor J, os intervalos ocorreram por conta da disputa sobre quem falaria no momento)... A primeira vez, ah... logo quando saiu o SARESP, sobre a primeira turma, a primeira notícia era de que os alunos que não conseguissem nota no SARESP não poderiam avançar [promoção de ciclo], não foi isso? (Pergunta dirigida à Professora L).

Professora L> Foi isso. (Escola Maria, entrevista realizada em 27/08/2010)

Percebe-se que essa divergência inicial se deu da mesma forma que a ocorrida no grupo da escola João, citado anteriormente. Contudo, a ideia divergente não foi considerada pelos outros componentes do grupo, que lançaram de antemão um posicionamento contrário ao que o professor J iniciou, ditando o teor crítico da entrevista.

As divergências de opiniões puderam ser detectadas entre os professores de escolas diferentes, entre grupos dessas escolas e entre os próprios componentes desses grupos.

Contudo, muitas semelhanças foram observadas também. Nas duas escolas, percebemos algum consenso entre grupos com posicionamento semelhantes. Os grupos *pós-profissionais* convergiram em afirmar o papel orientador desta avaliação, mencionando que seus trabalhos são planejados com base nos resultados apontados e que a prova é um bom treino para os seus alunos, haja vista que eles farão vestibulares, concursos e outros testes ao longo de suas vidas. Neste fragmento a seguir, observamos a reflexão feita pelos professores desse tipo de grupo da escola João sobre a legitimidade do SARESP:

Professor G> É mais um instrumento de avaliação pro nosso próprio trabalho, porque ali você tá vendo se tá fortificando ou não. Então é válido.

Professora B> É bom também pra gente, né.

Professor I> Exatamente.

Professor G> Pra crescer profissionalmente, porque aí a gente direciona também “ó, a estrutura da prova é essa, eu vou aplicar isso...” mas isso é como a gente faz, como a gente já segue, a gente já pega os dados do SARESP dos anos anteriores pra aplicar ali na sala de aula. Isso também é bom pro nosso crescimento profissional porque a gente também aprende como aplicar novas formas de avaliação. Ajuda nós, como professores, e por consequência, os alunos, é claro. (Escola João, entrevista realizada em 02/09/2010)

Em comparação, temos um grupo também *flexível* da escola Maria, que converge com a posição explicitada acima:

Professora M> Ó, como eu disse no começo, eu acho interessante essas avaliações externas, acho importante avaliar, uma prova fora do ambiente escolar pra ver como que tá indo esse processo de ensino e aprendizagem. O que não pode é o governo estimular isso como mérito, né. Então... porque a gente sabe que o estado de São Paulo é um estado muito rico, mas tem muitos contrastes sociais. Então, tem escolas de um nível sócio-econômico bacana, que você pode fazer N coisas, né, e você tem escolas de extrema periferia, de extrema pobreza, que você fica...

Professora S> Tipo a nossa, né.

Professora M> Exatamente... que você fica com as mãos meio atadas. Você não tem respaldo, você não tem como caminhar. Então, isso não justifica. Agora, que é interessante as avaliações externas eu acho que é sim. Eu aprovo, sem essa questão de que ela esteja atrelada a rendimento, a mérito, a bônus... isso não. (Escola Maria, entrevista realizada em 17/09/2010)

Contudo, percebemos no fragmento acima, que mesmo em convergência com o grupo *flexível* da escola João no que diz respeito à existência do SARESP, esse grupo apresenta uma maior inclinação às críticas sobre as medidas governamentais, relatando que algumas políticas atreladas à avaliação, como a bonificação por resultados, desqualificam-na. A defesa das possíveis ações que colaboram para a desigualdade entre as instituições da rede, dada a situação estrutural da própria *escolinha*, também surge entre as afirmações

apresentadas<sup>37</sup>. Tal diferença entre esses grupos que se incluem na mesma categoria, já foi ilustrada no Quadro IV.

Os grupos *modernistas* demonstraram uma recepção impactante com relação ao primeiro contato com a avaliação, como podemos observar nas falas de um professor da escola João, onde um caráter “eleitoreiro” é atribuído à prova, fundamentado pela obscuridade dos objetivos da implantação dela:

A primeira impressão que ficou, politicamente foi bem eleitoreiro mesmo o negócio, até porque os questionamentos apresentados não eram tão conteudistas, tão específicos quanto o que a gente já tinha, né? Então a primeira leitura que eu fiz foi bem política mesmo, tá. Sem, um, não estava claro o objetivo de avaliação, estava bem nítido que era uma coisa bem política mesmo, uma manobra de partido, de administradores, de instituição governamental. Essa é a leitura que eu fiz (Escola João, professor F, entrevista realizada em 16/09/2010).

Muitos professores do grupo dessa mesma categoria na escola Maria, ainda confusos com as informações oficiais escassas e distorcidas por boatos, passaram a refletir hipóteses para os objetivos do sistema, como a retenção ou aprovação de alunos no encerramento dos ciclos e o fim das avaliações escolares internas. Esses grupos também estabeleceram consenso sobre a ideia de que o SARESP era um instrumento de disputa política entre o estado e os professores, declarando que desta forma o estado tirava a autonomia do professor e instalava seu método de ensino tiranicamente, diferente do constatado na análise do discurso dos outros grupos, que exaltavam a importância de provas deste tipo para os alunos e para o aprendizado docente, que poderia ser constantemente revisto e melhorado, como pôde ser verificado nos fragmentos citados há duas páginas, quando nos referimos às divergências dos componentes desse grupo e no fragmento seguinte:

O princípio da prova da SARESP qual era? Só em séries terminais, quarta série, oitava série e terceiros colegiais. O aluno que não conseguisse média, ele voltaria a freqüentar aonde que ele se perdeu. A progressão continuada, ela tá inserida junto com a SARESP, ele passaria até a série terminal, que era a quarta série. Chegaria ali ele faria uma prova para saber se ele está apto pra ir pra quinta ou não. “Ah, não tá. É analfabeto”, vamos supor... é analfabeto, ele não consegue acompanhar a quinta série. Então ele voltaria pra ser alfabetizado pra fazer de novo a prova da SARESP pra saber se ele tava (Escola Maria, professor K, entrevista realizada em 10/09/2010).

Em suma, percebemos que os professores, nas duas escolas, encontram-se divididos sobre este tema. Alguns se aproximam do discurso declarado pelo governo, que aponta esse sistema como um constante monitoramento da qualidade da educação no estado e como um

---

<sup>37</sup> Mais referências sobre as percepções docentes das condições das estruturais de suas escolas serão analisadas mais adiante.



orientador de políticas públicas, guia dos gestores para a evolução do sistema de ensino. Outros se afastam, dizendo que os objetivos do SARESP estão implícitos e, que na verdade, junto a um conjunto de outros mecanismos, ele é só mais um instrumento estatal que colabora para a desvalorização do professor e para o “sucateamento” da educação no estado. Elementos relacionados aos aspectos técnicos da prova, como os cálculos que envolvem a formulação das metas, os índices derivados do SARESP, como o IDESP, que é a base desses cálculos atualmente, são fatos desconhecidos ou irrelevantes para os docentes entrevistados, visto que não foram em nenhum momento mencionados. As metodologias que regem o exame são desconhecidas, já que todos os debates apresentaram dúvidas e lançamentos de hipóteses semelhantes às apresentadas no fragmento abaixo:

Professor K> [...]eu acho que agora, falando politicamente, o PSDB tem que ser cobrado por esses vinte anos de governo, eles formaram uma geração de alunos, como é que tão esses alunos? Então, eles tiveram durante esses vinte anos o poder, a sigla é PSDB, não importa o nome. No início do governo Covas, foi mudado toda a estrutura educacional, com a Professora Rose Neubauer, né? Hoje, que deu hoje, como é que se avalia hoje esses alunos que fizeram todo esse ciclo de dezesseis anos? Isso é um ciclo completo. Então dá pra você avaliar. Melhorou? Piorou? Onde tem que se mudar? Por que que eles não vêem isso? Por que que não pegam quem tá há vinte anos no magistério, quem tá há vinte e cinco anos e faz essa reflexão com esse pessoal? Porque de vinte e cinco, vinte e oito anos ou quem tá em fim de carreira ou mesmo quem já aposentou, você poderia ter uma boa amostra disso tudo. Só que essas pessoas são vedadas. A gente pega aí nesse governo quantos secretários em educação passou? Onde é que eles estão hoje? Pra onde que eles foram?

Professor J> Deputado, vereador.

Professor K> ...diretor da PUC, né? Outro tá no meio da política, continua no meio da política. Nenhum veio pra dentro da sala de aula saber se aquilo que ele imprantou foi bom ou foi ruim. Simplesmente imprantei. E aí? Quem é que pranta uma fruta, pranta uma pranta e não vai colher seu fruto? Eles não vão, eles simplesmente...

Entrevistador> Vocês acham que o SARESP, é... ele consegue avaliar esse percurso do PSDB assim, ou não...

Professora P> Consegue...

Entrevistador> ...ele não serve?

Professor K> Eles conseguem...

Professor J> Ó...

Professora L> Conseguem sim.

Professor K> Eles conseguem. Se a prova for feita, simplesmente, com a questão bem honesta. Se você fizer a prova honestamente, cobrando tudo, você consegue avaliar. E eu garanto a você que você não tem vinte por cento de aprovação no estado todo, no estado todo. No terceiro colegial, isso cai a um ou dois por cento de aprovação no máximo.

Professor R> Mas isso é possível de ser medido usando esse tempo e verificando o índice de qualidade que era medido no começo e hoje. Como é que o avanço, a educação no estado, está melhorando ou está piorando? Eu acho que dá pra medir fazendo um parâmetro como este.

Professor K> Não dá, sabe por que professora? Porque eles estão diminuindo os parâmetros. A senhora percebe? Então pra poder maquiagem, eles diminuam os parâmetros, diminuam os níveis, né. Nosso nível era sete e meio acima. Qual é o nível hoje? Três vírgula dois, três vírgula nove. Sabe? Então os níveis foram achatados. Então não dá. O único meio de se medir isso, uma realidade assim, muito

real, seria cada professor falar o que era há dez anos atrás e o que é hoje. E que se o de dez anos atrás hoje não tiraria com o pé nas costas. (Escola Maria, entrevista realizada em 27/08/2010)

Neste debate, percebemos que o professor K, mesmo referindo-se com exatidão à primeira gestão que implantou o SARESP e ressaltando o caráter gerencial embutido no exame, pouco conhece da política de metas utilizada pela SEE e dos objetivos declarados pelo discurso estatal, que focaliza o SARESP como um instrumento de medição da eficácia das políticas públicas. Os outros professores, por também não possuírem argumentos que divergissem dos apresentados pelo professor que levantou este tema, concordaram com as explicações dadas.

Em outras entrevistas, muito foi dito em relação “à falta de retorno do SARESP”, que indica a ausência de notas individuais para os alunos, que reclamam desse fato, implicando em uma desmotivação discente para fazer a avaliação, reação esta muito maléfica para o corpo discente. Este questionamento muito presente em todos os grupos mostra o desconhecimento da metodologia desta avaliação, que utiliza a TRI, impossibilitando a emissão de resultados individuais, já que a gama de itens avaliados é distribuída em vários tipos de provas.

As duas correntes que dividem os professores em grupos, expressam visões de mundo em conflito nas reuniões de HTPCs, ou mesmo nas que ocorrem informalmente nas salas dos professores, e criam formas de lidar com essa avaliação e suas implicações. Contudo, quanto mais contrastantes elas se tornam, mais complicado fica o estabelecimento de uma organização que torne freqüente o uso dessas *táticas*. Até agora percebemos diferentes perspectivas entre os dois tipos de grupos docentes que existem em ambas as escolas. Veremos, mais à frente, que as diferenças entre as duas escolas ficam mais claras à medida que outras instâncias nos discursos dos professores são destacadas.

## 2.3 Desafios Cotidianos

Mais referências sobre a desigualdade social entre as instituições foram encontradas nas entrevistas com o outro grupo da *escolinha*, que criou um debate “fervoroso” sobre o tema:

Professora L> Um outro ponto que eu acho crucial no SARESP é que em nenhum momento em que eles divulgam esses resultados de cada escola, em nenhum momento eu vi eles levarem em conta a realidade na qual está inserida a escola, a comunidade...  
Professora O> A comunidade...

Professora L> Você não pode comparar uma escola estadual né, por exemplo lá...  
 Professor J> ....do centro.  
 Professora L> Do centro, com essa daqui. Né, em que o aluno passa por um... uma série de dificuldades que já trazem de família...  
 Professora O> O aluno não tem família para começar.  
 Professor K> O que é mais grave no SARESP...  
 Entrevistador> O SARESP não vê essa diferença?  
 Professora L> Não.  
 Professora P> Não, não. Ele não quer ver.  
 Professora L> Ele não leva em conta essa diferença.  
 [As últimas seis linhas acima foram ditas quase que simultaneamente, de modo atropelado, o que acirrou a discussão entre os professores](Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010)

Esta classificação agrupou conteúdos que indicavam como os professores percebem as circunstâncias nas quais suas condições de trabalho se encontram, destacando discursos que as relacionam com as medidas administrativas do Governo do estado de São Paulo, com as ações dos gestores de suas respectivas escolas e com as situações vindas dos seus alunos e das suas famílias.

Os grupos *inflexíveis* às medidas administrativas do estado apresentaram uma entrevista repleta de denúncias que se enquadram nesta classificação. Eles reclamaram a todo o momento da falta de oportunidades que possuem para expor suas críticas às políticas educacionais e, possivelmente, aproveitaram o espaço destas entrevistas para falarem dos vários problemas que enfrentam. Desse modo, pudemos colher uma boa quantidade de informação que ilustra parte da situação de trabalho dos professores destas escolas e, principalmente, identificar as principais características do discurso dos professores destes grupos, a ponto de detectar diferenças entre as duas escolas.

Dentre os dois grupos docentes categorizados como *autênticos*, destaca-se o grupo da escola Maria. Seus membros, durante a entrevista, buscaram a todo momento desviar as perguntas para assuntos elencados por eles como mais importantes que o SARESP, pois este sistema, segundo eles, era apenas mais um mecanismo de uma grande rede. Houve um professor que disse já ter localizado oitenta mecanismos como esse, sendo esta avaliação apenas mais um, como já apresentamos em um trecho da entrevista anteriormente. Cheguei até a ser questionado, em determinado momento, por estar refletindo sobre a escola deles por um viés insignificante, diminuto em vista de muitos outros. Segundo este grupo, a falta de investimento estrutural é o maior problema da escola Maria, visto que essa foi a queixa que surgiu com maior frequência nas suas entrevistas.

É... nessa comunidade carente, algumas pessoas invadem [a escola] pela falta de estrutura, de alguém para gerir, para olhar. Internamente, alunos têm facilidade de sair e a responsabilidade é da escola, mas não é dada essa condição para que a escola faça esse check-up, avalie e veja as necessidades primordiais. Hoje, por exemplo, nós estamos, não sei se ainda estamos, sem merendeira e que houve a necessidade de improvisar, ou seja, tirar da onde não tinha. Até professor ajuda a olhar aluno, porque não tem. E aí, a qualidade do ensino, não tem. Outra coisa que contribui é: se você olhar e observar, existe um cargo que chama-se coordenador pedagógico. Só que é só no papel, o... você vai olhar pro coordenador pedagógico, ele está atolado de trabalho, não é que ele não tem trabalho, ele tem serviço até dizer chega, tudo burocrático pra atrapalhar o lado pedagógico. Porque se você quer conversar com o coordenador pedagógico sobre a didática, sobre o que você precisa e vai fazer, não tem tempo, não pode, não encontra, tá fazendo mil coisas que não dá. Então tudo isso colabora, você faz a solicitação, você pede, mas isso é ignorado até com uma certa ironia, como se você tá querendo, né... isso é problema seu. Então tudo isso faz com que a escola pública caia cada vez mais (Escola Maria, professor J, entrevista realizada em 27/08/2010).

Esse tom denunciativo é perceptível até nos discursos do grupo *reformado* da escola Maria, como presenciamos em outros trechos de entrevistas já citados acima, o que ilustra que realmente há um grave problema de infra-estrutura e de condições sociais nesta escola e na comunidade que a cerca.

Em segundo lugar, vêm as críticas com relação à socialização dos alunos no meio familiar, pois os pais não punem seus filhos, sendo ausentes no acompanhamento escolar e nos estímulos ao estudo. Denúncias sobre os problemas relativos à política de progressão continuada – chamada por eles de aprovação automática – também possuem destaque. Contudo, este foi o único grupo de todos os entrevistados a alegar falta de organização do corpo docente de sua escola, indicando dificuldades de formação de consensos entre o colegiado, pois há um número significativo de desavenças pessoais e divergências de posicionamento político entre os “colegas”. Houve inclusive a menção de que esta desorganização seria planejada pelo governo, já que ela seria benéfica para seus interesses, visto que ela impossibilitaria o fomento de reivindicações por parte dos docentes.

Já o grupo docente da escola João, que tinha posicionamentos semelhantes ao do grupo abordado acima, não apresentou críticas à estrutura da escola e nem à educação que seus alunos recebem em casa. Chegou até a fazer elogios à proposta pedagógica da escola, que inclui muitas salas especiais e um bom acompanhamento a “alunos atrasados”, bem como à organização dos professores para obter bons resultados no SARESP. Como podemos perceber na fala de uma professora da escola João, perguntada sobre conflitos entre “colegas” de trabalho, disse:

Não, não. Não tem nada. É... aqui não. Como ele falou [referindo-se a um professor que falou sobre algumas discussões decorrentes das pressões que a avaliação

exerce], uma coisa aqui, uma coisa ali acaba sendo constrangedora, mas nada que... porque eu acho que aqui tem um grupo bom, que sabe ter o valor do seu trabalho, né? Que sabe muito bem o valor do seu trabalho. A gente trabalha sério, até em conjunto. Até as salas especiais ajudam também em alguns casos (Escola João, professora E, entrevista realizada em 02/09/2010).

Contudo, seus membros também utilizaram o espaço para expressar o descontentamento com as medidas do estado, sendo que houve um predomínio de citações à “aprovação automática”, considerando-a, junto com o SARESP e a política de bonificação por resultados, como práticas eleitoreiras, que visam apenas mascarar realidades em prol de votos. Sempre enfatizando a exposição midiática dessas políticas, visualizavam os professores como reféns dessas “politicagens”, sendo que os gestores escolares tinham grande parcela de culpa, pois agiam como marionetes, representando o governo na escola João. A exemplo disso, uma fala de um professor desse grupo:

Certo. Seguinte, talvez enquanto aparece algumas falas em oculto, né, de alguns que acabam manifestando... às vezes até a própria coordenadora chega a ponto de manifestar, através da sua fala, que senão tivermos resultado positivo, teremos bônus negativo. Eu já ouvi isso da coordenação da escola (Escola João, professor X, entrevista realizada em 16/09/2010).

A partir destes dados, conseguimos visualizar diferenças entre os grupos mais críticos das duas escolas. Percebe-se que estas diferenças estão diretamente relacionadas às características de cada escola apresentadas anteriormente, visto que o grupo da escola Maria apresentou queixas típicas de escolas carentes de investimentos em sua estrutura, que atende um público também muito carente, com uma equipe instável de maioria docente em situação não-efetivada e com gestores há pouco tempo no cargo. O grupo do *colégio* não reclamou problemas deste tipo, centralizando seu discurso nas tensões entre as políticas educacionais, que, segundo seus membros, tem o objetivo de facilitar campanhas eleitorais, e a luta pela autonomia docente, sendo que esta última estaria unicamente direcionada à busca pela educação de qualidade.

Diferenças entre grupos com posicionamentos semelhantes nas duas escolas podem ser percebidas também ao analisar os dados das entrevistas dos grupos mais favoráveis às medidas do governo. Entre estes dois, cabe destaque ao grupo da escola João por apresentar maior simpatia com relação às ações dos gestores e do colegiado em sua escola, mencionando apenas duas queixas contra a “aprovação automática”, dizendo que esta é uma das prováveis causas do analfabetismo nas crianças que vêm de outras escolas para a escola João.

Professor I> Eu peguei aluno que não sabia ler e tava lá, na sexta série fazendo a Provinha. Não sabia ler. Outro que não sabia escrever. Como é que ele chegou até essa série? Através da aprovação automática.

Professora B> É o compromisso...

Professor G> Mas aí o Professor I, aí entra a questão da Escola João, do grupo de profissionais que tem aqui.

Professora B> Exemplo: quinta série desse ano. Quantos alunos que a gente tem, disléxicos, alunas que é alfabetizadas por que eu verifico...

Professor G> Que vieram de outra escola pra cá e que a gente tá alfabetizando agora.

Professora H> É aí que você nota o trabalho que tá sendo feito (Escola João, entrevista realizada em 02/09/2010).

Embora tais críticas devam ser consideradas, elas permaneceram, ao longo da entrevista, isoladas diante dos outros temas abordados no debate. Nota-se que neste trecho citado acima, mesmo surgindo uma crítica do mesmo professor antes isolado por argumentar contra o SARESP, há o acompanhamento de elogios à estrutura do *colégio*. Este grupo não se desviou muito do tema SARESP para tratar de outras situações rotineiras de sua escola, procuravam sempre expor suas posições sobre a avaliação, não a relacionando muito com outros eventos. Enfatizaram a estrutura da escola João, que é organizada e oferece um bom serviço para os alunos, atribuindo este mérito à equipe pedagógica, formada por professores e gestores que há muito tempo se conhecem e procuram manter uma coerência em seu trabalho. A coordenação pedagógica da escola foi muito citada, sendo que sua capacidade de assessoramento aos professores foi muito elogiada, principalmente no que diz respeito ao professor chegado recentemente à equipe e aos professores que terão suas matérias testadas pelo SARESP ao final do ano. Surgiram elogios também à relação entre todos os profissionais desta escola e desses com seus alunos, enfatizando uma facilidade de diálogo e de conscientização na escola João, diferente do recorrente em outras escolas em que os membros destes grupos já conheceram.

O mesmo grupo favorável ao SARESP da escola Maria também preferiu não se desviar muito do tema proposto na entrevista, não distribuindo críticas à medidas administrativas do estado. Contudo, seus membros falaram muito dos efeitos da bonificação por resultados no ambiente da escola Maria, avaliados como negativos.

É sempre assim, porque existe a meta. A meta é sempre acima do que foi do ano passado, então os alunos desse ano, eles têm que atingir uma nota maior do que os alunos do ano passado. Então é sempre uma cobrança. E aí eu acho que eu não posso deixar de falar, né, o Professora S, porque existe uma questão que o governo instituiu há alguns anos, que é a política do bônus. Então, esse resultado do SARESP está vinculado ao bônus e a escola que tem resultado satisfatório, consegue atingir a meta, ela... o professor, o funcionário, o gestor, o supervisor, todo mundo recebe o

bônus, uma gratificação por isso. Cria toda logística, uma estratégia pra que esse resultado sempre seja alcançado. Isso gera um *stress*, gera uma tensão (Escola Maria, professor N, entrevista realizada em 17/09/2010).

A tensão anterior à aplicação da prova é remetida diretamente à bonificação por resultados, que torna os professores com as matérias avaliadas em cada edição o foco de trabalho dos gestores.

Não houve tanto elogios dirigidos à equipe escolar como foi feito na escola João, mas este grupo também destacou uma organização maior para o SARESP na *escolinha* em comparação a outras escolas periféricas, onde eles já aplicaram essa avaliação. Sobre uma aplicação de prova em outra escola, foi dito o seguinte:

Eu fui numa escola próxima daqui, mas foi difícil, né, porque eu acho que não houve a mobilização por parte da escola da importância dessa avaliação para os alunos. Então, eles chegaram no dia e não tavam assim bem cientes do que estavam acontecendo com eles. Então, eu tive muito problema de disciplina. Tive problemas também na hora de preencher a folha de resposta, que eles não sabia, porque não houve uma mobilização de toda a escola pra que eles chegasse nesse dia e realmente soubessem preencher. A folha de resposta, você tem que preencher o quadradinho, porque é uma leitura ótica, né, você tem que preencher bonitinho, enfim. Então, eu tive bastante dificuldade, bastante dificuldade como aplicador da prova (Escola Maria, professor T, entrevista realizada em 17/09/2010).

Outras críticas deste grupo foram direcionadas às famílias de seus alunos, que não contribuem com o trabalho desenvolvido na escola, denunciando sua ausência, indiferença e descontrole na educação de seus filhos. Aliás, o tipo de alunos que eles possuem pareceu servir de explicação utilizada por este grupo para justificar as baixas médias na avaliação que a escola Maria vem conseguindo nestes últimas edições do exame.

Percebe-se que mesmo com estruturas argumentativas semelhantes, os discursos destes grupos são conformados pelas características de suas escolas. Desta forma, percebemos que o grupo mais complacente com os gestores e as ações do estado da escola Maria não conseguiu ser mais fiel à sua posição por conta das condições precárias em que sua escola se encontra, assim como o grupo mais incisivo nos ataques ao estado da escola João não conseguiu apresentar mais queixas, devido à situação privilegiada de sua escola. Os argumentos dos dois grupos respondem às perspectivas educacionais semelhantes, mas necessitam de fatos concretos para sua sustentação, caso contrário pareceriam sem sentido. Assim, observou-se um maior número de queixas aos desafios cotidianos dos professores da *escolinha* do que dos professores da escola João. Os primeiros apontaram, principalmente, problemas com relação aos investimentos em estrutura física e pessoal e problemas com a colaboração das famílias dos alunos no trabalho da escola. Já os professores do *colégio*

apresentaram queixas principalmente em relação ao regime de progressão continuada, embora esse tema tenha sido muito discutido também nos grupos da escola Maria.

A Política de Progressão Continuada aparece como um grande desafio cotidiano na fala dos dois grupos de professores e, por isso, merece destaque nesta análise. Luiz Carlos de Freitas (2003), um dos pesquisadores que investiga com muita propriedade a implantação dessa medida na rede de ensino paulista em seu livro “Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas”, afirma que esta nova configuração da escolarização transformou inúmeras relações no interior da escola. Refletindo sobre as lógicas da avaliação, o autor utiliza conceitos de Perrenoud, que definem *avaliação formal* (aquela que é “isenta” da subjetividade do avaliador) e *avaliação informal* (a que é baseada no confronto entre o comportamento discente e os valores do avaliador). Freitas evidencia o poder que a avaliação concede ao professor, visto que ele, cotidianamente, pode reprovar ou aprovar com base em critérios próprios, que normalmente são construídos para controlar os alunos. Contudo, a implantação do regime de ciclos retira esse poder do professor, que reage imediatamente contra essa política, afirmando que os alunos não o respeitarão se ele não puder reprová-los. Esse sentimento de descontrole ficou muito claro em diversas partes de todas as entrevistas, salvo as feitas com o grupo *pós-moderno* da escola João, que apresentou um posicionamento isolado de um professor, conforme já destacamos acima.

Professora L> É... eu acho que também não dá pra nós falarmos em SARESP sem tocar nesta questão da promoção automática, não é?

Professora P> É.

Professora L> Porque vocês, tanto quanto eu, já devem ter ouvido do aluno assim: “Professora, mas pra quê que eu vou me esforçar e estudar pra essa prova se aquele ali que não estudou o ano inteiro, ele vai passar igual a mim?”

Professora O> E como tá passando, tá acompanhando desde a primeira série até a adolescência a gente tá acompanhando, não sabe ler, escrever...

Professora L> É está passando... isso...

Professor K> É a laranja podre.

Professora L> ...exatamente [concordando com os complementos dos colegas]. Que estímulo também ganha esse aluno, já que em casa ele não tem, como o professor bem colocou [referido-se ao Professor K, que havia falado sobre os estímulos que devem ser dados aos alunos e que os gestores cobram dos docentes] e dentro da escola? Que estímulo ele pode ter, sabendo que ele tem a mesma premiação que o outro sem se esforçar? Então se é um aluno que pode dar cem por cento, ele vai dar quarenta e cinco, cinquenta (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

O trecho acima converge com as ideias apresentadas por Freitas. Apesar de evidenciar o desconhecimento dos professores sobre os mecanismos de avaliação estatais, ao misturar o SARESP com a promoção de ciclos (evento que não ocorre desde 2001),



demonstra também relações entre aprovação e premiação, reprovação e punição. Segundo os professores, são esses dois extremos que estimulam os alunos a estudar, o que também nos faz subentender que é através deles que os professores mantêm seus alunos sob uma linha de conduta necessária para a aprendizagem. Os alunos não aprendem, mas “estão passando”, sem saber ler e escrever, por conta da “aprovação automática”, que retirou o poder de “estímulo” que o professor tinha anteriormente. As consequências que Freitas prevê em relação à implantação “verticalizada” do regime de ciclos, direcionam-se para as novas ações que esses professores podem criar para lidar com essa “falta de controle”, já que nenhum mecanismo foi posto no lugar das avaliações. O autor atenta também para a permanência e novos usos da *avaliação informal*, que não é eliminada pela Política de Progressão Continuada e passa a ser utilizada de outra forma, restringindo alunos que não atendem aos critérios subjetivos docentes de certos conhecimentos, criando exclusões do processo de ensino/aprendizagem.

## 2.4 Efeitos do SARESP

Este item agrupa os comentários a respeito das circunstâncias experimentadas pelos professores que envolvem o SARESP diretamente, considerando que, se não houvesse esse tipo de avaliação nas escolas, estas circunstâncias não existiriam da forma como se apresentam. Elas podem ser positivas ou negativas, conforme o julgamento dos sujeitos entrevistados. A maioria desses efeitos não é documentada, sendo os dados coletados na observação inicial e nos grupos focais uma das únicas formas de conhecê-los. Em todas as entrevistas, devido ao seu direcionamento e tema, esse foi o assunto mais mencionado, apresentando na sistematização uma boa quantidade de informação. São esses efeitos que indicam as necessidades que provocaram a criação das *táticas* para lidar com o SARESP.

Entre as informações selecionadas do debate dos professores sobre os efeitos do SARESP, encontramos um conjunto de relatos que apontam a construção de *estratégias* dos responsáveis por esse sistema, almejando sempre a eliminação das possibilidades de “burlas” à avaliação, ou seja, *táticas* que impeçam o cumprimento dos objetivos estabelecidos ou que simplesmente contrariem os princípios educacionais destes responsáveis. Muitas dessas *estratégias* foram definidas no capítulo anterior, que traçou as suas construções históricas em meio a disputas com as *táticas* docentes. Aqui apresentaremos como os professores observam a ação desses mecanismos, bem como o conhecimento deles sobre os mesmos.

Sem precisarem datas, professores durante a observação inicial realizada nas escolas informaram que, no início, o SARESP era aplicado nas escolas pelos seus respectivos professores. Ao término, reunia-se toda a equipe pedagógica para correção das provas, que eram corrigidas na própria escola. As questões dissertativas e redações eram corrigidas pelos professores de Língua Portuguesa e outros que se prontificavam a isso e as questões de múltipla escolha eram corrigidas pelos restantes após a divulgação de um gabarito, emitido pela SEE/SP via internet. Segundo eles, com o tempo os professores criaram muitas formas de “burlar” a objetividade da prova, ajudando seus alunos, dando respostas prontas ou simplesmente deixando que fizessem a prova coletivamente. Houve um caso em que o gabarito para correção foi lançado precipitadamente, o que levou equipes de algumas escolas a distribuírem-nos nas salas de aula. Houve também equipes de algumas escolas que, ao corrigirem as provas, revisavam seu conteúdo a fim de minimizar os erros e, muitas vezes, desconsideravam algumas respostas, tudo para que sua escola atingisse as metas estabelecidas, não ficasse com uma média baixa e recebesse a bonificação por resultados.

Porém, o governo, em resposta a essas práticas, criou *estratégias* para bani-las. Para resolver o problema do contato docente com o aluno na hora da prova, proibiu que os professores aplicassem a prova para as turmas em que lecionavam, principalmente se o conteúdo da prova estivesse relacionado à sua disciplina. Esta *estratégia* não foi muito bem atendida pelos gestores, visto que em escolas pequenas não havia professores suficientes para a aplicação. Assim, foi criado o “intercâmbio”, muito mencionado pelos grupos docentes nas entrevistas, que consiste na troca de professores entre as escolas, o que impede o contato com os alunos da escola em que o profissional trabalha e garante pessoal para aplicar a avaliação. A falha desta *estratégia* esteve presente em casos de professores que eram “informalmente obrigados” a aplicá-las<sup>38</sup>, pois eles, como forma de protesto, continuavam dando respostas e deixando que os alunos fizessem a prova em grupo.

Entrevistador> Todos aqui aplicam a prova?

Professor R> Não, não. Nesse caso aqui não.

Professor K> Não, já aplicamos, mas hoje em dia, a maioria se recusa pelo que se ganha pra aplicar a prova, né, e pelo momento político. É uma forma de você dizer que, isso que tá acontecendo não é satisfatório pra gente.

Entrevistador> Como se fosse um boicote assim, por parte dos professores?

---

<sup>38</sup> Estes professores não chegavam a ser convocados a aplicar essas provas, que seria um modo formal de obrigá-los, mas eram pressionados pelos gestores que poderiam criar um ambiente menos favorável ao professor que recusasse estes “favores”.

Professor K> Exatamente, né. Sempre forma-se grupos em cada unidade escolar. Cada unidade escolar tem um grupo de professor que tem uma atitude diferente. Isso aí não é orientação do sindicato, de ninguém, né. Então, isso daí é... alguns professores que vão pensando, pensando, pensando e acaba acontecendo isso daí. Alguns professores são forçados pela direção pra ir aplicar a prova, pela diretoria, aquele negócio todo que existe de pressão... (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010)

Essa entrevista com o grupo *persecutório* da *escolinha* mostra a grande insatisfação desse grupo com a prova, refletindo em uma recusa à participação na aplicação da mesma. Os professores não se prontificam a participar da aplicação e quando são obrigados, o fazem, o que dá margens ao desvirtuamento dos princípios do SARESP, voltados para a objetividade e não interferência dos aplicadores em seus resultados. Os grupos *modernistas* demonstram em seus posicionamentos que vêem o SARESP com animosidade, não colaborando intensamente para o seu sucesso.

Os mecanismos que possibilitam a execução dessa avaliação vêm gradativamente retirando os professores desse processo. Como meio de banir as práticas possibilitadas pela correção das provas nas próprias escolas, pela sua própria equipe pedagógica, o governo passou a utilizar sistemas de leitura óptica para correção das questões de múltipla escolha e contrata temporariamente profissionais cadastrados na SEE/SP para corrigirem as questões dissertativas. Vale citar aqui também o treinamento para o SARESP, que é um elemento que sofreu inúmeras modificações desde a sua implantação até hoje. Começou com pequenas orientações dadas pelos gestores antes das aplicações e, atualmente, ganhou uma configuração semelhante a um curso. Possibilidades para a atividade das *táticas* estão restritas, atualmente, apenas ao espaço onde os gestores dão as últimas orientações antes da aplicação. Algumas falas percebidas durante a observação inicial, deixaram claro que este contato possibilita que os gestores, após consenso formado em reunião com a equipe pedagógica, instrua os aplicadores a ler questões para os alunos, evitando problemas de interpretação das questões mais complexas da prova. Estas disputas entre *estratégias* e *táticas* estão presentes em diversos momentos da história não oficial do SARESP, já que existem interesses diversos em torno desta avaliação. Atualmente, são muitas as situações que permitem a criação de *táticas* que podem ou não ser alvo do governo. Pretendemos neste ponto discorrer sobre algumas apresentadas pelos professores nas entrevistas.

A interpretação da prova, segundo os professores, é um grande problema para os alunos. Alguns entrevistados da escola Maria informaram que seus alunos não possuem o hábito de fazer provas neste formato, apresentando inúmeras dificuldades para entender as

questões. O vocabulário da avaliação é muito distante do usado por eles, segundo um professor. Palavras como “respectivamente” criam sérios problemas nas questões de matemática e biologia ou ciências.

Não tem essa de perguntar qual é a realidade disso daqui, que nem você colocar numa prova de sexta série “respectivamente” é difícil pro aluno entender, mesmo que lá no primeiro colegial eles não entendem essa palavra: “respectivamente”, ainda, não conseguem associar. Agora sexta série... né? Você entendeu? Então o vocabulário deles não é um vocabulário grande pra poder ta colocando palavras assim, entendeu? Por mais que eles leiam não vão conseguir assimilar isso daí rapidamente (Escola Maria, professor J, entrevista realizada em 27/08/2010).

Essa denúncia veio acompanhada de críticas aos elaboradores da prova e aos elaboradores da proposta curricular implantadas nessas escolas, pois, segundo esse docente, os encarregados destes conteúdos não conhecem os alunos que irão fazer a prova, não consultam seus professores e não dialogam entre si. A proposta não apresenta questões do SARESP e não utiliza seus conteúdos. Diante dessas dificuldades de interpretação dos alunos, são criadas *táticas* como ler a prova junto com os alunos, dar “dicas” ou respostas prontas.

Entrevistador> E vocês acham que os alunos conseguem interpretar bem as questões da prova ou eles tem muita dificuldade?

Professora O> Muita dificuldade.

Professor K> Tem. Tem muita dificuldade exatamente por isso, você tem dois pontos aí: o desinteresse deles, porque pra eles nada vale, né, e o segundo ponto é porque eles nunca tiveram isso. Se o professor não trabalhar, eles nunca teriam tido isso daí, entendeu?

Entrevistador> Pra você que aplicou, eles chegam a perguntar na hora da prova?

Professora P> Sim.

Entrevistador> Como que funciona isso?

Professora P> Sim, precisa... eu apliquei pra primário, né. É... eu precisei ler algumas questões junto com eles pra que eles conseguissem interpretar, porque sozinhos não tavam chegando...

Entrevistador> A dificuldade é enorme, então né?

Professora P> É enorme (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

Observamos três adversidades que os professores enfrentam durante a aplicação ressaltadas por esse fragmento retirado da entrevista com o grupo *inflexível* da escola Maria. A primeira diz respeito à dificuldade de leitura dos alunos, relacionada ao desconhecimento do vocabulário utilizado na prova e à falta do domínio da habilidade de interpretação textual. O segundo problema mencionado é o desinteresse dos alunos em fazer a prova. O terceiro é o estranhamento que os alunos dessa escola demonstram em fazer uma prova desse tipo, já que muitos não estão habituados a esse modelo. Percebemos que esses problemas destacam os alunos como protagonistas, já que seus fatores são as ações deles. O grupo *pós-profissional*

dessa escola também apresentou algumas falas com o mesmo destaque, mas em menor quantidade que o outro grupo.

Entrevistador> E vocês acham que eles gostam de fazer a prova ou eles não gostam de fazer a prova?

Professor N> Não. Acho que eles não gostam.

Professora M> Eles não gostam não.

Professora S> Não gostam não.

Entrevistador> Eles vem mais por obrigação? Por que eles vêm?

Professor N> É, porque tem todas as regras e assim, justamente pela falta de organização da unidade escolar. Por quê? São X questões, então eles fazem muito rápido, porque eles não tão fazendo com aquela consciência que deveria ter. Então eles acabam rápido, eles querem ficar na... eles querem ir embora.

Professora M> É, eles querem ir embora.

Professor N> E não pode, né, você tem que manter a organização da escola, tem que ter o aluno. Então, eu sinto que eles não gostam desses dias que tem essas provas externas.

Entrevistador> Eles se sentem motivados a fazer a prova?

Todos> Não (fizeram sons em sentido de negação).

Entrevistador> E tem alguma ação de vocês assim, em conjunto, pra motivar os alunos a fazer a prova? Vocês têm alguma prática?

Professor N> Olha, a gente tenta, né.

Professora S> Nós tentamos, mas acho que deveria ter mais algum material, né.

Professor T> Incentivos mesmo, né, premiação, sabe?

Professor U> Um incentivo maior, né? (Escola Maria, entrevista realizada em 17/09/2010)

Os professores evidenciaram principalmente a falta de estímulos que os alunos têm para fazer a prova, reafirmando o mesmo desinteresse mencionado pelo outro grupo docente dessa escola. Há nesse grupo *reformado* uma esperança que o Estado aja sobre esse problema, criando um dispositivo que obrigue o aluno ou “barganhe” com o seu interesse a fim de que haja uma maior adesão ao SARESP, o que facilitaria muito sua ação. Tal opinião não aparece nas entrevistas com o grupo contrário ao SARESP, que acredita que esse conflito entre o interesse dos professores e o dos alunos foi criado propositalmente, incluindo a instituição da Bonificação por Resultados nesse embate.

O terceiro colegial consegue bem claramente, isso fica bem claro quando eles se preocupa com ENEM menos com o SARESP, nem um pouco. Você fala assim: “Ah, vai ter aula de reforço no sábado pro ENEM”. Você tem cem pessoas pra assistir aula. “Vai ter aula no sábado de reforço pra SARESP”. Tem dois, três. A diferença assim é enorme, porque eles sabem, né, o SARESP, pra eles, é o que o governo diz, que se você for bem no SARESP, o professor vai ter um bônus. Agora, quem gosta de professor? Né? Às vezes nem a mãe gosta, nem as mães gostam (Escola Maria, professor K, entrevista realizada em 27/08/2010).

Os professores entrevistados da escola João não mencionaram as mesmas dificuldades com seus alunos, sempre enfatizando que eles acham as provas fáceis, mas

alguns abordaram dificuldades deles com relação à matemática. Eles atribuem esse sucesso ao nível de organização e formação de sua equipe pedagógica, considerada por eles um diferencial entre as escolas públicas.

Entrevistador> Agora, sobre a interpretação que os alunos fazem da prova, assim, eles têm muita dificuldade ou eles acham fácil interpretar a prova, na opinião de vocês?  
 Professor I> Depende da matéria. Tem matéria que eles acham fácil, mas matemática, por exemplo, é muito difícil pra eles. Geralmente, matemática é onde é mais trabalhoso. É onde eles sentem mais dificuldade. Tem prova que eles terminam rapidinho. A prova é de uma hora, em trinta minutos eles já fizeram, mas a de português, que às vezes tem mais interpretações... matemática eles demoram mais (Escola João, entrevista realizada em 02/09/2010).

As falas acima são de professores do grupo *flexível* da escola João, que ressaltam problemas diferentes dos apresentados na *escolinha*. Os alunos do *colégio*, segundo seus professores, possuem problemas comuns às provas de múltipla escolha, como vestibulares e concursos, o que os configura em outro patamar, diferente dos alunos da escola Maria, que não conseguem nem interpretar as questões testadas.

Entrevistador> E qual a impressão que vocês têm sobre a reação dos alunos perante ao SARESP? Vocês acham que eles gostam de fazer ou eles evitam fazer a prova?  
 Professora H> É dividido, né. Tem alunos que gostam e tem outros que não, né.  
 Professora B> Mas a maioria aqui gosta. Eles gostam de fazer. Aqui, eu to falando. Aqui eles gostam de fazer. O que eles não gostam é de não ter o retorno. Porque eles querem saber individualmente que nota eles tiraram, como eles foram (Escola João, entrevista realizada em 02/09/2010).

O mesmo grupo da escola João continua falando sobre seus alunos em relação à avaliação, que, em sua maioria, gostam de fazer o SARESP, apresentando queixas somente em relação à falta de divulgação das notas individuais, ação muito comum em outros exames, como o ENEM. A opinião do grupo *autêntico* do *colégio* difere em parte da apresentada acima, não afirmando que a maioria dos alunos gosta de fazer a prova. Porém, os professores desse grupo não conseguem contrariar totalmente esse fato, reafirmando o trabalho “conscientizador” que é feito pela equipe escolar, como podemos ver abaixo:

Entrevistador> E eles [alunos] gostam de fazer a prova, assim?  
 Professora E> Eu não acho...  
 Professor F> Não há tanta rejeição...  
 Professora E> Não.  
 Professor D> Por uma parte, né.  
 Professor F> Mas assim... como a gente já tem uma certa política com eles, já tem uma certa relação com eles e é um dia letivo, a gente não tem tanta rejeição, né. O

número de ausentes na data do SARESP é muito pequeno. Até por conta de nós conscientizarmos eles, da importância, tal. Mas muitas vezes é como nós falamos, como a professora acabou de colocar, nós não recebemos o retorno, eles não recebem o retorno quanto deveria, haja visto que as provas são retidas (Escola João, entrevista realizada em 16/09/2010).

As diferenças entre as opiniões dos professores das duas escolas destacam a variedade de efeitos que condicionam suas práticas pedagógicas e a diferença das reações dos alunos nas duas escolas.

Uma dificuldade que é comum aos sujeitos das duas escolas é a falta de estímulo que os alunos têm para fazer o SARESP. A todo momento, estabelecendo comparações com o ENEM, todos os professores apontaram falhas neste sistema e chegaram a insinuar que seu foco não é o aluno. As razões assinaladas para o desinteresse dos alunos são muitas, desde o fato de que estes não podem acessar seus desempenhos individuais, de que as notas do SARESP não exercem influência em vestibulares e até o bônus salarial docente estar condicionado a estes resultados. Contudo, como não podia ser diferente, esse efeito adverso parece ser mais intenso na *escolinha*, onde, segundo os professores, alunos organizam boicotes à prova, comparecendo a elas, mas não as fazendo com dedicação.

Professora L> Aí depende muito da comunidade que você tá trabalhando também, viu. Porque se você está numa comunidade aonde o nível é um pouco maior, já sabe que não é bem assim. Certo? Exemplo: porque no ENEM eles fazem a prova mais sério? Eu gosto muito de fazer essa comparação, o aluno que vai péssimo no SARESP, vai ótimo no ENEM. Por que?

Professor J> Porque no ENEM ele tem algum mecanismo que vai afetar a sua vida.

Professor K> Vai.

Professor J> Se não tiver nada que afete a sua condição, se for fazer uma coisa por fazer, como um aluno que age na neutralidade, e isso acontece em qualquer ser humano, ele não vai fazer com o mesmo empenho (Escola Maria, entrevista realizada em 27/08/2010).

Os simulados que ocorrem aos sábados e são planejados pela equipe dessa escola parecem não ter um bom número de participantes, em contraponto ao que a escola promove para o ENEM, onde os alunos comparecem aos montes. Isso ilustra uma dificuldade da escola Maria em promover o SARESP, incentivando a participação dos alunos. Já no *colégio*, esse elemento pareceu receber um julgamento menos negativo dos professores, que chegaram a dizer que seus alunos gostam de fazer esse tipo de avaliação, mas estariam mais motivados se recebessem resultados individuais. Por conta de um trabalho de conscientização exercido por eles que já vem de longa data, os alunos reconhecem a importância de terem seus

conhecimentos testados, mas indicam que seria de grande ajuda se o governo desse atenção individual aos alunos participantes, como é feito no ENEM.

Pode-se localizar outro consenso entre as duas escolas no que diz respeito à falta de clareza sobre os objetivos reais do SARESP, que para os professores é um agravante, uma vez que a maioria não consegue se posicionar a favor ou contra ele pelo simples fato de desconhecer sua função, o que lhes tira a impossibilidade de possuir maiores argumentos para convencer os alunos da importância de se fazer a avaliação. Todos concordam que discussões com representantes do estado em situações apropriadas poderiam sanar este problema, criando até uma alteração nas relações “verticalizadas” que essas medidas expressam.

Além dos efeitos relacionados aos alunos, que se destacam como os principais no cotidiano das escolas, temos também alguns outros que compreendem relações entre a equipe pedagógica da escola. Nas duas escolas, houve a menção de “pressões” vindas dos gestores sobre os professores. Contudo, elas foram verificadas apenas nos grupos *modernistas* das duas escolas. Na escola João, podemos verificar a seguinte opinião expressa por uma professora e que teve o consentimento do restante do grupo:

Como eu falei pra você, aquela pressão pra... [mudando a entonação para se referir à voz da gestora] “ai, tem que preparar, tem que...” né? A minha fala sempre vai ser sempre assim: eu preparo meu aluno pra esse tipo de coisa. Não posso, um mês antes, uma semana antes, preparar o aluno pro SARESP. Acho que foi isso que aconteceu no ano passado, lembra [referindo-se ao grupo de professores]? Houve uma pressão em cima, que o professor tinha que trabalhar, né, tinha que preparar o aluno pro SARESP, com questões, com o livrinho. [...]Uma semana antes, quinze dias antes é impossível. Eu acho que a gente pode preparar sim o aluno pra esse tipo de avaliação durante o ano letivo. Mas então a pressão respinga sim no professor. Não sei se vocês sentem isso, eu sinto isso (Escola João, professora Y, entrevista realizada em 16/09/2010).

A passagem acima descreve o clima do *colégio* semanas antes da aplicação da prova. Os informes sobre o trabalho que deve ser executado durante os dias que antecedem o SARESP são intensificados pelos gestores, que cobram com maior vigor a preparação dos alunos. Contudo, essa mesma professora, continuando essa fala, afirmou que: “a pressão que vem de lá [da SEE/SP], lógico que respinga no professor. Se o professor não tem uma consciência do seu trabalho, vai respingar no aluno, tá. Mas a pressão maior é nos gestores com certeza”. Há um efeito em cascata, iniciado pela cobrança das DEs sobre os gestores que, por sua vez, pressionam os professores das escolas.



Na *escolinha*, o grupo com o mesmo posicionamento sobre o SARESP também se referiu à pressão que os gestores impõem sobre eles, não só durante o período que antecede a prova, mas durante todo o ano letivo:

Professor K> Essa tensão começa em janeiro.

Professora L> Começa em janeiro, na... no...

Professora P> Porque são as metas que tem que ser atingidas, porque são as metas, são as metas, são as metas... só que só é cobrado de nós.

Professor K> Você faz reunião antes de começar as aulas pra saber quais são suas metas. E aí? Suas metas são essas. Qual é a organização pra poder chegar a essa meta? Quais são as regras? Aí é colocado. Quando colocadas, não são cumpridas. E aí? [As falas incompletas foram cortadas pelas interrupções que houve, pois muitos professores falaram uns sobre os outros] (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

Já os grupos *pós-modernos* não se referiram às pressões dos gestores sobre os docentes, dizendo que, por consequência dos mesmos ficarem encarregados da logística das provas e das várias reuniões que devem participar, são as únicas vítimas dessa tensão. Contudo, o grupo da escola Maria se referiu a um efeito que envolve a relação entre componentes do corpo docente da sua escola.

Professor N> E um detalhe muito assim, que é uma coisa muito interessante, que eu acho que deve ser debatido, é a questão de sempre estar avaliando o professor de língua portuguesa e matemática, né. Então, como todo ano cai língua portuguesa e matemática, o professor de língua portuguesa e o professor de matemática tão sempre ali na vidraça, né? Eles tão sempre em evidência e eu sinto que eles sempre estão mais estressados do que o restante dos colegas.

Entrevistador> E alguns colegas chegam a pressionar um pouco mais esse tipo de professor?

Professora S> Com certeza. Bastante cobrança, bastante comentário.

Professor N> Com certeza. Bastante comentário, cobrança (Escola Maria, entrevista realizada em 17/09/2010).

Percebemos que essas tensões entre os sujeitos nas escolas intensificam a utilização de *táticas*, devido ao “clima” que é criado nas escolas. Parâmetros de trabalho que são combinados previamente em reuniões das equipes, como os HTPCs, tem o seu uso obrigatório durante esses momentos de tensão.

## 2.5 Táticas

Nas entrevistas, os professores citaram muitas formas de lidar com o SARESP. Contudo, a maioria delas refere-se a informações obtidas de experiências vivenciadas em outras escolas, durante o “intercâmbio” ou quando lecionaram em outras escolas. Esse poder ter sido um recurso utilizado por eles para falar dos modos de lidar com a avaliação sem se comprometerem. Assim, as *táticas* que conseguimos registrar foram utilizadas nesta pesquisa como exemplos das criações para se adaptar às mudanças, mas buscaremos sempre enfatizar aquelas que surgiram durante as entrevistas em ambas as escolas, o que nos ajudará a refletir sobre esses dois *espaços*. Para observar os usos que os professores fazem nas duas escolas, é preciso visualizar os efeitos que o SARESP causa em seu cotidiano, utilizando a descrição sobre eles feita logo acima. Notamos que a maioria dos efeitos mencionados pelos professores tem os alunos como protagonistas, já que o SARESP é constituído por uma rede de *estratégias* que tem a relação professor/aluno como alvo.

O fato da Maria ser a escola com a pior avaliação, apresentando um histórico de médias baixas, pode ter contribuído para a melhor definição docente das dificuldades que esta prova impõe, visto que na escola João não houve menção a problemas neste ponto. Contudo, verificamos que as *táticas* utilizadas pelos professores do *colégio* apresentam como alvo os mesmos problemas denunciados pelos docentes da escola Maria, o que nos permitiu a construção da mesma classificação para os eventos cotidianos ocorridos nas duas escolas. Assim, para agrupar as *táticas* utilizadas e mencionadas pelos professores das duas escolas, utilizamos as seguintes categorias:

- Sobre as dificuldades de interpretação da prova;
- Voltadas à participação discente na prova;
- Para habituar para a prática de provas desse tipo.

Contudo, iniciaremos esta parte da dissertação abordando a diversidade de *táticas* que os professores trouxeram durante os grupos focais, que dizem respeito à maioria das *artes de fazer* que foram registradas, mas que não são direcionadas diretamente aos alunos, já que envolvem outras relações em torno dessa avaliação.

### 2.5.1 Diversidade de Táticas

O SARESP, apesar de ser direcionado aos alunos, que são os únicos incumbidos de fazer a prova, é uma avaliação sistêmica e, por isso, acaba interferindo em muitas relações sociais dentro da escola. Por conta dessas interferências, os sujeitos afetados criam formas de sobrevivência de acordo com suas subjetividades, aqui definidas como *táticas*. Durante todo o processo de coleta de dados para esta dissertação, muitas *táticas* foram ouvidas, sendo que todas elas eram diferentes, seja pela sua origem, que remete ao contexto das disputas com as *estratégias*, seja por que foram criadas por vários sujeitos e para os vários efeitos que o SARESP estabeleceu nas relações escolares. Algumas das *maneiras de fazer* ouvidas durante a observação inicial foram levadas para o roteiro dos grupos focais – Anexo I desta dissertação –, com o objetivo de levantar as opiniões dos professores sobre esses eventos, visto que tal menção poderia possibilitar a revelação de mais *táticas* desconhecidas.

Entre as práticas que puderam ser ouvidas durante a observação inicial e que não visam mudanças no comportamento dos alunos, estão os estímulos para que alunos com desempenho escolar insatisfatório faltem no dia da avaliação; revisão e correção de algumas provas antes de sua entrega; e a distribuição de gabaritos para os avaliados antes do horário previsto para o encerramento do teste.

A primeira *tática* destacada acima não foi mencionada nas entrevistas, mas durante os primeiros contatos com os professores das escolas pudemos ouvir alguns que se referiam a elas como boatos de práticas que ocorreram em outras escolas, porém, nunca nas instituições em que estavam lecionando atualmente. A possibilidade da existência de tal prática se dá pelo fato do SARESP não ter criado ainda um mecanismo que puna escolas que não apliquem o exame para todos os seus alunos. Esse mecanismo já está vigorando no SAEB e em outras avaliações sistêmicas regionais, que diminuem os índices educacionais de acordo com as ausências discentes durante a aplicação das provas. Alguns professores disseram que há escolas que suspendem alunos dias antes das datas previstas para as aplicações, outros disseram que alguns gestores dispensam os “maus alunos” antes de entregarem a prova.

As outras duas *táticas* destacadas ocorriam durante as primeiras aplicações do SARESP, quando a correção e aplicação da prova dependiam muito dos funcionários da rede de ensino. A distribuição prévia de gabaritos para os alunos, enquanto esses ainda faziam a prova, ocorreu quando a SEE, equivocadamente, enviou os gabaritos para a correção da prova antes do horário previsto para o seu término em todo o estado, visto que deveria haver

sincronia nessas operações. Durante esses eventos, muitas escolas foram investigadas e muitos funcionários punidos, já que muitas dessas atitudes foram julgadas como atos de “má fé”. A *tática* que envolve a revisão e a correção das provas antes da sua entrega às DEs também ocorria com frequência somente no período inicial do SARESP, visto que atualmente não há mais possibilidade de sua ocorrência por conta do lacre que os fiscais enviados às escolas pela entidade responsável pela logística da prova devem colocar no encerramento da aplicação.

Apesar dessas *táticas* alheias à relação professor/aluno não terem sido muito abordadas nas entrevistas, algumas surgiram e puderam ser registradas. Na escola Maria, alguns professores mencionaram que após a divulgação dos resultados, algumas indisposições entre professores são criadas, como cobranças a professores descompromissados ou faltosos, principalmente quando as metas não são atingidas e o bônus escapa a esses funcionários. Temos aqui uma configuração de uma *tática* que objetiva exercer pressão para que professores desmobilizados em relação a alcançar as metas estabelecidas colaborem com os sujeitos empenhados ou peçam remoção para uma outra escola. Contudo, a *tática* construída após a divulgação dos resultados mais mencionada entre os entrevistados é o planejamento de ensino baseado no cumprimento das metas. Esta *tática* planeja as outras e tenta construir circunstâncias para que os professores se organizem em prol deste objetivo. Segundo os professores, como os resultados do SARESP são divulgados entre abril e maio, muito depois do planejamento do ano letivo, que ocorre no final de janeiro, muitos planejamentos chegam a ser modificados parcialmente, dependendo dos resultados.

Entrevistador> Então, a partir da divulgação dos resultados, das metas, vocês começam a planejar o que vai fazer na escola no ano? É isso que acontece?

Professor K> Não, isso ocorre antes do resultado...

Professor R> Essa preparação já vem, né, no dia do planejamento...

Professora L> Todo início de ano tem essa preparação.

Professora P> Planejamento, né.

Professor J> Mas justamente visando isso: o simulado que a gente faz, vendo depois o que a gente vai fazer mais tarde, nas reuniões que vêm depois dos resultados (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

Há um planejamento, comum a todas as escolas da rede pública, que ocorre antes do ano letivo. Ele já leva em conta as necessidades do SARESP, planejando simulados e as práticas de ensino que podem possibilitar bons resultados. Após a divulgação das médias e das metas de cada escola, há outras reuniões que podem dar novos encaminhamentos às decisões já tomadas ou podem acentuá-las, conforme as novas necessidades. Nas entrevistas

com os professores da escola João, foram poucas as menções a essa *táticas*, mas percebemos que elas existem, já que todas as decisões que levam o grupo a utilizar os simulados, por exemplo, são tomadas em reuniões com toda a equipe escolar. Tal constatação nos faz concluir que o colegiado desta escola pode já ter naturalizado essa prática, já que não demonstra nenhum estranhamento a ela.

### 2.5.2 Sobre as dificuldades de interpretação da prova

As *táticas* relativas a essa dificuldade experimentada pelos professores somente após a implantação do SARESP e que operam durante a aplicação da avaliação também foram muito citadas, mas nenhuma, segundo os professores, ocorreu nas duas escolas. Uma professora da escola Maria contou que, durante uma aplicação em outra escola, leu as questões para os alunos, pois eles não estavam conseguindo sozinhos: “[...] eu apliquei pra primário, né. Eu precisei ler algumas questões junto com eles pra que eles conseguissem interpretar, porque sozinhos não tavam chegando”.

Já um professor da escola João citou o caso de um aluno semi-analfabeto que teve um professor ao seu lado durante a prova para auxiliá-lo. Julgando essa *tática* adotada por uma escola em que foi auxiliar na aplicação da prova, esse professor faz questão de destacar as diferenças entre o que viu e o que vem sendo feito na escola João.

Não muda a preparação dos professores para aquele aluno [aluno com muitas dificuldades escolares]. Aí é que vem a coisa, né. Aqui [na escola João] não, aqui existe toda uma estrutura. Você já tem os coordenadores, você já tem o pessoal que, quando você vem aqui pra dar aula... então você já tá preparado, já sabe que na sua sala você vai ter algum tipo de aluno com algum tipo de deficiência. Então você já vem preparado pra dar uma atenção praquele aluno. Agora quando você pega uma escola que não está preparada pra isso, a coisa fica difícil. Aí acontece isso, durante o ano todo não houve preparação nenhuma, aí no dia do SARESP você vai colocar uma outra pessoa pra ficar do lado? Então isso é questionável. Isso é muito questionável (Escola João, professor I, entrevista realizada em 02/09/2010).

Este mesmo professor contou que os gestores de uma escola em que aplicou a prova convocaram um especialista em matemática para resolver as questões no quadro negro em uma sala que possuía índices muito baixos. Vários foram os casos ouvidos durante a observação inicial em que a ordem da direção da escola era deixar os alunos fazerem as provas como quisessem, com consulta a livros e a colegas. Enfim, várias são as possibilidades de criações de *táticas* deste tipo, mas por receberem uma valoração negativa por parte dos docentes, bem como por serem passíveis de sanções disciplinares, elas são ocultadas e

possivelmente projetadas em escolas vizinhas. Vale frisar que os membros do grupo menos “persecutório” da escola João indicaram grande aversão às práticas que visam burlar a avaliação do SARESP, elogiando as ações do governo que visam eliminá-las, como o intercâmbio. Um professor deste grupo chegou a falar que repudiava uma escola que usasse de tais práticas, fazendo questão de a todo momento diferenciar o *colégio* delas, dizendo que tais atos nunca foram vistos naquele lugar.

Outro exemplo de *tática* que objetiva as dificuldades de interpretação que os alunos têm da prova é o uso recorrente, nas duas escolas, das questões de avaliações de anos anteriores para a composição das aulas. Muitos professores postergam ou substituem atividades de seus planos de ensino para trabalhar estas questões. Alguns chegaram a denunciar que a “Proposta São Paulo faz Escola” não atende às competências e habilidades cobradas no SARESP, o que os leva a buscar outras práticas de ensino.

[...] Outra coisa que é terrível, a apostila que o governo manda não tem nada a ver com o SARESP. Então, o professor trabalha com determinadas coisas impostas pelo governo que não cai no SARESP, que não vai pro SARESP. Que nem trabalhar com imagem, com figura. É muito pouco, chega lá no SARESP eles cobram leitura demais, não é isso? (Escola Maria, professor R, entrevista realizada em 10/09/2010)

Alguns professores, para treinar questões que exigem a interpretação de texto dos alunos, simplesmente planejam suas aulas incluindo um maior ou menor número de questões do SARESP nas suas atividades diárias com os alunos. Ambas as escolas utilizam este recurso, embora haja diferenças.

Entrevistador> E quando são lançados esses resultados [médias do SARESP], eles têm alguma influência no planejamento do trabalho de vocês, no desenvolvimento?

Professora V> Com certeza.

Professora S> E como.

Professor N> Né, e é justamente com esses resultados que a gente tenta montar o planejamento do ano seguinte pra que a gente consiga atingir os melhores objetivos, tá. Agora se, durante o ano, a gente consegue fazer isso já é outra história, né, mas que o planejamento é norteado em cima disso, ele é sim.

Professor U> É, já estamos bem estressados com o ano que vem, com o início do ano (Escola Maria, entrevista realizada em 17/09/2010).

Percebe-se que esses professores do grupo *flexível* da escola Maria indicam que planejam suas aulas a partir dos resultados divulgados pela SEE, mas muitos não conseguem dar sequência ao trabalho. Na continuação dessas respostas, esses professores revelaram um receio em relação a algumas séries que farão a prova, mas estão mostrando desempenhos

muito abaixo do que as metas exigirão, sendo que isso poderá resultar no não cumprimento delas.

Professora S> Nós já estamos preocupados com a sétima B, que serão no próximo ano as oitavas.

Entrevistador> E farão a prova, né.

Professor N> Isso.

Professora S> Nós estamos preocupados com eles (Escola Maria, entrevista realizada em 17/09/2010).

Novamente ressaltam diversidades de organização do corpo docente, uma vez que no *colégio* há um plano coletivo para que todos trabalhem estas questões com os alunos, preparando sempre um trabalho mais intenso às vésperas do exame, enquanto que na *escolinha* esta *tática* só ocorre por iniciativa individual dos professores, sem um consenso formalizado, que impossibilita a continuidade da ação. Estas formas de lidar com o SARESP são vistas como positivas por todos os professores que foram entrevistados. Muitos as consideram como alternativas à práticas docente, como um novo método de trabalho. Somente um professor na escola João se mostrou receoso com esta nova configuração de ensino, apontando que as escolas estão se transformando em cursos preparatórios para exames e vestibulares, perdendo sua função de formação para a cidadania.

Não, se você fizer qualquer prática dessa é como se você tivesse preparando um aluno do terceiro colegial para o vestibular, então você tá criando ele pra quê? Pra que ele faça algo específico, ou seja, minha função aqui é preparar ele para o SARESP e não é isso. Nós temos uma preocupação com a ética, com a cidadania, com o conteúdo. Então nós estamos preparando ele como cidadão em geral, tá. Agora não específico, para uma prova específica. Porque senão vai virar um cursinho a escola, tipo Objetivo, tipo Etapa. Então a gente estaria o quê? Preparando ele somente para aquela prova. Não é função da escola, preparar ele para uma prova, e sim para o dia-a-dia. Pra ele crescer como cidadão (Escola João, professor X, entrevista realizada em 02/09/2010).

### 2.5.3 A participação discente na prova

Outra classificação muito mencionada nas entrevistas são as *táticas* utilizadas para incentivar os alunos a virem fazer a prova. Este tipo tem como alvo o grande desinteresse discente por essa avaliação, que pode ser consequência de vários fatores já discutidos anteriormente. A minoria dessas medidas são providenciadas logo ao fim da aplicação, mas alguns exemplos expressam extrema criatividade, como o caso citado por duas professoras, uma do *colégio* e a outra da *escolinha*, nos quais para agir sobre a dificuldade de atrair alunos

para fazer a prova, a diretora deu bombons como prêmio para os presentes, ao final do processo. Essas professoras fizeram questão de afirmar que esses casos não ocorreram em suas respectivas escolas.

As *táticas* voltadas à promoção da participação discente no SARESP, que ocorrem às vésperas da aplicação da avaliação são as mais utilizadas. Elas dizem respeito a um trabalho mais demorado e seqüencial, que objetiva dar sentidos ao ato dos alunos fazerem a prova, aliviando as tensões decorrentes do seu desinteresse. Estando relacionadas às *táticas* como simulados e questões rotineiramente utilizadas nas aulas, essas *táticas* são utilizadas ora de forma conscientizadora, focalizando os ganhos dos alunos em participar de uma avaliação sistêmica, ora de forma intimidadora, com a promessa de notas, faltas e advertências no período posterior à aplicação.

Desta forma, nas duas escolas temos um aumento de debates direcionados aos alunos a respeito da importância da prova em conjunto a um aumento de questões referentes ao SARESP durante as aulas e das aplicações de simulados. Professores da escola João mostraram-se a favor de incentivos morais, como a parabenização dos participantes e a incitação a fazerem a prova, descartando o uso de prêmios e afins. Já os professores da escola Maria citaram que seus alunos não gostam de participar desta avaliação e só a fazem por “pressão”, não deixando claro como é feita esta “pressão”.

Entrevistador> Eles gostam de fazer a prova? Vocês sentem assim?

Professora O> Não.

Professor K> Não (Professor E e Professora P acenam com a cabeça e estalam a boca negativamente)

Entrevistador> Eles fazem por obrigação?

K, O e P> Por obrigação.

Professor J> Por pressão, né, verdadeira pressão que eles fazem a prova (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

Essa diferença em lidar com a indiferença discente ao SARESP demonstra o tom das *táticas* utilizadas. Enquanto no *colégio* há o uso de um trabalho mais contínuo e dialógico, na escola Maria há um trabalho menos articulado e mais agressivo. Tomando o cuidado para não limitar esses eventos a somente um fator, podemos lançar algumas hipóteses sobre essa divergência de orientação das *táticas*. Talvez essa diferença venha do perfil dos alunos atendidos pelas escolas, que são muito diferentes e que apresentam maiores facilidades ou maiores problemas, ou talvez ela essa orientação obedeça única e exclusivamente à subjetividade dos professores e das equipes escolares, ou ainda que obedeçam a um perfil de



orientação teórica não declarada. O fragmento abaixo propõe outros fatores para tal desorganização, uma vez que conflitos internos podem refletir diretamente nas formas de se trabalhar essas *táticas*, que podem ser mais ou menos efetivas.

[O simulado é uma iniciativa] do grupo junto com gestor e aí foi feito isso daí. Foi feito uma ou duas vezes, mas mesmo assim é muito difícil a unidade trabalhar nesse conjunto, porque dá pra se notar perfeitamente que hoje em dia o interesse, não sei de que partes, é de que o aluno esteja em sala de aula e não que haja discussão. Você entendeu? Não se pode haver discussão na escola. Por que? Porque todo mundo leva pra parte pessoal. Quando você fala pro colega: “Olha, a tua atividade na sua sala tá atrapalhando a minha” ou alguma coisa assim, sempre o colega não vê isso do lado profissional, ele vê isso daí do lado pessoal. Sabe? É uma ofensa pessoal. Então, o grau de *stress* do professor é grande que nem isso ele é capaz de perceber. Aí começa a formar inimizades dentro do grupo. Quando você tem inimizades dentro do grupo, você não tem um grupo coeso e não tem um trabalho legal (Escola Maria, professor K, entrevista realizada em 10/09/2010).

Enfim, com toda essa gama de prováveis fatores, percebe-se que não há um padrão de trabalho estipulado pelo governo para esse tipo de incentivo aos discentes, o que torna inevitável essa diversidade de operações.

#### 2.5.4 A criação do hábito do exame

As *táticas* criadas para serem utilizadas durante o ano letivo com vistas a habituar os alunos ao tipo de exame do SARESP são as mais recorrentes nas duas escolas. O maior exemplo delas é o simulado, que tem por objetivo oferecer uma prova semelhante à aplicada no SARESP aos alunos constantemente, da mesma forma que os cursos preparatórios fazem em relação aos vestibulares das universidades públicas e ao ENEM. Esta *tática* pretende agir contra o estranhamento que os alunos expressam quando confrontados com esse tipo de prova, acostumando-os a essa configuração.

O simulado visa também indicar as deficiências dos alunos, bem como as turmas mais ou menos preparadas, como um indicador próprio de cada escola, para que outras intervenções sejam feitas. Este simulado ocorre de forma muito semelhante nas duas escolas, a diferença está relacionada à mobilização das equipes em prol do sucesso desta *maneira de fazer*. Segundo os relatos dos professores da escola Maria, ao simulado é oferecida forte resistência dos alunos, o que ocasiona em participações ínfimas nas suas aplicações. Uma forma criada por alguns deles para forçar a participação dos alunos no simulado é a promessa de agregar um ponto na média dos participantes, o que configura o uso de outra *tática*.

Entrevistador> É difícil também fazer os alunos participarem [do simulado]?  
 Professor K> É porque é num sábado que é feito, então você começa a ter problemas.  
 Professor J> Pedir pelo comparecimento dele fica um pouquinho complicado.  
 Professora P> Como foi feito agora, né, nessa última prova.  
 Professora L> Uhum (confirmando).  
 Professora P> O que a gente disse, pelo menos o que foi combinado com a minha turma é que a gente ia considerar ponto pra quem veio.  
 Professor R> É, exatamente.  
 Professora P> Então eles ficam com um ponto a mais dentro da matéria...  
 Professor R> É, uma forma de avaliação, de ter nota.  
 Professora P> ...e aí ele acaba tendo um comprometimento não, mais um interesse, né. Na verdade é uma troca (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

O simulado, que já é uma *arte de fazer*, sofre uma resistência discente igual à que é exercida sobre o próprio SARESP. Desta forma cria-se outra *tática*, com o objetivo de promover a participação no simulado. Essa série de criações explicita mais uma vez a falta de coesão dos professores com os alunos da escola Maria, que criam diversas medidas para lidar com os efeitos do SARESP, mas que não são bem sucedidas por conta dos inúmeros boicotes dos alunos. Já no João, o colegiado é voltado para um trabalho de conscientização, que atrai os alunos para os simulados. Um professor da *escolinha* chegou a mencionar somente duas aplicações frustradas deste simulado, enquanto que na escola João, até outros eventos, como olimpíadas de matemática foram exaltados como de agrado dos alunos e bem sucedidos em relação à participação deles.

Os simulados são *táticas* muito bem vistas nas duas escolas, sendo que ambas o enxergam como uma boa prática, capaz de auxiliar no trabalho pedagógico. Sobre isso, na escola Maria foi dito o seguinte:

Entrevistador> E esse uso da preparação, dos simulados, tal... isso ajuda nos conteúdos que vocês dão normalmente ou atrapalha?  
 Professora L> Ajuda. Sempre ajuda.  
 Professor R> Ajuda (P, K, J e O consentiram com gestos e sussurros que não foram detectados no áudio). Inclusive a gente tentou buscar questões que a gente tem trabalhado com eles durante o bimestre, né. Durante oito bimestres, né. Sempre são os anteriores, né.  
 Professor K> Isso daí ajuda, né. Que nem, tanto ajuda o lado do professor como ajuda o lado do aluno (Escola Maria, entrevista realizada em 10/09/2010).

É clara a relação que os professores fazem entre a mobilização da equipe pedagógica para o SARESP e o sucesso da escola nesta avaliação. Tanto na escola João quanto na escola Maria há essa representação. A primeira expressa que esta relação é a chave para o seu sucesso. A segunda, que necessita de mais mobilização. Contudo, não podemos afirmar que o uso eficiente dessas *táticas* realmente interfiram nos resultados, mas apenas que essas *táticas*

são eficientes quando a equipe pedagógica está empenhada em usá-las. A maioria dos professores entrevistados enxerga nestas práticas a única saída para obter sucesso nesta avaliação, sendo que quase todos as apóiam. Quanto à política de bonificação por resultados, os professores ficam divididos. Alguns a enxergam como uma tendência administrativa, visto que esse modelo funciona em setores de produção e de vendas. Outros a vêem como uma propina aos professores que não fazem o seu trabalho normalmente ou como uma forma de condicionar estes profissionais a adotarem o método de ensino do governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das evidências apontam para conclusões simplistas, que apontam o histórico de médias baixas como um reflexo da desorganização da equipe pedagógica da escola Maria. Contudo, não podemos esquecer as características dessa escola, que passam por sua estrutura precária, desvalorização histórica pela população do município em que se encontra e o atendimento de uma comunidade em graves situações de vulnerabilidade social. Os problemas referentes à coesão da equipe pedagógica, caracterizado por um professor que denunciou os conflitos de cunho pessoal entre os colegas, não podem simplesmente ter como fator a incompetência, desinformação ou falta de esforço dos docentes dessa escola. Esse colegiado possui, em sua maioria, contratos de trabalho temporário e uma direção relativamente nova, o que dificulta a solidificação de uma conduta própria à escola, que necessita de certo acúmulo de experiência coletiva. Os problemas do corpo docente, somados às circunstâncias em que a escola e os alunos atendidos estão inseridos configura um quadro vulnerável ao *fracasso escolar*, que pode ser assinalado pelo SARESP ou IDESP, mas não de modo a delinear todas essas dinâmicas, já que são índices quantitativos que têm os seus limites.

O que ocorre na escola João é um exemplo dos limites de índices quantitativos, que apesar de obter ótimo histórico nas médias do SARESP, não há como precisar se tal sucesso é consequência do trabalho da equipe pedagógica, há tempos instalada na escola, com maioria dos professores concursados, ou do perfil dos alunos que atendem e da sua comunidade escolar, que se encontram em situações sociais muito melhores do que as da escola Maria. Essa imprecisão deve ser refletida, visto que ela retira o sentido de algumas medidas administrativas, como a Bonificação por Resultados. O processo de ensino-aprendizagem não é algo facilmente passível de medição, já que ele envolve relações entre sujeitos, que não podem ser vistas mecanicamente. O objetivo do trabalho docente está sobre um sujeito e o conhecimento que ele pode sintetizar, e não sobre um objeto definido *a priori*. A adoção de uma *estratégia* empresarial sobre o universo educacional releva problemáticas que não podem ser descartadas.

As avaliações sistêmicas são necessárias em nosso contexto político, que exige a utilização de mecanismos de monitoramento da gestão descentralizada. Contudo, as críticas

que apresentamos nessa dissertação fazem coro às muitas já publicadas por autores que se dedicam a investigá-las e que mencionam a urgência de se repensar os usos dessas avaliações, já que os mesmos surtem efeitos nas escolas que desvirtuam princípios educacionais e divergem fortemente dos discursos estatais.

A análise das duas realidades diferentes de escolas da rede estadual também nos trouxe a reflexão sobre os diferentes efeitos que uma política pública educacional pode ter sobre uma diversidade de relações e modos de ação presentes no interior das escolas. Estudos que têm interesse na busca pela criação dos sujeitos escolares ganharam força na Sociologia da Educação muito recentemente, na segunda metade da década de 90, com o destaque dos “teóricos da ‘nova sociologia da educação’, trabalhando, por exemplo, com a noção de cultura escolar. A tendência é analisar a instituição escolar a partir das relações que ocorrem no seu interior, enfatizando o papel ativo dos atores na escola” (DAYRELL, 2000, p. 99). Esse trabalho que reflete sobre as *táticas* criadas contra regras escolares recentemente implantadas, como o SARESP e sua rede de *estratégias*, pretende contribuir para esses estudos na “nova sociologia da educação”, quando revela produções de *culturas escolares*, definidas, aqui, como *táticas*. Podemos definir a categoria *cultura escolar* como o conjunto de

modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, [que] servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Ou seja, a *cultura escolar* é construída cotidianamente, de forma a constituir um conjunto de conhecimentos que, no caso específico desta investigação, é restrito aos usos docentes. Podemos nos atrever a afirmar que, se focalizarmos a questão docente, a *cultura escolar* tem grande parte da sua constituição formada por *táticas* criadas frente às *estratégias* de quem controla a escola. Assim, além de verificarmos as reações cotidianas dos professores das instituições estaduais paulistas frente a uma política pública, podemos observar como a *cultura escolar* é criada no interior das escolas, segundo os seus próprios usuários. Talvez no futuro, tais *táticas*, hoje caracterizadas como “clandestinas”, possam ser institucionalizadas e incorporadas como práticas de ensino legítimas, assim como aconteceu com o livro escolar, que teve sua história investigada nos trabalhos de Dominique Julia e de Agustín Escolano Benito, que na Europa, durante o Antigo Regime, eram utilizados informalmente nas escolas, já que não possuíam ainda definição clara como instrumento pedagógico.

A contribuição desta dissertação pretende inserir-se no conjunto de estudos da *cultura escolar*, que visualizam a escola como uma instituição produtora de sentidos e não apenas mera reprodutora de relações vigentes na sociedade, explicitadas em outras dinâmicas externas a ela. Em contrapartida, as particularidades da instituição escolar não podem ser visualizadas também como fenômenos isolados, na medida em que respondem a circunstâncias de diversas ordens, já que os sujeitos que compõem o universo escolar são múltiplos e desempenham diversos “papéis” específicos dentro da escola, que podem ou não coincidir com outros “papéis” desempenhados externamente. Essa variedade de relações não pode ser reduzida às explicações econômicas e sociais, haja vista a complexidade presente neste *espaço*.

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

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Qualidade da Educação Fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 57, v. 15, p. 525-542, 2007.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 57, v. 15, p. 525-542, 2007.

ALVES, Nilda. Sobre as Razões das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite. **Diálogos Cotidianos**, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

AQUINO, Julio Groppa. **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

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

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: USP, 1992.

\_\_\_\_\_. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, v.30, p. 335-344, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, v. 30, p.369-378, 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 539-564, 2005.

BAUER, Adriana. **Usos dos Resultados do SARESP**: o papel da Avaliação nas políticas de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

BEZERRA, Bruna da Silva. **Saberes docentes no cotidiano escolar**: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2009.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional**: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: O Processo de Institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 101-132, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã / FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 121, v. 34, p. 11-40, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 1, p. 271-296, 2009.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v.29, p. 27-44, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** vl. 2. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHISTE, Mônica Cristina. **SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 59, v. 16, p. 229-258, 2008.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização**. São Paulo: Ação Educativa/INEP, 2000.

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

FERNANDES, Claudia; FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Arted Editora, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes e Práticas Cotidianos: pode a formação de professores dispensar a avaliação? In: ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**, São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, 2001.
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. Iniciativas Recentes de Avaliação da Qualidade da Educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 99, v. 28, p. 501-521, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: o confronto de lógicas**. Editora Moderna, São Paulo, 2003.
- GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo, Temporalidades e Ritmos nas Escolas Públicas em São Paulo e a Construção da Cultura Escolar Primária Incessantes Negociações (1846-1890). In: VIDAL, Diana; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Org. ). **História das culturas escolares no Brasil**. Espírito Santo: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/SBHE, 2010.
- GARCIA, Regina Leite (Org). **Revisitando apré-escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_.(Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.
- GOMES, Francisco Eudes; CARVALHO, Celso. Programa "São Paulo faz escola": Uma relação a ser investigada. **Cadernos de Pós-Graduação - Educação**, São Paulo, v. 8, p. 178-184, 2009.
- KOCH, Zenir; HANFF, M.; Beatriz B. C.; BARBOSA, Raquel. Classes de aceleração: "pedagogia" da inclusão ou da exclusão. **Revista Ponto de Vista, NUP/CED/UFSC**, Florianópolis, 2004.
- LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUGLI, Rosario Silvana Genta. Representações do Nacional e do Educativo nas Estatísticas Educacionais Brasileiras do Ensino Primário. In CANDEIAS, Antonio. **Modernidade, Educação e Estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX**. Lisboa: EDUCA, 2005.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as Escolas Estaduais Para Quê?** Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2003.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 192, v.79, p. 16-29, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

NOVAES, Luiz Carlos. Impactos da Política Educacional Paulista na Prática Docente e na Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Estaduais Paulistas na Perspectiva dos Professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Riode Janeiro, n. 5, p. 13–26, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação Curricular, Autoformação e Formação Continuada no Cotidian Escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cultura, Memória e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. Disponível em <[http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 12 jan. 2010.

OLIVEIRA, Duzolina A. Felipe de. **Uma Avaliação Política do Projeto SARESP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:Da Excelência à Regulação da Aprendizagens** - Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE s/n., de 22 de março de 1995. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 23 mar.1995.

\_\_\_\_\_. A Resolução SE nº 124, publicada em 13 de novembro de 2001. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 14 nov. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução SE Nº 120, de 12 de novembro de 2003. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 13 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 101, de 18 de novembro de 2004. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 19 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 92, de 19 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 20 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº21, de 26 de março de 2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 27 mar. 2009a. Disponível em: < <http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 23, de 27 de março de 2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 28 dez. 2009b. Disponível em: < <http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). **Informações**. Disponível em: < <http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa "Letra e Vida" e as lacunas conteudísticas. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

SOARES, José Francisco; CESAR, Cibele Comini; MAMBRINI, Juliana. Determinantes de Desempenho dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro: Evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. O processo de construção da educação municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado. Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 45, v. 12, p. 925-944, 2004.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Formação Docente nos Surveys de Avaliação Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 11-39, 2003.

RAMOS do Ó, Jorge. **O Governo de Si Mesmo**: modernidade pedagógica e encenações. Lisboa: Educa, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Cotidiano Escolar: novos desafios. In: GARCIA, Regina Leite. **Diálogos Cotidianos**, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre a organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 77, Ano XXII, 2001.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, n.2, v.2, p. 111-136, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, **Instituto de Estudos da Cultura Escolar**, n. 7, ano 5, 2000.