

**Eixo Temático:** Avaliação e Gestão Educacional (E4)

## **PROVA BRASIL E SARESP: QUAL PARADIGMA AVALIATIVO?**

Bruna Colombo-PUCCAMP ([brunacolombo@ymil.com](mailto:brunacolombo@ymil.com))

Mônica Piccione Gomes Rios-PUCCAMP ([monica.rios@puc-campinas.edu.br](mailto:monica.rios@puc-campinas.edu.br))

### **Resumo**

Os sistemas de avaliação em larga escala e os respectivos índices por eles gerados têm sido amplamente discutidos pelo seu potencial em diagnosticar dificuldades dos estudantes e pontos de fragilidade dos sistemas educacionais, subsidiando ações para em prol da efetivação de melhorias no campo da educação. A Prova Brasil e o Saresp geram, respectivamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado que verte sobre as referidas avaliações em larga escala nos correspondentes níveis, nacional e estadual, e a construção da qualidade da educação em escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP). O recorte para efeito desse artigo tem como objetivo identificar em que paradigma avaliativo se inscrevem a Prova Brasil e o Saresp. Em uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico autores consagrados no campo da avaliação educacional, constatou-se que há a predominância do paradigma dominante, sendo necessário a redefinição de políticas públicas que avancem para modelos de avaliação com propósito formativo e perspectiva emancipatória.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas de Avaliação, Prova Brasil, SARESP.

### **Introdução**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), teve início da década de 1990, quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a avaliação educacional utilizando o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional. A trajetória inicial do SAEB foi marcada pela aplicação de provas a partir de uma amostra representativa de sujeitos e o levantando de dados em nível nacional sobre a educação no país. Em 1993, a avaliação aplicada aos alunos das redes federal, estadual e municipal, foi estruturada em três eixos para estudo, o primeiro referente ao rendimento do aluno; o segundo versando sobre o perfil e prática docente e

o terceiro e último, sobre o perfil dos diretores e formas de gestão escolar. Tem como objetivo a geração e organização de informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, permitindo o monitoramento das políticas educacionais brasileiras, fornecendo subsídios para que gestores, professores, diretores efetuem modificações que se façam necessárias para garantir a melhoria da qualidade da educação e buscar a igualdade de oportunidades educacionais à toda a sociedade. Assim, a avaliação externa em larga escala, se firmou no país ao longo do século XX e início do novo milênio, como um elemento de regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado Avaliador, na medida em que aumentou sua interferência e controle estatal por meio da avaliação sistêmica.

Sousa (2003, p.187), define como características dos processos avaliativos externos a ênfase nos produtos ou resultados bem como a atribuição de mérito para as instituições e alunos e a utilização de dados de desempenho escalonados, resultando em classificação predominantemente quantitativa:

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo.

Na mesma direção de se considerar que as avaliações externas podem estar sob a égide dos processos discriminatórios. Freitas (2003 p.17) salienta que o tão divulgado conceito de equidade colocou a escola como um lugar que pudesse ensinar a todos, desprezando-se fatores intra e extraescolares que podem impactar no processo educacional:

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, convergentes com medidas governamentais pouco democráticas, pautadas em princípios de eficiência e eficácia semelhantes aos utilizados no campo empresarial, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. De acordo

com Gatti(2009), a ideia de *accountability* tem se consolidado na cultura de avaliação educacional no Brasil.

Em contrapartida, as avaliações externas constituem um importante instrumento capaz de gerar dados que podem redefinir e reorientar as práticas pedagógicas, trazendo informações importantes sobre as condições escolares como um todo (aprendizado dos estudantes, dados sobre os professores, funcionamento das escolas, etc.), sendo consideradas como um importante recurso de monitoramento da qualidade da educação. Para Dias Sobrinho (2010), a avaliação é a ferramenta principal da organização implementação das reformas educacionais.

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala no sentido de contribuição pode ser uma fonte de dados para os professores e o coletivo da escola, sendo um subsídio para a reformulação do Projeto Político Pedagógico. Freitas (2005), afirma que se faz necessário que as escolas, a partir de seus resultados, reflitam sobre o que podem fazer, bem como suas demandas e compromissos. O autor (2005) salienta a importância da escola desenvolver a autoavaliação institucional de modo que os resultados da avaliação interna, da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa sejam articulados e promovam a superação das dificuldades diagnosticadas. Assim, pode-se dizer que as referidas avaliações, quando não utilizadas com propósitos de gerar índices para estabelecer *rankings* comparativos, responsabilização e bonificação por resultados, podem ser utilizadas como um instrumento fundamental no processo de construção de uma educação de qualidade. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) afirmam que a qualidade de educação como política pública implica em:

Aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc.

Observa-se que a qualidade educacional é um tema amplamente questionado nos diversos segmentos da sociedade brasileira, estando ele ligado diretamente à avaliação e à gestão democrática. Diferentemente de uma variável quantificável que pode ser

traduzida apenas por índices gerados nas avaliações em larga escala, a qualidade educacional envolve diversas questões tais como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia de acesso à educação, além da gestão do trabalho educativo e condições de trabalho docente, entre outros. Nardi e Schneider (2013 p.34) afirmam neste sentido:

Na prática, os resultados destas avaliações em larga escala assumem o status de tradutores da qualidade, na medida em que a obtenção dos índices desejáveis pressupõe a melhoria educacional, sobretudo em nível de escola. Neste nível, em particular, não raro, a avaliação, como categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem e do projeto político-pedagógico da escola, é suplantada pela égide das avaliações centralizadas, através das quais as escolas são levadas a concentrar esforços na produção dos índices projetados externamente.

Com possibilidades de serem utilizadas como instrumentos capazes de propiciar ganhos na esfera educacional, as avaliações em larga escala têm caminhado cada vez mais em uma direção de ranqueamento e responsabilização de escolas, professores e alunos, assumindo cada vez mais um papel central nas políticas públicas educacionais, por meio da geração de indicadores, como a exemplo do IDEB e IDESP, foco dessa pesquisa.

A tendência observada no atual panorama político e educacional brasileiro é que tais avaliações continuarão ganhando cada vez mais espaço no norteamento das políticas públicas educacionais, tendo em vista os autores referendados.

### **Paradigmas Avaliativos**

As avaliações em larga escala têm, inegavelmente, ganhando papel de destaque nas práticas pedagógicas nas últimas décadas do novo milênio. Como todo o processo educacional, tais avaliações são norteadas por paradigmas, termo que, segundo Thomas Khun (1994), implica em uma estrutura geradora de novas teorias. Marcondes (2002) afirma que um paradigma é algo que pressupõe aceitação. Ainda, para o referido autor, de acordo com a óptica clássica platônica. “um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra num mundo abstrato, de do qual existem instancias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto.” (2002 p.15).

O paradigma dominante nasce ancorado no racionalismo da revolução científica do século XVI, em meio às teorias de cientistas como Descartes Newton e Galileu que, para Moraes (2006), foi quem introduziu a descrição matemática da natureza e a abordagem empírica que se tornou uma das características mais predominantes do pensamento científico do século XVII. Nesse momento, a racionalidade assume papel central nas teorias e a matemática passa a ser a ferramenta predominante de fundamentação. De acordo com Boaventura de Souza Santos (1999, p.14), essa ciência “fornece não só o instrumento privilegiado da análise, mas também a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria.” A partir disso, o autor afirma que emerge uma tendência a quantificar e categorizar o que se deseja conhecer e ainda determinar relações sistemáticas com o que foi obtido.

Posteriormente à revolução científica do século XVI, outras correntes científicas contribuíram com valores que se associaram ao paradigma dominante tal como o Iluminismo e o Positivismo. Particularmente no século XVIII este último se instaura com o modelo de valorização do conhecimento, passando a estudar o comportamento humano sob a óptica da racionalidade e não mais apenas os fenômenos naturais. Para Santos (1999, p.22),

O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais. Para investigação utiliza métodos qualitativos em vez de quantitativos.

As bases do paradigma dominante começam a ser questionadas iniciando sua crise quando emergem, na ciência no final do século XIX e início do século XX, os estudos sobre a mecânica quântica, que constitui um ramo da física dotado de grande prestígio na comunidade científica e que remodelou a forma como concebemos a ciência e a própria estrutura da matéria colocando em cheque as leis de Newton como verdades absolutas da física clássica e instituindo-se como uma ciência pautada em dados probabilísticos, o que causava diversos questionamentos aos cientistas mais vinculados à ideias religiosas como o próprio criador da teoria da relatividade Albert Einstein. Dentre os principais nomes da mecânica quântica estão Neils Bohr, Erwin

Schroedinger e Werner Heisenberg. Assim, a mecânica quântica foi um fator que originou a criação do Paradigma Emergente que para Santos (1999) precisa transcender a dimensão científica e ser também um paradigma social. De acordo com o autor, o paradigma emergente se encontra apoiado em princípios básicos como a valorização dos estudos humanísticos, buscando superar a dicotomia entre as ciências naturais e sociais, e a valorização do conhecimento nas dimensões total e local assim como também a valorização do autoconhecimento que se converte em sabedoria de vida.

Para Moraes (2003, p.13), o paradigma emergente é um novo paradigma científico que:

Nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. E uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações.

No que tange a educação, a significativa contribuição do paradigma emergente é a visão de totalidade do ser humano, não se restringindo apenas à dimensão racional. Nesse modelo, a criatividade humana e a emoção são consideradas bases importantes para a construção do conhecimento. Não se pode negar que mesmo com a nova configuração educacional embasada no paradigma emergente, essa continua a ser fortemente influenciada pelas ideias do paradigma dominante, explicando assim o conservadorismo e retrocesso ainda presentes na educação e nas práticas avaliativas como um todo que em muitos pontos continua a apresentar forte caráter positivista e tecnocrático.

A partir dos paradigmas científicos dominante e emergente, pode-se estabelecer a existência das vertentes avaliativas, a saber: a objetivista, a subjetivista e a crítico-dialética (indivíduo sociedade). Para Severino (2001) o paradigma dialético, tem se mostrado como a alternativa mais fecunda para responder aos desafios das ciências sociais, como a educação. O autor afirma que: “Quando entramos no campo da ciência da educação, impõe-se agregar um outro elemento do olhar científico que possa dar

conta da praxidade de seu objeto, ou seja, do caráter eminentemente prático da educação.” (SEVERINO, 2001, p. 17).

Basicamente, as avaliações têm sido concebidas em uma perspectiva técnica objetivista que prioriza a obtenção de resultados e informações quantificáveis. Na educação, o impacto desse modelo fez aumentar a preocupação com o desenvolvimento de técnicas de avaliação (provas, exames, questionários padronizados), baseadas na psicometria (área da psicologia experimental). Epistemologicamente o paradigma objetivista está baseado no positivismo e, segundo Franco (1995), possibilita a medir, quantificar os resultados em prol de se obter conhecimentos objetivo onde o avaliador se comporta com certa neutralidade frente ao que é observado no desenvolvimento dos alunos. A avaliação na abordagem objetivista é dotada de forte caráter formal. São priorizados os instrumentos avaliativos que visam à mensuração com critérios e escalas de valores definidas, ou seja, é evidente a finalidade classificatória.

Dias Sobrinho (2004, p.712) vincula o aspecto técnico das avaliações no paradigma objetivista e sua utilização nas políticas neoliberais:

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela ideia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévios e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e rankings, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme a crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico.

Assim, as avaliações em larga escala são norteadas pela lógica objetivista do mensurável, ou seja, a produção de rankings e os sujeitos do processo educativo estão submetidos a instrumentos avaliativos quantificadores previamente elaborados, e categorizações pautadas em dados estatísticos, não participando de forma proativa deste processo. Sobre a utilização massiva de dados estatísticos nos sistemas de avaliações em larga escala, Freitas (2007) alerta que o desempenho individual é subsumido nas

estatísticas que priorizam tendências globais dos sistemas de ensino a partir da proficiência média dos alunos.

A avaliação ultrapassa as barreiras da sala de aula e chega ao âmbito governamental como uma forte ferramenta de controle na prestação de contas à sociedade consoante às políticas públicas do Estado Avaliador. Segundo Dias Sobrinho (2004) a avaliação adotada pelo “Estado Avaliador” está baseada no paradigma “objetivista/tecnocrata” com um direcionamento normativo que impõe punições de caráter economicista que podem levar ao enfraquecimento do caráter formativo da educação que, além do controle, favorecem o individualismo e a competição institucional.

Na década de 1970, mediante ao modelo avaliativo objetivista não responder mais às questões atinentes aos processos de ensino e aprendizagem, emergem estudos direcionados a “contrapô-lo a uma postura técnico-metodológica radicalmente oposta” (FRANCO, 1995, p.19), dando origem ao paradigma subjetivista.

Nesse modelo o indivíduo é trazido para o processo, bem como seus valores e experiências de vida passam a ser consideradas elementos chave na construção de seu conhecimento. O aluno, sujeito dos processos de ensino e aprendizagem deixa de ser apenas um receptor passivo de conhecimentos, passando a interagir mais consideravelmente com o professor em seu processo de aprendizagem. É dessa interação que surge a necessidade e o desafio de se repensar a avaliação em si propondo instrumentos avaliativos mais abrangentes tais como questões discursivas e produção de textos, entre outras atividades que valorizem a criticidade do estudante.

A ênfase avaliativa no modelo subjetivista é completamente repensada em relação aos instrumentos padronizados e a mera assimilação de conteúdos do modelo anterior, como afirma Franco (1995, p.20):

Enquanto no modelo “positivista” a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se agora de captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos.

A vertente subjetivista, porém, mostrou suas fragilidades em relação a resolver os problemas da realidade educacional vigente. Nessa vertente há uma grande inclinação intimista que acaba por gerar uma fragmentação, deslocalizando o sujeito do contexto histórico e social. Outro fator a ser observado é o fato de a vertente subjetivista desconsiderar os elementos quantitativos do processo educacional. Isso ocorre como uma negação ao modelo objetivista e, segundo Franco (1995), acaba ganhando um caráter dogmático.

A avaliação em larga escala é vista como o ápice do processo, ou seja, a geradora de indicadores que demonstram a eficiência do sistema de ensino e de um conjunto de políticas educacionais, por expressarem a qualidade da educação. O que se observa é uma crescente polarização das escolas na direção de obtenção de resultados, ou seja, currículos verticalizados, avaliações em larga escala e suas matrizes de referência pré estabelecidas que priorizam, cada vez mais, os resultados quantificáveis. Nesse processo diversos fatores intra e extraescolares são desconsiderados, como a dimensão afetiva e criativa e sociocultural dos estudantes. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2009, p.205) os fatores intra e extraescolares repercutem diretamente na qualidade da educação:

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Observa-se que há um distanciamento entre os dois modelos apresentados, objetivista e subjetivista, quando se consideram as avaliações em larga escala, há uma supervalorização dos elementos objetivistas.

O paradigma objetivista tem sido largamente utilizado pelos governos e por agências multilaterais. Evidentemente, a quantificação, a objetividade, a comparabilidade são aspectos importantes de um processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista.

Porém, faz-se necessário a construção de paradigmas avaliativos que contribuam efetivamente para que mudanças sejam realizadas em prol da melhoria da qualidade da

educação. Nessa direção, o paradigma crítico dialético (indivíduo-sociedade) surge à medida que se observa que os paradigmas objetivista e subjetivista tratam o indivíduo, de acordo com Franco (1995), sob uma perspectiva abstrata, havendo a necessidade de conceber a avaliação como um instrumento que considere o vínculo indivíduo-sociedade em sua dimensão histórica. Tal paradigma aponta para uma tendência de avaliação de cunho emancipatório, que favoreçam a inserção do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo que haja a construção e reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, para Romão (1998), a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem estão em suas capacidades de, capacitar os estudantes para construir seus instrumentos de intervenção na realidade, com vistas a transformá-la. Observa-se que ao se conceber a avaliação dentro de um paradigma crítico, essa seria uma importante ferramenta de inserção de alunos e professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento, constituindo uma forma autônoma e criativa para a apropriação de saberes, em prol de possibilitar transformações na vida desses sujeitos.

Porém, a lógica vivenciada nos dias atuais, em que há uma supervalorização das avaliações de sistemas e dos índices gerados por elas, parecem de certa forma, desconsiderar os elementos do paradigma crítico, ou seja, caminham na direção oposta a ele. De acordo com Freitas (2009, p.78) “a avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um “dado” para o sistema.”.

É necessário, e implica em um grande desafio, de acordo com Gatti (2009), que as escolas se apropriem dos resultados obtidos pelos seus alunos nas avaliações em larga escala, utilizando-se desses resultados para orientar as atividades de ensino.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala devem ser repensadas em uma dimensão que privilegie os sujeitos do espaço intraescolar e que tenha as avaliações em larga escala como um instrumento de amparo que fomente o desenvolvimento da escola, não sendo apenas um gerador de dados para o poder público.

### **A Prova Brasil e o SARESP em Pauta**

A necessidade de se criar um sistema de avaliação em larga escala para verificar a qualidade da educação básica brasileira emergiu após a massificação do acesso à

escola que se deu nos anos 1990. Nessa perspectiva, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como política pública educacional de nível federal que buscava mensurar os principais ganhos e dificuldades a respeito da qualidade da educação dos diferentes sistemas de ensino estaduais e municipais vigentes no Brasil.

Em 2005 o SAEB foi reestruturado passando a ser constituído de duas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANERSC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os parâmetros anteriores do SAEB de avaliação amostral aplicada a um determinado número de alunos por turma das diversas redes de ensino avaliadas.

A Prova Brasil, por sua vez, é uma avaliação de caráter diagnóstico e censitário, tendo sido idealizada pelo governo federal para subsidiar os estados, municípios e Distrito Federal em relação a dados sobre seus sistemas de ensino e na definição de ações voltadas para minimizar as principais dificuldades identificadas nos processos de Ensino e aprendizagem, de modo a direcionar o suporte técnico e financeiro, em prol da melhoria da qualidade educacional.

Para se realizar o cálculo do IDEB são consideradas as notas de desempenho dos alunos nas questões de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com fatores outros dois fatores de fundamental importância que são as taxas de aprovação e a frequência escolar dos alunos. Vale ressaltar que o IDEB é um índice divulgado a cada período de dois anos. O IDEB está definido em uma escala de zero a dez, caracterizando-se assim como um indicador passível de comparação com indicadores internacionais de qualidade da educação. Está previsto como meta para as escolas brasileiras, levando-se em conta os anos iniciais do Ensino Fundamental, atingir a nota seis (BRASIL, 2009) até o ano de 2021 para se equiparar minimamente aos índices estabelecidos pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) para os países mais desenvolvidos. Sobre a importância do IDEB no aspecto técnico, Saviani (2007, p.1246) afirma:

Reconhecer que o IDEB representa um avanço importante ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional,

os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. Em contrapartida, pode-se observar que a criação de elementos de políticas públicas como a Prova Brasil e o IDEB, consolidam no país uma tendência de se polarizar os processos educacionais pelas as avaliações em larga escala e pelos indicadores de qualidade por elas gerados.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi implantado pelo governo do Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 27 de 29 de março de 1996, da Secretaria de Estado da Educação São Paulo (SEE), durante a gestão do governador Mário Covas (SÃO PAULO, 1996). Nesse período, o SARESP constituiu um dos principais pilares das políticas educacionais, visando obter um panorama das escolas paulistas bem como fornecer informações que norteiem o direcionamento de verbas públicas educacionais às escolas da rede estadual. De acordo com Moreira (2006), tal avaliação objetiva subsidiar a Secretaria de Estado da Educação na elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino para melhorar a qualidade e também corrigir distorções.

Quanto ao perfil avaliativo, pode-se dizer que o SARESP evoluiu de avaliação diagnóstica em seus primeiros anos, evoluindo, posteriormente, para uma avaliação de perfil certificador e censitário, abrangendo todos os alunos da rede pública estadual paulista, bem como a participação menos expressiva de alguns municípios e escolas da rede particular sob adesão.

No ano 2000, o governo de São Paulo instituiu a controversa política de bonificação por resultados aos professores e gestores através da Lei Complementar Nº 891, de 28 de dezembro de 2000 que se baseava nos resultados obtidos pelos alunos no SARESP bem como no fluxo escolar, ou seja, a taxa de reprovadas e evasão obtidas por cada escola.

A partir de 2008 o SARESP se consolida como política de avaliação externa e instrumento de fundamental importância nas políticas públicas educacionais de São Paulo. Associados ao SARESP neste período podem ser citados a criação do Programa de Qualidade da Escola (PQE), sendo este um programa voltado para questões de qualidade educacional e equidade do sistema de ensino estadual paulista (SÃO PAULO, 2012).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), um indicador de qualidade educacional com características semelhantes ao indicador nacional (IDEB), que de acordo com os documentos da SEE visa estabelecer um diagnóstico dos resultados alcançados pelas escolas da rede, bem como monitorar o alcance das metas de desempenho estabelecidas para cada escola. Para Calderón e Oliveira Jr (2012) o período que se inicia em 2008 é um período de estabilidade na trajetória do SARESP. Assim pode-se observar que o perfil do SARESP a partir desse período vem se mantendo até os dias atuais, deixando evidente o caráter meritocrático de supervalorização dos resultados obtidos pelas escolas no SARESP que geram seus respectivos índices (IDESP) que acaba por ser um ponto chave das políticas educacionais do governo paulista.

Os resultados do SARESP e de seu respectivo índice, IDESP tem se mostrado muitas vezes descontextualizados perante as escolas, ou seja, parecem estar postos para as escolas como índices de premiação ou punição da comunidade escolar, desconsiderando diversos fatores como as análises pedagógicas dos resultados obtidos, bem como os fatores extraescolares e o respeito às aprendizagens individualizadas dos estudantes.

### **Considerações finais**

O estudo sobre os paradigmas avaliativos atinente à Prova Brasil e ao SARESP revela que há uma forte tendência dessas avaliações em larga escala, em nível nacional e estadual, respectivamente, estarem inseridas em um paradigma avaliativo focado nos resultados que vai de encontro a uma avaliação emancipatória. Acrescenta-se a isso os respectivos índices gerados, IDEB e IDESP que acabam por converter-se em indicadores de qualidade da educação básica.

À luz dos autores, entendemos que os referidos índices decorrentes da Prova Brasil e do SARESP constituírem um dos indicadores de qualidade, é importante para que melhorias possam ser efetivadas na educação, porém, reduzir a qualidade da educação a tais índices, implica desconsiderar condições intra e extraescolares que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

Tal entendimento implica a necessidade de redefinição das políticas públicas de avaliação da educação básica em nível nacional e estadual, na perspectiva da construção de uma educação de qualidade social para todos.

### Referências Bibliográficas

BRASIL, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com.diretrizes-para-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com.diretrizes-para-educacao-basica). Acesso em 30 de março de 2014.

CALDERON A.I; OLIVEIRA J. R.G – Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. Pesquisa e Debate em Educação. V.2. 2012

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes: Campinas. v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Ministérios da Educação e Cultura. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Em C. P. Sousa (Org.). Avaliação do rendimento escolar, Papirus, 1995.

FREITAS, L. C Ciclos, seriação e avaliação. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L.C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas – SP. 7ª edição 2005.

FREITAS, L. C Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade. vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007

FREITAS, L. C. de. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI B.A Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 7-18 – maio/ago. 2009.

KHUN T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo- Perspectiva 1994.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org). A crise dos paradigmas e educação, 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. Disponível: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf). 2006. Acesso em de março de 2014.
- MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. Campinas/SP: Papyrus 2003.
- MOREIRA, C. S. Saesp: da avaliação da aprendizagem formadora à avaliação formadora da aprendizagem? 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-209-TC.pdf>. Acesso em 30 de março de 2014
- NARDI E.L; SCHNEIDER M.P O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica RBPAE - v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/abr. 2013.
- ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.
- SÃO PAULO, Resolução SE nº. 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo. Disponível: <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 10 de maio de 2014 ]
- SÃO PAULO, Programa de Qualidade da Escola: o que é o IDESP- (2012) Disponível: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp..](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp..) Acesso em 05 de março de 2014.
- SANTOS, B. S. – Um discurso sobre as Ciências. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Coleção 90 minutos. 1999.
- SAVIANI, D. – O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SOBRINHO J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.
- SOBRINHO J. D . Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. Revista Avaliação, Campinas, v.15, n.1, p. 195-224, mar. 2010.
- SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.119, p.175-190, jul. 2003.
- SEVERINO, A.J. Pesquisa em Educação: Abordagem Crítico Dialética e suas Implicações na Formação do Educador.-Contra Pontos - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001