

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP: PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS

Ana Paula Giavara

Pós-Graduação em Educação – Mestrado (UNESP – Marília)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Eixo Temático: (08) Formação de Professores e Avaliação Institucional

Na contemporaneidade, sobretudo da década de 1990 em diante, quando se analisa as avaliações institucionais em larga escala, nota-se que os resultados por ela apresentados têm subsidiado as tomadas de decisão nos projetos de reforma, “[...] como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação.” (SOUSA, 2003, p.176)

A avaliação, além de desempenhar a aferição das aprendizagens, vem se apropriando de outras funções, delegadas comumente por um novo tipo de Estado, insurgente em escala mundial nas últimas três décadas. Como pontua Sousa (2003, p.178), “[...] hoje observamos propostas e práticas que [...] voltam-se para a avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional.” Fiscalizando os mais diferentes setores da sociedade, os sistemas avaliativos ultrapassam a esfera do ensino e estendem-se “[...] a todo o âmbito do social, dedicando-se especialmente aos programas de caráter público.” (SOBRINHO, 2003, p.49)

Por esta razão, em sua análise, a avaliação necessita de contribuições provenientes de diversos ramos do conhecimento, sem que sejam esquecidas às correlações que podem ser estabelecidas entre o complexo “campo da avaliação” e as necessidades sociais, políticas e, sobretudo, econômicas dos Estados. (SOBRINHO, 2002)

Os sistemas avaliativos devem, portanto, ser submetidos ao conceito de “fenômeno sócio-histórico”, dispostos como manifestações complexas, de origem e objetivos distintos, cujos resultados integram e participam da dinâmica social, variando segundo épocas, culturas e localidades. (SOBRINHO, 2002)

SARESP: UM BREVE HISTÓRICO

De acordo com a Resolução Estadual nº 27 de 1996 (SEE/SP, 1996) e atendendo às proposições do Projeto “Escola de Cara Nova” (Fernandes, 2010), cujos objetivos previam uma reforma técnica estrutural no ensino, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE instituiu o Saresp, tendo em vista “[...] a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar [...] e a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino”.

Buscava-se verificar o desempenho dos alunos de modo a fornecer informações que subsidiassem “[...] a tomada de decisões (na) melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados”. A intenção foi fazer com que os saldos dessa avaliação fossem articulados ao planejamento escolar (SEE/SP, 1996).

As providências tomadas pela SEE, ao longo desses quatorze anos, configuram o atual perfil deste sistema avaliativo, com destaque para os anos de 2007 e 2008, quando se instituiu, por exemplo, a bonificação das classes do Quadro do Magistério segundo os resultados do Saresp, bem como se processou a implementação de um novo currículo.

Em 2007, a SEE anunciou o plano “10 Metas para uma Escola Melhor”, cujo objetivo seria promover a melhoria da qualidade educativa. Neste documento, decidiu-se, por exemplo, que o cálculo do bônus oferecido às classes do Quadro do Magistério desde 2001¹, passaria a considerar os resultados do Saresp e que propostas curriculares seriam divulgadas à rede de ensino.

Atendendo a estas perspectivas, em 2008, foi anunciada pela SEE a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp, que, segundo a secretaria, se apresentava como um indicador de qualidade. Além de servir como instrumento de divulgação da evolução escolar para os sujeitos educacionais, também funcionaria como “informativo da qualidade” das escolas para a comunidade. Sua formulação se daria por meio de dois critérios complementares: o desempenho dos alunos no Saresp e o fluxo escolar².

À semelhança do que propunha o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, criado em 2007 pelo governo federal, que implantou um sistema de estabelecimento de metas bianuais a serem cumpridas pelas escolas brasileiras até 2022 (Peroni, 2009); o Idesp, segundo a Resolução SE nº 75 de 2008, também propôs, para cada unidade escolar, metas a serem cumpridas anualmente³.

De acordo com Decreto n.º 46.168 de 2001 e com os objetivos do plano “10 Metas para uma Escola Melhor” de 2007, os saldos apresentados pelo Idesp, passaram, a partir

de então, a ser utilizados definitivamente nos cálculos da atribuição de bônus aos funcionários da educação que cumprissem as metas estabelecidas pela SEE.

Sem quaisquer alterações significativas, em 2010, segundo a Resolução SE nº 48 de 2010, o Saresp novamente se processou envolvendo alunos da rede pública e das escolas municipais e particulares que aderiram à avaliação. Em linhas gerais, nota-se a manutenção dessa política avaliativa e a expansão de sua abrangência, o que explicita a centralidade desses exames na tomada de decisões educacionais no Estado.

AUTONOMIA E CURRÍCULO

Para o mundo capitalista, a década de 1980 foi um período de grandes transformações. Quando Margaret Thatcher e Ronald Reagan chegaram ao poder, respectivamente em 1979 na Inglaterra e 1980 nos Estados Unidos, ampliou-se significativamente a transnacionalização das finanças e as reformas, em distintos setores da sociedade, passaram a ser orientadas pela lógica do mercado. (MORAES, 2004; CARCANHOLO, 2002)

Nessa perspectiva, o Estado, anteriormente caracterizado como provedor do bem-estar social, passou a ser compreendido como causa da crise financeira e do ônus que afetava a economia capitalista. Fazia-se necessária, portanto, uma remodelação, sobretudo na forma de contenção da disponibilização dos recursos empregada. (MARTINS, 2000)

Assim, os discursos internacionais passaram a prescrever aos países periféricos a indispensabilidade da oferta da educação básica à sociedade. Contudo, surgia neste processo a necessidade do Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade. As políticas, a partir de então neoliberais, “[...] tomaram os governos dos principais países do centro capitalista. E os programas de ajuste passaram a ser recitados e impostos [...] aos países da periferia.” (MORAES, 2004, p.310)

Nessa perspectiva, o poder público, por intermédio de mecanismos de controle tais como avaliações externas e gestões democráticas, tornou-se “avaliador” e a sociedade “organismo fiscalizador governamental” (Peroni, 2009). Como sugere Sobrinho (2002, p.28), “[...] o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização.”

Ball (2001, p.111), de acordo com Scott sobre a atuação dos setores públicos após o esfacelamento das políticas de bem-estar social, reitera com a perspectiva de que, dentro da lógica da “mercadorização” educacional, “[...] a ênfase muda do Estado provedor para o Estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o Estado auditor, aquele que avalia os resultados.”

Contudo, as prescrições da agenda internacional não podem ser compreendidas como influência exclusiva e determinante na política brasileira, mas como norteadoras de um processo com características e objetivos próprios. Como propõe Sousa (2003, p.178), estabelecer relações com o neoliberalismo “[...] é importante, não para aceitá-lo como algo inexorável, mas para possibilitar-nos a explicitação de princípios que têm norteador as iniciativas de avaliação educacional no Brasil”.

As reformas educacionais, implementadas segundo a lógica capitalista - apesar de possuírem características intrínsecas como, por exemplo, o estabelecimento de um novo pacto entre sociedade, Estado e capital, que suscita o surgimento de novos sistemas éticos e identitários - precisam ser compreendidas como “[...] aditivas, multifacetadas e filtradas” (Ball 2001, p.103), sendo influenciadas por determinantes distintos, locais e globais.

Em uma análise mais inerente ao Saresp, nota-se que sua atuação sempre se apresentou como intuito promover, paulatinamente, a participação da comunidade escolar, primeiramente envolvendo gestores, posteriormente professores e sociedade, sempre objetivando “[...] a participação das escolas na aplicação dos testes, correção e análise dos resultados, além de um posicionamento da unidade escolar sobre seu resultado e propostas de superação dos problemas identificados”. (ARCAS, 2009, p.56)

Percebe-se então, nas atuações do governo paulista, certa afinidade com as correntes de pensamento que compreendem o Estado contemporâneo como agente da elaboração de políticas e da instalação de mecanismos de controle. No caso do Saresp, isso se materializa também quando é atribuída à comunidade escolar “autonomia” na proposição de ações que visam à melhoria do ensino.

Entretanto, é necessário maior aprofundamento analítico em relação ao conceito de “autonomia”, utilizado por esse “Estado Avaliador”. Nem sempre essa utilização significa liberdade de atuação dos sujeitos, tampouco participação consciente no sistema, mas antes controle, elemento indispensável na engrenagem neoliberal capitalista. (FONSECA e OLIVEIRA, 2009)

Segundo Ball (2002), esta “autonomia” pode ser compreendida como um estratégia utilizada pelo Estado na implementação das reformas. Nesse processo, os sujeitos educacionais são atraídos pela possibilidade de obterem maior liberdade operacional, em termos de gestão de recursos financeiros e humanos, o que promove, por outro lado, o estabelecimento novos mecanismos de vigilância em uma ação de “re-regulação”, intensificada a partir da instalação de mecanismos avaliativos.

Frente às expectativas de alcance e superação das metas, cujo cumprimento ou descumprimento incidirão diretamente nas remunerações, se processa a “auto-monitorização”, cuja principal característica é a extensão do controle, a partir de então, praticado pelos próprios agentes educacionais que passam a fiscalizar a si mesmos e a seus pares. (BALL, 2002)

Em consonância a esta perspectiva, pode-se também compreender a atuação da sociedade civil, durante a aplicação dos exames do Saesp, ao responder questionários e observar a execução das provas⁴, antes como forma de fiscalização, como forma de denúncia de irregularidades, do que propriamente como participação e autonomia.

De acordo com Ball, Fernandes (2010, p.79) observa que as “bandeiras progressistas” da autonomia são também uma estratégia do poder público no processo de “minimização do Estado”⁵, sendo que as reformas institucionais processadas na década 90 “[...] utilizaram essas bandeiras como instrumentos para defesa de seus projetos e, não raramente, para justificar a minimização do papel do Estado em relação a suas obrigações sociais históricas”.

Assim, ao se compreender a avaliação como mecanismo de controle do Estado, é destacada, inclusive, a manipulação gerada pelos sistemas avaliativos nos planos curriculares, que passam por redefinições segundo a lógica das agendas internacionais e dos testes padronizados. (SOBRINHO, 2003)

Sousa (2003, p.181), em estudo realizado acerca dos possíveis impactos causados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb nos currículos, também reconhece, neste processo, a ocorrência de significativas mudanças, pois “[...] os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola”.

Haja vista, como já elucidado, que em 2007 se pretendeu divulgar propostas curriculares. Antes de avaliar e dispor os resultados em paralelo, seria necessário promover a equiparação curricular para que se estabelecessem elementos comuns a serem aferidos.

Em consonância a essa proposição, em 2008, foi implementada a Nova Proposta Curricular na rede, cujo objetivo seria unificar o sistema educacional, rumo à melhoria da qualidade de ensino. Assim, foi implementado o projeto “São Paulo Faz Escola”⁶, que passou a fornecer subsídios curriculares e metodológicos para todas as disciplinas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Apesar da nova proposta não fazer referência direta ao Saresp, tampouco promover a obrigatoriedade da utilização de seus materiais, segundo a análise dos boletins de rendimento escolar⁷ gerados pela SEE, observou-se que a formatação apresentada por esse currículo - constituído em situações de aprendizagem que visam proporcionar aos alunos a aquisição de determinadas competências e habilidades - encontra-se alinhada às avaliações.

Para Moreira (1999, p.136), em estudo realizado acerca das reformas educacionais geridas pela Inglaterra e País de Gales, o estabelecimento de um currículo prescritivo, associado às avaliações padronizadas, ocasionou “[...] resultados desastrosos no contexto escolar, com o empobrecimento da prática pedagógica, predominando atividades preparatórias para os exames externos”.

A partir dessas constatações, surge a necessidade de mais reflexão sobre a utilização dos resultados desses exames, já que estes se caracterizam por analisar elementos genéricos de toda uma rede de ensino distinta em sua prática, sem que haja valorização do contexto cultural, pedagógico, social, próprio de cada unidade. Para Moreira (1999, p.137),

[...] essa forma de estruturar o currículo, não explicitando a formação de valores, associando-o a exames externos objetivos, que comparam escolas a partir do desempenho dos alunos, expressa a aplicação do modelo de mercado à educação. A educação é um produto a ser adquirido pelos pais, vistos como consumidores. A qualidade do produto expressa-se pelo resultado dos exames, imperando uma visão técnica e restrita do conhecimento e de sua aquisição pelo aluno.

Desse modo, restam questionamentos acerca de qual papel têm efetivamente desempenhado, no ambiente escolar, os resultados divulgados por esses sistemas avaliativos. Para que a reflexão se aprofunde, uma explanação sobre a performatividade docente, sobre a competitividade e sobre a bonificação profissional se faz necessária.

PERFORMATIVIDADE, COMPETITIVIDADE E ESTRATÉGIA DO BÔNUS

Primeiramente, acredita-se que as reformas educacionais, ministradas segundo a lógica do Estado pós-políticas de bem-estar social, vêm produzindo não apenas mudanças em termos operacionais e estruturais nas instituições de ensino, como no caso das alterações curriculares e de gestão, mas também na atuação docente e nas atribuições do significado de ser professor.

Na luta pelo alcance das metas e pela conquista de melhores índices de desempenho, os professores enfrentam a perda de sua identidade profissional, ao passo que se dá a mecanização de seu trabalho e o desgaste da subjetividade de sua atuação, processo denominado performatividade. (BALL, 2002, 2005)

Segundo Ball (2005, p. 548), a performatividade, no contexto das reformas institucionais contemporâneas, é compreendida como a “luta pela visibilidade”, processo em que é buscado o máximo desempenho frente à cobrança dos mecanismos avaliativos que compararão e classificarão as escolas e os sujeitos. Pode-se defini-la

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. [...]. A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos pra estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (p.543-544)

O se preconiza é o cumprimento das metas e a divulgação de altos índices de desempenho. Nesse sentido, o professor enfrenta uma “esquizofrenia de valores” (Ball, 2005), caracterizada pelo conflito entre a autenticidade do profissional e performatividade que dele é exigida, sendo vistos como sujeitos empresariais, cuja eficácia dependerá exclusivamente de sua produtividade.

Posta efetividade da atuação performática, desaparecem as relações que o profissional possa trazer de sua experiência social e individual. Submerge, além disso, o próprio significado do termo “profissionalismo”, o que abre espaço para que outros termos possam conceituar essa atuação como, por exemplo, “reprofissionalismo”, “pós-

profissionalismo”, “profissionalismo pós-moderno” e, inclusive, “não-profissional”. (BALL, 2005, p.542)

Neste processo, são gerados sentimentos de competitividade, de individualismo, de culpa, orgulho, vergonha, inveja e destruição das solidariedades entre os professores. Ademais, acompanha os profissionais “re-formados” o constante sentimento de instabilidade e incerteza, já que as metas nunca serão alcançadas e a demanda por melhores resultados não se esgota, “[...] de tal maneira que satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto”. (BALL, 2002, p.10)

Vinculada ao sentimento de inconstância, a competitividade gerada pelas avaliações fomenta a batalha individual das escolas e dos sujeitos no cumprimento de suas metas, o que pode sobrepor-se à qualidade educacional e à manutenção de uma gestão democrática. À semelhança do que propõe Ball (2001, 2002), esta competição pode também assemelhar-se àquela que se processa no mercado capitalista, ao passo que “[...] a noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista [...]”. (SOUZA, 2003, p.188)

De acordo com Ball (2002, 2005) a avaliação, no contexto em que as instituições educativas empenham-se em aumentar a “capacidade gerencial e a produtividade”, assume papel de promover, além das bonificações, a emergência de um processo de “responsabilização”⁸, prestação de contas, “accountability”, em que os culpados pelo fracasso são identificados e “punidos”. (SOBRINHO, 2002, p.30)

Peroni (2009, p.298) aproxima-se de Ball (2002, 2005) no que concerne à responsabilização profissional decorrente dos mecanismos avaliativos, pois compreende que, nas reformas contemporâneas, os professores acabam sendo “culpabilizados” e ao Estado, “[...] resta avaliar e induzir a qualidade através da pressão, apontando que os culpados são os professores.”

Por outro lado, mas não distante da responsabilização pelos baixos desempenhos, tem-se o pagamento meritocrático àqueles que, de maneira performática, fizeram com que as metas fossem atingidas. Oliveira (2010, p.420) classifica esse mecanismo como a “estratégia do bônus”, utilizada pelo mundo capitalista desde a incorporação dos conceitos de Taylor ao mundo do trabalho.

Trabalhos como o de Fernandes (2010) reiteram as consequências trazidas pela meritocracia ao relatar, segundo visão dos professores, o esgotamento causado pelo impacto das avaliações no cotidiano docente. Tratam-se, mais uma vez, da culpa, da vergonha e da ausência de solidariedade relatadas por Ball (2002, 2005).

À luz das asserções de Green⁹ (2010, p.03) coloca-se um questionamento, já que ainda não existe, no caso dos Estados Unidos, estudos que comprovem a eficácia da bonificação na melhoria do ensino. Os incentivos financeiros sozinhos têm a possibilidade de imprimir mudanças significativas no sistema educacional? Em alguns casos, o prêmio de incentivo reflete na atuação dos professores, que reconhecem suas falhas e implementam melhorias, mas, em outros contextos, o corpo docente assume a necessidade de mudanças, mas não sabe como efetivá-las, criando o que é denominado como um “descompasso de implementação”.

CONCLUSÃO

Em análise conclusiva, o que se observa, segundo a perspectiva delineada por Arcas (2009), é que o Saresp, ao longo de sua trajetória, tem se configurado como uma política permanente e que seus resultados têm adquirido centralidade na gestão do sistema de ensino no Estado.

Por outro lado, frente à insipiência na utilização dos resultados das avaliações, nota-se que os dados do Saresp, quase sempre, são pouco ou nunca consultados pelas escolas em seu planejamento, mesmo porque elas e o sistema educacional ainda não se apropriaram de maneira sistematizada e direcionada desses resultados. (ARCAS, 2009)

Contudo, não se propõe aqui uma visão contrária à manutenção desses sistemas avaliativos, pois como indica Moreira (1999, p.140) “[...] a escola precisa ser pressionada a rever continuamente suas práticas”. Entretanto, essa revisão deve estar associada ao desenvolvimento de mecanismos de subsidiem os profissionais na interpretação desses resultados e na posterior tomada de decisões. Mais que propor a autonomia, é preciso investir em políticas de formação docente. (SOUSA, 2003)

O que se pontua em relação a esses sistemas é atenção que deve voltar para seus fins (ARCAS, 2009). Mais importante que a discussão sobre as avaliações em si, é a análise sobre a forma como vêm sendo utilizados seus resultados pela comunidade escolar e pelo Estado, é a reflexão sobre como o poder público tem se apropriado dos mecanismos avaliativos e quais consequências serão observáveis a partir disso.

Green (2010, p.15), por sua vez, sinaliza com a necessidade de implementação de políticas de formação continuada, já que, nos Estados Unidos, parte do problema dos baixos desempenhos diz respeito às escolas de formação docente. Segundo sua visão, o que se coloca é a proposição de um novo tipo de formação, voltada a solucionar

problemas relativos à cognição dos alunos. Nesse sentido, “[...] os grandes professores não nascem prontos, mas são feitos.”

Se a finalidade é, de fato, promover a melhoria dos sistemas de ensino, corrigindo as falhas em termos de formação docente, disponibilizando recursos e considerando as dificuldades enfrentadas em realidades escolares distintas, a utilização de testes padronizados não somente é justificável, mas aconselhável. No entanto, se o objetivo for somente “rankear” as unidades, professores e alunos, distribuindo bonificações, impondo restrições e nomenclaturas ao gerar competitividade, performatividade e responsabilização, “[...] há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento.” (SOUSA, 2003, p.188)

Ao passo que os resultados dessas avaliações se colocam acima da democratização e da qualidade do ensino, surge a necessidade de avaliar não somente escolas, professores e alunos, mas a própria política empreendida pelo Estado, no sentido de “[...] análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda a população.” (SOUSA, 2003, p.188)

NOTAS

¹ A bonificação profissional já havia sido pensada no projeto de reforma institucional “Escola de Cara Nova” preconizado pela SEE na década de 1990 (Fernandes, 2010). Por essa razão, durante a gestão do governador Geraldo Alckmin, houve a promulgação do Decreto n.º 46.168, em Outubro 2001, no qual ficou regulamentada a instituição do Bônus Gestão pela Lei Complementar n.º 890, de dezembro de 2000.

² Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp. Acesso em 29 de Novembro de 2010.

³ No plano “10 Metas para uma Escola Melhor” ficou decidido, como metas a serem alcançadas pela rede pública paulista até 2010, o aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. (Resolução SE n.º 75 de 2008)

⁴ A partir da Resolução SE n.º 68 de 2007, os exames do Saresp passaram a ser acompanhados por representantes de pais de alunos. Em 2008, além dos questionários direcionados à gestão e à supervisão, foi incorporado um questionário socioeconômico a ser respondido pelos pais. Segundo a SEE, as perguntas têm como objetivo “[...] coletar dados acerca das características socioeconômica-culturais e conhecer suas opiniões sobre a ação pedagógica desenvolvida pelas escolas”. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/Questionarios>. Acesso em 11 de Novembro de 2010.

⁵ Na perspectiva de Freitas (2002, p.306) compreende-se a minimização do Estado, no contexto neoliberal, como “[...] uma proposta para reduzir a pressão tributária sobre os negócios, permitindo maiores margens de lucro e competitividade às corporações privadas”.

⁶ De acordo com este projeto, as escolas públicas receberam cadernos com o conteúdo programático para todo o ano letivo. Da mesma maneira, sugestões administrativas e pedagógicas foram enviados aos gestores, a fim de se conseguir, também em termos de gestão, uma postura unificada. A partir de 2009, também foram disponibilizados cadernos de atividades aos alunos, os quais abrangem todas as disciplinas e estão em convergência com o material do professor.

⁷ Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>. Acesso em 05 de Dezembro 2010.

⁸ Freitas (2002, p.317-318) propõe a utilização do conceito de “desresponsabilização”, como parte do processo da minimização do Estado “[...] que transfere responsabilidades para os indivíduos.”

⁹ Em artigo publicado no New York Times, Green (2010) analisa o trabalho do professor Lemov, *Teach Like a Champion*⁹. Lemov, mediante o estabelecimento de uma taxonomia do sistema de ensino norte-americano, baseado nos índices alcançados pelos alunos em testes padronizados externos, propõe técnicas a serem utilizadas pelos professores em sala de aula. (GREEN, 2010)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 178 p. São Paulo, 2009.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas e globais e relações políticas locais e Educação. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 01, n. 02, p. 99-116. Londres, jul./dez/2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. v.15, n. 02, p. 03-23. Braga, Universidade do Minho, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564. set./dez. 2005.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: A verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A. e CARACANHOLO, Marcelo D.. **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. 3 ed. Coleção Questões da Nossa Época, v.65. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, M. J. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. In: **Educação em Revista**. v. 26, n. 03, p. 75-102. Belo Horizonte: dez. 2010.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 299-325. Campinas: set. 2002.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 02, p. 233-246. Porto Alegre: ANPAE, mai./ago. 2009.

GREEN, E. **Construindo um professor melhor**. The New York Times. Nova York, 07 março, 2010. p. 01-17. Tradução: Guiomar Namó de Mello.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 109, p. 67-87. mar. 2000.

MORAES, R. C. de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do estado Nacional?. In: **Educação e sociedade**. vol. 25, n.87, p. 309-333, mai./ago. 2004.

MOREIRA, A. F. Basta implementar inovações no sistemas educativos?. In: **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP. v. 25, n. 01, p. 131-145. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. B. de. A estratégia dos bônus: três pressupostos e uma consequencia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7, n. 3, p. 419-433. Rio de Janeiro, nov.2009/fev.2010.

PERONI, V. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 02, p. 285-300. Porto Alegre: ANPAE, mai./ago. 2009.

SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. et. al. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, S. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação nos currículos. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.119, p.175-190. jul. 2003.

DOCUMENTOS

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Resolução SE nº 27, de 29 de Março 1996**. SARESP/1996.

_____. **Resolução SE nº 68, de 18 de Outubro de 2007**. SARESP/2007.

_____. **Resolução SE nº 75, de 6 de Novembro de 2008**. SARESP/2008.

_____. **Resolução SE nº 48, de 2 de Junho de 2010**. SARESP/2010.

_____. **São Paulo, uma nova agenda para a Educação Pública**. São Paulo, 2007.