

Elianeth Dias Kanthack Hernandez

Os Propósitos e os Impactos Causados em uma Escola na
Região de Assis pela Implantação e pelas Mudanças
de Rumo do SARESP 2001

Marília
2003



ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

CAMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS PROPÓSITOS E OS IMPACTOS CAUSADOS EM UMA ESCOLA NA REGIÃO DE
ASSIS PELA IMPLANTAÇÃO E PELAS MUDANÇAS DE RUMO DO SARESP 2001.

**OS PROPÓSITOS E OS IMPACTOS CAUSADOS EM UMA ESCOLA NA REGIÃO DE
ASSIS PELA IMPLANTAÇÃO E PELAS MUDANÇAS DE RUMO DO SARESP 2001**

1416071876

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade do
Estado Paulista – UNESP para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador:

Professor Dagoberto Eulim Amora

Marília

MARÍLIA

MAR 2003



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA — UNESP
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**OS PROPÓSITOS E OS IMPACTOS CAUSADOS EM UMA ESCOLA NA REGIÃO DE
ASSIS PELA IMPLANTAÇÃO E PELAS MUDANÇAS DE RUMO DO SARESP 2001.**

Por

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

1410001476



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estadual Paulista – UNESP para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Professor Dagoberto Buim Arena

Marília

MAIO de 2003



UN 001137661

Nº cham 378.81
H557p

Nº Tombo 1.476

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 11/09/2003

Proced. Autor

- Reforma do ensino
- Educap - São Paulo
225p. il. color, tub. graf

70807000

Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP 2001

São Paulo — UNESP, 2003.

229 p.

Dissertação: Mestrado em Educação, UNESP.

I. Universidade Estadual Paulista — UNESP

II. Educação/ Avaliação Externa/ Avaliação Interna/
Políticas Públicas/ Agências financeiras/ Teorias da
Avaliação/ Histórico da Avaliação no Brasil



MAR 2003

AGRADECIMENTO

Para agradecer seria necessário fazer referências a inúmeras contribuições que possibilitaram a construção deste trabalho. Não resta dúvida que esta dissertação é resultado das muitas marcas que foram sendo adquiridas por mim nos muitos encontros que me foram oportunizados por Deus, ao longo de minha vida. Por isso tomo a liberdade de nesse momento agradecer apenas a Ele. Ao Deus que é fiel, e amigo verdadeiro que tenho reconhecido nas pessoas que Ele tem colocado próximas a mim e que têm feito a diferença na minha vida:

Dagoberto, por acreditar em mim e por ter sido orientador, professor, amigo que demonstrou em cada atitude, o que é ser sábio na **simplicidade**;

a professora **Hélia Sônia** e o professor **Celestino** que, ao avaliarem, indicaram caminhos;

a minha mãe **Dona Francisca**, mestra dos primeiros passos, das primeiras letras e principalmente exemplo de professora, que já sabia, na prática, tudo sobre **inclusão**, antes que se começasse a teorizar a respeito. Mulher de **fé** que me ensinou a crer em **Deus** e na educação;

o meu pai **Bodo**, que como ninguém, sabe colocar **sabor** na minha vida;

o Carlos (**Duto**), irmão mais velho, distante sempre, mas tão marcante e presente como são todos os que fazem diferença.

a minha irmã **Margareth**, para mim um exemplo de vida por sua inteligência, integridade, justiça, sensibilidade e, principalmente, pelo cuidado com todos nós;

a minha irmã **Elizabeth**, por ter me mostrado que crer em Deus pressupõe também ter sonhos e **determinação** para alcançá-los;

Paulo, irmão querido, que tem lutado diariamente pela vida e com isso tem mostrado a grandeza dos que são **fortes**;

o meu irmão **Ricardo**, que sendo mais novo tem a **sabedoria** dos que viveram muito;

o **Marcio**, irmão caçula e, talvez por isso mesmo, o **melhor** de todos;



a minha sogra **Adélia** que sendo mãe me acolhe a cada dia me ensinando que a verdadeira sabedoria não vem dos títulos e que na vida, ser sábio é saber ser **feliz**;

o **Maurício**, que soube **entender** e incentivar;

os meus colegas **supervisores** que acompanharam e me **ajudaram** na luta diária, no acúmulo das funções de supervisora e pesquisadora;

a **Eloína**, amiga com quem eu **posso contar** sempre;

as professoras, diretores de escola, pais e alunos **que concordaram em participar da pesquisa e assim procedendo**, enriqueceram-na;

a **Professora Maria Conceição Conholato** a quem **admiro por sua competência e profissionalismo** e que, **sendo tão compromissada, abriu espaço em sua agenda para tão bem me atender**;

o **Matheus**, amigo que acredita, apóia e me **socorre** sempre;

a **Meire**, que ao **cuidar** da minha casa e da minha família, me permitiu iniciar sem tantos remorsos, minha carreira de pesquisadora;

os **meus alunos** das faculdades de Pedagogia e Educação Física que a cada aula me fazem **acreditar** que ser educador vale a pena;

a **Josiane** o **Pierre** que mesmo chegando mais tarde **significam** tanto;

a **Raquel** e a **Andréia** que não faltaram nem mesmo com o **apoio** logístico;

a **Sirlei**, o **Urubatan** e o **André** porque me fazem a cada dia acreditar na **bondade** do ser humano;

o **Eliseu**, o **Pedro** e a **Beatriz** por quem escrevi este trabalho e por quem **eu vivo**.

Ao Eliseu,

Marido...

Amigo...

Parceiro...que pelo incentivo e apoio, deveria assinar este trabalho comigo.

Ao Pedro,

Filho Primogênito...

Promessa de união de Deus, que tem se concretizado a cada dia na minha vida.

À Beatriz,

Filha Caçula...

Herança do Senhor que tem enchido a minha vida de riso e alegria.

Eliseu, Pedro e Beatriz,

Quero aqui fazer minhas (com pequenas adaptações) as palavras do
marido/ poeta:

Se me fosse dado o direito

De novamente nascer

(...)

Nasceria no mesmo lar.

Teria a mesma criação.

(...)

Casaria com o Eliseu,

Com quem sou muito feliz.

Teria o Pedro como filho,

E como filha Beatriz.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP 2001.** Marília, 2003. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Financiadas pelo Banco Mundial e alicerçadas nos postulados neoliberais, estão sendo implantadas reformas nos sistemas educacionais brasileiros, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um dos pilares destas reformas é a realização de avaliações externas, que têm como seu principal argumento, a verificação da eficácia do ensino ministrado e colher dados que subsidiem a tomada de decisões na área de políticas públicas para a educação. A implementação de sistemas de avaliação em larga escala, tais como, o SAEB, o ENEM, e o SARESP no Estado de São Paulo, está diretamente vinculada às determinações das agências financeiras internacionais tendo, portanto, um caráter mais direcionado ao atendimento das questões políticas e econômicas do que às demandas educacionais existentes. Em razão disso, o foco deste estudo consiste em tentar desvelar aspectos de aproximação e de contradição entre as teorias sobre a avaliação da aprendizagem existentes e os objetivos e procedimentos adotados pelos gestores educacionais, no Estado de São Paulo, ao adotarem o SARESP como principal meio de avaliação do sistema público de ensino. Além disso, esta pesquisa tenta captar os impactos causados pela mudança de procedimento adotada pela Secretaria de Estado da Educação na aplicação da prova no SARESP/2001, uma vez que este instrumento avaliativo passa a ter papel decisório na aprovação ou não do aluno, ao final de um Ciclo de estudo. Para abordagem deste estudo foram tomados como base, textos que trazem o referencial teórico sobre a avaliação do rendimento escolar e a avaliação institucional. Também foram analisados documentos oficiais que normatizam a avaliação da aprendizagem, e entrevistados os principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: alunos, pais, professores, diretor de escola e autoridades que tiveram poder de decisão. A pesquisa efetivada permitiu perceber contradições entre os princípios norteadores de avaliação participativa e processual que se pretende seja realizada na sala de aula e a utilização dos resultados da prova aplicada pelo SARESP em 2001. O descompasso se dá em razão de existir um objetivo, não explicitado nos discursos oficiais, de responder às inúmeras críticas feitas por diferentes setores representativos da sociedade, sobre a ineficácia da implantação do sistema de Progressão Continuada no Ensino Fundamental na Rede Pública de São Paulo. Uma reaproximação entre os objetivos explicitados, o atendimento às necessidades reais da clientela escolar e desencadeamento de ações coerentes precisam ser ultimados.

Palavras-chave: Avaliação, SARESP, Banco Mundial.

Key words: Evaluation, SARESP, World Bank.

HERNANDES, E. D. K. Purposes and impacts brought about the establishment and changes in objectives in **SARESP (initials, in Portuguese, for Evaluation and Student Efficiency Test System of the State of São Paulo) in public schools from the Assis area**. Marília, 2003. 179 p. Dissertation (Master's degree in Education) – College of Education, Universidade Estadual Paulista at Marília.

ABSTRACT

Funded by the World Bank and based on neoliberal principles, some reforms have been established in the Brazilian educational systems since the enactment of the Law on Guidelines and Bases for the National Education. One of the pillars of these reforms is the practice of external evaluations, that aim mainly at checking the efficiency of given courses and, also, serving as data base to decision-making supports regarding public policies on education. The establishment of evaluation systems in a large scale, such as SAEB (initials, in Portuguese, for National Basic Education Evaluation System), ENEM (initials, in Portuguese, for National Secondary Education Examination) and SARESP (initials, in Portuguese, for Evaluation and Student Efficiency Test System) in the state of São Paulo, is directly linked to demands from international funding agencies. Therefore, these systems fulfill the demands arising from political and economic reasons rather than actual educational requirements. This is the reason why the focus of this paper consists in trying to disclose common points and contradictions between existing theories on educational evaluation and the objectives and proceedings adopted by School Boards in the state of São Paulo through the use of SARESP as the chief means of evaluation of the public education system. Furthermore, this research tries to understand the impacts brought about the changes in proceedings that have been adopted by the State Secretary of Education since the SARESP/2001 test sitting, when this evaluation test started to play a ruling part in the student's approval at the end of a school year. The basic approach to this study made use of texts on theories about student efficiency evaluation test and the institutional evaluation. Official documents that establish guidelines for the educational evaluation were also analyzed. Interviews with the main actors involved in the teaching-learning process, i.e., students, parents, teachers and the school principal, were also conducted. This research allowed the perception of contradictions between the main guidelines on participating and procedural evaluation that is intended to be done in the classroom and the use of the results from the SARESP test sitting in 2001. The disagreement arises from the existence of an objective, which is not clear in the official policies, in reply to countless criticisms made by assorted representative organizations from society on the inefficiency of the establishment of the Continuous Progression system in Elementary Public Schools in the state of São Paulo. A rapprochement between the objectives here explained, the meeting of students' actual needs and the unleashing of coherent actions must all be urgently done. A reapproximation between the explicated objectives, to meet the real needs of the school students and the development of coherent actions need to be fulfilled.

Key-words: Evaluation, SARESP, World Bank.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Proposta e Realidade	101
---	-----

SARESP/2001: Uma outra história	107
---------------------------------------	-----

Introdução	10
------------------	----

Conclusão	144
-----------------	-----

Capítulo I

Avaliação da Aprendizagem:	20
----------------------------------	----

Avaliação da Aprendizagem: Um pouco de história	21
---	----

Avaliador ou Juiz: O papel do educador frente às práticas avaliativas	29
---	----

A origem da neutralidade e da imparcialidade como ferramenta docente na avaliação da aprendizagem	33
---	----

Avaliação e Medida	35
--------------------------	----

O Professor como Juiz: Aproximações e limites	40
---	----

Avaliação da Aprendizagem: Algumas categorias	48
---	----

Avaliação Institucional – Justificativas e Motivações	62
---	----

Anexo F 1: Entrevista com a Pais de Alunos (4ª série)	109
---	-----

Capítulo II Material com críticas à Progressão Continuada	130
---	-----

Procedimentos Metodológicos: O caminho percorrido	69
---	----

Anexo I 1: Resposta parcial da Profª Vera Viley	206
---	-----

Capítulo III Gráfico do IBGE com dados do Censo 2001	211
--	-----

A avaliação no contexto das Políticas Educacionais – Política Educacional e o Financiamento da Educação: Um Pouco de História	80
---	----

Avaliação e Política Educacional: Intervenção e Consensos –o papel do O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento	84
---	----

Capítulo IV

INTRODUÇÃO

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Proposta e Realidade	101
SARESP/2001: Uma outra história	107
Conclusão	144
Referências.....	156
Anexos	160
Anexos de A 1 – A 11: Entrevistas com as Professoras de Português	160
Anexo B 1: Entrevista com a Professora C (4ª série)	172
Anexo B 2: Entrevista com a Professora R (4ª série)	176
Anexo C 1: Entrevista com a Professora Maria Conceição Conholato	179
Anexo D 1: Entrevista com a Aluna VA (4ª série)	185
Anexo E 1: Entrevista com a Diretora da EECCB	186
Anexo F 1: Entrevista com a Pais de Alunos (4ª série)	188
Anexo G 1: Material com críticas à Progressão Continuada	190
Anexo H 1: Correspondência com a Profª Vera Wey	208
Anexo I 1: Resposta parcial da Profª Vera Wey	209
Anexo J 1: Gráfico do IBGE com dados do Censo 2001	211
Anexo K 1: Pesquisa da APEOESP sobre a Progressão Continuada	214
Anexo L 1: Políticos fazem críticas à Progressão Continuada	215
Anexo M 1: Entrevista com a Srª. DC- Mãe de Aluna (4ª série)	223

INTRODUÇÃO

Em 1976, quando iniciei minha carreira de professora de Artes Práticas e Educação Artística na Rede Pública do Estado de São Paulo, a questão da avaliação da aprendizagem era, para mim naquele momento, bastante confusa principalmente no que diz respeito a como utilizar os resultados dos instrumentos de avaliação que aplicava nos alunos. Na área em que eu ministrava aulas o aluno não era avaliado como nos demais componentes curriculares. A nota e a reprovação não deveriam fazer parte da prática avaliativa das disciplinas em que eu trabalhava. Esta experiência se distanciava muito da minha trajetória de aluna que, até aquele momento, era o meu único repertório na busca de referenciais para minha prática docente.

Mais tarde, como diretora de escola e supervisora de ensino, eu pude perceber que o tema *avaliação da aprendizagem* apesar de central nas discussões que envolvem educadores, ou seja, mesmo sendo um assunto recorrente nas salas dos professores, nas reuniões das equipes escolares, nos seminários, nos fóruns e nos documentos emanados dos órgãos centrais, ainda assim, causa bastante polêmica e traz grandes perturbações a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Quando em meados da década de 90, assume o governo brasileiro o partido que tem como ideário político propostas neoliberais, fazendo 'eco' às proposituras do MEC - Ministério da Educação, tem início em São Paulo a tentativa de implantação de uma cultura avaliativa diferenciada no sistema educacional público estadual.

A cultura avaliativa existente até então, estava centrada na relação professor-aluno, explicitada por instrumentos de avaliação elaborados pelo professor, que resultavam em menções que deveriam indicar a aprendizagem do educando durante o bimestre letivo, ou uma menção final que refletisse o desempenho anual do aluno. Os Conselhos de Classe e de

Série já previstos no Regimento Comum das Escolas Estaduais, aprovado pelo Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, indicava o papel a ser desempenhado por este colegiado e as práticas avaliativas que deveriam ser priorizadas.

O elemento de novidade na cultura avaliativa que se pretende implantar em São Paulo a partir de 1995, foi anunciado pelos gestores educacionais que assumiram a direção do sistema educacional paulista como a introdução do agente externo de avaliação. Desta forma, e com esta intenção, é criado em 1996, o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, que de acordo com a Professora Maria Conceição Conholato, Diretora da Gerência de Avaliação Educacional da FDE¹, equipe que tem coordenado a implantação e implementação deste sistema, o fato de se optar por um processo avaliativo que utiliza um instrumento externo de avaliação, aplicado em larga escala², surge atrelado a um plano maior, já explicitado nas Propostas de Governo de Mário Covas para o setor educacional.

Este projeto político educacional se inicia em 1995, com a eleição de Mário Covas para governar o Estado de São Paulo e continua até 2002, com a presença da Professora Tereza Roserley Neubauer à frente da Secretaria de Estado da Educação. Esta continuidade é possibilitada pela reeleição de Covas em novembro de 1998, tendo ainda, como uma de suas principais propostas eleitorais as mudanças nos padrões de gestão escolar.

Esta opção traz embutida a necessidade de atendimento às exigências do Banco Mundial no que se refere à possibilidade de repasse de recursos financeiros aos Países/Estados que consentirem em seguir suas orientações sobre como gerir de forma eficaz as políticas educacionais nos seus países/Estados.

¹ FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo



Na minha participação como coordenadora dos trabalhos do SARESP junto às unidades escolares jurisdicionadas à Diretoria de Ensino - Região de Assis³, pude constatar que mudanças ocorreram a cada ano de sua realização (1996, 1997, 1998, 2000, 2001). E a cada novo momento do SARESP, quando chamava as equipes escolares para repasse das orientações recebidas da Equipe de Coordenação Central (FDE), me deparava sempre com pessoas que não entendiam os objetivos de uma avaliação externa e que rejeitavam este instrumento avaliativo, por entenderem-no como uma interferência autoritária à autonomia pedagógica do professor.

Esse quadro se agrava quando, em 2001, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo muda as estratégias de utilização dos resultados da prova do SARESP, centrando a atenção no desempenho de cada aluno e, decidindo com base neste resultado, a promoção ou não do discente para as séries subseqüentes.

A opção por esta mudança nas regras do SARESP coincide com um período de acirramento das críticas ao Sistema de Progressão Continuada no Ensino Fundamental adotado pelo governo de São Paulo, a partir de 1997. Estas críticas surgem de vários setores da sociedade e eram feitas sob o argumento de que muitos alunos chegam ao final deste nível de ensino apenas semi-alfabetizados em razão de se sentirem desmotivados para os estudos, porque sabem que não serão retidos independentemente do desempenho que tiverem dentro dos Ciclos⁴. Da forma como a Progressão Continuada foi adotada na SEE/SP o aluno que tem frequência igual ou superior a 75%, será promovido nas séries do Ciclo,

² A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo entende o SARESP como uma avaliação em larga escala porque possibilita a aplicação de seu instrumento de avaliação a todos os alunos de todas as escolas que ofereçam as séries indicadas para serem avaliadas no ano.

³ Órgão intermediário do Sistema de Ensino de São Paulo responsável pela implementação, junto às unidades escolares, das diretrizes da Secretaria de Estado da Educação.

⁴ Criado pelo § 2º do artigo 32 da Lei 9394/96 – “Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de Progressão Continuada (...) – Adotada pela SEE através da Inst. Conjunta CENP/CEI/COGSP publicada em 13/02/98: “Com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência, progressão continua e bem sucedida no Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação adotou o regime de progressão continuada organizado em dois ciclos, a saber: Ciclo I, correspondente às quatro primeiras séries e o Ciclo II às quatro últimas séries do Ensino fundamental(...)”.

mesmo que o desempenho escolar não seja compatível com o esperado. Nesta situação, deve ser oferecido ao aluno encaminhamento para as atividades de reforço e recuperação.

Ao passar para a escola a incumbência de ofertar um ensino de qualidade no desenvolvimento de um projeto de Progressão Continuada em que a organização em ciclos seriados contemplasse também a garantia de oportunidades diversificadas de recuperação e reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem para acompanhar o seu grupo classe, os gestores educacionais de São Paulo argumentavam que era possível ter sucesso nesta proposta porque já haviam oferecido aos educadores e às escolas as condições necessárias para que isso ocorresse.

A maioria das equipes escolares no lugar de se sentirem preparadas para esta proposta de Progressão Continuada, como afirma a Secretaria de Estado da Educação, a rejeitam e a denominam de Promoção Automática por entenderem que se trata de um mecanismo de aprovação em massa, com o objetivo de apresentar números favoráveis para o Banco Mundial, a UNESCO e o BIRD.

Para dar resposta a estas críticas e às muitas indagações feitas pela sociedade em geral, que não aceita que alunos sejam aprovados sem que aprendam o conteúdo ou as habilidades mínimas necessárias para prosseguimento de estudos com êxito e/ou para sua inserção no mundo do trabalho, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, toma a iniciativa de utilizar, em 2001, o seu sistema de avaliação em larga escala, o SARESP, para mostrar à sociedade em geral, que as habilidades básicas demandadas para este nível de ensino estão sendo garantidas aos alunos ao final dos ciclos de escolaridade no Ensino Fundamental.

A vinculação entre avaliações externas em grande escala e a tentativa de erradicar a cultura da repetência através da implantação de sistemas de progressão



continuada pode ser explicada porque ambas pretendem atender a um projeto político econômico, gestado e prescrito pelas grandes instituições financeiras internacionais, e são peças chave da proposta do governo neoliberal que esteve à frente da nação brasileira, no período de 1995 a 2002. Imposições das instituições internacionais, em especial as do Banco Mundial, no que diz respeito às prescrições socioeducativas, têm norteado os rumos da Educação Básica nos sistemas de ensino no país e no Estado de São Paulo.

No discurso das autoridades responsáveis pela organização e gerenciamento do SARESP, quando indicam a importância do sistema para redirecionar as políticas educacionais e para indicar caminhos às escolas visando a melhoria da qualidade de ensino, já fica explicitada a existência de um vínculo contratual entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o Banco Mundial, com vistas à obtenção de financiamento para a educação paulista.

Neste cenário é que realizei o estudo: Os propósitos e os impactos causados pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP em escola da região de Assis. Para realizá-lo tive a preocupação de responder às seguintes indagações:

- 1) Quando usamos o termo avaliação da aprendizagem, de que tipo de avaliação estamos falando? Qual o referencial teórico que embasa este discurso?
- 2) Como se construiu historicamente o conceito de avaliação do rendimento escolar no Brasil?
- 3) A implantação de sistemas de avaliações externas de larga escala atende às demandas reais do ensino público paulista ou têm como principal preocupação o atendimento às determinações de forças, aparentemente ocultas, que definem as políticas educacionais no Estado e no País?

- 4) Quais os impactos produzidos pela implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento escolar sobre os principais atores do processo ensino-aprendizagem: alunos, professores, pais e diretores?

Diante destas indagações tomei como foco principal do meu trabalho a tentativa de compreender como a realização de uma prova externa (SARESP/2001), causou interferência no processo ensino-aprendizagem, na relação professor/aluno e na relação de uma escola com sua comunidade. Para tanto, iniciei a minha pesquisa a partir dos seguintes objetivos:

- 1) Caracterizar a opção política-econômica dos gestores educacionais responsáveis pela realização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo;
- 2) analisar os fundamentos epistemológicos que dão sustentação teórica para os procedimentos avaliativos na educação;
- 3) apontar, a partir dos documentos consultados e dos depoimentos dos docentes, discentes e pais sobre a avaliação SARESP/2001, quais as consequências ocorridas e que reflexos causaram nas relações e nas práticas escolares.

Para isso, penso ser necessário deixar claro, já no início deste trabalho, que quando estiver falando de avaliação da aprendizagem estou entendendo que, numa perspectiva ideal, e na visão orientada pelo pensamento de Hadji (2001), avaliar é muito mais do que medir, observar ou pronunciar incisivamente um julgamento de valor sobre um determinado *objeto*. É antes, tomar partido sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica um conhecimento do que se deseja e uma observação da realidade tendo como referência o desejado. "*A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade*" (p. 130). Nesse sentido, faço aqui a opção por uma avaliação da aprendizagem que não comporta neutralidade ou imparcialidade absolutas, mas,

pressupõe um estar sempre a serviço do educando, com vistas a uma aprendizagem real e significativa.

Ao escrever este texto, procurei alicerçar minhas conclusões nas idéias de teóricos que têm se dedicado às questões educacionais, principalmente dos envolvidos com o estudo do tema avaliação. Busquei ainda, um olhar mais atento sobre os documentos e discursos oficiais e colhi alguns depoimentos, através de entrevistas, tentando captar as conseqüências da aplicação da prova SARESP/2001, em especial no que diz respeito à sua utilização como instrumento determinante de aprovação ou não do aluno para as séries subseqüentes.

No desenvolvimento deste trabalho de natureza qualitativa tive a intenção de contribuir para a compreensão do fenômeno chamado pelos seus idealizadores de *construção de cultura avaliativa no sistema educacional paulista*, onde a avaliação deixaria de ser encarada como instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico da situação de aprendizagem, visando à otimização das possibilidades de ensino. Dentro dos limites desta reflexão pretendi contribuir para a transformação da realidade, pois as pesquisas educacionais devem se constituir em fontes de apoio para a análise crítica e modificação da prática educativa até onde for o seu alcance.

Minha formação e meu espaço de atuação profissional, circunscrito à região de Assis, me fizeram optar por fazer um recorte sobre os impactos causados pela realização e utilização dos resultados da prova SARESP/2001, em uma escola da DERA – Diretoria de Ensino da Região de Assis, em razão dessa escola estar localizada em uma cidade de pequeno porte (cerca de 30.000 habitantes), escolhida não só pela proximidade com o município sede da Diretoria de Ensino, onde exerço minhas atividades como supervisora de Ensino, mas também por ser uma das escolas desta região que mais acusaram os impactos

sofridos pela utilização feita pela SEE/SP dos resultados obtidos por seus alunos no SARESP/2001.

Fazer uma escolha pela abordagem que mais se adequasse ao objeto de estudo em questão, não foi tarefa fácil. À medida que as pesquisas e as análises iam sendo feitas algumas possibilidades foram descartadas, enquanto outras eram agregadas e ganhavam corpo por permitirem uma reflexão mais consistente.

Sinto que, além de tudo o que foi exposto até aqui, a minha opção pelo tema da avaliação da aprendizagem e especialmente pelo SARESP, está diretamente ligada ao fato de que tenho um profundo interesse pelo assunto, por sua atualidade, pela forma como mudanças foram incorporadas às práticas docentes, motivadas pelo desempenho bom ou não dos alunos nas avaliações do SARESP em 1996, 1997, 1998, 2000 e 2001. O fato de ter oportunidade de coordenar as atividades relacionadas a este instrumento de avaliação externa na Diretoria de Ensino – Região de Assis - durante seu período de implantação e implementação - a convivência sempre próxima com a equipe central, que gerencia o processo, e com as equipes escolares - que têm a função de colocar em prática as propostas oriundas do órgão normatizador, me impulsionou a querer saber mais, a estudar o tema de forma mais aprofundada e de tentar achar respostas para as questões que surgiam não só no momento de realizar a prova, mas também na análise dos resultados e na elaboração dos relatórios após cada etapa do processo.

Ao vivenciar com as equipes escolares e a equipe central da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo – FDE os procedimentos de organização, execução e análise das provas do SARESP pude reconhecer que o conceito de Avaliação da Aprendizagem não está suficientemente amadurecido no discurso e nas práticas dos profissionais da educação, quer no que diz respeito à compreensão de conceitos básicos e às modalidades e funções da avaliação, quer nos aspectos de sua aplicação concreta em

situações de ensino-aprendizagem. Focando o meu olhar, exclusivamente, no âmbito da Avaliação da Aprendizagem que é um dos aspectos que constituem a Avaliação Educacional, procurei, neste texto, sistematizar alguns conceitos e problematizar questões essenciais desta área.

Com a intenção de chegar às conclusões que me permitiriam aclarar os questionamentos já explicitados e que são o motivo do desenvolvimento desta pesquisa, estruturei o trabalho em quatro capítulos: O primeiro - *Avaliação da Aprendizagem: Um pouco de história* apresenta uma síntese da trajetória que o tema *Avaliação da Aprendizagem* percorreu na educação brasileira, inclusive as influências decorrentes de pensamentos importados de educadores estrangeiros. Este capítulo também tenta esclarecer a minha opção por uma avaliação a serviço do sucesso do aluno.

O segundo capítulo *Procedimentos Metodológicos: O caminho percorrido* apresenta uma descrição da metodologia da pesquisa, identificando os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise dos resultados.

No terceiro capítulo ao nomeá-lo – *Avaliação no contexto das Políticas Públicas Educacionais - Política Educacional e o Financiamento da Educação: Um pouco de história*, optei por descrever o papel fundamental exercido pelas relações de subordinação entre o governo brasileiro e os gestores do Banco Mundial, que prescrevem as políticas socioeducativas aos países devedores, através de sua capacidade em gerenciar o consentimento dos responsáveis pelas políticas públicas dessas nações, pelo montante financeiro de que dispõem. Destas prescrições surge a necessidade do estabelecimento de sistemas de avaliação das instituições educacionais, visando a racionalização e diminuição nos gastos, através da equalização custo-benefício.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP que é a resposta do Estado de São Paulo à exigência externa acima mencionada, é a



preocupação central do quarto capítulo deste trabalho, assim denominado - *SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Proposta e realidade*. Neste espaço resgato a trajetória do SARESP de 1996 até 2001 e coloco um olhar especial para os desdobramentos ocorridos pelo novo viés assumido pela SEE/SP no SARESP 2001.

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de muitas pesquisas e estudos, com diferentes enfoques e tratamentos. Esse aspecto da prática avaliativa ganha status como uma das variantes da avaliação educacional, que é um instrumento fundamental quando se trata de gestão escolar. Por sua amplitude, objetivos e função, a avaliação educacional deve ser compreendida no contexto das mudanças econômicas e políticas mais amplas. De acordo com Abramo (2003):

nas organizações, a avaliação é hoje sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das atividades de trabalho, para garantir o bom funcionamento da seleção, promoção e desenvolvimento profissional, a avaliação é também um instrumento importante de controle e regulação organizacionais. As práticas avaliativas organizacionais complexas têm, com algumas estruturas, utilizado a avaliação para essas fins. (Abramo, 2003, p. 10).

Consciente da amplitude e da relevância do tema avaliação educacional, optei, no âmbito de este trabalho, por colocar o olhar para um dos aspectos centrais desta questão que é a avaliação da aprendizagem escolar. Esta priorização visa atender aos questionamentos por mim levantados quando frente ao desafio de entender e explicar aos docentes da Rede Estadual de Ensino, no âmbito da Diretoria de Ensino de Assis, por ocasião da aplicação do SARESP 2001, como um único instrumento de avaliação, elaborado por órgão externo, contendo apenas ítems objetivos e uma duração pontual, poderia preponderar sobre as decisões de Professores e Conselhos de Classe/Série, no que diz respeito ao futuro escolar do educando? Frente a esta dificuldade e embalsada pela necessidade de achar respostas, direcionei meu foco para as questões relativas à avaliação da aprendizagem do escolar, sua história, suas concepções e direcionamentos, sem descontercer que este é apenas um aspecto ainda que central da avaliação educacional.

CAPÍTULO I

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de muitas pesquisas e estudos, com diferentes enfoques e tratamentos. Este aspecto da teoria avaliativa ganha *status* como uma das vertentes da avaliação educacional que é um instrumento fundamental quando se trata de gestão escolar. Por sua amplitude, objetivos e função, a avaliação educacional deve ser compreendida no contexto das mudanças econômicas e políticas mais amplas. De acordo com Afonso (2000):

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses fins. (Afonso, 2000, p. 18).

Consciente da amplitude e da relevância do tema avaliação educacional, optei, no limite deste trabalho, por dirigir o olhar para um dos aspectos centrais desta questão que é a avaliação da aprendizagem escolar. Esta priorização visa atender aos questionamentos por mim levantados quando, frente ao desafio de entender e explicar aos docentes da Rede Estadual de Ensino, no âmbito da Diretoria de Ensino de Assis, por ocasião da aplicação do SARESP/2001: como um único instrumento de avaliação, elaborado por órgão externo, contendo apenas trinta questões objetivas e uma dissertação poderia preponderar sobre as decisões de Professores e Conselhos de Classe/Série, no que diz respeito ao futuro escolar do educando? Frente a esta dificuldade e embalada pela necessidade de achar respostas, direcionei meu foco para as questões relativas à avaliação da aprendizagem do escolar, sua história, suas concepções e direcionamentos, sem desconhecer que este é apenas um aspecto, ainda que central, da avaliação educacional.

Avaliação da Aprendizagem: Um pouco de história.

Num primeiro momento entendo ser importante declarar que o tema avaliação, e em particular a avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo privilegiado nos meios educacionais nas últimas décadas. A centralidade do tema deve-se não só ao fato da existência da onipresença de práticas avaliativas na vida das escolas, mas também porque o ato de avaliar está diretamente ligado a toda história do homem racional. A nossa tradição judaico-cristã ao justificar a existência dos primeiros seres humanos faz uma ligação imediata do ato criativo com uma necessidade de avaliação por parte do criador. No capítulo primeiro do livro de Gênesis o autor do texto bíblico indica que cada ato criativo de Deus era seguido de um momento avaliativo: *"E viu Deus que isso era bom..."*. Segundo Raphael (2002) a *questão da avaliação é tão antiga quanto a racionalidade humana. É inerente ao ato de pensar o ato de julgar, que supõe a referência de um valor* (Raphael, 2002, p. 159)

Apesar desta ligação direta entre o desenvolvimento da racionalidade humana e o ato de avaliar, a avaliação da aprendizagem do educando, como objeto de estudo, se torna uma preocupação no Brasil, apenas a partir da década de 30, com os testes pedagógicos de Isaias Alves (1930) e com Lourenço Filho (1897-1970), nos testes ABC, usados para identificar alunos aptos ou não para a frequência no sistema educacional vigente.

A partir do final dos anos 40, TYLER expõe no seu livro *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), uma teoria de avaliação de forma mais sistematizada, que se torna um paradigma da prática avaliativa. A partir daí TYLER passa a ser considerado o pai da Avaliação Educacional. Para este autor a avaliação é o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam, ou seja, o ato avaliativo deve se constituir na comparação constante entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos previamente definidos:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais vão ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. (Tyler, 1949, p. 105-6).

Como fica claro o enfoque teórico de Ralph Tyler é comportamentalista e supõe o ato avaliativo reduzido à verificação das mudanças comportamentais ocorridas a partir de objetivos previamente determinados pelo professor. Para Hoffmann (1991):

Embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área da avaliação. (Hoffmann, 1991, p. 40)

A sedimentação das idéias de Tyler deve-se também ao fato de que este direcionamento foi assumido por pensadores consagrados como BLOOM (1971), GAGNÉ (1967), POPHAM (1973). O fato de estes últimos terem incorporado em seus textos o pensamento de TYLER, não significa que não o tenham modificado, ampliado e às vezes até questionado os pressupostos deste autor. No entanto, nenhum deles rompe com a estrutura básica do pensamento desse teórico, ao invés disso, incorporaram-na e a ampliaram.

Em 1983 é traduzido no Brasil o texto de Benjamim Bloom e colaboradores *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (1971). Neste estudo os autores se propuseram a reunir as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais em geral, por disciplina e por nível de ensino. Bloom defende também a idéia de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante. Criou a noção de aprendizagem para domínio, a partir das aplicações sucessivas de testes padronizados de rendimento que demonstravam que os critérios selecionados, atingidos pelos melhores alunos em um ano, eram atingidos pela maioria dos alunos em períodos posteriores. Com esta teoria Bloom fazia uma distinção clara entre o processo ensino-aprendizagem e o processo de

avaliação. O primeiro tendo como objetivo preparar o estudante, enquanto que, o segundo visava verificar se o estudante desenvolveu-se da maneira esperada. Não concordava com a utilização de notas nos testes realizados durante o processo ensino-aprendizagem por entender que a finalidade deste instrumento de avaliação era determinar o grau de domínio de habilidades por parte do aluno. Esse procedimento avaliativo deveria oferecer, tanto ao aluno como ao professor, as informações necessárias para a melhoria de desempenho no caso de habilidades não dominadas, bem como, servir de incentivo quando os objetivos tivessem sido alcançados. (Bloom, 1963).

BLOOM, HASTINGS e MADAUS (1971) além de relacionar a avaliação com a verificação de objetivos educacionais propostos e atingidos, também consideram três tipos de avaliação tendo como referência a sua finalidade: uma que visa a preparação inicial da aprendizagem (*avaliação diagnóstica*), outra que se destina a verificar a existência de dificuldades por parte do educando durante o processo ensino-aprendizagem (*avaliação formativa*) e o terceiro tipo de avaliação que tem a intenção de controlar se os objetivos fixados anteriormente foram atingidos pelos alunos (*avaliação certificativa*).

A matriz positivista que dá sustentação aos pressupostos defendidos pelos autores acima citados, está presente no ideário brasileiro, de forma bastante significativa, até a década de 80. Isto pressupunha a existência de instrumentos de medida fidedignos, que garantissem a comparação dos resultados obtidos pelos alunos, com os objetivos propostos *a priori*. Sendo assim, esta metodologia de caráter racional, basicamente comportamental na avaliação, trazia embutida uma necessidade de se obter evidências válidas e verificáveis de mudanças de comportamento do aluno, mudanças essas, desejadas e registradas como objetivos a serem alcançados em planos elaborados anteriormente. Estes postulados se constituíam em um dos pilares da prática avaliativa defendida pelos educadores brasileiros daquele período.

Não se pode deixar de apontar, porém, que já nos anos 60 e 70 alguns pensadores se propuseram a questionar este sentido da avaliação e acenavam com uma nova orientação para a prática avaliativa:

SCRIVEN (1963/1967) compreende que a avaliação não deveria ser somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados finais, com o intuito maior de subsidiar as decisões de aprovação ou retenção, mas sim deveria garantir os aspectos formativos, com a intenção de subsidiar as ações intervenientes ainda durante a realização do curso. Para além da verificação de objetivos, Scriven (1967) considera que na avaliação há uma descrição que traz embutido um julgamento, ou seja, são analisados os objetivos do ensino. Este autor foi o primeiro a definir os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa que serão abordados ainda neste trabalho.

STAKE (1967) renova o sentido de interpretação dos dados obtidos, garantindo que avaliar é uma emissão de juízo de valor que se amplia ao trazer, não apenas a interpretação do avaliador, mas também a contribuição dos professores, dos pais, etc.. Para STAKE o avaliador coleta argumentos que garantam o julgamento do valor de um programa educacional também por outros atores.

MacDONALD (1977) estabelece o caráter político das práticas avaliativas afirmando que dependendo dos procedimentos, direcionados pelos valores e dos objetivos da avaliador, a prática avaliativa pode ser: 1) *burocrática* – serviço prestado às agências governamentais, com o intuito de direcionar o controle de destinação de verbas; 2) *autocrática* – tendo a mesma fonte, ou seja, as agências governamentais como indutoras, tem outro sentido, ao invés da preocupação central com as verbas, a atenção agora está voltada para a análise das políticas educativas; 3) *democrática* – aquela que se propõe a atender a necessidade de informação e análise de uma comunidade sobre um programa educacional a

ela destinado. Esta última pressupõe o favorecimento de negociações e tomada de decisões coletivas.

A partir da década de 80 a busca por um novo referencial no ato avaliativo ganha a adesão de muitos teóricos que sem abandonar idéias antes divulgadas, agregam a elas novos paradigmas e novas concepções.

GUBA e LINCOLN (1981) consideram que a avaliação é resultante de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Ao *recolher a informação* o avaliador tem a possibilidade de proceder à emissão de *um juízo de valor*, muitas vezes com o sentido de conduzir a uma *tomada de posição*. A dimensão valorativa da avaliação é, assim, reforçada, *explicitando a não neutralidade do avaliador*. Para esses autores o avaliar pressupõe um trabalho de discriminar e catalogar informações e a partir delas tomar decisões sempre baseadas em critérios, algumas vezes explícitos, em outras, implícitos.

POPHAM (1983) declara que o processo de avaliação inclui a medida, mas não se esgota nela. De acordo com este autor a medida revela o quanto o educando possui de determinada habilidade, já a avaliação tem o objetivo de informar sobre o valor dessa habilidade. A medida tem a finalidade de descrever, com dados quantitativos, os fenômenos, enquanto que a avaliação além de descrever os fenômenos, os interpreta, utilizando-se também de dados quantitativos.

FRANCO (1994) esclarece que no que se refere a avaliação, tanto a abordagem objetivista quanto a subjetivista são modelos insuficientes para a explicação da realidade, por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos:

É fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente. (Franco, 1994, p. 24).

Seguindo esta mesma linha MIZUKAMI (1986) garante que a avaliação da aprendizagem quando pensada em um contexto que visa a aprendizagem ampla e o desenvolvimento da inteligência, priorizando as atividades do sujeito inserido numa situação social, procurará ir além da simples aplicação de provas ou testes. Ao invés disso, tentará verificar o rendimento através de reprodução livre, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução de diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais, simulações, etc. (Mizukami, 1986).

LUCKESI (1984) dá ênfase na importância do critério, argumentando que a avaliação não deve acontecer com base em dados inventados pelo avaliador, porque isto ocorrendo, corre-se o risco de nada ser realmente avaliado. Para Luckesi o juízo valorativo faz-se de maneira comparativa, assim sendo, a realidade que está sendo avaliada é comparada tendo como referência um padrão de comportamento que se julga ideal. Como os valores são socialmente construídos, e se modificam conforme as necessidades e as ações humanas, não existe também um padrão ideal fixo por sua relatividade no que diz respeito ao espaço e ao tempo. Nesta perspectiva, a realidade que está sendo confrontada com um padrão de comportamento ideal deve ser consciente e explícita e ter caráter nitidamente diagnóstico:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação. (Luckesi, 1996, p. 81, grifos do autor).

Para DEPRESBITERIS se as instituições considerarem o ensino em uma visão ampla, centrada na formação do aluno como ser social, elas “*buscarão formas de avaliar*

sua atuação, indagando-se constantemente se estão contribuindo para despertar a consciência, estimular para a busca de alternativas ou desenvolvimento de ações individuais e coletivas de transformação. [...] educação é processo, avaliar esse processo é dever das instituições". (Depresbiteris, 1994. p. 76).

HADJI explicita que a avaliação é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação. Para ele o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social. Declara a incidência das situações e dos contextos sociais sobre avaliação. Ao citar Weiss (1991), o autor concorda que a avaliação é "uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado" (2001, p. 34). Assim, afirma que a avaliação escolar é um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação e que para progredir necessita primeiramente de um contrato social.

Ao abordar o tema avaliação PERRENOUD nos alerta que "*mudar a avaliação é mudar a escola*" (1993, p.173). Para indicar a complexidade que o tema avaliação envolve, o autor sugere em seu texto "*Não mexam na minha avaliação!*" (1993) que as práticas avaliativas trazem embutidas concepções de homem, de mundo e de sociedade que se revelam ao serem submetidas às propostas de mudanças radicais e não apenas superficiais na sua estrutura. Este autor também dá ênfase à interdependência da avaliação com as demais dimensões do processo educacional, sendo que a centralidade da avaliação indica que as decisões e ações avaliativas polarizam as demais áreas ligadas ao processo educativo.

Ao indicar a tarefa árdua que se propõem aqueles que caminham no sentido de superar as práticas utilitárias na garantia de uma práxis avaliatória, RAPHAEL (2002) esclarece que "*a identificação do ato de avaliar com o juízo de valor deixa claro, pelo menos aos estudiosos no assunto, que toda avaliação tem por referência um padrão, que representa*

o valor vigente dependente da questão cultural e, portanto, variável no tempo e no espaço". (p.159). Explicita ainda que a prática avaliativa desenvolvida pelas escolas não acompanhou o avanço teórico significativo propiciado pelas pesquisas ocorridas durante o século XX. Para exemplificar este processo de renovação teórica e evolução conceitual a autora se baseia em Penna Firme (1994):

[...] essa evolução conceitual pode ser identificada por quatro gerações: A primeira (anos de 1920 – 1930) caracteriza-se pela identificação entre avaliação e *mensuração*, com preocupação eminentemente técnica, principalmente na construção de instrumentos. A segunda geração (anos de 1930 – 1940) tem como expoente principal Tyler e caracteriza-se por uma tentativa de ampliação da concepção de avaliação, num enfoque descritivo, mas ainda técnico. A terceira geração continua o processo de ampliação do processo avaliatório e vai centrar-se no julgamento. A quarta geração emerge nos anos de 1990, com o caráter de *negociação*, embasado num processo interativo; desenvolve-se com base em propostas e conflitos, dando-lhes um tratamento dialético. (Raphael, 2002, p. 160).

Entendemos que este novo olhar sobre as práticas avaliativas que se sustenta nos argumentos dos autores acima elencados, permite a denúncia e a reflexão sobre a função política da escola e a definição de que os objetivos e estratégias utilizadas para avaliar não são neutros, mas trazem embutidos uma concepção de homem e da sociedade que se quer construir. Dependendo de como o processo avaliativo for encaminhado é possível um resultado classificatório, seletivo e discriminatório, mas por outro lado, também é possível, produzir através de práticas avaliativas consistentes, modificações significativas no sentido de superar, no cotidiano escolar, as injustiças existentes e já denunciadas.

No mesmo período em que se denunciava a escola como reprodutora das estruturas sociais existentes, também se fazia ouvir, entre os teóricos da educação brasileira, um discurso de que a instituição escolar é fundamental para a elevação do nível cultural das classes populares (Saviani –1980). Não uma educação conteudística, enciclopédica ou com vertentes meramente instrucionais, mas uma educação que visa a conscientização, a libertação (Freire- 1966) e a transformação da estrutura social vigente. Neste contexto, a

avaliação da aprendizagem não pode ser entendida como tendo a função de legitimar a aprovação ou reprovação do aluno, mas deve ser encarada em um processo que resulta no redirecionamento da própria função da escolaridade e seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta visão, a idéia da avaliação da aprendizagem escolar centrada numa sentença determinista sobre o destino escolar do educando, ou seja, num processo avaliativo que resulte apenas em listagem de aprovados e reprovados, sentenciando alguns para o sucesso, a outros etiquetando como fracassados, deve ser revista. Para tanto, se faz necessário um olhar mais detalhado sobre como se instalou nas práticas avaliativas dos sistemas escolares a idéia de que avaliar é sentenciar.

Avaliador ou Juiz: O papel do educador frente as práticas avaliativas

Ao longo dos meus 25 anos de atuação no magistério público do Estado de São Paulo, exercendo cargos de professora, diretora de escola e supervisora de ensino, tive a chance de acompanhar as tendências das políticas educacionais adotadas, através da implantação/implementação de projetos propostos pelos órgãos normatizadores – MEC – *Ministério da Educação* e a SEE/SP – *Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*, bem como, pude perceber os referenciais teóricos que davam sustentação a cada idéia “inovadora” que se pretendia implantar, nas tentativas de reorganização da educação básica.

Em meados da década de 1980, ao final da ditadura político-militar, o país foi tomado por um clima de renovação e reconstrução. No Estado de São Paulo, no governo de Franco Montoro, primeiro governador eleito após o fim da ditadura, o clima era o mesmo de todo o país. Urgia reconstruir a democracia e com ela resgatar as instituições públicas. Na área educacional e na avaliação da aprendizagem, o movimento não foi diferente. Ainda sob a égide da Lei 5692/71, elaborada e promulgada durante o regime militar, a escola paulista tenta renovar-se. Sobre este momento Arena (1999) registra:



[...] Experiências em redes públicas, especialmente a exercitada no ciclo básico, em São Paulo, a partir de 1985, apontaram os caminhos da avaliação processual e interativa, inerente ao próprio projeto de ensinar. Por esse caminho, as práticas com maior ou menor intensidade, revitalizaram o princípio da avaliação como fundamento não descolado do planejar, do praticar, do ensinar, do aprender, enlaçando professor, aluno, escola, metodologias, conteúdos, enlaçando todo o projeto pedagógico. [...] Escorçada pela legislação, a avaliação classificatória parece perder adeptos, lugar e renovação conceitual. Até mesmo o nome tradicional perde sua legitimidade, porque não é mais o rendimento escolar que é medido, mas o trabalho pedagógico realizado pela escola e por todos os seus atores. (Arena, 1999, p. 84)

Nesse esforço de divulgação de um novo ideário, os especialistas da rede estadual de ensino São Paulo foram mobilizados. Como diretora de escola (1984 a 1987) e supervisora de ensino (1988 a 1995), participei de vários Projetos de Capacitação de docentes, que tinham como intenção divulgar o pensamento construtivista na rede estadual de ensino, mas que, ao mesmo tempo, oportunizaram o acesso ao pensamento de teóricos como Paulo Freire, Demerval Saviani, Ana Maria Saul, Cipriano Carlos Luckesi, José Carlos Libânio, Pedro Demo, Celestino Alves da Silva Júnior, que nos instigavam para a função transformadora do ato educativo.

Ao participar de um desses momentos de capacitação através de um curso oferecido no Campus da UNESP de Marília, em 1988, ao ser solicitada para explicitar como o contato com o pensamento de educadores como José Misael Ferreira do Vale, Celestino da Alves da Silva Júnior, Luis Antonio Cunha, entre outros, deixavam marcas no nosso processo de construção de uma visão crítica e compromissada do ato educativo, pude me manifestar da seguinte forma: *Frente a este desafio, mudo agora o sentido de minha luta. Buscarei com todas as forças derrubar os mitos da escola fracassada e em crise; da inoperância da educação como elemento transformador; da incapacidade dos educadores como agentes transmissores do conhecimento e da cultura; da inutilidade da escola. Pretendo direcionar minha carreira no sentido de fazer restaurar a fé na escola como instituição capaz de junto com outros fatores, produzir mudanças na sociedade.*

Este repensar sobre a função da escola e do educador trouxe como consequência um novo olhar sobre a prática avaliativa, olhar este, instigado não só pelo contato desta pesquisadora com os pressupostos teóricos defendidos pelos educadores acima relacionados, mas também pela novidade introduzida através da implantação do Ciclo Básico em Jornada Única no Estado de São Paulo⁵. Esse projeto da SEE/SP pressupunha uma avaliação aprendizagem norteada pela utilização de uma Ficha Síntese, em que a aprendizagem do aluno deveria ser registrada de forma descritiva e não mais simplesmente traduzida em notas ou conceitos.

As Fichas Descritivas do Ciclo Básico eram destinadas ao uso dos professores desse nível de ensino, contendo uma definição detalhada de quais aspectos deveriam ser privilegiados na avaliação, documentando todas etapas atingidas pelos alunos. Essa Ficha deveria acompanhar o educando no caso de transferência ou ser encaminhada para o próximo professor a fim de que tomasse conhecimento das dificuldades e dos avanços de cada educando.

Esse novo procedimento acabou por provocar um desequilíbrio nas práticas avaliativas sedimentadas. Os professores que atuavam nesse nível de ensino deixavam explícita a sua dificuldade em traduzir de forma descritiva e com a clareza necessária, os avanços e os entraves no processo de aprendizagem dos seus alunos. Ficava evidente, naquele momento, que a forma como os instrumentos de avaliação eram elaborados pelos professores não permitia uma leitura consistente da aprendizagem dos educandos, dificultando uma análise significativa desse processo.

Lembro aqui, que o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, aprovado pelo Decreto 10.623, de 26 de outubro de 1977, ao tratar do tema avaliação, já normatizava que: *a avaliação do aproveitamento deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem [...]* (Artigo 75); *os aspectos qualitativos*

⁵ Trata-se de Ciclo de dois anos, abrangendo as duas séries iniciais do que hoje denominamos Ensino Fundamental, implantado no Estado de São Paulo a partir de 1984, tendo vigorado até o ano de 1997.



deveriam preponderar sobre os quantitativos (Parágrafo único do artigo 76); *a verificação da aprendizagem [...] será efetuada globalmente* (Artigo 79). O fato de que se, em 1977, a legislação já anunciava como necessária uma avaliação global, isso não se traduzia em fato na sala de aula.

Dessa maneira, a minha angústia acerca das questões relativas das práticas avaliativas ganhava corpo. A legislação que normatizava a espécie falava na preponderância de aspectos qualitativos e em análise do desempenho global. Existia uma nova teoria que se colocava como avançada, como revolucionária até, na busca de uma avaliação emancipadora. No entanto, apesar de suspeitar dessa inadequação das práticas de avaliação utilizadas nas escolas em relação ao que se propunha, não sabia como proceder para viabilizar um processo avaliativo nos moldes propostos pelo pensamento construtivista que norteava também a organização do Ciclo Básico.

Algumas questões me incomodavam, tanto como educadora como cidadã, neste processo de incorporação de uma nova concepção avaliativa: Como deixar de lado uma prática avaliativa que pressupunha o julgamento para a classificação, e abraçar uma postura de avaliação como possibilidade de mediação para novas aprendizagens? Como vivenciar a idéia que professor não é juiz do aluno, mas sim seu parceiro? Que a função docente não é a de julgar apenas, mas sim a de apoiar e incentivar na busca de uma aprendizagem plena e significativa? Como deixar claro que não existe possibilidade de neutralidade ou imparcialidade na relação professor/aluno? Que a opção do educador/avaliador deve ser sempre a de apostar no sucesso de seu aluno, de investir todas as possibilidades no seu avanço e no seu desenvolvimento? Enfim, como explicitar o fato de que o educador/avaliador não é a ameaça inevitável, mas o complemento possível à ação educativa dos alunos?

Estas questões instigam mais quando a nossa referência para a nova concepção de avaliação acima citada se traduz na idéia de HADJI (2001):

"Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de *medir* seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito,

mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz?" (Hadjji, 2001, p.9)

Ainda no meu contato diário com gestores, professores, e alunos da Educação Básica de São Paulo, quando no exercício da função de supervisor de ensino, posso perceber que a idéia do professor como juiz neutro e imparcial, tem sido construída ao longo da história das práticas avaliativas na escola, e tem sido referendada não só no interior das unidades escolares, como também, no seio da sociedade moderna e contemporânea. Então me vêm as seguintes perguntas: Quando foi que esta idéia da neutralidade do professor/juiz ganhou corpo? Quais as práticas escolares que a referendam? De que maneira ela contribui para dificultar o avanço na incorporação de práticas avaliativas mais progressistas? Que conseqüências isto traz para o aprendiz? Como isto tem influenciado as avaliações, tanto as escolares como as de sistemas? A serviço de quem fica a educação pautada neste conceito?

Tendo como suporte os autores que trabalham com o tema avaliação que já foram citados acima e outros que também têm refletido e contribuído com a ressignificação do tema avaliação da aprendizagem escolar, principalmente ao longo das duas últimas décadas, pretendo trazer à reflexão esta idéia que se construiu do professor como juiz, principalmente no que se refere às características de imparcialidade e neutralidade.

A origem da neutralidade e da imparcialidade como ferramenta docente na avaliação da aprendizagem escolar.

A necessidade de imparcialidade e neutralidade absolutas nos parece herança do objetivismo que, baseado em critérios de cientificidade importados das ciências naturais, entende que a observação, a verificação e a experimentação são condições indispensáveis para a criação de princípios que resultem em leis e teorias verdadeiras. A



verdade, neste postulado, é atestada porque foi obtida de forma científica, ou seja, o fato social em estudo foi observado ou medido isoladamente do sujeito que o estuda.

A transposição *in natura* dos princípios positivistas, que tinham como foco os fenômenos naturais, para as ciências sociais, traz como consequência a idéia de que os fatos sociais não possuem movimentos que lhes sejam próprios, e nem mesmo contradições, ou ainda, historicidade. A partir desta idéia de objetividade científica e, portanto, do distanciamento entre o sujeito que busca conhecer e o seu objeto de estudo, é que se garante a neutralidade do cientista. Sobre isso escreve Depresbiteris (1994):

A filosofia positivista marca uma visão orgânica da natureza e da sociedade, fundada nos resultados de um saber construído objetivamente, à luz dos fatos ou das relações. Para os positivistas, a filosofia caminha aos pés da ciência. A medida que a ciência descobre verdades, a filosofia se enriquece. A filosofia não cria nem inova, porque seu trabalho fica na dependência do trabalho alheio; a construção de seu sistema é feita a partir de fenômenos observados. (Depresbiteris, 1994, p. 56)

Vemos então que, segundo a visão positivista, conceitos, princípios, leis, termos e expressões só têm validade se puderem se relacionar com fatos reais, através da observação e mensuração. As ciências sociais, segundo Franco (1990), ao assumirem como válidos estes princípios, entendem como fundamental o que segue:

- a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidades);
- em consequência, toda a ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;
- a sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas.

Com relação aos pressupostos que a norteiam e às consequências da objetividade na avaliação da aprendizagem Raphael (2002) esclarece que:

A preocupação com a objetividade, que, durante séculos, foi predominante nos estudos pedagógicos e avaliatórios, teve como um dos seus sustentáculos a

credibilidade, tão frágil na área das ciências humanas do ponto de vista metodológico. Daí a busca da perfeição nos instrumentos de medida, nos quais se concentrava a força fundamental da objetividade e da credibilidade da avaliação escolar. (Raphael, 2002, p.159).

Este conceito, desde que foi incorporado por teóricos da educação brasileira, exerceu influência capital na formação dos avaliadores deixando marcas indelévels na produção acadêmica nacional, a partir do início dos anos 70. Multiplicam-se, nessa década, manuais de instrução sobre práticas científicas, formas de registro e sofisticados instrumentos de coleta de dados. Os métodos e instrumentos utilizados deveriam garantir plenamente a objetividade das coletas, neutralizar toda e qualquer influência do pesquisador, ignorando assim, qualquer traço de subjetividade, como se já não estivesse impregnado de subjetividade, o próprio material de coleta de dados.

Os educadores brasileiros foram influenciados pela matriz positivista, e passaram a valorizar os testes, as questões de múltipla escolha, que entendiam ser uma forma mais objetiva de avaliar.

A valorização dos instrumentos de avaliação que fossem precisos e neutros se fazia sentir ainda nas práticas docentes, nas reuniões de pais às quais tive oportunidade de comparecer, entre os anos 1987 a 1997, para acompanhar a vida escolar de meus filhos. Muitas vezes ouvi dos professores a seguinte frase: - *eu sei que o seu filho sabe este conteúdo, mas ele foi mal na prova. Por isso eu não posso dar-lhe nota alta, e ele vai ganhar o conceito "D"*. O fato de o professor saber, por meio do acompanhamento do desempenho diário do aluno, que ele sabia o conteúdo, não podia ter mais peso do que a prova, porque esta tinha a objetividade que faltava na observação do docente, ainda que esta fosse muito mais ampla e significativa.

Avaliação e Medida

Sob a perspectiva cientificista a medida se constitui o núcleo da questão avaliativa. Segundo Luckesi (1996):



Em nossa prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la. Medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido. (Luckesi, 1996, p.87).

É fácil perceber na prática docente, quando exercida sob o viés positivista, que os procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar passam pela *medição do aproveitamento*, depois pela *transformação da medida em nota ou conceito*, para a seguir, *proceder-se à classificação do aluno*, em apto ou inapto.

O número de questões "certas", bem como o número de pontos correspondentes a estes acertos, em um teste, é normalmente o padrão de medida utilizado pelo professor para dar a nota ou atribuir o conceito que vai determinar o futuro escolar dos alunos. A conversão da medida em nota ou conceito acontece com o estabelecimento de uma correspondência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala de notas ou conceitos, definida pelo professor ou por normas institucionais.

Quando o número de instrumentos de avaliação é diferente de um, a prática docente tem se utilizado de média simples ou ponderada, transformando conceitos em valores numéricos, somando-os e dividindo-os pelo número de instrumentos utilizados pelo professor, obtendo-se, dessa forma, a média que permite a classificação dos alunos.

Nessa perspectiva, a utilização dos resultados obtidos pelos alunos, após a aplicação dos instrumentos de avaliação e da apuração da nota ou conceito, tem sido a de registrar na Caderneta do Professor e nas Atas de Conselhos de Classe e Série o conceito ou nota síntese do desempenho dos alunos, para em seguida dar oportunidade aos que ficaram com médias insuficientes, de realizarem novos testes, a fim de oportunizar mais uma chance de aprovação.

Acredito que estas práticas avaliativas, ainda estão presentes no cotidiano de nossas escolas, mesmo após a instituição dos Ciclos Seriados (art. 23 da LDB). Contra isso, escreve Souza (1994), indicando: "*não proponho para a avaliação a tarefa impossível da*

neutralidade da prática humana. Pelo contrário, reafirmo a sua natureza político-ideológica como prática educativa construída pelo homem, como expressão de sua subjetividade". (Souza, 1994, p. 147).

Franco (1994) trabalha com este tema e anuncia:

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), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se agora de captar o subjetivo, de penetrar na 'caixa preta' dos processos cognitivos. (Franco, 1994, p. 20)

Ao discurrir sobre os obstáculos existentes à emergência de uma avaliação formativa, ou seja, daquela avaliação que auxilia o aluno a aprender e que colabora com a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz, Hadji (2001) apresenta como um desses obstáculos, a existência entre os avaliadores escolares da representação de que a avaliação é realmente uma medida e sobre isso o autor argumenta:

Como não ser vítima disso quando todos (administração, pais, alunos, colegas) reclamam notas? A nota não é uma expressão de justa medida? Em nome de que podemos afirmar aqui que se é "vítima" de tal representação? Só pode ser em nome de uma concepção cientificamente fundamentada da atividade da avaliação. (p. 23).

Registremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores-avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de "nota verdadeira" quase não tem sentido. (p.34).

O avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator em um processo de comunicação social. Certamente, ele precisa dizer, apesar de tudo, o valor de um produto. Mas o próprio uso do termo valor adverte que não se está, propriamente falando, no domínio da medida. A exatidão da especialização professoral não passa de uma crença, desmentida pelos fatos. Isso nos leva a compreender que a avaliação, mesmo em sua forma mais rigorosa, aparentemente, de notação, diz menos sobre o "verdadeiro valor" de um objeto (expressão sem dúvida marcada por uma contradição interna) do que expressa outra coisa. (Hadji, 2001, p. 41).

Para uma reflexão mais sistematizada da avaliação da aprendizagem na perspectiva da *abordagem quantitativa*, que apóia seus métodos, seus componentes éticos e aspectos epistemológicos nos pressupostos positivistas e considera a educação como um processo tecnicista, conduzindo a atividade avaliativa para uma ação burocrática, busquei no Sumário das proposições de Gomez (1983) as características básicas desta abordagem:

1) Defesa do princípio de objetividade na avaliação associada à fidedignidade dos instrumentos de coleta e análise dos dados obtidos; 2) a *importação* para a avaliação educacional do método hipotético-dedutivo, comumente utilizado pela psicologia experimental; 3) Utilização de normas de metodologia estatística que exigem um grau suficiente de validade e fidedignidade; 4) Ênfase no produto e no resultado. A mensuração requer a consideração dos aspectos observáveis do comportamento; 5) controle rigoroso das variáveis intervenientes, buscando simular na escola as condições de laboratório; 6) ignora as alterações circunstanciais que possam ocorrer durante a avaliação porque se baseia em um modelo estruturado do tipo pré-teste, pós-teste; 7) Não centraliza a questão da relevância e do significado dos dados obtidos. Muitos aspectos importantes são descartados por serem considerados subjetivos; tendência ao emprego de grandes amostras com nítida desconsideração aos aspectos locais ou pouco usuais.

Com relação a opção por uma avaliação da aprendizagem escolar numa abordagem quantitativa Soares (1981) exorta:

A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. (Soares, 1981, p. 53).

O reconhecimento de que “a medida”, “o objetivismo excessivo” e a utilização de “testes padronizados de rendimento escolar” por si só, não permitiam uma análise suficiente do processo ensino-aprendizagem, surge nos Estados Unidos, na década de 60 (Saul, 1991), uma reação à abordagem quantitativa, através do desenvolvimento de enfoques alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bastante diferenciados, que resultaram na vertente chamada *avaliação qualitativa*.

As principais características desse modelo avaliativo estão descritas na análise de Gomes (1983), que indica: 1) a objetividade, tanto na ciência como na avaliação, é sempre relativa; 2) a compreensão de um fenômeno está sempre sujeita a limitação e erros por ser um empreendimento humano intencional e tentativo; 3) a posição do avaliador não é neutra porque pressupõe a interação entre seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos, com diferentes posições, opiniões e ideologias; 4) nem a educação

nem a avaliação são processos tecnicistas desligados de valores; 5) o objetivo da avaliação não se limita a questões previsíveis e imediatas, mas considera também os efeitos secundários como igualmente significativos; 6) ênfase no processo e não no produto; 7) importância de se registrar o progresso em sua evolução; 7) substituição das generalizações estatísticas pelas análises e interpretações; 8) necessidade de uma metodologia sensível às diferenças, ao imprevisto e aos significados latentes; 9) incorporação dos pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo; 10) o enfoque sobre os processos não pressupõe a desqualificação dos dados quantitativos; 11) o rigor da estruturação não é adequado à avaliação qualitativa; 12) a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de novas descobertas; 13) a interpretação da informação não é monopólio de um grupo, mas sim, é um instrumento válido para a reformulação de interpretações e ações da atividade educativa; 14) a necessidade do registro da perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas.

Na direção da concepção do modelo subjetivista é necessário perceber e admitir que o sujeito que conhece tem preponderância sobre o objeto de conhecimento e a preocupação primeira não é com objetividade do conhecimento, mas sim com a explicitação de que todo conhecimento é parcial e determinado pelas limitações do sujeito cognoscente, a partir de sua história de vida e de seus valores.

A centralidade da atividade do sujeito como criador da realidade e não apenas como expectador, se constitui em marca desta abordagem, que volta-se para a apreensão das habilidades já adquiridas ou em processo de aquisição, que por não estarem necessariamente observáveis nos produtos, demandam uma observação do processo de aquisição de aprendizagem.

Sem negar as contribuições significativas dessa abordagem para a ampliação do debate teórico das práticas avaliativas, Franco (1994) nos alerta

[...] Apesar da relevância desses elementos, a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isto porque também fragmenta a realidade uma vez que permanece no âmbito das análises

"abstratas" e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias sejam recuperados. (Franco, 1994, p. 20).

O Professor como Juiz – Aproximações e limites.

Na tentativa de elucidar porque o professor tem sido visto como uma espécie de juiz da trajetória escolar dos alunos - definindo o seu sucesso ou o seu fracasso, utilizando-se de notas ou conceitos emitidos, após a aplicação de instrumentos de medição, na tentativa de detectar aquilo que foi apreendido pelo educando - fui buscar no Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (10ª ed.), organizado por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira as definições dos termos que se referem à docência e ao magistrado:

Professor, s.m. aquele que pro-fessa ou ensina uma ciência

Pedagogia, s.f. arte de instruir e educar crianças.

Professor(ô) *sm.* aquele que ensina uma ciência, arte, técnica; mestre.

Mestre *sm.* 1. Homem que ensina; professor. 2. O que é perito ou versado numa ciência ou arte. 3. Homem de muito saber. 4. O que se avanteja em qualquer coisa. 5. Artífice em relação aos seus subordinados. 7. Que serve de base ou de guia; fundamental.

Juiz *sm.* 1. O que tem o poder de julgar. 2. aquele que julga; julgador. 3. Membro de um júri.

Magistrado *sm.* 1. Aquele a quem se delegaram poderes para governar ou distribuir justiça.

Além das definições acima elencadas, também me parece interessante acrescentar, para esta reflexão, que a palavra pedagogia (arte de instruir e educar crianças)

tem a sua origem na palavra grega *paidagogos*, nome dado aos escravos que conduziam as crianças gregas à escola, durante o período clássico.

Nestas definições o professor é aquele que ensina. O mestre é aquele que muito sabe e ainda aquele que serve como base ou guia, por ser fundamental. Temos ainda a contribuição de Charlot (2000) que vê o educador como alguém que acompanha o desenvolvimento do aluno, fazendo a mediação, ou seja, construindo junto o caminho da aprendizagem, pois

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. (Charlot, 2000, p. 98 grifo nosso)

Por que no momento da avaliação o professor deixa a sua função de guia e orientador para assumir a postura do juiz neutro e imparcial, deixando de apostar todas as fichas no sucesso do seu aluno?

Nossa tradição judaico-cristã pode ter, de alguma forma, contribuído para fortalecer a idéia do professor-juiz. Aquele que comete erro (pecado) deve ser julgado e castigado para que não tome a errar. Já quem não errou (não cometeu pecado), deve ser premiado (merece o galardão). Sob este prisma, quem melhor que o professor para definir aquele que merece ser castigado ou premiado na sala de aula?

Luckesi (1996) registra que:

A questão do erro, da culpa e do castigo na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem. Esta, à medida em que se foi desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para decisão de castigo. (Luckesi, 1996, p. 58)

Entendo que nas práticas escolares cotidianas, esta apropriação da função de juiz pelo professor, encontrou campo fértil e foi sendo gestada e incorporada como natural e desejável para obtenção de uma educação mais eficiente.

A figura do docente como aquele que julga se o aluno não está apto para prosseguir seus estudos, e que julgando, dá a sentença decisória sobre os rumos da vida e do futuro do educando excluindo-o ou dificultando a sua carreira escolar, perde o sentido na concepção defendida por Demo (1996):

Não faz sentido um processo avaliativo que tenha como resultado típico a exclusão do avaliado; por estar a serviço da qualidade, e por ser esta sobretudo participação, a avaliação deve levar a patamares mais intensos de inclusão; no espaço educativo, esta prerrogativa é simplesmente essencial, já que o ímpeto destrutivo da avaliação não pode bastar-se a si mesmo, mas servir para reconstruir as oportunidades de inclusão. (Demo, 1996, p. 34).

Ao tentar, no limite deste trabalho, refletir sobre o papel do professor-juiz tenho a intenção de explicitar que no processo de avaliação da aprendizagem não pode haver exclusão. O julgamento e a sentença nunca devem penalizar ao aluno ou o processo educativo, antes disso, deverão sempre estar a serviço da busca da melhoria da qualidade do ensino ofertado e do desenvolvimento pleno do educando. Sobre isso Luckesi (1996) explicita:

[...] importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. [...] Estou fazendo uma distinção entre julgamento e avaliação, no sentido em que o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e, então, reconhece-a como é (diagnóstico), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de melhoria de sua qualidade; para a avaliação não há uma separação entre o certo e o errado: há o que existe e esta situação que existe é acolhida, para ser modificada. Na avaliação não há exclusão. (Luckesi, 1996, p. 172).

Fica claro então, que existe uma distinção a ser feita entre a função do juiz, que julga para apontar erros e penalizar o infrator ou absolver o inocente, e o professor que emite um juízo de valor, após o acolhimento do aluno, no sentido de propiciar a ele

(educando) a possibilidade de melhoria no seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, não é possível admitirmos que não existe implícita na função do professor/avaliador a necessidade de proceder a um julgamento professoral.

Ao acolhermos a idéia de que existe um julgamento a ser feito na relação pedagógica, envolvendo avaliador e avaliado, torna-se necessário explicitar a idéia defendida por Hadji (2001) de que todo julgamento é em parte aleatório. Elementos do contexto escolar e social dos atores que participam do ato avaliativo exercem influência sobre o mesmo e estão sempre infiltrados nestas ações. Dimensões afetivas, emocionais e as próprias representações criadas a partir do *modelo do bom ou mau aluno* são fatores intervenientes no julgamento do avaliador. Nem sempre o professor tem claro que seu julgamento, mais do que embasamento científico tem como referência uma representação construída do aluno e convicções íntimas orientadas por sua própria história de vida, social e escolar e a da classe, sendo, portanto, o resultado de um conjunto de interações múltiplas que expressam e traduzem contradições. Charles Hadji esclarece esta idéia da seguinte forma:

O julgamento professoral inscreve-se, pois, em "uma construção social em movimento" do duplo ponto de vista da história do professor e daquela da classe e depende muito do contexto escolar e social. Ele implica sempre uma parcela de interpretação, socialmente condicionada. Assim, fortemente dependente do contexto social, está sempre às voltas com "vieses sociais". (Hadji, 2001, p. 32).

Como não é possível ao professor/avaliador desfazer-se das condicionantes e das representações sociais, o reconhecimento das suas existências pode se constituir no primeiro passo para garantir a liberação de uma avaliação negociada entre o professor que aposta em sua turma, e os alunos que têm objetivos a serem alcançados, como a aquisição de conhecimento e ser aprovado para a série seguinte. A explicitação dos fatores intervenientes no processo avaliativo pode se constituir no primeiro passo no sentido de se firmar um contrato entre docente e discentes que resulte numa avaliação negociada em que todos os atores se sintam realmente participantes das decisões que daí resultem.

Ao invés de serem resultados de contratos sociais negociados entre alunos, professores, gestores e comunidade escolar, o julgamento resultante da aplicação de instrumentos de avaliação nas escolas tem se constituído historicamente em expedição de sentenças que determinam *a priori* o sucesso ou o fracasso do aluno. Para Demo (1996)

Há quem ressalte apenas a face formal da avaliação, transformando pareceres em veredictos ou julgamentos. Assim como se imagina não haver reação possível diante da força do conhecimento _ o que a ciência diz, deve ser acatado _ facilmente engolimos que a avaliação feita por luminares da ciência, ou simplesmente pelos chefes, não admite questionamento. É por demais claro que esta compreensão de ciência é arcaica e, sobretudo, autodefensiva, além de incorrer na contradição performativa, na medida em que produz um questionamento que se quer inquestionável. (Demo, 1996, p. 35).

Ao elaborarmos uma avaliação/julgamento que pretende questionar a aprendizagem do aluno, mas que não prevê ou não permite um questionamento do seu instrumento ou do seu processo, ao invés de termos como resultado a avaliação da aprendizagem do escolar em seu sentido mais amplo, ou seja, a garantia de novas oportunidades de aprendizagem, daremos veredictos que muitas vezes resultam no fracasso escolar do aluno.

Em 1997, Guiomar Namó de Mello denunciava: "*a taxa de repetência da 1ª série, por exemplo, tem se mantido acima dos 50% desde 1931*" (p. 52). No mesmo texto esta autora nos indica que, 50% dos alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras, até o início da década passada, repetiam reiteradas vezes, demonstrando assim os inadmissíveis índices do fracasso escolar com os quais convivemos por um longo período. O destino do aluno, então – retido na série, aprovado, ou encaminhado para "classes especiais" - ficava sempre à mercê de critérios e procedimentos determinados pelo professor, que julgava e registrava sua sentença em impressos burocráticos próprios. Desta forma, a tendência era conceber a avaliação como o processo de julgamento do desempenho do aluno, pelo professor que declarava seu veredicto pelo sucesso ou fracasso do educando.

Um problema real que encontramos ao aceitarmos como natural este papel de sentenciador para os educadores, é que os critérios utilizados para formular a decisão que garantirá ou não o avanço do aluno em sua carreira escolar, dependem dos valores e do modo de vida do professor. Seu repertório, suas idiossincrasias enfim, a visão de mundo do docente, são determinantes no momento de definir os critérios que vão dar sustentação para a prática avaliativa que ele priorizará. Segundo Perrenoud (1986), a avaliação não cria a norma. Ela é abalizada em razão dos próprios valores do docente, da sua concepção de excelência, daquilo que, para ele, é importante.

A questão que se coloca a partir destas constatações é: Onde o papel do professor se aproxima e onde se distancia das funções de juiz? A proximidade das suas funções se dá no fato de que ambos, professor e juiz, ao decidirem sobre os procedimentos possíveis para os sujeitos que lhes são encaminhados, devem abalizar suas decisões sob critérios anteriormente definidos, que sejam claros, fidedignos e que tenham como meta o benefício individual e social que possa resultar da decisão.

Hadji (2001), ao citar Jean Cardinet, lembra que para esse autor *O ensino é uma relação de ajuda. Toda relação de ajuda exclui o julgamento: o educador que dá sua confiança só pode, a priori, recusar-se a julgar o outro. Portanto, a escola deve avaliar os alunos sem julgá-los. Para isso seria necessário que ao invés de tratar o aluno como objeto visto na terceira pessoa - "ele" sobre quem se dá uma ação, enxergá-lo sobre o prisma da segunda pessoa - co-autor de sua formação, e da primeira pessoa - um "eu que constrói-se como sujeito, graças à descoberta e à invenção* (Hadji, 2001, p. 62- 63).

Nesta direção Hoffmann (2001) nos aponta que:

[...] a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, [...]. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada. (Hoffman, 2001, p. 10)

Se Luckesi (1996) nos indica que a avaliação é emissão de juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão, cremos que os que têm como finalidade o educar, assim como, aqueles que recebem a competência de julgar, devam avaliar - os primeiros os atos educativos enquanto os outros os fatos sociais - através da emissão de juízos de valores sobre critérios que sejam relevantes. O que realmente difere e distancia substancialmente uma função da outra é a terceira parte do ato avaliativo, porque o educador deve fazê-lo sempre visando a promoção, nunca a condenação ou a exclusão.

No momento da tomada de decisão é que o educador não pode apostar na neutralidade ou na imparcialidade. Ao se envolver com o aluno, tomar-se parceiro e comprometer-se com sua jornada, e ainda, ao apostar sempre no sucesso do educando, o professor deixa de lado uma avaliação que estava a serviço da classificação e da seleção e passa a adotar práticas avaliativas que encaminhem para a promoção constante do sujeito aprendiz.

Nas práticas avaliativas escolares, os pesquisadores têm detectado situações que não retratam a idéia da avaliação para promoção. Para Saul (1994), a avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira "arma", em um instrumento de controle que tudo pode.

Com este uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a "disciplina" dos alunos; ganha a "atenção" da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não se esqueçam dos materiais.

Outra contribuição que ratifica estas constatações é a de Soares (1978):

a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle de oportunidades educacionais e para dissimulação de desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individual conquistado. (Soares, 1978)

A denúncia do uso da avaliação como instrumento de poder nas relações que se estabelecem na sala de aula não referenda a negação do ato de avaliar, também como um ato de julgamento. Raphael (2002) declara que:

É inerente ao ato de pensar o ato de julgar, que supõe a referência de um valor. [...]. Hoje, a identificação do ato de avaliar com o juízo de valor, deixa claro, pelo menos aos estudiosos do assunto, que toda avaliação tem por referência um padrão, que representa o valor vigente. (Raphael, 2002, p. 159).

Ao refletir sobre o pensamento de Jean Cardinet, (1988) que afirma ser todo ato educativo um ato de ajuda e que toda relação de ajuda exclui o julgamento, cabendo, portanto, ao educador recusar-se a julgar seu aluno, indicando ser possível avaliar sem julgar, Hadji (2001) conclui, ao contrário disso, argumentando sobre que *a avaliação "pelo sucesso" implica capacidade de decidir sobre o sucesso ou o fracasso. Não há êxito senão em relação a um objetivo, necessariamente valorizado (p.65)*. Ao defender esta idéia Hadji (2001) argumenta:

Chegamos à conclusão de que não é possível avaliar sem julgar, e o problema do avaliador é não se deixar levar por uma embriaguez judicial, e fornecer as informações que permitam ao aluno julgar com conhecimento de causa: o conhecimento das expectativas legítimas, conhecimento do objetivo valorizado, conhecimento de sua situação, conhecimento de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual. (Hadji, 2001, p. 65).

Todo ato avaliativo pressupõe, portanto, a emissão de um juízo de valor, uma vez que, o objetivo a ser atingido implica na valorização da ação e os sentimentos de êxito ou fracasso resultantes do processo avaliativo relacionam-se a critérios caracterizados por sua pluralidade e exterioridade em relação ao observável. Nesta direção, é necessária a clareza de que a avaliação no seu sentido pleno, ou seja, o máximo possível a serviço das

aprendizagens, não pode admitir o julgamento baseado em sentenças sem apelo, do tipo guilhotina, que destinam inapelavelmente alguns alunos para o fracasso escolar. Antes disso, a avaliação deve integrar-se ao projeto pedagógico, sem perder sua autonomia, para dessa forma, estar a serviço do aluno que aprende.

Avaliação da aprendizagem: Algumas categorias

Todo procedimento avaliativo pode ter como base **critérios** ou **normas** que atinjam objetivos determinados pela finalidade da avaliação: se **diagnóstica** faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno, se **formativa**, tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige, quando **somativa** propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação.

Quanto à regularidade uma avaliação pode ser contínua ou pontual. **Avaliação contínua**, como o próprio nome diz, é aquela que acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula. Pressupõe que o docente esteja atento e sensível às respostas e solicitações dos alunos. O professor não necessita chegar ao final de um trabalho para proceder a uma avaliação. Neste tipo de procedimento a avaliação da aprendizagem se dá durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao defender a idéia da *avaliação numa perspectiva construtivista mediadora* Hoffmann registra a importância desse olhar constante do professor/avaliador:

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o "*ainda não, mas pode ser*") são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras. (Hoffmann, 1993, p. 79).

Desde a importação do modelo tecnicista, nas décadas de 60 e 70, as orientações dos órgãos normatizadores da educação no Brasil, já apontam para a necessidade de incorporação das práticas de avaliação contínua, de caráter formativo, que visam a retomada do processo ensino-aprendizagem quando se observa a falta de assimilação do conceito/conteúdo ensinado. O Regimento Comum das Escolas Estaduais Dec 10623 de 26/out/1977, nos seus artigos 74 a 91, ao tratarem das questões relativas à verificação do rendimento escolar, já alertavam para a necessidade de *"incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem"*, *"observada a norma de preponderância dos aspectos qualitativos"*, *"efetuada globalmente"*.

A **Avaliação pontual**, ao contrário da contínua se dá ao final de algum trabalho como, por exemplo, o exame ou prova realizado ao final de um período letivo ou de um período de recuperação. Mesmo diante do prestígio que a avaliação contínua goza entre os teóricos e técnicos responsáveis pela organização da política educacional em nosso país, e mesmo diante do fato de que os documentos legais apontam para a priorização da análise global do desempenho do aluno, através da avaliação contínua, os procedimentos avaliativos em sala de aula demonstram que existe ainda uma supervalorização de avaliações pontuais através da utilização de provas, cujos resultados prevalecem sobre os demais procedimentos. Nesse sentido nos alerta Raphael (1998):

[...] já se pode afirmar com mais ênfase que a avaliação na rede pública de ensino se define muito mais como momentos dedicados exclusivamente a ela do que como uma parte do currículo incorporada a todos os seus passos. Não há processo de acompanhamento do rendimento escolar para obter dados norteadores de falhas que, corrigidas a tempo, são pequenas e detectáveis. [...] Nesse esquema de avaliação, o aluno até pode ser aprovado sem pré-requisitos essenciais num sistema seriado. Isso porque há uma separação efetiva entre aprendizagem e avaliação, como processos diferentes que ocorrem em momentos completamente não simultâneos. (Raphael, 1998, p. 52).

Quanto ao avaliador a avaliação pode ser interna ou externa. Diz-se interna quando são os próprios atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem,

professor que ministra o ensino e os alunos que aprendem que também realizam o processo de avaliação. Diz-se externa quando é alguém de fora do processo de ensino que aplica a avaliação.

Uma **avaliação interna**, tanto pode ser uma avaliação contínua como pontual. Um exemplo de avaliação interna e pontual são as provas bimestrais ou semestrais e um exemplo de avaliação interna e contínua são as verificações de aprendizagem realizadas no dia-a-dia da sala de aula.

Esse tipo de avaliação interna e contínua é supervalorizado no discurso dos docentes que atuam no Ensino Fundamental, por mais que algumas práticas indiquem que a prova pontual tem prevalecido sobre os resultados da análise global. Ao responder sobre os efeitos do SARESP/2001 na sua prática, a professora C (anexo B1) argumenta indicando a utilização de procedimentos avaliativos contínuos no dia a dia de sua sala de aula:

Neste SARESP de 2001 não foi levado em conta nosso trabalho. O trabalho diário e as avaliações no dia a dia. A gente avalia, mas isto não foi considerado. Teve aluno que nós aprovamos, quando reuniu o Conselho nós decidimos que esse aluno passaria, mas aí veio o SARESP e jogou tudo por terra. Eu não gostei disso porque você não avalia por uma única prova, ou um único instrumento. A média é o resultado de várias avaliações. Eu faço questionário, peço produção de texto quase todo dia, converso com os alunos e tiro deles o que aprenderam, muitas vezes só na conversa. O aluno é um todo. É preciso ver o global e uma prova sozinha não faz isso. Comigo, às vezes, o aluno tira 7,0 (sete) e eu dou 8,0 porque sei que o aluno é capaz de ir além daquilo que ele produziu... Às vezes é o inverso, por isso não pode avaliar o aluno pelo trabalho que ele fez em casa, por exemplo, porque muitas vezes foi ajudado. Mesmo assim eu dou tarefa para o aluno adquirir o hábito de estudo e isto serve para ele recordar o que foi visto na sala de aula. É bom [...] Eu corrijo a tarefa sempre de forma individual e ajudo o aluno naquilo que eu percebi que tem dificuldade. (ANEXO B1).

Nas reuniões de pais e mestres, no entanto, quando existe a necessidade de responder ao questionamento dos pais sobre o baixo aproveitamento dos filhos refletido em notas ou conceitos insuficientes, os professores geralmente

argumentam utilizando o resultado de avaliações (provas) pontuais como demonstrativo de sua justiça, imparcialidade e lisura.

Uma **avaliação externa** também pode ser contínua ou pontual. Um exemplo de avaliação externa e pontual é aquela avaliação realizada pelo SARESP, ENEM, SAEB, enfim, pelos sistemas públicos de avaliação que ao final de um certo período, ciclo ou etapa de escolaridade, utilizam provas para avaliar o rendimento e a produtividade das escolas. Apesar de estarmos indicando o SARESP, o ENEM e o SAEB como avaliação externa pontual, uma vez que, se organizam a partir da aplicação de uma única prova aos alunos, os idealizadores destes sistemas, ao traduzirem sua intenção, indicam a preocupação com uma visão global do processo. O manual de orientação para o SARESP/2000, ao registrar os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação registra:

Os principais instrumentos de avaliação do SARESP são: provas de desempenho dos alunos nos componentes curriculares avaliados; questionários de caracterização desses alunos; questionário de caracterização da gestão escolar; relatórios de avaliação da escola e da Diretoria de ensino. Pela diversidade de instrumentos verifica-se a preocupação com uma visão global das informações de avaliação, de modo que os desempenhos dos alunos sejam analisados no contexto em que foram gerados. (Manual de Orientação SARESP/2000).

Ao identificar o seu método avaliativo com uma visão global de avaliação, a equipe da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, responsável pelo gerenciamento do SARESP, parece pretender aproximar seus procedimentos avaliativos às referências teóricas que ajudou amplamente a divulgar durante as décadas de 80 e 90, em seminários e cursos, ou seja, uma visão de avaliação como instrumento de melhoria do processo ensino-aprendizagem de um aluno/sujeito global e único, necessitando, portanto, de uma avaliação contínua, sensível e esclarecedora que balize os procedimentos necessários para uma carreira escolar de sucesso.

Ao tentar buscar um exemplo de avaliação externa e contínua pude perceber a dificuldade de localizar estratégias que compreendam esse procedimento.

Numa situação ideal, a **avaliação externa contínua** seria aquela exercida pelo supervisor de ensino quando vinculado ao sistema e não à escola, que ao acompanhar o trabalho da unidade escolar a ele subordinada, acompanha, avalia e ajuda a reorientar os procedimentos adotados pela escola, inclusive fazendo uso de instrumentos de avaliação de alunos, docentes e gestão escolar, para esse fim.

A avaliação pode também ser explícita ou implícita. Uma **avaliação explícita** ocorre quando a situação de avaliação está clara e bem definida para todos os indivíduos sujeitos a ela. Uma **avaliação implícita** ocorre quando, ao contrário, os indivíduos se submetem à avaliação sem se darem conta de que estão sendo avaliados. Uma avaliação explícita também pode conter elementos que não estejam perfeitamente desvendados para os atores que dela participam o que resulta, muitas vezes em situações de tensão e angústia para os avaliados. A professora R (anexo B2) ao relatar sua experiência com o SARESP/2001 comenta:

O fato de que nós, professores, não tínhamos as informações antecipadas sobre os procedimentos a serem adotados em cada caso de aluno avaliado pelo SARESP, dificultou grandemente o processo. A falta de informações claras sobre a finalidade daquela prova e de onde se pretendia chegar com ela, foi que gerou toda a nossa angústia. (Anexo B2).

Para Demo (1996) *“é impossível esconder que o fenômeno avaliativo mexe com expectativas ambíguas e por vezes contraditórias em termos de comparações entre pessoas”* (p. 13), e sobre esses procedimentos o autor afirma ainda: *“Comparar significa inevitavelmente, confrontar as pessoas, tendo por referência padrões desejáveis e sobretudo privilegiadamente escassos. Os “melhores” sempre são poucos. Se, por acaso, se tornarem maioria, perdem o sentido de “melhores”.* (p. 13).

A avaliação pode também ser normativa ou criterial. Uma **avaliação normativa** é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo. Procura-se informar sobre as possibilidades de um aluno saber ou poder fazer mais ou menos que os outros. Os testes que são

elaborados utilizando esta abordagem teórica são planejados para obter informações sobre um grupo e procuram discriminar diferentes níveis de rendimento. Para Depresbiteris (1994) esse procedimento:

Valoriza, portanto, a posição do indivíduo com relação aos outros usando como base a curva de Gauss (curva normal). Dessa maneira, o padrão de referência dependerá do próprio objetivo do teste. Assim, quando se trata de um exame de seleção, o padrão será o percentual correspondente à proporção de alunos que é necessário selecionar. (Depresbiteris, 1994, p. 55).

A avaliação na vertente normativa traz embutida uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva, se constituindo, portanto, na modalidade mais adequada quando os valores que a conduzem são a competição e/ou a comparação. A necessidade de obter produtos visíveis induz à opção por testes estandardizados que reduzem a complexidade do ato educativo ao produto observável.

Nesse sentido Afonso (2002) nos alerta:

[...] na nossa perspectiva, a avaliação normativa e a ideologia de mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica, e ganham um outro sentido face às recentes mudanças nas políticas educativas. Por isso, [...] não parece ser por mero acaso que os testes estandardizados são as modalidades de avaliação escolhidas pelos autores que mais acerrimamente têm proposto a criação do chamado *mercado educacional* (*grifo do autor*). (Afonso, 2002, p. 35).

Em contrapartida uma **avaliação criterial** procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo pré-fixado, informando sobre o que o aluno sabe ou não sabe, pode ou não pode fazer. Assim, uma avaliação criterial tem como objetivo apreciar um aluno para situá-lo em relação a critérios-alvos. Corresponde ao descrever o ser à luz de um dever-ser previamente determinado. Ao planejar um instrumento de avaliação com referência a critérios tenho como preocupação central a obtenção de informações sobre conhecimentos e capacidades específicas do estudante. O resultado da avaliação deve refletir o que o aluno sabe ou pode fazer, não expressando sua posição em relação ao grupo.

Hadji (2001) esclarece que um aspecto constituinte do processo de avaliação é a colheita de elementos em sua realidade numa operação de busca de indícios e indicadores (p. 47), e que esses indicadores jamais são dados imediatos,

mas, ao invés disso, “*são sempre resultado de um trabalho de elaboração, de construção, feito à luz dos critérios*”¹ (grifo nosso). Para esse autor:

*É a coerência critérios/indicadores que importa antes de tudo. Nisso reside toda a objetividade que se pode esperar de um julgamento de avaliação. Ele deve dizer o valor, baseando-se nos sinais (os indicadores) mais característicos da realidade (é preciso que os indicadores revelem o próprio objeto), mas com referência às expectativas. Em outras palavras, o indicador deve ser, ao mesmo tempo, representativo da realidade avaliada (objetividade externa), e *significante* em relação a uma expectativa precisa (“objetividade” interna, ou coerência). A *significação não está contida no indicador; ela não é propriedade dele. Ela nasce da proximidade com o critério.* (Hadji, 2001, p. 47-48) (grifo nosso).*

Nessa perspectiva, as avaliações referenciadas a critério são de fundamental importância para se proceder uma avaliação formativa da aprendizagem, pois, a coleta de indícios e indicadores significativos, resultantes da interpretação dos dados coletados à luz de referentes anteriormente explicitados, interessam tanto ao professor/avaliador, porque permitem reestruturar ou ressignificar estratégias docentes porque são facilitadoras de diagnósticos das dificuldades encontradas, como ao aluno, ao especificarem lacunas de aprendizagem que precisam ser revistas.

No entanto, Afonso (2002) alerta também que a avaliação criterial permite ao Estado um controle maior sobre o desempenho das escolas, quando utilizada em nível macro com a finalidade de recolhimento de informações sobre o sistema educativo. O autor esclarece que *o efeito social desse tipo de avaliação pode ser muito próximo daquele que é característico da avaliação normativa quando utilizada para o mesmo fim.* (p. 36), ou seja, quando utilizada como mecanismo de controle por parte do Estado a divulgação dos resultados para a opinião pública pode produzir os mesmos efeitos no mercado de sistemas educativos que os produzidos pela avaliação normativa. No que diz respeito à sala de aula Afonso (2002) denuncia que a avaliação criterial é muitas vezes confundida com a avaliação formativa, em razão de que ambas pressupõem o estabelecimento de objetivos prévios que deverão ser alcançados pelos educandos, mas que de fato não são avaliações *sinônimas* ou *sobreponíveis*.

A fim de melhor esclarecer as diferenças existentes entre as modalidades avaliativas por níveis, com base em normas ou critérios, Afonso (2002, p. 37) apresenta o quadro abaixo:

Níveis do sistema	Nível <i>Micro</i>	Nível <i>Meso</i>	Nível <i>Macro</i>	Nível <i>Mega</i>
Tipos de avaliação	(Pedagógico)	(Organizacional)	(Nacional)	(Internacional)
Avaliação criterial	Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina	Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina e eventualmente dos Projetos Educativos	Grau de consecução dos objetivos das Leis de Bases dos Sistemas Educativos e dos objetivos mínimos de cada ciclo de estudos ou dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina	Os objetivos não podem ser estabelecidos uniformemente ou só podem ser estabelecidos em certas condições
Avaliação normativa	Comparação dos resultados dos alunos de uma mesma turma	Comparação dos resultados de turmas diferentes da mesma escola	Comparação dos resultados de escolas de um mesmo país	Comparação dos resultados de escolas ou grupos de alunos de países diferentes

Nessa visão, o objeto principal dessa pesquisa, o SARESP/2001, situa-se no nível *Macro*, pois objetivava a avaliação do rendimento escolar dos alunos ao final dos ciclos de escolaridade e resultou na comparação entre escolas de um mesmo Estado.

Quanto à finalidade a avaliação da aprendizagem pode ser diagnóstica, formativa e somativa. Uma **avaliação diagnóstica** ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno objetivando escolher algumas seqüências de trabalho indicadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o

que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar conhecimentos iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar repertório. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las.

Sobre o caráter diagnóstico da avaliação Cipriano Carlos Luckesi

afirma:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. (Luckesi, 1996, p. 81, grifos do autor).

Hadji (2001) chama atenção para o fato de que o termo avaliação diagnóstica deveria ser repensado, uma vez que, toda avaliação poderia ser diagnóstica, e propõe, para esse fim, a **avaliação prognóstica** como aquela que precede a ação de formação. O autor entende que o prognóstico deve servir para um ajustamento recíproco aprendiz/programa de estudos.

Uma **avaliação somativa** ou **cumulativa** é aquela que geralmente acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, etc. tratando sempre de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Ela tem a função de verificar se as aquisições previstas pelos programas foram atingidas. Propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação. Às vezes pode ser realizada em um processo cumulativo, quando um balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, verificar, portanto, além de

informar. Este procedimento avaliativo além de situar, classificar, tem como sua principal função dar certificado, titular.

A **avaliação formativa** “é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar” (Hadi, 2001, p.16) e tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige. Este tipo de avaliação não tem uma finalidade probatória. Entre suas principais funções estão as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc.

Como visa a consecução de objetivos previamente definidos, a avaliação formativa é, no entender de Afonso (2002), em parte uma avaliação criterial, embora não se reduza a isso. Para que ela se realize é fundamental a explicitação e clarificação dos critérios da avaliação formativa para que ela seja visível aos seus atores.

É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa o professor sobre o desenvolver da aprendizagem e o aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Ao praticar a avaliação formativa o docente pode lançar mão de uma infinidade de métodos e técnicas que vão desde a observação livre do aluno até uma entrevista oral. Essa amplitude de possibilidades pode dar ao docente condições de entender e enfrentar as dificuldades existentes no processo de aprendizagem do aluno e não apenas constatá-las e registrá-las em forma de notas ou conceitos. Assim, a avaliação formativa proporciona: segurança e confiança do aluno nele próprio; feedback ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno bem fundamentado em dados precisos e consistentes.

A avaliação formativa assume uma função reguladora quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar



positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas.

Apesar da avaliação em seu caráter formativo não ser refratária a outros usos e funções, Philippe Perrenoud (1992) ao discorrer sobre o *contrato de confiança* que deve existir entre o professor e seus alunos, esclarece que uma avaliação formativa deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre esses atores, não devendo haver um uso indevido desta forma de avaliar, sob o risco de comprometimento definitivo da confiança que deve sempre ser preservada entre avaliados e avaliadores.

Ao chamar a atenção para a avaliação formativa como “*dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica*”, Afonso (2002, p. 40) esclarece sobre o perigo de transformar essa modalidade *numa espécie de panacéia pedagógica*, como se a ela restassem apenas as virtudes que só pudessem resultar em promoção e desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno. Alerta que essa atitude acaba por “*impedir, quase sempre, um aprofundamento sociológico das funções (manifestas e latentes) desta modalidade de avaliação*”, incluindo-se aqui, as suas funções reguladoras e emancipatórias.

Para Hadji (2001) o que toma uma avaliação formativa é a “*intenção dominante do avaliador*”. A avaliação se apresenta formativa quando se inscreve num projeto educacional que visa favorecer o desenvolvimento do aprendiz, se desfazendo de qualquer outra preocupação que não tenha esse *norte*. O direcionamento do aluno para novas aprendizagens e a otimização de seu desenvolvimento cognitivo é que identifica o caráter formativo da avaliação. Apesar de não necessitar de se moldar a nenhum padrão metodológico para se caracterizar como formativa esta modalidade, prevê sempre, que as

informações dela decorrentes, cheguem aos dois principais atores do processo: o professor e seu aluno.

Ao identificar a avaliação formativa como uma utopia promissora, que em última análise só se instala a partir da vontade e do compromisso de ajudar o aprendiz, Hadji (2001) assim se manifesta:

[...] a idéia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tomar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (Hadji, 2001, p. 21)

Para esse autor, existem obstáculos reais que dificultam a emergência de uma avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem. Como primeiro fator dificultador registra o fato de ainda estar viva, e impregnando a sala de aula, a representação segundo a qual a avaliação é uma medida, marcada pela exigência da certificação no âmbito de uma pedagogia que seleciona para a “excelência”. Também, “*pobreza dos saberes necessários*” (p. 23), ou seja, a lacuna de um referencial teórico consistente que dê conta de uma análise ampliada dos múltiplos aspectos que constituem a avaliação (cognitivo, afetivo, social) tem feito falta e empobrecido a interpretação dos dados coletados, impedindo uma melhor compreensão do aluno e do “objeto a ensinar”. Um terceiro aspecto levantado por Hadji (2001), diz respeito “à *preguiça ou o medo, dos professores, que não ousam imaginar remediações*” (p. 24). Dos três obstáculos elencados pelo autor, apenas o segundo não depende diretamente dos professores/avaliadores.

Como possibilidade de superação desses e de outros entraves pesquisadores da área da avaliação – Penna Firme (1994), Raphael (2002), Hadji (2001) -



apontam para a direção da **avaliação negociada**. Sabe-se atualmente, que o reflexo dos contextos sociais sobre a avaliação é significativo. A avaliação da aprendizagem do escolar é sempre resultante de interações e de negociações entre um professor/avaliador e um aluno/avaliado, em um determinado espaço social e sobre um objeto particular, sendo este último também impregnado de condicionantes sociais. Por ser socialmente condicionada a avaliação ao mesmo tempo que não separa os atores principais do processo, os identificando cada um na sua individualidade, sem deixar de garantir a unidade da relação professor-aluno.

Hadji (2001) ao refletir sobre as pesquisas de Pierre Merle (1996) alerta:

que o "julgamento professoral de avaliação, complexo e socialmente oblíquo, *não pode ser realizado fora de categorizações professorais e de contextos sociais particulares necessitando a operacionalização de arranjos avaliativos específicos*. Esses arranjos são resultado de uma negociação implícita ou explícita, entre um professor que quer manter sua turma, e os alunos que querem alcançar seu objetivo, que é o de passar para o ano seguinte. (Hadji, 2001, p. 39)

Dessa forma, é necessário lembrar que o ato de avaliar implica num processo a partir de um sistema que agrega múltiplas expectativas, e, que por esse motivo inclui diferentes contribuições, tomando-se uma operação delicada nos seus aspectos técnicos e éticos. Isso devido ao fato, de que nem sempre as expectativas legítimas que se confrontam com realidades existentes, são evidentes o suficiente, para serem percebidas de pronto. Antes disso, demandam confrontos e interações que se inscrevem num processo de comunicação/negociação.

O professor/avaliador que tenha consciência do caráter social da avaliação e entenda, por isso, o seu papel de comunicador/negociador deverá enfrentar seus próprios medos e deixar de lado a *preguiça*, denunciada anteriormente nesta pesquisa quando citamos Hadji (2001). Essa superação se faz necessária, uma vez que, ao assumir a negociação com parte inerente do processo avaliativo, o docente necessariamente correrá risco de se enganar, de cometer equívocos, pois estará mais exposto, mais visível. Essa

atitude pressupõe: 1) uma contínua interrogação sobre os valores que norteiam o seu trabalho; 2) abrir mão de uma posição de superioridade sobre o aluno, mas, ao invés disso, de assumir que tendo competências em certas áreas, pode e deve assumir o papel de mediador e facilitador de aprendizagens para os educandos; 3) a consciência de que a aprendizagem, também para o educador, se dá de forma processual, impulsionada por um contínuo desejo de aprender e se aperfeiçoar.

Raphael (2002) ao analisar a pesquisa de Penna Firme (1994) registra o movimento em favor da avaliação negociada, como sendo representante de uma quarta geração na evolução conceitual da avaliação. Uma primeira geração (1920-1930) identificava avaliação e mensuração e tinha como foco de atenção a técnica, principalmente no que diz respeito à elaboração de instrumentos. A segunda geração (1930-1940) tem como base o pensamento de Tyler, na tentativa de ampliar a concepção de avaliação, introduzindo um enfoque descritivo, sem abrir mão da técnica. Esta visão ampliada ganha força com a terceira geração de teóricos da avaliação que centram o processo no julgamento. Com a chegada dos anos noventa já existia um referencial teórico suficiente para que se percebesse o caráter de negociação presente no processo de avaliação. Este momento é assim definido por Raphael:

A quarta geração emerge nos anos 90, com o caráter de *negociação*, embasado num processo interativo; desenvolve-se com base em propostas e conflitos, dando-lhes um tratamento dialético. Constitui-se numa forma responsiva de avaliação, no sentido teórico e construtivista, quanto às práticas. É responsiva porque situa-se em controvérsias, contradições e proposições, como ponto de partida para seu desenvolvimento. É construtivista porque busca explicações de seus resultados na interação entre sujeito e objeto. O enfoque científico – antes a preocupação essencial – passa a ser apenas um dos aspectos, dividindo espaço com questões de ordem política, cultural e ética. (Raphael, 2002, p. 160).

Diante dessas contribuições se faz necessário e urgente a reflexão sobre esse novo olhar ao referencial teórico do processo de avaliação da aprendizagem do escolar. Sabemos que a apropriação desses conceitos não serão garantia de mudanças significativas nas práticas avaliativas, mas seguramente sem eles se torna quase impossível uma reflexão

que se traduza em ações significativas. Lembrando que toda ação avaliativa é antes de tudo um ato de posicionamento que demanda uma tomada de posição, não pressupondo portanto a neutralidade ou a imparcialidade. Hadji nos ensina sobre isso da seguinte forma:

[...] avaliar é talvez o mais primitivo ato da mente humana. Para avaliar, é preciso ter a sensação de que as coisas valem. Eu não poderia avaliar, bem se sabe, algo do qual não esperasse nada. O ato de avaliação implica, deste modo, uma relação não indiferente com o mundo, pois capaz de responder, ou não, a expectativas valorizadas. Foi o que denominamos de impossível indiferença. (Hadji, 1991, p. 190).

Se não é possível pensar a avaliação de forma isolada, por ser ela reflexo de uma visão de mundo, de escola, de sociedade e de homem, também não é possível deixar de refletir e repensar sobre a avaliação como caminho possível para seguir em busca de um aperfeiçoamento de todo processo pedagógico.

Avaliação Institucional – Justificativas e Motivações.

A necessidade de pensar a avaliação da aprendizagem parte do pressuposto de que esta avaliação não deve ter um caráter exclusivamente pedagógico. Apesar da importância deste aspecto, é preciso um olhar também para a natureza social do ato avaliativo, com a identificação das possíveis variáveis intervenientes no processo, relacionadas à tessitura das relações sociais existentes.

É ingenuidade pensar que uma função equivocada da avaliação esteja presente apenas no âmbito das salas de aula. O autoritarismo que reveste as ações avaliativas tem extrapolado os limites das relações pedagógicas, para impregnar também os outros focos de avaliação como as instituições, os currículos, os programas educacionais e os cursos. A comunidade escolar: pais, alunos, professores, especialistas, muitas vezes, assumem o papel de meros informantes para um sistema de avaliação externo, cuja decisão

sobre o que avaliar, como avaliar e quais os critérios a serem empregados, são decididos exclusivamente por aqueles que, de maneira externa, dirigem os rumos das políticas educacionais públicas.

O desejo de autoconhecimento da sociedade, para tentar a superação de suas limitações e o discurso sempre presente da preocupação com a qualidade de ensino, tem servido como justificativa suficiente para a implantação de verdadeiros sistemas de avaliação institucional, que por si só, não têm conseguido equacionar a carência de estratégias eficientes de concretização dos pressupostos que os embasam, permitindo assim, que dúvidas sobre sua credibilidade e/ou relevância ganhem corpo e minem muitas vezes os efeitos positivos arrolados como pretendidos por ocasião de sua implantação.

Dificuldades existentes na avaliação da aprendizagem escolar, já citadas anteriormente neste texto, também estão presentes nas avaliações de sistemas e das instituições educacionais. A definição de por quê, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas ao organismo escola em uma determinada sociedade. Assim como na avaliação pedagógica, os sistemas avaliativos escolares sofrem influências de determinantes sociais que definem sua função e seus objetivos. De acordo com Vasconcellos (1993):

O problema da avaliação é muito sério e tem raízes profundas: não é problema de uma matéria, série, curso ou escola; é de todo um sistema educacional, inserido num sistema social determinado, que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como "filtros" de reinterpretação do sentido da educação e da avaliação. (Vasconcellos, 1993, P. 14)

Avaliar os sistemas educacionais brasileiros não tem custado pouco. Segundo o MEC, os exames de avaliação sugaram R\$ 81 milhões no ano de 2001 do orçamento da educação. Foram R\$ 7 milhões para o Sistema de Avaliação do Ensino Básico/Saeb; R\$ 50 milhões para o Exame Nacional do Ensino Médio/Enem e R\$ 24 milhões para o Exame Nacional de Cursos/Provão. Cada um dos 4.800 cursos universitários avaliados

no Provão/2001 custou muito caro ao governo. (disponível no <www.mec.gov.br> acessado em 10 de abril de 2002).

Os números acima relacionados já serviriam de justificativa para uma análise mais aprofundada de como, por quê, quando, o quê, quem, onde e para quê avaliar as instituições escolares brasileiras. Um orçamento de tal magnitude, para avaliar um sistema educacional que tem necessidades básicas de subsistência ainda a serem supridas, nos indica a pertinência de um olhar mais cuidadoso sobre estes projetos de investigação das instituições escolares e do ensino brasileiro.

Além do que já expus acima, a minha intenção ao abrir espaço nesta pesquisa para a inclusão de uma reflexão sobre a Avaliação Institucional, suas justificativas e motivações, está ligada ao fato de que o SARESP, como meu foco privilegiado de atenção, pretende avaliar não só o rendimento escolar do aluno, mas também, em todas as etapas anteriores e posterior ao de 2001, teve a preocupação de avaliar também as instituições escolares. Tanto é assim, que o retorno dos dados obtidos pelos alunos, nas versões do SARESP indicadas acima, foram encaminhados sempre tendo como referência a escola e não o educando. No SARESP/2001 isso se inverte como veremos, mais adiante, neste trabalho.

O texto legal que normatiza os princípios constitucionais na área educacional, a Lei 9394/96, preconiza em seu inciso IX, artigo 3º a garantia de padrão de qualidade como princípio do ensino a ser ministrado em solo brasileiro. A garantia do padrão de qualidade do ensino supõe a formulação desse padrão pelos sistemas de ensino. Definir o que seja o mínimo aceitável, como referencial de qualidade para daí buscar patamares cada vez mais altos a serem conquistados no processo educacional, tem se constituído numa das principais bandeiras dos órgãos proponentes das avaliações institucionais.

Entre as prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), destaca-se a melhoria permanente da Educação Básica no Brasil. Contribuindo para a realização de tal objetivo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) implantou, em 1990, um dos mais amplos e completos esforços na coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o ensino fundamental e médio em nosso País: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb⁶. (site oficial do MEC – agosto de 2002).

Se anteriormente alertei sobre as influências sofridas pelos projetos direcionados para a avaliação da aprendizagem, pelos determinantes sociais que definem sua

⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

função e seus objetivos, ressalto que esta influência está presente também no próprio conceito de qualidade de ensino preconizado por diferentes agentes proponentes de ações avaliativas. Se a necessidade de avaliar está referendada no discurso da garantia de qualidade de ensino, e não se tem claro de que qualidade se fala e a serviço de quem ela esta sendo colocada, temos aí, no mínimo, um questionamento a ser feito: até que ponto a qualidade de ensino pretendida se destina igualmente a alunos provenientes de camadas sociais diferenciadas? Só tem sentido a busca de uma qualidade que produza modificações práticas, para superar no cotidiano escolar as desigualdades já denunciadas.

Outro fator que tem sido usado pelos órgãos proponentes de sistemas avaliativos, como um indicador que justificaria a implantação de sistemas de avaliação institucionais, é o atendimento das demandas do mundo contemporâneo, ou seja, a necessidade de preparação de indivíduos para o mundo do trabalho, com adaptabilidade e competência. O próprio texto legal abaixo parcialmente transcrito indica este referencial:

Portaria n.º 438, de 28 de Maio de 1998.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto no art. 6º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

[...]

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio;

Art. 2º A prova do ENEM avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

O site oficial do Ministério da Educação e do Desporto traz a seguinte justificativa para a implementação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio):

Também acreditamos que o Enem se tome um instrumento importante na contratação de recursos humanos, pois permite aferir o potencial do aluno para aprender, enfrentar o mundo do trabalho e resolver problemas do dia-a-dia. Hoje, felizmente, sabemos que o exercício das profissões requer o desenvolvimento de competências e habilidades básicas que permitam ao cidadão ler, interpretar e redigir textos, dominar os conceitos básicos de matemática, ter capacidade de resolver problemas ligados ao cotidiano e

trabalhar em equipe, utilizar as novas tecnologias, e comunicar-se utilizando diferentes linguagens. www.mec.gov.br.

Esta ênfase na avaliação como um instrumento de garantia da preparação para o mundo do trabalho tem sua origem na tendência liberal-tecnicista, introduzida na política oficial brasileira na década de 60 e referendada pelos mentores responsáveis pelo texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O caráter utilitarista da educação neste projeto liberal-tecnicista se fundamenta na perspectiva de que a educação subordina-se à sociedade e tem a função de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho (Libaneo, 1985). A nova terminologia - *mundo do trabalho* – não descaracteriza o caráter utilitarista da educação na vertente liberal-tecnicista, visando, portanto, à consolidação do *status quo* que caracteriza as sociedades capitalistas.

Outro elemento que tem sido considerado impulsionador da implantação/implementação de sistemas avaliativos nacionais ou setoriais é a necessidade de colher dados que subsidiem as medidas de política educacional a serem adotadas. Como exemplo transcrevo abaixo um trecho do texto introdutório do fascículo SARESP/97, que traz o resultado da análise pedagógica dos itens das provas aplicadas aos alunos das 4ª e 8ª séries em 1997:

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP implantou, em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar – SARESP, que tem um duplo objetivo. Em primeiro lugar, a avaliação conduzida anualmente visa a ampliar o conhecimento do perfil de realização dos alunos [...].

Em segundo lugar, o levantamento realizado pelo SARESP é instrumento essencial para a melhoria da gestão do sistema educacional, na medida em que identifica os pontos críticos do ensino e possibilita à SEE, por meio de seus órgãos centrais e Delegacias de Ensino, apoiar as escolas e os educadores com recursos, serviços e orientações.

Em sua entrevista concedida a esta pesquisadora Maria Conceição Conholato (Anexo C1), Gerente de Avaliação Educacional da Fundação para o Desenvolvimento da educação – FDE, afirma entender que a instituição de mecanismos de

avaliações externas como o SARESP são justificáveis por inúmeros motivos e como argumento cita trecho do Comunicado SEE/1996, e dá sua opinião sobre este assunto:

"A avaliação é condição *sine qua non*" para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas [...]. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado.[...].(Anexo C1).

Apesar do argumento da implementação de práticas avaliativas de sistema com o objetivo de definir políticas públicas na área educacional, de acordo com Bueno, (2000), *[...] os legisladores e tecnocratas educacionais são reféns de decisões e acordos realizados fora de sua área de competência ou dos quais foram obrigados a participar (Bueno, 2000, p. 139).*

Conholato (2003) aponta para o viés político que dá origem ao SARESP em São Paulo:

A idéia de implantação de um sistema de avaliação externa consta do Plano de Educação do Governo Mário Covas – 1995/1998, publicado no Comunicado da SE de 22/3/95, que apresenta as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo – janeiro/95 a dezembro/98:

- reforma e racionalização das redes administrativas;
- desconcentração e descentralização de recursos e competências;
- mudanças no padrão de gestão: racionalização do fluxo escolar;
- instituição de mecanismos de avaliação dos resultados;
- aumento da autonomia financeira e pedagógica das escolas. (grifo da autora)(Anexo C1).

Dessa forma, mais do que direcionar as ações e os programas educacionais em solo brasileiro, as avaliações em grande escala⁷ também fazem parte de um programa

⁷ Ao me referir dessa forma sobre esses processos de avaliação, estou utilizando uma terminologia da própria dos órgãos proponentes, que entendem a amplitude dos seus sistemas avaliativos como definidora de uma avaliação em larga escala.

decidido *a priori*, na órbita das agências financiadoras e se constituem em opção política dos governos que consentem com esta intervenção.

O avaliador é visto como um técnico que deve esperar as decisões tomadas externamente ao seu âmbito de atuação, muitas vezes por *experts* dos organismos internacionais. Assim, mais do que dar direcionamento às políticas públicas de educação, os sistemas de avaliação que seguem esta linha, têm como *norte* a implementação de projetos pré-definidos por organismos internacionais, que estão a serviço da manutenção da ordem econômica vigente.

como professor, diretor e supervisor de ensino de uma escola pública do Estado de São Paulo, por vinte e cinco anos. Esta experiência despertou em mim o interesse por uma investigação que pudesse ajudar a construir uma visão de mundo, me dando repertório e razão de algumas mudanças que careçam de uma investigação mais cuidadosa para serem realizadas no cotidiano.

Por entender que a investigação científica apresenta-se como o resultado de um questionamento que põe em dúvida os conteúdos que são aceitos como verdade, ou um conhecimento já produzido, a busca de maior clareza e amplitude para o novo saber que se pretende produzir tornou-se um dos objetivos desta pesquisa. A análise do processo avaliativo em seu caráter histórico e social, portanto passível de questionamento e investigação.

Este trabalho caminha na perspectiva que nos coloca Demo (1987), a partir do Método Dialético, quando enfatiza a importância de pensar a metodologia enquanto processo. Em suas palavras, "processo"

qualifica-se pela propriedade de estar a caminho, de estar sempre em formação, isto é, de nunca se alcançar completamente. Assim, a metodologia é um processo, uma realidade que se desenvolve e se transforma por um caminho de busca, não sendo possível, mas, com o modo de agir, (Demo, 1987, p. 14).

CAPÍTULO II

Procedimentos Metodológicos: O caminho percorrido

Da mesma forma que para a escolha do assunto a ser abordado nesta pesquisa, ao fazer uma opção pela metodologia a ser empregada no desenvolvimento deste trabalho tive como norte a minha trajetória de educadora, construída ao longo de uma vivência como professora, diretora e supervisora de ensino da rede pública do Estado de São Paulo, por vinte e cinco anos. Esta experiência desempenhou papel fundamental, uma vez que me ajudou a construir uma visão de mundo, me dando repertório e trazendo algumas indagações que careciam de uma investigação mais cuidadosa para serem melhores equacionadas.

Por entender que a investigação científica apresenta-se como o resultado de um questionamento que põe em dúvida ou pretende um outro olhar sobre um fenômeno ou um conhecimento já produzido, a fim de dar maior clareza e amplitude para o novo saber que se pretende produzir, busquei direcionar esta pesquisa para a análise do processo avaliativo em seu caráter histórico e social, portanto passível de questionamento e indagações.

Este trabalho caminhou na perspectiva que nos coloca Demo (1981), a partir do Método Dialético, quando enfatiza a importância de pensar a metodologia enquanto processo. Em suas palavras, "processo":

qualifica-se pela propriedade de estar a caminho, de estar sempre em formação, isto é, de nunca ser algo completamente formado, acabado, fechado. Uma realidade processual é aquela que se define por um constante vir a ser, não como defeito, mas como condição de existência. (Demo, 1981, P. 14).

O conhecimento científico foi pensado como algo que está sempre em formação, tendo, por isso, um significado mais hipotético que decisivo ou definitivo. Nas palavras de Demo (1981), a ciência tem uma história, participa das vicissitudes da historicidade, é produto do homem e fragmentária como ele.

Nessa perspectiva histórica e processual é que o meu trabalho de pesquisa tem como norte o levantamento de dúvidas que, de alguma forma, suscitaram o meu questionamento enquanto Supervisora de Ensino responsável pela coordenação dos procedimentos avaliativos na Diretoria de Ensino – Região de Assis.

O levantamento de algumas questões que a meu ver demandavam respostas para melhor equacionar a questão da avaliação da aprendizagem, me fizeram ir em busca de um referencial teórico no campo da avaliação que tomasse possível, uma vez identificada a situação problema, ou seja: - *qual o impacto causado pelo SARESP/2001, nos diferentes atores do processo educacional em uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo*, tomasse possível, nos limites deste trabalho, interpretar essas questões tendo como base o contexto da descoberta e da justificação.

Procurei, através da análise bibliográfica dos textos já produzidos na área da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional, de entrevistas com os atores envolvidos neste processo – alunos, pais, professores, diretor e autoridades – e da análise de conteúdo de documentos oficiais, encontrar respostas e ampliar horizontes a fim de clarear conceitos e procedimentos que, na minha opinião, ainda não estavam suficientemente fundamentados ou que permitiam um olhar mais investigativo sobre esta tentativa oficial de implantação de uma nova cultura avaliativa no sistema educacional público de São Paulo, através do SARESP.



As teorias já produzidas na área da avaliação da aprendizagem serviram como base para compreender, explicar e descrever os fatos analisados, sem que isto representasse um engessamento das possibilidades de que novas questões surgissem.

Por acreditar que a investigação tem como seu primeiro suporte a crise do conhecimento disponível, como modelo teórico insuficiente para justificar os fatos, procurei analisar e refletir sobre os aspectos determinantes das políticas educacionais que têm privilegiado a implementação de sistemas avaliativos externos para a rede oficial de ensino.

A confrontação das hipóteses levantadas nesta pesquisa com outras hipóteses concorrentes passou sempre pelo questionamento: Até que ponto o que está sendo analisado neste trabalho explica melhor ou explica o que outros não explicaram?

Nesta medida, a avaliação das hipóteses não se deu exclusivamente numa situação isolada de confronto, levando em consideração o que é aparente, com apenas uma possibilidade de veracidade de acordo com o referencial teórico adotado, mas teve como norma a comparação de referenciais teóricos e o conhecimento já produzido na área de investigação, porque só a partir do que se conhece é possível se propor novos problemas e encontrar alternativas de solução.

Para definir o problema pesquisado, ou seja, a pertinência dos procedimentos que têm sido adotados para implementação de uma cultura avaliativa na rede pública de ensino em São Paulo, busquei primeiramente verificar se esse seria um problema de natureza científica. O Novo Dicionário Aurélio indica como um dos significados de problema o seguinte: *Questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio de conhecimento*. Para Gil (1996) (...) um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis (Gil, 1996, p. 27).

De acordo com Pádua (1997):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (Pádua, 1997, p. 29).

Refletir sobre as variáveis que têm norteado a política de implantação de sistemas de avaliação nas redes de ensino e suas influências sobre o desempenho de alunos, escolas e estruturas educacionais me pareceu pertinente, uma vez que este tema, avaliação da aprendizagem e principalmente avaliação externa das instituições escolares, tem ocupado espaço na mídia, está sendo utilizado em campanhas políticas, bem como, tem utilizado grande parte do tempo dedicado às horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dos educadores. É também, assunto sempre presente nas reuniões de planejamento e tem sido central em grande parte dos eventos destinados à formação de professores.

Ao proceder o levantamento bibliográfico inicial, anais de congressos e artigos de revistas especializadas, pude constatar, mais uma vez, quantos autores têm se dedicado a estudar a avaliação da aprendizagem escolar e esta verificação já me auxiliou a estabelecer parâmetros para as abordagens possíveis neste trabalho e me possibilitou uma visão mais global e crítica a respeito das práticas avaliativas que estão sendo utilizadas, seus referenciais teóricos e quais as hipóteses passíveis de verificação e análise.

Minha atitude diante do material já produzido por autores que são referência na área objeto de estudo procurou buscar as vertentes do método dialético para tentar romper com formas de pensar a questão por um único viés, procurando ver o objeto de estudo – *avaliação da aprendizagem do escolar* e sistemas avaliativos de larga escala - em suas relações históricas, levando em consideração seu caráter diacrônico e sincrônico.

A crença de que toda verdade estabelecida e aceita pressupõe alguma verdade oculta não menos determinante, me impulsionou a tentar desvendar possíveis

movimentos não tão explícitos nesta trajetória de implantação de sistemas externos de avaliação na rede pública de ensino em São Paulo. Na investigação é que se pode desvelar intenções não expressas e detectar a essência das ações humanas. Morin (2000, p. 86) faz a seguinte declaração: *“O conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões”*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao determinar como incumbência da União, em colaboração com os sistemas de ensino, assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, já indicava o papel destacado que iriam ocupar os sistemas de avaliação em todo o país. Nesta direção optei por pressupor que esta valorização não se dá de forma isolada, mas pertence a um projeto maior, de cunho neoliberal com vínculos profundos com as determinações emanadas das agências financeiras internacionais, em especial o Banco Mundial.

Apesar disso, e também por isso, é que fui buscar junto aos atores diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, os impactos causados pela implantação de um projeto de avaliação educacional externa – O SARESP – tanto no fazer pedagógico, como nas relações escola-comunidade.

Ao escolher o espaço de análise de como os envolvidos neste sistema de avaliação, em 2001, foram impactados pelos procedimentos adotados, optei por restringi-lo ao âmbito da Diretoria de Ensino – Região de Assis, primeiramente aplicando um questionário a 11 (onze) professores de Língua Portuguesa que têm uma vivência significativa no SARESP, pois participam dele, com os seus alunos sendo avaliados nas diferentes versões da prova, mas também, por serem sempre convocados para correção das redações que a compõem. A

convocação destes docentes, visando a correção das redações, pressupõe momentos anteriores de capacitação onde os objetivos do sistema são explicitados.

Neste instrumento de coleta de dados (Anexos de A1 até A11), os docentes de Língua Portuguesa responderam as seguintes questões:

- 1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP?
- 2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?
- 3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?
- 4) Que conseqüências o SARESP/2001 acarretou na sua prática?

O meu objetivo ao propor este questionário era o de identificar:

- 1) se os professores da rede pública de ensino têm claro os objetivos declarados da instituição de um sistema de avaliação em larga escala;
- 2) que tipo de influência o sistema tem gerado na prática docente;
- 3) o nível de aceitação desta proposta avaliativa entre aqueles que detêm maiores informação sobre o processo;
- 4) se a mudança de procedimentos no SARESP/2001 foi percebida pelos principais atores envolvidos e o que resultou disto.

A utilização desta estratégia me fez perceber que quando têm que registrar por escrito a sua opinião sobre os objetivos da Secretaria de Estado da Educação (1ª questão), os professores assumem o vocabulário do discurso oficial, deixando as respostas bastante parecidas.

Por outro lado, chamou a atenção o fato de que quatro dos onze questionados deixaram de responder esta primeira questão: *Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP?* Esta constatação provocou na pesquisadora a seguinte dúvida: a questão não foi respondida porque, de fato, aqueles professores mesmo já tendo a experiência de participação na maioria das edições anteriores do SARESP, desconhecem o objetivo deste sistema de avaliação, ou se o fato desses objetivos serem definidos *a priori* e externamente, não demandavam uma interpretação pessoal?

Com relação às demais questões isso não ocorre. Houve uma preocupação de todos os (onze) docentes que participaram da mostra, em garantir suas respostas que tabulamos e registramos no transcorrer desta pesquisa.

Diante da diversidade de respostas para a questão número 04: *Que conseqüências o SARESP/2001 acarretou na sua prática?* -senti necessidade de centrar minha análise dos efeitos provocados pelo SARESP/2001 em uma escola da Diretoria de Ensino – Região de Assis, que aparentemente foi uma das que mais sofreu com o novo direcionamento do Sistema de Avaliação.

Esta escola, como já enunciamos anteriormente, foi escolhida também pela sua proximidade, cerca de 10 Km., do município sede da DERA, onde exerço minhas funções de Supervisora de Ensino e Coordenadora Regional do SARESP.

Desde a Reorganização da Rede Pública Paulista esta Unidade de Ensino atende crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental – 1ª à 4ª séries. Fica localizada na região central do município e goza de excelente reputação junto à comunidade que disputa vagas para que seus filhos sejam atendidos ali.

O corpo docente da escola é bastante experiente, sendo que a maioria absoluta é titular de cargo ou estável. A Diretora da Escola também é efetiva e bastante



envolvida com as questões pedagógicas. A escola possui uma Professora—Coordenadora que é responsável pela orientação didático-metodológica aos docentes. Ambas, Diretora e Coordenadora, participam das reuniões de HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – visando o entrosamento da equipe escolar para o desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente.

Nesta escola fiz a opção por entrevistar duas professoras que, em 2001, haviam atuado na quarta série do Ensino Fundamental, série que foi objeto de avaliação no SARESP/2001. Estas entrevistas estão registradas no anexo B1 e B2. Para ouvi-las realizei entrevistas a partir de um roteiro semi-estruturado, o que possibilitou a elas, professoras, uma margem de liberdade para se manifestarem sobre aspectos que as angustiam ou que fossem polêmicos, da maneira mais natural possível. Após a transcrição, as respostas foram lidas para as entrevistadas, a fim de que pudessem alterar, excluir ou completar alguma das respostas dadas anteriormente. A meu ver, este procedimento propiciou que os depoimentos colhidos retratassem, o mais fielmente possível, o pensamento das entrevistadas.

A seguir, mesmo achando muito difícil o procedimento, pois percebi ser penoso para a criança, entrevistei uma aluna da 4ª série, desta mesma escola, que havia passado pelo processo de avaliação do SARESP e não obteve o mínimo de pontos necessários para ser considerada promovida para a série posterior. Esta aluna havia sido aprovada pelo Conselho de Série da escola, e diante do seu desempenho durante as aulas, foi considerada apta para prosseguimento de estudos. Ao realizar a prova SARESP e não conseguir responder acertadamente a 50% das questões propostas naquela prova objetiva foi determinado, através de instruções oriundas da CENP/SEE, que deveria ser encaminhada para os estudos de recuperação nas férias, durante o mês de janeiro. A transcrição desta entrevista está registrada no anexo D1.

Como não poderia deixar de ser, ouvi também a Diretora da Escola que se manifestou sobre como foi preciso proceder para administrar os conflitos resultantes das contradições que se expuseram entre a avaliação processual e contínua do corpo docente da escola e o instrumento pontual e externo, que mesmo não tendo força legal, colocou em xeque e desconsiderou as decisões do Conselho de Série da Unidade Escolar. A entrevista da Diretora da Escola foi aberta, sendo que o desencadeamento das questões seguia a ordem dos assuntos abordados por ela e está anexada, a este trabalho, com a denominação: Anexo E1.

Neste depoimento aparece com destaque o conflito gerado pela classificação das escolas a partir do resultado SARESP/2001. Este Sistema de Avaliação foi um dos parâmetros adotados pela Secretaria de Estado da Educação para identificar escolas com desempenho excelente, classificadas com a cor azul, a cor verde foi destinada para identificar escolas com o rendimento bom, a amarela para as unidades com desempenho regular, laranja e vermelho para as que não conseguissem um patamar minimamente satisfatório. Este escalonamento traz como consequência a diferenciação na destinação de verbas, de premiação para alunos e professores e no encaminhamento para capacitação de gestores e professores.

Com exceção da mãe da aluna APC, a Senhora DC que concordou em participar de uma entrevista individual (Anexo F2), os demais pais de alunos (LSF, AAD, SRL, MAMG, MCUD, MBM) preferiram serem ouvidos todos ao mesmo tempo. Para isso, argumentaram que se sentiriam mais à vontade e seguros para falar. Então combinamos que conforme iam expondo suas idéias, eu as anotaria, faria a leitura das anotações para que ratificassem ou retificassem o registro. Assim procedi e selecionei alguns trechos do que foi dito pelos pais de alunos envolvidos na avaliação objeto deste estudo. Este recorte está registrado no Anexo F1 deste trabalho.

O que colhi da fala dos pais de alunos me abriu uma nova perspectiva na pesquisa. A mágoa desses pais com relação à Progressão Continuada, que insistiam em denominar promoção automática, era muito visível e consistente, principalmente por entenderem que o fracasso de muitos alunos, no SARESP/2001, se devia ao fato, de terem sido aprovados no ciclo sem condições mínimas para isso. Diante disso, senti a necessidade de abrir um viés na minha pesquisa, coletando discursos de outros atores, que não os diretamente envolvidos no processo, mas que da mesma forma que os pais por mim ouvidos, tinham também um discurso crítico a fazer ao sistema de Progressão Continuada.

As críticas ao Sistema de Progressão Continuada, por nós coletadas, foram proferidas por políticos, educadores e pessoas ligadas às mídias em geral e os trechos dos discursos em que fica evidente esta posição contrária à Progressão estão agregados a este trabalho no Anexo G1. A minha intenção ao incorporá-las é a de clarear uma indagação que permeou as diferentes fases de elaboração desta dissertação: Até que ponto a opção da SEE/SP por uma prova do SARESP com poderes não só de verificar o desempenho do aluno ao final de um ciclo de escolaridade, mas também de determinar a sua possibilidade de prosseguimento de estudos nas séries posteriores, não estaria atrelada ao momento político eleitoral que estávamos vivendo?

Para obter resposta a esta nova indagação que surgia, busquei contato com a Professora Vera Wey e por seu intermédio tentei também entrevistar a Professora Tereza Roserley Neubauer da Silva. A primeira ocupava o cargo de Coordenadora da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e a segunda de Secretária de Estado da Educação de São Paulo durante a implantação do Sistema de Avaliação, inclusive administrando pessoalmente a versão SARESP/2001. Quando encaminhei a elas pela primeira vez as questões via correio eletrônico, obtive a resposta de que aquelas questões (Anexo H1) já estavam suficientemente respondidas nos documentos oficiais. Optei então por encaminhar estas mesmas indagações para a Gerente da Equipe de Avaliação da FDE,

Professora Maria Conceição Conholato, coordenadora dos trabalhos de aplicação do SARESP em todas as outras versões (1996, 1997, 1998, 2000), que respondeu prontamente conforme consta do Anexo C1.

A Avaliação no contexto das Políticas Educacionais

Tentando ainda colher a opinião das duas gestoras responsáveis pelo direcionamento do SARESP/2001, Professoras Rose Neubauer e Vera Wey, encaminhei novo correio eletrônico, com as questões⁸ que não estão respondidas nos documentos oficiais. Até a presente data recebi uma resposta parcial da Prof^a Vera Wey (Anexo I1), que se comprometeu a enviar o restante das indagações assim que possível. No que diz respeito à Professora Rose Neubauer, em razão da dificuldade em contatá-la, não obtive resposta até o momento de elaboração final deste texto.

No período compreendido entre os anos de 1549 e 1759 os recursos

Com este universo de dados coletados nas entrevistas, depoimentos, documentos oficiais, textos de embasamento teórico, procurei abordá-los à luz da categoria da contradição que interpreta o real na perspectiva do que existe e do que pode vir a ser. Desta forma, no que diz respeito ao SARESP/2001, procurei analisar o que foi projetado e imposto por ele em confronto com o desejado e necessitado pelas escolas, buscando apreender seus propósitos e contradições.

Em razão disto, a Coroa praticamente se desliga de

qualquer a escola de primeiras letras, que representavam quase a totalidade de instituições escolares mantidas pelas ordens religiosas.

A crise provocada pelos interesses econômicos incompatíveis entre a

Companhia de Jesus e a Coroa Portuguesa que resulta na Reforma Pombalina e por consequência, em 1759, na expulsão dos Jesuítas do território nacional, agrava os problemas sociais das regiões rurais e da população interior que ficam privadas da escola de primeiras letras. Esta exclusão permanece nas décadas posteriores em razão da opção feita pela elite conservadora que adota a estratégia das escolas régias, financiadas pelo subsídio

⁸ Questões constantes do anexo II.



CAPÍTULO III

A Avaliação no contexto das Políticas Educacionais.***Política Educacional e o Financiamento da Educação: Um pouco de história***

Na história da educação brasileira o financiamento da educação pública e, portanto, as políticas públicas educacionais sempre estiveram sob a tutela das elites dirigentes que legislam e normatizam sobre as verbas destinadas ao ensino, de tal forma que, se mantenha a estrutura social vigente.

No período compreendido entre os anos de 1549 e 1759, os recursos destinados ao financiamento da educação eram provenientes de transferências feitas pela Coroa e retiradas do quinto. Como o montante de verba não era suficiente para garantir a criação e manutenção das escolas, os religiosos que eram responsáveis pela administração das unidades escolares existentes (jesuítas, beneditinos, carmelitas), vendiam mercadorias que eram produzidas por sua ordem religiosa, com o intuito de suprir as necessidades de administração de suas escolas. Em razão disto, a Coroa praticamente se desobriga de custear a escola de primeiras letras, que representavam quase a totalidade de instituições escolares mantidas pelas ordens religiosas.

A crise provocada pelos interesses econômicos incompatíveis entre a Companhia de Jesus e a Coroa Portuguesa que resulta na Reforma Pombalina e por consequência, em 1759, na expulsão dos Jesuítas do território nacional, agrava os problemas sociais das regiões suburbanas e de populações inteiras que ficam privadas da escola de primeiras letras. Esta exclusão permanece nas décadas posteriores em razão da opção feita pela elite conservadora que adota a estratégia das aulas régias, financiadas pelo subsídio literário e pelo dízimo.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, e as demandas decorrentes da permanência da corte portuguesa na colônia, permitiram a criação e o financiamento de escolas para os filhos da elite, financiadas pelo governo central.

Em 1827 é promulgada a primeira lei de âmbito nacional que normatizava o ensino primário no que diz respeito a currículo, gratuidade e salário dos professores. Com o Ato Adicional de 1834, o governo descentraliza a responsabilidade por este nível de ensino, passando para as províncias o ônus de arcar com o financiamento da educação elementar por meio da cobrança de impostos sobre o consumo de mercadorias. Com esta atitude de descentralizar as responsabilidades sobre a escola primária, a elite brasileira demonstra um descompromisso histórico para com a educação inicial da população menos favorecida, uma vez que, a maioria do povo fica excluída da escola por interesses econômicos e pela ausência de uma política educacional mais justa e igualitária.

A constituição de 1934, promulgada durante o governo provisório de Getúlio Vargas, vinculava uma porcentagem de recursos federais para a educação. Esta norma teve duração de apenas três anos, pois a constituição de 1937 cessa os efeitos da legislação anterior e não prevê mais a vinculação de recursos para a área educacional.

Em 1946, a nova constituição previa além da vinculação de impostos federais, para o financiamento da educação, a contribuição municipal através da destinação de uma porcentagem do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e outra das receitas tributárias próprias. Esta constituição também propunha a instituição de uma lei educacional que fosse abrangente e estruturasse a educação nacional.

Em 1961, após treze anos de estudos e negociações, a primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional é promulgada prevendo o financiamento da educação da seguinte forma:



"O Conselho Federal da Educação e os Conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo(grifo nosso): a) promovendo a publicação anual das estatísticas de ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos de ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade⁸(grifos nossos).

O governo militar que assume o comando da nação brasileira, a partir do golpe de 1964, cria a contribuição do salário-educação, que aliado a uma porcentagem do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço) e o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), tornam-se as principais fontes de financiamento da escola pública no Brasil. Com o aumento acentuado das matrículas no ensino fundamental e médio, as verbas se tornaram cada vez mais insuficientes e a escola pública cada vez mais indigente.

O artigo 212 da atual Constituição Brasileira, de 1988, estabelece: "a União aplicará anualmente nunca menos de 18% e os estados, os municípios e o Distrito Federal, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino". Já o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – de 20 de dezembro de 1996, dispõe:

"A União aplicará, anualmente, nunca menos que dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público".

⁸ Alíneas "a" e "b" do artigo 96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61



previsto em lei. No dia 24 de dezembro, apenas quatro dias após a publicação da nova LDB, o governo, através da Emenda Constitucional número 14/96, edita um outro instrumento regulador do financiamento da escola pública, a Lei 9424/96 – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta norma legal prevê que quinze por cento do Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Produtos Industrializados para a Exportação (IPI), serão retirados das parcelas referentes à transferência aos municípios, estados e Distrito Federal, retornando aos mesmos na proporção do atendimento que cada um realiza aos alunos do Ensino Fundamental. O artigo 60, § 5º das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 destina sessenta por cento do montante acima mencionado para o pagamento dos professores em exercício.

Apesar da LDB –Lei nº 9394/96 estar em vigor a partir de sua promulgação, em dezembro de 1996, o seu artigo 60 das Disposições Transitórias não teve efeitos práticos nos anos seguintes. Na realidade os estados e municípios passam a dispor de transferência de recursos de acordo com o número de alunos do Ensino Fundamental matriculados em suas redes. Antigamente quem mais arrecadava, mais dispunha de recursos. Hoje esta lógica não funciona. Não tem mais recursos quem mais arrecada, mas sim, quem possui maior número de alunos de Ensino Fundamental matriculados em seu sistema de ensino.

Na nova legislação a União tem papel de reguladora do custo/aluno, fixando o valor mínimo a ser repassado por aluno matriculado em cada escola pública brasileira e ficando ao seu encargo a suplementação dessas verbas, quando os estados e municípios não obtiverem arrecadação compatível com o valor mínimo estipulado. Como este valor mínimo é arbitrado pelo próprio governo federal, este tem se desobrigado de cumprir o seu papel alterando para menos o valor custo/aluno a cada ano. Por exemplo, em 1999 o valor mínimo

previsto era de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais), mas foi congelado em R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais).

Neste sentido nos alerta Silva (2002):

(...) O resultado é que o aumento de matrículas em qualquer modalidade de ensino não significa incremento dos recursos financeiros. Os mecanismos de alocação de recursos vigentes estão formatados dentro de uma cultura política redistributivista-contencionista em que as demandas nacionais são desconsideradas para contemplar interesses externos e privados (Silva, 2002, p. 174).

Avaliação e Política Educacional: Intervenção e Consensos - O Papel do Banco

Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

É impossível ainda, falar em Política Educacional no Brasil atual sem discorrer sobre a importância do papel das agências financiadoras internacionais, em especial, o do Banco Mundial, no encaminhamento das propostas educacionais no Brasil. O caráter estratégico e estrutural do Banco Mundial no direcionamento das Políticas Públicas Educacionais em curso tem indicado rumos, determinado diretrizes e orientado ações principalmente, nos países em desenvolvimento como o Brasil. Deve chamar a nossa atenção e nos preocupar o fato de que o nosso país, nos últimos anos, tem sido forçado a se alinhar com as normas do chamado processo de globalização, sofrendo, por isso, o impacto das seqüelas sociais do ajuste do Estado às demandas e interesses do capital. A importância do Banco Mundial não se deve apenas ao volume de empréstimos que realiza, mas, à sua influência, determina também, as ações a serem tomadas pelos destinatários de seus empréstimos.

Segundo Aruda (2000 p.45) o *Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD*, conhecido como Banco Mundial, foi concebido na Conferência de

Bretton Woods, em julho de 1944, com o objetivo de financiar a reconstrução de países destruídos pela Segunda Guerra Mundial. O BIRD também inclui a Associação para o Desenvolvimento Internacional – ADI que concede empréstimos aos países de mais elevados índices de pobreza. As duas agências – BIRD e ADI, só emprestam a governos. Além de empréstimos, o Banco Mundial provê aconselhamento econômico e assistência técnica, se colocando também como catalizador de investimentos ao setor privado.

Em sua trajetória o Banco Mundial transformou-se no organismo com maior visibilidade no setor educacional global, ocupando espaços que tradicionalmente seriam dos setores de atuação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), organismo das Nações Unidas que tem como objetivo a atuação direta sobre a área educacional e científica. Neste sentido, o Banco Mundial se constitui atualmente na principal agência de assistência técnica educacional para os países em desenvolvimento. Em 1992, ao veicular o documento *Educação Primária*, o Banco se define como: *maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor* (BM, 1992: 7).

O Banco Mundial vem atuando no setor educativo há mais de 30 anos, apesar de ter ganhado maior visibilidade neste campo de atuação na última década. A sua área de influência se faz sentir desde a educação infantil até as atividades de pesquisa, assessoria e assistência técnica aos governantes e tecnocratas. Ao longo de sua trajetória de atuação no setor da educação e pesquisa, a posição do Banco Mundial não ficou estática, ao invés disto, sofreu modificações e adequações promovidas por adequações políticas que se fizeram necessárias, mas também, pelas diferenças de pensamento existentes entre os gestores e técnicos daquela instituição.

Nos anos 60 a atuação do Banco se fez sentir no financiamento das estruturas físicas. Muitos prédios escolares foram construídos naquele momento, com ênfase

aos que tivessem como destino o atendimento aos cursos técnicos/profissionalizantes. Já em 1973 estando na presidência dessa agência de financiamento o Sr. Robert McNamara é anunciado o novo foco de atenção do Banco. A organização privilegiaria, a partir de então, os mais pobres atendendo suas necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação, saneamento e educação.

Este enfoque na área educacional traduz-se com a priorização da escola básica como sustentáculo da estratégia de reduzir a pobreza. Como decorrência percebe-se um aumento significativo de investimento no chamado 1º grau (1ª à 8ª série do Ensino Fundamental), com a valorização do papel do Banco Mundial como promotor de assistência técnica e uma visível diminuição de investimentos nos níveis mais avançados de ensino (educação secundária/técnica e superior). Em 1990, esta posição do Banco Mundial é reforçada pelo resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada a partir de uma convocação da UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Esta Conferência define a educação básica como a prioridade para a década e a escolaridade de 1º grau como núcleo para o alcance desta educação básica.

Em 1992, o Banco Mundial através de seus documentos oficiais, se pronuncia da seguinte forma:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e das instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza [...] o ensino de primeiro grau é a base e a sua finalidade é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação. (Banco Mundial, 1992:2).

Em razão da diversidade de entendimentos e conceitos abrigados sob a expressão *Educação Básica*, se faz necessário fazermos uma pequena análise de como ela vem sendo usada pela instituição Banco Mundial. Em 1988 esta organização produz um documento chamado *A Educação na África Sub-Saariana* onde o termo Educação Básica referia-se à Educação não formal de jovens e adultos quando se apropriavam de rudimentos da leitura e da escrita e do cálculo. Já, em documento datado de 1995, chama de Educação Básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária. Percebe-se neste texto que os seus idealizadores entendem que esse segmento de ensino garantiria *o conhecimento de habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade*. O trecho a seguir reforça esta idéia:

A educação Básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Estes atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como "Educação Básica" (Banco Mundial, 1995: 63).

Uma distinção clara entre o primeiro documento (1992) e o segundo (1995) é que no início o conceito de Educação Básica incluía a educação não formal, enquanto que, posteriormente - e até hoje - esta denominação se atrela à educação formal e se refere à fase de escolarização da criança. Um aspecto grave, também resultante desta opção do Banco Mundial é a visão reducionista do que seja o ato educativo. Ao deixar à margem de suas políticas os fatores extra-escolares, tais como, os meios de comunicação, as atividades

religiosas, militância em sindicatos, a família, a comunidade, e de desconsiderar como prioridade a educação de jovens e adultos, esta organização tem a sua atuação voltada para as políticas escolares, muito mais do que para as políticas educacionais, como diz pretender.

Mesmo tendo participado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, como organizador e patrocinador, o Banco Mundial, ao assumir a postura registrada acima, se distancia dos princípios defendidos naquela ocasião em aspectos que são fundamentais para garantir acesso, equidade e qualidade na Educação Básica.

O documento oficial resultante da Conferência (PNUD/UNESCO/UNICEF/BM, 1990) inclui na categoria educando, tanto as crianças, como os jovens e adultos e, não pressupõe a educação apenas no espaço institucional escolar, não vincula aprendizagem a anos de escolarização, mas sim ao que foi realmente incorporado ao conhecimento, não se prende às disciplinas ou conteúdos, mas sim à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, admite e reconhece como válidas as diferentes fontes de saber. O texto também explicita que a aprendizagem se inicia com o nascimento e dura toda a existência, é sempre heterogênea porque atende a diferentes culturas e pessoas, tem dinamismo próprio para atender grupos e espaços diversos, exige consensos porque envolve uma co-responsabilidade entre o Estado e a sociedade.

Apesar da participação efetiva do Banco Mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos os documentos produzidos posteriormente por essa instituição, caminham na contra mão do que foi proposto, uma vez que, ao tratar da Educação Básica refere-se a crianças, desconsiderando a educação de jovens e adultos, pressupõe que a educação básica ocorra durante o primeiro grau, privilegia o saber adquirido nas instituições escolares, não reconhecendo as demais formas de aquisição de conhecimento, limita a Educação Básica à infância e à pré-adolescência, e ainda, homogeneiza os procedimentos desrespeitando as diferenças de pessoas e culturas.

As políticas para a educação básica pública do Banco Mundial que tiveram maior ênfase na década de 1990 foram (Banco Mundial, 1995a, 1995b):

- educação básica como principal, mas prioridade no Ensino Fundamental;
- qualidade na educação como base para as reformas educacionais;
- privatização do Ensino Médio e Superior;
- ênfase no auto-financiamento e nas formas alternativas para captar recursos;
- descentralização e instituições escolares autônomas;
- prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade;
- convocação dos pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares;
- estímulo ao setor privado: Sistema S, empresários e aos organismos não governamentais como agentes ativos no âmbito educacional, no nível de decisões e implantação de reformas;
- redefinição das atribuições do Estado e retirada gradual da oferta dos serviços públicos: educação e saúde;
- institucionalização dos sistemas de avaliação; (grifo nosso).
- fortalecimento dos sistemas de informação e dados estatísticos escolares.

São inúmeros os educadores que desconfiam da eficácia das diretrizes políticas do Banco Mundial para a educação dos países devedores. Coraggio (2000) nos alerta para isso da seguinte forma:

Estamos convencidos de que por trás do aparato técnico-discursivo economicista existe uma grande ignorância sobre o processo educativo e as necessidades futuras de nossas sociedades, visto que boa parte do que está se propondo como política correta não passa de um conjunto de hipóteses que merece ser levado em conta, sim, mas não como um conhecimento seguro já comprovado. (Coraggio, 2000, p. 110).

Apesar das críticas de muitos educadores, os gestores da política educacional brasileira têm seguido as recomendações da agência financiadora e claramente priorizam uma etapa da Educação Básica que compreende as oito séries do Ensino Fundamental. Aqui também, percebemos a priorização da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram como sendo seu objetivo primeiro a elevação da qualidade do ensino, no entanto, propõem a redução de gastos públicos para o setor educacional e ignoram outros fatores importantes como a carreira e o salário do magistério, o número de alunos em sala de aula, carga horária docente, entre outros.

A lógica seguida pelo Banco Mundial de priorização da Educação Básica tem como um de seus suportes a afirmação de que ao investir em educação primária o Sistema Educacional se torna mais eficiente do ponto de vista do crescimento econômico, porque um investimento massivo neste nível de ensino melhorará as oportunidades dos setores populares em seu conjunto. O que esta lógica parece desconsiderar é que o investimento em educação somente contribui para diminuir a pobreza e propiciar equidade social, se ocorrer em um contexto de crescimento, com políticas redistributivas de renda e de investimentos sociais significativos nas diferentes áreas.

Sob o pretexto de adequar a educação às necessidades do mundo do trabalho, os técnicos alardeiam que é preciso garantir a educação básica a fim de formar trabalhadores que se adaptem rapidamente às novas demandas de um mundo mutante e plural, para que tenham condições de concorrer em um mercado de trabalho que se

moderniza e pressupõe competências básicas para quem nele pretenda se manter. Neste sentido, os propositores desta política reduzem a formação plena, considerando-a residual ou desnecessária.

O texto de Coraggio (2000) nos ajuda a entender melhor este descompasso entre o que é proposto como Política Educacional pelo Banco, e os resultados pretendidos:

O investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficiência econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema escolar é de 95%, sustenta-se esta prioridade porque se afirma que o sistema ainda é ineficiente nesse nível (altos graus de repetência e evasão). Isto significa não perceber a relação dialética entre extensão e qualidade, porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão como produto do próprio êxito de extensão. Motivo pelo qual pretender resolver o problema da qualidade como se fora um problema da "sala de aula", pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada. (Coraggio, 2000, p. 109).

Na ótica do órgão financiador em questão os desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino brasileiros e dos demais países que contam com sua *parceria*, estão diretamente relacionados com: a) *o acesso ao Ensino Fundamental*, b) *a equidade de oportunidades*, c) *a qualidade do ensino oferecido*, d) *a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas sociais*.

De acordo com Silva (2002), a estratégia do Banco Mundial, no Brasil, foi impor condições rígidas para garantia de empréstimos. Esta educadora nos alerta da seguinte forma:

[...] De acordo com os dados estatísticos e com diagnósticos produzidos pelos membros do Ministério da Educação, o Banco Mundial avalia financeiramente os níveis de ensino que demonstram ser mais lucrativos. Segundo os gestores do Banco, o grave problema educacional no Brasil é a baixa qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão. E, para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino, estabeleceram-se as seguintes estratégias: melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno. As razões da baixa qualidade e ineficiência da educação pública seriam: a falta do livro didático e outros materiais pedagógicos, prática pedagógica inadequada, que estimula os professores a reprovarem, baixa capacidade de gestão, insuficiente formação e capacitação de professores, superposição de ações entre três instâncias de governos, contratação de funcionários em número excessivo, gastos inadequados, o financiamento total da educação pública em todos os níveis. (Silva, 2002. P. 106)

Para este enfrentamento os técnicos do Banco Mundial, com o consentimento e a adesão do Ministério da Educação Brasileiro, estabeleceram como procedimentos para a melhoria da educação pública as seguintes estratégias (SILVA M. A., 2002, p. 108):

- *providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino;*
- *melhorar as habilidades dos professores em técnicas de salas de aula;*
- *o estabelecimento de capacitação permanente e de avaliações institucionais;*
(grifo nosso)
- *eleva a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar;* (grifo nosso)
- *melhoria das instalações e equipamentos escolares;*

- assessorar o desempenho dos alunos, implementando um sistema de avaliação permanente da educação básica. (grifo nosso)(VERSPOOR, 1991)

A implantação de um sistema de avaliação permanente para a educação básica com a finalidade de acompanhar o desempenho das instituições e dos alunos torna-se elemento central para a adequação das ações a serem tomadas com as diretrizes emanadas da agência internacional responsável por uma parcela do financiamento educacional brasileiro.

A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, em entrevista ao jornalista Manuel Carlos Montenegro, da agência PontoEdu, ao comentar esta política de valorização de implantação de sistemas de avaliação, esclarece:

O Enem⁹ é a primeira avaliação em que verificamos as habilidades e competências de cada aluno de maneira transcurricular. Por isso, já fomos elogiados pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), pelo Banco Mundial e pela Unesco. A forma de avaliação do Enem já foi imitada até pelo Pisa (avaliação do desempenho escolar de alunos da 8.ª série feita pela Unesco em 32 países, em que o Brasil ocupou o último lugar). Eles reaproveitaram itens inteiros da prova.(grifo nosso). Disponível no site: www.aprendebrasil.com.br/, acessado em dezembro de 2002.

Esta preocupação com a aprovação das agências financiadoras internacionais, demonstra o grau de comprometimento que existe nas decisões tomadas por aqueles que administram e decidem sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, e permite também, identificar o quanto as ações voltadas à avaliação educacional estão atreladas às diretrizes emanadas destas instituições.

⁹ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio



Esta é uma das evidências de que reformas propostas para a Educação Básica Brasileira, a partir da promulgação da nova LDB – Lei 9394/96, estão norteadas por estes direcionamentos importados diretamente do Banco Mundial. Esta situação não é diferente de outros momentos da educação nacional, em que o que estava sendo proposto tem mais a ver com realidades externas do que com a situação e as necessidades brasileiras. Segundo Arroyo (1999), as reformas educacionais em território nacional partem de algumas bases:

a) da iniciativa de um grupo de iluminados que se entendem portadores da missão de indicar caminhos para modernizar e atualizar as instituições sociais; b) as equipes técnicas, iluminadas, de cada novo governo julgam-se com o dever e o direito de modernizar a educação básica a partir de diagnósticos negativos, que mostram uma sociedade arcaica, escolas, professores e currículos como tradicionais e obsoletos c) o discurso oficial sobre a existência de uma necessidade imediata de capacitar professores que se encontram desqualificados para o exercício de suas funções docentes d) as inovações são propostas a partir de amostragens, por imitação de modelos de currículo, de novas tecnologias e de estudos acelerados, também, de modelos de avaliação; e) inovar em educação está sempre ligado ao repensar conteúdos e programas. (Arroyo, 1999, p. 134).

Tendo como base os referenciais acima descritos, os gestores educacionais brasileiros se aliam às diretrizes traçadas pelo Banco Mundial e garantem a implantação destas regras e do pensamento do Banco no que diz respeito aos aspectos funcionais e de currículo através da implantação de parâmetros curriculares nacionais, que indicam: 1) o chamamento aos pais ou responsáveis para assumirem uma co-responsabilidade nos assuntos escolares; 2) o valor dado à utilização de equipamentos de tecnologia moderna; 3) a ênfase dada à competição entre as unidades escolares; 3) na valorização de critérios de produtividade e eficiência medidos através de avaliações periódicas; 4) o estímulo ao fim da repetência; 5) a propaganda de priorização absoluta ao

ensino fundamental. Neste último item tem-se a considerar que os dados apurados pelo censo escolar de 1997 revelavam que 2,5 milhões de crianças estavam fora das escolas; no censo 2000 (Anexo J1) percebemos que a situação não se reverte, e isto, tendo claro que, há mais de 20 anos o ensino fundamental é prioridade no discurso de todos os governantes brasileiros. Dessa forma, entende-se que os governos propõem as reformas, mas os proventos financeiros estão sujeitos ao jogo político e às exigências de aceitação das normas oriundas das instituições financeiras e ao pagamento dos empréstimos da dívida externa.

Os que têm acesso e de uma forma ou outra conseguem permanecer no sistema educacional até o fim da escolaridade básica - cerca de 23% de acordo com os dados do IBGE - também acabam sofrendo a influência das estratégias político-ideológicas emanadas do Banco Mundial, Silva (2002) nos alerta:

[...] Essas estratégias têm como fundamento político-ideológico a concepção credencialista, utilitarista e produtivista da educação. Para essa concepção, a educação pública tornou-se mercadoria que pode ser comprada e vendida no mercado, sujeitando-se às leis da competitividade e da livre escolha dos pais. O que importa é aprender a competir, saber os valores do mercado, naturalizar as desigualdades, incitar o individualismo e o consumo, banalizar a formação escolar, destituindo-a dos valores democráticos, abolir os limites necessários à convivência mútua, vulgarizar os instrumentos de avaliação e o direito ao conhecimento produzido, recriado e acumulado e que deve estar ao alcance daqueles que o procuram em qualquer idade. (Silva, 2002- p.159).

No Estado de São Paulo, onde focamos o nosso trabalho de pesquisa, notadamente existe uma preocupação por parte dos responsáveis pelas políticas públicas na área educacional, no sentido de adequar suas propostas às orientações do Banco Mundial. Como exemplo temos o Projeto "A Escola de cara nova", planejado e implementado pela

Secretaria de Estado da Educação junto às escolas da rede pública do Estado de São Paulo, tinha, em 1997, como pilares da sua estratégia as seguintes ações:

- 1) Reorganização da rede escolar;
- 2) municipalização do Ensino Fundamental;
- 3) informatização das escolas;
- 4) cadastramento de alunos;
- 5) classes de aceleração;
- 6) educação continuada;
- 7) SARESP;
- 8) Salas ambiente;
- 9) educação a distância;
- 10) jogos escolares;
- 11) prevenção também se ensina;
- 12) livro didático;
- 13) comunidade presente;
- 14) informatização educacional;
- 15) recuperação nas férias;
- 16) facilitando mudanças educacionais.

Percebemos, no conjunto das reformas desencadeadas pelo governo neoliberal que assume a gestão estadual a partir de 1995, em São Paulo, também a intenção clara de atender as determinações do Banco Mundial para a área educacional. Com o discurso centrado em reformas e inovações que têm como principal foco de atenção os índices de evasão e repetência, e com a bandeira da melhoria da qualidade de ensino, propõe-se uma política de descentralização e desconcentração do poder administrativo, que traz imbricada em seu cume uma opção pelo redistributivismo-contencionista que marcou, por exemplo, o Projeto de Reorganização da Rede Pública de São Paulo.



Nesse processo de desconcentração e descentralização que historicamente tem se constituído num *abrir mão da responsabilidade para que outro a assuma*, é que se dá a interseção dos interesses das agências financeiras internacionais que pregam a ineficiência do serviço público, a racionalidade e melhor qualidade do serviço privado, e as políticas adotadas pelos órgãos gestores da escola pública de São Paulo que concordando com isso, promovem uma racionalização de investimento através da redistribuição de verbas, com vistas, muito mais ao enxugamento da máquina administrativa, do que à garantia de uma escola pública como espaço de construção do conhecimento e do exercício da democracia.

Neste cenário, com espaço e terreno fértil, é que se consolidam ações como o fechamento das antigas DRE – Diretorias Regionais de Ensino - órgãos que intermediavam a relação entre Secretaria de Estado e as escolas das diferentes regiões do Estado – o Processo de Municipalização do Ensino Fundamental, a adoção do regime de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental e a implantação, a partir de 1996, de um sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP, que tem como alicerce a tentativa de identificar o grau de eficácia do ensino ministrado nas escolas públicas de Educação Básica.

A Indicação CEE nº 08/2001 preconiza que: "O Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental pode ser organizado em um ou mais ciclos e considera que todos os recursos disponíveis devem ser promovidos para levar o aluno ao aproveitamento do processo educacional, ou seja: constantes avaliações (sejam institucionais, sejam de aprendizagem) (...).(grifo nosso). A Conselheira relatora desta Indicação, Prof^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira também esclarece:

"A concretização do ideal de uma escola de sucesso para todos, como acrescenta o Parecer CNE nº 4/98, faz-se conforme o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais que revelem sua qualidade e respeito à

equidade de direitos e deveres de alunos e professores" (Ind. CEE nº 08/2001)(grifo nosso).

A necessidade da implantação deste Sistema de Avaliação externa para o redirecionamento das políticas educacionais visando sua adequação à política macroeconômica das instituições financeiras com o consentimento das instâncias políticas paulistas responsáveis pelos rumos da educação fica evidente no texto introdutório da revista SARESP nº 02, de agosto de 1999, quando a Secretária de Estado da Educação, no período de 1995 a 2002, Profª Tereza Roserley Neubauer da Silva assim se manifesta:

[...] para isso, foi necessário colocar em prática um ambicioso plano de reformas e inovações, visando implementar ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino oferecido à população do estado de São Paulo. [...]. O plano foi estabelecido com base em dois eixos norteadores: descentralização e desconcentração do poder administrativo [...] iniciamos e consolidamos primeiro o processo de Municipalização do Ensino Fundamental, (...) eliminamos a intermediação das DREs¹⁰ [...]. Reformulamos as grades do Ensino Fundamental e Médio [...]. A partir de 1966, foi implantado o SARESP que se transformou logo num instrumento indispensável para conhecimento do desempenho escolar da Rede, revelando, a cada ano, o grau de eficácia do ensino ministrado nas escolas públicas deste Estado. (Silva, 1999, Revista SARESP nº 2, p.3).

O vínculo do SARESP com um projeto político mais amplo fica também evidenciado na fala da Coordenadora da CENP¹¹ no período de implantação deste sistema, Profª Vera Wey:

[...] a cultura avaliativa que se está disseminando pela Rede, está intimamente relacionada com a Proposta de Progressão Continuada, que define a aprendizagem como algo que se dá num continuum. "A herança cultural de cada um de nós em 20 anos de escolaridade em que estivemos mergulhados numa concepção de avaliação voltada para averiguar o que não havíamos conseguido aprender e para excluir os que

¹⁰ Diretorias Regionais de Ensino.

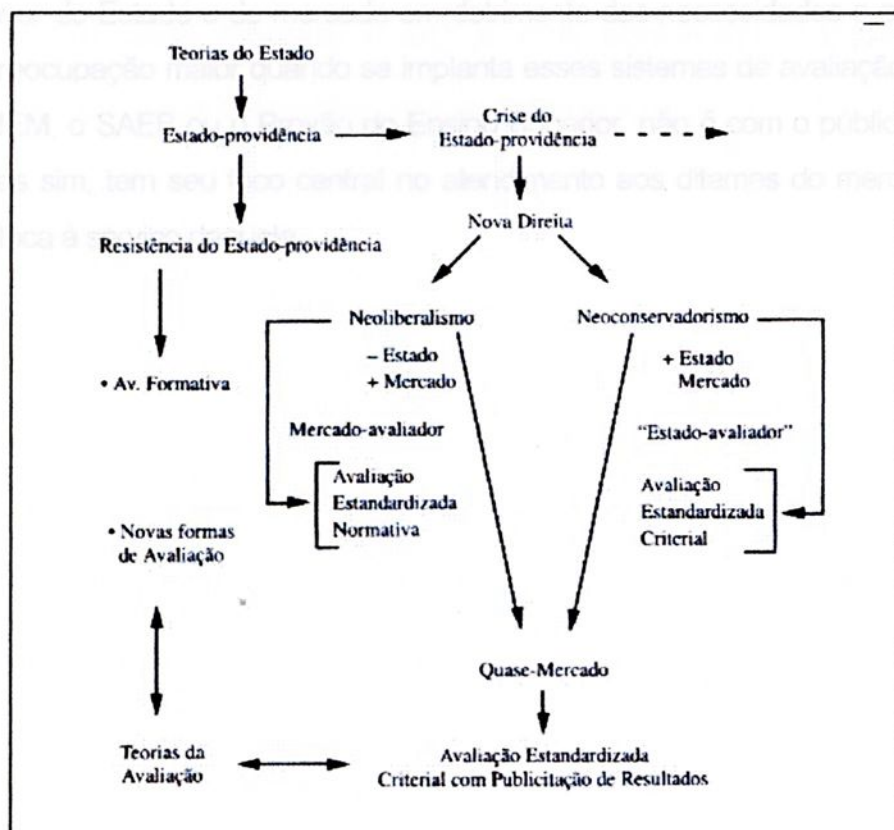
¹¹ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de estado da Educação de São Paulo.



Por não conseguiam adequar-se ao processo vigente. A esses restava repetir tudo de novo e, o que é ainda pior, da mesma forma. É essa herança que estamos tentando quebrar. Para tanto, teremos de reformular nossas idéias e aprender de novo, como estamos fazendo [...]. (Wey, 1999, Revista SARESP nº 2, p.38).

Desta forma chego à conclusão de que o SARESP nasce e se implanta como uma resposta às orientações emanadas das agências internacionais que têm financiado parte dos projetos de cunho neoliberal desenvolvidos pelo sistema educacional paulista nos últimos anos.

O papel avaliador do Estado Neoliberal e a priorização que esse Estado faz do tipo de *avaliação estandardizada criterial com publicação de resultados*, para os seus sistemas avaliativos fica mais claro no quadro que Afonso (2002) publica com o título: A avaliação no contexto das mudanças sócio-políticas contemporâneas:



Por esse prisma é possível perceber porque a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem julgado pertinente dar publicidade aos resultados alcançados pelas escolas, através da grande mídia. O Estado, importando procedimentos próprios do mercado, ao mesmo tempo em que necessita controlar os resultados escolares precisa também *dar satisfação* do produto aos seus clientes consumidores, ou seja, pais e comunidade em geral. Agindo dessa forma, Afonso (2002) alerta que são diluídas algumas fronteiras tradicionais, que fazem do Estado um *quase mercado*, por trazer as regras desse para dentro de sua estrutura educacional:

Designada aqui como *avaliação estandardizada criterial com publicação de resultados*, esta modalidade de avaliação permite evidenciar, melhor que qualquer outra, o já designado "paradoxo do Estado neoliberal": por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tomando-se assim mais Estado, Estado avaliador) mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros "clientes" ou "consumidores" [...]. Produz-se assim um mecanismo de *quase mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado. (Afonso, 2002, p. 122).

A lógica da regulação presente na implantação desses sistemas de avaliação de larga escala, como o denominam os idealizadores do SARESP, é a mesma que tem sido utilizada pelas políticas avaliativas do neoliberalismo, que salientam e reforçam o desequilíbrio a favor do Estado e do mercado em detrimento das necessidades e anseios da comunidade. A preocupação maior quando se implanta esses sistemas de avaliação, seja ele o SARESP, o ENEM, o SAEB ou o Provão do Ensino Superior, não é com o público a quem deveria servir, mas sim, tem seu foco central no atendimento aos ditames do mercado e do Estado que se coloca à serviço daquele.

CAPÍTULO IV

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Proposta e realidade

Os gestores das políticas educacionais no Estado de São Paulo pretendem, a partir de 1992, a implantação de uma cultura avaliativa do sistema de ensino público estadual. Para tanto, criam instrumentos e organizam equipes para aplicarem na rede pública estadual os instrumentos de coleta de dados que construíram para este fim.

Nos anos de 1992 e 1993 a SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tenta avaliar o impacto das políticas educacionais vigentes na Rede Estadual, através do gerenciamento do *Projeto Inovações no Ensino Básico*. Este projeto tinha caráter longitudinal e se voltava para o rendimento escolar dos alunos.

A SEE neste momento (1992) já tinha incorporado a experiência de avaliação de sistema com a sua participação nas aferições realizadas pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto, a partir de 1990, através do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Estas experiências de avaliação institucional, somadas à necessidade de atendimento às diretrizes estabelecidas pelas agências financiadoras internacionais, como condição para investimentos e empréstimos na área social e econômica, e a política do MEC afinada com as vertentes da política neoliberal do governo brasileiro, fortaleceram a idéia, junto aos dirigentes educacionais no país, de vinculação entre qualidade de ensino e avaliação institucional.

A imposição de se formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional no estado é ambiente favorável para a criação e implementação do



SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo. Nas palavras das integrantes da equipe FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – que gerenciaram todas as edições do SARESP anteriores a 2001, é possível perceber as diretrizes deste sistema:

Além de constituir um momento importante – embora não único – para a caracterização desse ensino, a avaliação educacional revela aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas e facilita o exercício de um estilo de gerenciamento, por parte da SEE, pautado pela racionalização da máquina administrativa, pelo fortalecimento institucional e por uma maior autonomia das Delegacias de Ensino – DEs- e escolas, bem como pela maior eficiência na prestação de serviços educacionais. (Idéias 30. P.10).

As primeiras versões do SARESP aplicadas nos anos 1996, 1997, 1998 e 2000, eram referendadas pelos gestores educacionais que apresentavam como pressupostos básicos para sua implantação:

- 1) melhoria da gestão em nível de sistema educacional;
- 2) apoio às escolas com os recursos, os serviços e orientação;
- 3) viabilidade de um fluxo de informação entre SEE, DE e escolas;
- 4) melhoria do processo de planejamento escolar;
- 5) diagnóstico consistente sobre o ensino oferecido nas escolas e ajuda para definir formas de melhorá-lo;
- 6) identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e o subsídio para propostas de recuperação;
- 7) facilidade de identificar pontos em que a escola e seu corpo docente apresentam necessidade de apoio técnico;

- 8) envolvimento de pais e população em geral no acompanhamento do ensino;
- 9) valorização da avaliação enquanto condição essencial para o bom desempenho do trabalho docente;
- 10) estímulo ao trabalho interdisciplinar;
- 11) fortalecimento da autonomia das escolas e das Diretorias de Ensino (DE). (*Sistemas de Avaliação Educacional - Idéias 30 – p. 12 e 13*).

De 1996 até o ano de 2000 o SARESP privilegiou as seguintes séries para proceder a sua avaliação do sistema:

Ano	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1996			X				X				
1997				X				X			
1998					X				X		
2000					X		X				X

Em 1996, os alunos da 3ª série do Ensino Fundamental resolveram questões relativas aos componentes curriculares de Português e Matemática e os alunos da 7ª série responderam as provas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Em 1997, foi a vez dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental se ocuparem das questões relativas à Português e Matemática e os alunos da 8ª série com as de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Em 1998, tanto os alunos de 5ª série do Ensino Fundamental como os alunos da 1ª série do Ensino Médio responderam questões de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Em 2000, alunos de 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental tiveram que se ocupar das questões relativas ao conteúdo de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e os alunos da 3ª série do Ensino Médio dos componentes Português, Matemática, História, Geografia e Biologia.

Até esta edição do SARESP existe a preocupação de acompanhamento dos alunos ao longo de sua carreira escolar. O educando que, em 1996, estava freqüentando a 3ª série do Ensino Fundamental, se não ocorressem interrupções em sua trajetória escolar, estaria estudando na 4ª série em 1997, na 5ª série em 1998 e na 7ª série em 2000. Passando, portanto, por todas as etapas de avaliação aplicadas pelo SARESP.

Cada uma das séries avaliadas tinha como conteúdo de referência o ministrado até o ano anterior de escolaridade do aluno. Assim, o educando matriculado na 7ª série em 1996, respondeu questões relativas ao conteúdo que deveria ter sido desenvolvido até a 6ª série do Ensino Fundamental.

As provas dos anos anteriores a 2001 tiveram sua elaboração orientada pelo documento da CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas de São Paulo - *Parâmetros para Avaliação Educacional*, onde se encontravam elencados os conteúdos considerados centrais em cada uma das disciplinas constantes das avaliações.

Todos os alunos das séries escolhidas para serem avaliadas através do SARESP eram chamados a participar, mas cada um respondia apenas ao instrumento de avaliação relativo a um componente curricular. Assim, o aluno que realizava a prova de português e redação não participava da avaliação das outras disciplinas.

Não competia à escola ou ao aluno decisão sobre sua participação em prova relativa a determinado componente curricular. Os critérios para a seleção dos educandos que participavam de cada uma das provas já vinham determinados pela equipe da FDE – Fundação para o desenvolvimento da Educação – que administrava o projeto.

As provas realizadas até o ano de 2000 sempre se fizeram acompanhar de questionários informativos destinados a traçar um perfil do aluno, da gestão escolar e da escola. Os dados colhidos com estes instrumentos foram sempre analisados de forma interrelacionada, procurando determinar novos olhares sobre o desempenho de determinado aluno, escola ou nível de ensino.

As unidades escolares além aplicar as provas, também se responsabilizavam pela elaboração de relatório onde deveria constar a análise da equipe escolar sobre: 1) aspectos gerais dos instrumentos de avaliação utilizados pelo SARESP; 2) os resultados obtidos pelos alunos nos diferentes componentes curriculares nas classes e séries avaliadas; 3) quais os encaminhamentos propostos para a superação das dificuldades encontradas.

As Diretorias de Ensino, órgãos regionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, responsáveis pela implementação das políticas e propostas educacionais emanadas dos órgãos centrais junto às Unidades Escolares no processo de realização do SARESP, ficavam responsáveis não só pela capacitação descentralizada das equipes escolares participantes do evento, mas também, pela organização dos trabalhos no dia das provas, pelo recolhimento e encaminhamento do material de volta para os órgãos

centrais e pela elaboração de um relatório que deveria contemplar o estabelecimento de correlações entre os dados coletados e a identificação de fatores intervenientes no rendimento escolar.

Como estas versões do SARESP contemplavam também a inclusão de questionários informativos para os alunos, diretores e coordenadores, a respeito da caracterização da gestão escolar, do contexto sócio-econômico dos alunos e relatórios de avaliação da Escola e Diretoria de Ensino, ficava evidente a intenção de se proceder a avaliação institucional através deste instrumento de verificação do rendimento escolar. Essa atitude, como já anunciamos anteriormente, atendia os princípios norteadores das agências internacionais, em especial do Banco Mundial.

O uso e a divulgação dos resultados dessa avaliação, encaminhados para cada unidade escolar e anunciados pela Secretaria de Estado da Educação, tinham também a preocupação de categorizar e classificar as instituições escolares, estabelecendo uma contradição entre o discurso de natureza solidária da avaliação na escola, ou seja, a intenção de se construir uma avaliação formativa e negociada no âmbito do projeto pedagógico escolar e o caráter competitivo da avaliação da escola, estabelecido, não pela realização da prova em si, que por seu caráter somativo, pressupunha um tipo de classificação, mas sim pela divulgação da classificação das unidades escolares, pela SEE/SP, utilizando o resultado do desempenho no SARESP. Isso se evidencia na classificação das escolas, por cores, no SARESP/2001, quando os indicadores atingidos pelos alunos naquela prova serviram como referência para se estabelecer um *ranking* de escolas. A respeito disso, Arena nos alerta (1999):

A primazia dos indicadores pode determinar, como querem os gestores, o desafio necessário para que a comunidade se organize para idealizar e operacionalizar seu trabalho pedagógico conseqüente, ou, nas palavras dos gestores, mais produtivo. Contudo, pode, também, instaurar o desestímulo ou a procura de instrumentos pouco éticos para subir no *ranking*. Observe nos trabalhadores das escolas os mesmos sentimentos e, por vezes, os mesmos comportamentos de alunos sendo avaliados. Expressam desestímulo e descompromisso pela má classificação. Se para os alunos a

classificação em quadro de honra não provoca ações de estímulo, há possibilidades de que essa reação também ocorra no quadro das cem mais publicado pelos jornais. (Arena, 1999, p. 87).

A utilização de instrumentos pouco éticos na busca da melhoria na posição no ranking das *melhores* escolas (selecionadas através de alguns indicadores, entre eles o SARESP), fica evidente na preocupação demonstrada pela professora C :

[...] eu acho que nos próximos anos no SARESP não deveriam participar os professores da própria escola. Como eu participei das correções das redações na Diretoria de Ensino pude verificar que muitos alunos que tiveram bom desempenho nas questões objetivas, não demonstraram o mesmo conhecimento nas redações. Eu me pergunto se eles foram ajudados ou se houve alguma interferência de adultos. Houve casos que o SARESP aprovou e que não deveria ter aprovado. Outros alunos de desempenho melhor foram reprovados. (grifo meu) (Anexo B1).

SARESP/2001 – Uma outra história

O SARESP/2001 tem uma trajetória completamente diferenciada das edições anteriores. Primeiramente porque não mais avalia os conhecimentos/habilidades adquiridos pelos alunos na série anterior, mas pretende verificar as habilidades e competências incorporadas pelo educando durante a frequência no Ciclo I ou Ciclo II do Ensino Fundamental.

As habilidades básicas propostas pelo SARESP/2001, objeto particular deste estudo, foram as seguintes: Localizar informações explícitas em um texto; estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico; identificar o tema de um texto; identificar a tese de um texto; estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; diferenciar as partes principais das secundárias de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que

constroem a narrativa; estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto. Cada uma das 30 questões propostas deveria estar diretamente relacionada com alguma dessas habilidades.

Ao valorizar as habilidades o SARESP faz opção por romper com o ensino centrado em disciplinas numa tentativa de privilegiar a interdisciplinaridade e contextualização. Esta tendência caminha na direção dos postulados presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de uma teoria que tem ganhado força nos últimos anos como referencial para as propostas educacionais emanadas dos órgãos oficiais. Apesar desse lugar de destaque, a definição do conceito de *habilidade* e *competência* não é clara nos documentos que orientam os procedimentos de realização das etapas do SARESP. A esse respeito Valente (2002) esclarece:

Um aspecto que se evidencia clara e angustiadamente, quando se busca compreender o significado das competências e habilidades no contexto educacional, é a escassez de produção teórica a respeito, principalmente a de educação geral (...). A literatura é mais pródiga quando se adentra as áreas de ensino profissionalizante e de administração de empresas. (Valente, 2002, p. 152).

Essa autora também denuncia que apesar de terem invadido o espaço educacional, não só através dos documentos oficiais, mas também pela presença recorrente nos discursos sociais e científicos contemporâneos, a compreensão do que realmente se constitui a *competência* e a *habilidade* está dificultada em razão da omissão existente nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e na confusão que se estabelece entre os dois conceitos em alguns documentos e textos de referência.

Documentos oriundos do MEC – *Como Fazer?* - e os quadros existentes no final do PCN de cada uma das disciplinas do Ensino Médio, trabalham com *competências* e *habilidades* como se não houvesse diferenciação entre os dois conceitos. Também alguns

autores que têm discutido este tema não estabelecem as especificidades de cada um desses dois termos, enquanto que outros garantem esta distinção.

Ao indicar que a utilização dos conceitos de *habilidade* e *competência* não representa a novidade que aparenta, Valente (2002) busca na *Aprendizagem para o Domínio*, de Bloom, a *gênese do ensino baseado em competência* (p. 155) e resgata, também, os postulados do Escolanovismo, onde o *saber fazer* estava pressuposto na metodologia da resolução de problemas frente ao imprevisível, e posteriormente o Tecnicismo que enfatiza a capacidade de realização dos indivíduos. Para essa autora, nesses movimentos reside a *noção de aprendizagem por competência*.

Apesar da forte contradição existente na literatura especializada e nos documentos oficiais no que diz respeito aos conceitos de *habilidade* e *competência*, a utilização dos termos nas provas realizadas pelo SARESP já surtiu efeito nas salas de aula. O discurso dos professores já tenta se adequar à novidade e já determina procedimentos avaliativos diferenciados como podemos perceber nos trechos das entrevistas das professoras C e R, registrado abaixo:

[...] Nós elaboramos, em grupo, alguns instrumentos de avaliação nos moldes do SARESP, tentando verificar quais habilidades os alunos aprenderam. Fizemos assim: reunimos os professores de cada série, com diferentes tipos de textos, e elaboramos uma avaliação mais geral para perceber o nível de cada classe e o desempenho de cada aluno. (Professora C – Anexo B1).

[...] Tenho procurado ver nas avaliações que elaboro, as habilidades que o aluno desenvolveu. O formato da prova do SARESP nos ajudou a ver melhor a riqueza dos diferentes textos. (Professora R – Anexo B2)

Realça a diferença do SARESP/2001 em relação aos demais, também, o fato de que para diagnosticar as habilidades que já estavam incorporadas ao repertório individual de cada um dos alunos, foi necessário assumir uma estratégia diferenciada. É que, nas edições anteriores, o aluno não era distinguido. Sabíamos quantos alunos de determinada classe ou escola haviam realizado a prova, mas não sabíamos quais. Ficava clara a intenção

de avaliar o tipo de ensino oferecido, portanto, a preocupação era identificar a escola e não o aluno.

Em 2001, o educando é o centro do processo, por isso, dados de quem é ele, que série frequenta e quem é o seu professor e sua escola, são solicitados e valorizados pela Secretaria da Educação. Este procedimento causou estranheza para as equipes escolares. A professora C (Anexo B1) ao falar sobre o assunto demonstra seu desconforto:

[...] Mas eu acho que este SARESP foi bem diferente dos outros. Das outras vezes o aluno não repetia. Avaliava a escola e o professor, mas nem aparecia o nome do aluno. Este foi diferente porque o aluno repetiu, mesmo quando o Conselho de Classe e Série aprovou.

Outro fato inédito neste sistema é que a avaliação na versão 2001 ocorreu em duas etapas distintas. A primeira foi realizada enquanto o aluno cursava o último mês letivo de aula do Ciclo, em novembro e a segunda no final do processo de recuperação nas férias, em janeiro de 2003. A primeira etapa visava, além de decidir sobre aprovação ou encaminhamento para a recuperação de ciclo, também a conveniência da participação do educando nessas atividades de recuperação nas férias. A segunda etapa definia o destino do aluno no ano de 2002. O educando que nesta etapa (realizada após o período de Recuperação nas Férias), conseguisse acertar 15 (quinze) questões ou mais, seria considerado apto a cursar a série posterior estando, portanto, aprovado. Já aqueles alunos que obtivessem apenas 14 (quatorze), ou 13 (treze) acertos ficavam na dependência dos Conselhos de Classe e Série para continuidade de estudos nas séries posteriores ou para o encaminhamento às classes de Recuperação de Ciclo. O aluno que por sua vez não conseguisse mais que 12 (doze) acertos nas trinta questões propostas perdia o direito a ter sua vida escolar analisada pelos Conselhos de Classe e Série porque já estava definido que necessariamente deveria passar um ano em estudos de Recuperação de Ciclo.

A verificação das competências adquiridas pelos alunos nos diferentes componentes curriculares, que era uma constante em cada uma das provas SARESP realizadas anteriormente, deixa de acontecer na edição de 2001. Este instrumento de avaliação se apresentou com 30 questões objetivas de Língua Portuguesa (interpretação de texto) e uma proposta de redação (produção de texto). Esta atitude também causou mal estar entre os diferentes professores. Os de Português se sentiram cobrados como responsáveis, enquanto que, os demais achavam um desprestígio o seu componente curricular não ser também determinante para a aprovação ou retenção do aluno. A Diretora da E.E.C.C.B. assim se manifesta quanto a isso:

Houve uma preocupação quanto ao resultado deste SARESP, no seguinte aspecto: avaliar o aluno em apenas uma área de estudo garante a definição correta para a continuidade ou não de estudos? A cobrança dos resultados em Língua Portuguesa levou os professores a sentirem-se responsáveis por não apresentarem as expectativas de pais e alunos. Os professores de Português desta UE. foram alvo de avaliação junto à seus alunos como expressão de eficiência ou ineficácia. (Anexo E1)

A professora R., da mesma escola, dá o seguinte depoimento sobre o assunto: *Para mim, que era responsável por Português a pressão foi maior. Senti muita angústia ao ver as provas lacradas.* (Anexo B2).

Nesta pesquisa ao tentar dar voz aos professores de português, optei por entrevistar aqueles que conheciam o SARESP e seus objetivos mais de perto por participarem anualmente das correções das redações que são aplicadas a cada prova. Para perceber melhor como os docentes de Português percebem a influência do SARESP em suas práticas, anexamos os quadros sínteses da tabulação das respostas dadas pelos onze docentes entrevistados:

QUESTÃO NÚMERO 2

Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

Resposta do professor	Incidência da resposta	%
Maior preocupação dos professores com a metodologia de ensino (auto-avaliação)	08	72,7%
Propicia capacitação dos professores	06	54,5%
Desperta no aluno o interesse em aprender	04	36,3%
Valorização da leitura e interpretação de textos	04	36,3%
Participação dos professores no Projeto Ensinar e Aprender	02	18,1%

QUESTÃO NÚMERO 3

Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

Resposta do professor	Incidência da resposta	%
Avaliar apenas algumas séries e não de todas	07	63,6%
A retenção dos alunos, em 2001, independente do parecer dos Conselhos de Classe/Série	03	27,2%
Utilização do SARESP para classificação das escolas	02	18,1%
A capacitação restrita a apenas alguns professores	02	18,1%
O SARESP discrimina escolas e alunos	02	18,1%
• Falta de compromisso dos alunos e responsáveis para com o SARESP	02	18,1%
Não mostra os grandes problemas da aprendizagem porque as questões de múltipla escolha permitem ao aluno camuflar a realidade	01	9,05%
Maior envolvimento entre a Universidade e a Escola Pública	01	9,05%
Participação da família na vida escolar do aluno	01	9,05%
Aumento a responsabilidade do professor	01	9,05%
Dificuldade de manter estratégias desenvolvidas em razão do número excessivo de alunos na turma	01	9,05%
Trabalho conjunto da equipe e interferência a reflexão do ensino	01	9,05%
Gerou angústia nos que trabalharam com o	01	9,05%
Desconsiderou o trabalho do professor ao classificar a escola por cores	01	9,05%
Gerou rivalidade entre as escolas	01	9,05%

QUESTÃO NÚMERO 4**Que conseqüências o SARESP/2001 acarretou na sua prática?**

Resposta do professor	Incidência da resposta	%
Permitiu maior reflexão sobre a prática docente na busca de novas maneiras de ensinar. (auto-avaliação)	06	54,5%
Desconsideração da avaliação do professor ao aprovar e reprovar alunos.	05	45,4%
Oferta de capacitações mais freqüentes.	04	36,3%
Valorização de habilidade de leitura e compreensão de textos variados.	04	36,3%
Busca de projetos interdisciplinares (Ensinar e Aprender).	02	18,1%
Intimidou os alunos que só diziam presente	01	9,05%
Maior importância ao registro das atividades do aluno.	01	9,05%
"Fabricação" de professores menos conteudistas	01	9,05%
Maior envolvimento entre a Universidade e a Escola Pública.	01	9,05%
Participação da família na vida escolar do aluno.	01	9,05%
Aumentou a responsabilidade do professor	01	9,05%
Dificuldade de mudar estratégias de ensino em razão do número excessivo de alunos na classe.	01	9,05%
Trabalho conjunto da equipe escolar visando a melhoria de ensino.	01	9,05%
Gerou angústia nos que trabalham sério	01	9,05%
Desconsiderou o trabalho do professor ao classificar a escola por cores.	01	9,05%
Gerou rivalidade entre as escolas	01	9,05%

A variedade de respostas dadas pelas entrevistadas à questão número 4 foi mais um elemento instigador desta pesquisa porque traz um indicador de que as novidades introduzidas no SARESP/2001, geraram um desequilíbrio e causaram desconforto para muitos educadores.

Ao justificar a opção por esta forma de avaliação a SEE/SP alega que, como o regime de Ciclos Seriados e da Progressão Continuada foi implantado na rede pública paulista no ano letivo de 1998, em 2001 encerrava-se esta etapa da escolaridade para os primeiros alunos atendidos neste tipo de organização do Ensino Fundamental.

Assim prevê a Instrução Conjunta CENP/CEI/COGSP publicada em 13/02/98 que normatiza a instituição da Progressão Continuada:

Cabe à escola favorecer a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mediante novas e diversificadas oportunidades para o processo de apropriação e construção de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades básicas. (SECENP, 2001, p. 1136).

Outro argumento utilizado pelos gestores da educação paulista na época, é que os artigos 3º e 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96 e o artigo 38 das Normas Regimentais Básicas fazem menção à necessidade da adoção de mecanismos de avaliação que garantam padrões de qualidade do ensino ministrado pelas diferentes escolas do sistema. No documento SECENP “*Considerações sobre avaliação de Ciclo e Encaminhamento de Alunos*”, de dezembro de 2001 o órgão oficial se manifesta sobre este assunto com a seguinte colocação:

[...] a legislação respalda a importância do processo de avaliação do rendimento escolar, numa perspectiva tanto institucional quanto externa, dimensionando sua contribuição processual no diagnóstico de necessidades, na definição de prioridades, subsidiando decisões para intervenção e reorientação de ações sempre com vistas à melhoria da qualidade de ensino. (SECENP – 2001).

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, esta necessidade surge muito mais em função do atendimento às prescrições do Banco Mundial, que prevê a institucionalização de sistemas nacionais de avaliação, do que das demandas das escolas públicas paulistas. Por isso, estão mais voltadas para as necessidades econômicas do que para as educacionais.

Como resposta às questões formuladas por esta pesquisadora, a Prof^a Maria Conceição Conholato, Gerente de Avaliação da FDE evidencia no trecho transcrito abaixo a existência de um vínculo real entre as proposições de implantação de um sistema de avaliação externo, em São Paulo, e as orientações do Banco Mundial:

Além da experiência do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, outro fato foi a participação da SEE, desde o início de 1990, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Duas outras referências também foram consideradas: primeiramente, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas “Avaliação do Impacto da Jornada Única em São Paulo”, produto de um contrato com a Secretaria de Educação, com financiamento do Banco Mundial como parte do contrato “Projeto Inovações do Ensino Básico”; a outra, a experiência do Sistema de Avaliação de Minas Gerais, implantado em 1992. Fora essas experiências nacionais, algumas avaliações de sistemas internacionais também foram analisadas, especialmente os modelos do Canadá, Estados Unidos, Chile, França e a Inglaterra. (Anexo C1)

Em todas as reuniões preparatórias e de análise dos dados obtidos no SARESP/2001 a administração central, através da Coordenadora da CENP garantia que a intenção da SEE não era a de desqualificar a avaliação realizada pelo professor e pela escola, mas sim agregar um valor a mais, oferecendo mais um parâmetro para subsidiar as tomadas de decisão da escola. Afirmava ainda, que distinguir cada aluno se fazia necessário para que as diferenças fossem explicitadas e garantisse a todos, e a cada um, um tratamento mais justo. Mas o impacto provocado na escola, nos professores e nos pais, levou-os a outra conclusão. Vejamos o que nos diz a Professora C. (Anexo B1)

Neste SARESP de 2001 não foi levado em conta nosso trabalho. O trabalho diário e as avaliações no dia a dia. A gente avalia, mas isto não foi considerado. Teve aluno que nós aprovamos, quando reuniu o Conselho nós decidimos que esse aluno passaria,

mas aí veio o SARESP e jogou tudo por terra. Eu não gostei disso porque você não avalia por uma única prova, ou um único instrumento.

A mãe da aluna Ca descreve assim a sua insatisfação:

"Este SARESP deixou todo mundo muito nervoso. Ninguém tinha certeza se as crianças iam passar de ano. As professoras também estavam nervosas. Quando as mães vinham falar com elas para saber como ia ficar, dava para perceber que elas estavam inseguras". (Anexo F1)

SRL, pai da aluna AI registra em seu depoimento:

Se o SARESP está certo como fica a avaliação da escola? O SARESP ou os professores estão errados. Se a gente não puder confiar na avaliação da escola, nós pais, vamos confiar no quê? (Anexo F1)

Com relação à intenção de utilizar os resultados do SARESP/2001 para oportunizar tratamento diferente aos diferentes a fim de promover um ensino mais justo a todos, percebemos que isto não foi bem digerido pelos principais interessados no processo. A aluna VA (Anexo D1) expõe seu descontentamento dizendo:

As professoras falaram que eu tinha passado de ano. Teve até festa no final do ano pra quem tinha passado. Depois a Diretora falou que eu precisa ir para o janeiro porque tinha repetido no SARESP. Minhas amigas tiraram sarro. Ficaram gozando. Falaram que eu tinha repetido. Daí eu fiquei triste ... quis mudar de escola. Minha mãe falou que no municipal não tem SARESP. Ela também quis, e eu mudei.

A professora C (Anexo B1) ratifica a reclamação da aluna:

Já havíamos feito festa de encerramento do ano. Já tínhamos avisado aos pais dos alunos que eles tinham passado. Quando veio a notícia da Diretoria de Ensino de que nós precisávamos chamar os alunos para fazer recuperação nas férias porque eles não tinham passado de ano. Muitos já estavam viajando. Eu não gosto nem de lembrar...Foi muito difícil.

A mãe da aluna APC ao se referir ao SARESP/2001 demonstra a sua não aceitação aos procedimentos adotados:

Mãe DC: Por minha filha ser bastante responsável ela ficou muito nervosa com a possibilidade de repetir. Ela ficou amedrontada mesmo. Uma menina que todo mundo elogiava, inclusive a Profª R dizia que ela tinha que passar(...) de repente vem uma prova com trinta questões e reprova a minha filha ou deixa para janeiro. Minha filha nunca tinha ficado para recuperação de janeiro. Nós já estávamos com viagem marcada para janeiro. Imagine o susto que nós levamos. A família inteira sofreu com a APC. Ficou muito difícil. (Anexo M 1)

Para a Professora M (Anexo B2) aconteceu uma contradição entre o discurso e a prática dos gestores no caso do SARESP/2001.

O papel registra que a avaliação é diagnóstica, sem o caráter de aprovar ou reprovar. Ao lermos o que está escrito dá a impressão que é uma avaliação global do sistema de ensino. Na prática, em 2001, isto não ocorreu o que de fato aconteceu, ou seja, o único objetivo foi à aprovação ou reprovação.

Ao tentar responder a este desconforto da rede, bem como às tantas outras críticas que eram explicitadas pelos sindicatos do magistério, por políticos e por outros diferentes segmentos da sociedade, a Secretaria de Estado convocava os responsáveis pelo processo nas Diretorias de Ensino e solicitava que fossem retransmitidas as seguintes informações:

- a intenção da SEE com o SARESP/2001 foi a de traçar um perfil do aluno, ao final da etapa e do ciclo, contemplando os aspectos que favoreceram ou dificultaram o seu percurso escolar e o desempenho final: competências adquiridas, mudanças atitudinais, os avanços conseguidos, a melhoria da auto-estima e suas condições para continuidade dos estudos;

- a partir daí, decidir sobre os encaminhamentos dos alunos para a etapa seguinte ou para recuperação contínua, paralela, intensiva ou de ciclo.
- A Secretaria da Educação entende que ocorreu uma resistência por parte dos professores para encaminhamento de alunos ao Projeto Recuperação nas Férias, e por isso, aqueles que tiveram mau desempenho no SARESP/2001 e foram aprovados pelos Conselhos de Classe/Série, na verdade estariam sendo prejudicados por este colegiado, uma vez que não lhes foi oportunizada a frequência na recuperação em janeiro, onde poderiam melhorar o seu desempenho nas habilidades de leitura e escrita.
- 864 mil alunos foram avaliados pelo SARESP em novembro de 2001; 47 mil alunos não participaram desta etapa da prova. A Secretaria da Educação pretendia rastrear os motivos desta omissão.
- 7,5% dos 864 mil alunos das quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental foram encaminhados para a Recuperação de Ciclo após a correção do SARESP/2001.
- As escolas teriam agora um grande desafio: Traduzir o resultado quantitativo da avaliação em diagnóstico do desempenho do aluno nas diferentes habilidades para decidir o melhor encaminhamento.
- O SARESP/2001 não foi um desrespeito à autonomia dos Conselhos, pois: *"fica claro que a avaliação externa não exime a escola da avaliação de desempenho de seus alunos, mas sim, fornece um referencial para dar mais clareza às ações e procedimentos de avaliação que devem ser desencadeados e adotados durante o ano letivo"*. (SECENP – 2001).

- A aprovação significativa pelos Conselhos de Classe e Série de alunos com desempenho insuficiente no SARESP (alunos que acertaram menos de 50% de das questões objetivas), não significa para a SEE o fim da resistência dos docentes à Progressão Continuada. Antes, parece tratar-se de mais uma forma de contrariar as determinações daquela administração.

Ao definir como estratégia de trabalho nesta pesquisa a análise dos discursos buscando apreender seus propósitos e suas contradições, não poderia me furtar agora de explicitar uma tensão entre o preconizado e o vivenciado que fica muito clara no SARESP/2001. Ao propor a realização da avaliação externa para traçar um perfil do aluno, ao final da etapa e do ciclo, contemplando os aspectos que favoreceram ou dificultaram o seu percurso escolar e o desempenho final: competências adquiridas, mudanças atitudinais, os avanços conseguidos, a melhoria da auto-estima e suas condições para continuidade dos estudos, a SEE/SP não atentou para o fato de que *"instrumentos de avaliação são importantes, mas não solucionam os problemas enfrentados (...). Se assim fosse, usar constantemente o termômetro para medir a febre, a febre cessar"* (Depresbitéris, 2002, p. 45). Se existiam dificuldades com relação à compreensão dos mecanismos impulsionadores da Progressão Continuada, a realização de avaliação externa, por si só, não soluciona a questão, em razão de estarem envolvidos aspectos muito mais amplos e complexos.

Na fala da Coordenadora da CENP e nos documentos oficiais da SEE encontramos o seguinte registro:

As avaliações e as decisões de encaminhamento dos alunos devem ser realizadas pelo coletivo da escola nas reuniões de HTPC e nos Conselhos de Classe/Série, visto que a continuidade do percurso de cada aluno na direção de uma aprendizagem bem sucedida é de responsabilidade de toda equipe escolar e da diretoria de ensino. Quando se fala no coletivo da escola está se referindo aos professores, ao coordenador, ao diretor e ao supervisor de ensino responsável pela

escola. São essas pessoas que durante os quatro anos do ciclo e, em especial, a cada ano participaram das ações e acompanharam de perto a realização do projeto pedagógico da escola. (SECENP, 2001.)

O mesmo documento que garante esta avaliação coletiva do aluno, tendo como referencial o seu processo de aquisição de competências básicas no ciclo, traz também um quadro orientando a compatibilização entre números de acertos na prova objetiva do SARESP e as possibilidades do aluno para o ano letivo subsequente. São estas as informações constantes no quadro:

Faixa	Nº de acertos	Desempenho	Encaminhamentos			
			Alunos oriundos do Ciclo I		Alunos oriundos do Ciclo II	
I	De 25 a 30	Muito Satisfatório	Continuidade de estudos no 1º ano do Ciclo II		Continuidade de estudos no 1º ano do Ensino Médio	
II	De 21 a 24	Satisfatório	Continuidade de estudos no 1º ano do Ciclo II		Continuidade de estudos no 1º ano do Ensino Médio	
III	De 15 a 20	Suficiente	Continuidade de estudos no 1º ano do Ciclo II com recomendações		Continuidade de estudos no 1º ano do Ensino Médio com recomendações	
IV	De 10 a 14	Insuficiente	Recuperação nas Férias	Continuidade de estudos no 1º ano do Ciclo II com recomendações ou continuidade de estudos na recuperação de Ciclo I com recomendações	Recuperação nas Férias	Continuidade de estudos no 1º ano do Ensino Médio com recomendações ou continuidade de estudos na recuperação de Ciclo II com recomendações
V	Até 9	Insatisfatório				

Através de uma observação constante no documento que contém este quadro, a Secretaria de Estado da Educação ratifica a idéia de que o aluno deve ser avaliado de maneira global e que as demais avaliações da escola deveriam ser consideradas para indicar o melhor encaminhamento para a vida escolar do aluno:

O desempenho do aluno na avaliação de ciclo deverá ser compatibilizado com as demais avaliações da escola que, após apreciação do seu desempenho global,



fundamentará eventuais divergências(para mais ou para menos) levando em conta, ainda as normas regimentais e indicando sempre o encaminhamento que melhor garanta o prosseguimento dos estudos com sucesso num processo contínuo da aprendizagem. (SECENP, 2001).

Após a segunda etapa de aplicação da prova SARESP/2001, em 24/01/2002, a própria SECENP encaminha nova orientação para a rede estadual de ensino, agora com caráter muito mais impositivo do que apenas orientador. Para que não houvesse dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados, o órgão normatizador estabelece as alternativas de encaminhamento esclarecendo as possibilidades no quadro abaixo anexado:

Analisando os resultados e decidindo os encaminhamentos Desempenho dos alunos na avaliação de 24/01/2002 e alternativas de encaminhamento	
NÚMERO DE ACERTOS	ENCAMINHAMENTO
Até 12 acertos	Recuperação de Ciclo.
13 acertos	Análise de outros indicadores pelo Conselho de Classe/Série e decisão quanto ao encaminhamento para recuperação de ciclo ou prosseguimento de estudos no ciclo II ou no ensino médio, com obrigatoriedade de atividades de reforço e recuperação.
14 acertos	É altamente recomendável o prosseguimento de estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, com obrigatoriedade de atividades de reforço e recuperação a partir do mês de março.
A partir de 15 acertos	Prosseguimento de estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio.

Neste novo documento não aparecem mais, como no primeiro, as expressões: compatibilizando com as demais avaliações da escola ou, levando em conta, ainda as normas regimentais e indicando sempre o encaminhamento que melhor garanta o prosseguimento dos estudos com sucesso num processo contínuo da aprendizagem. No lugar disso aparece a seguinte legenda ao quadro síntese:

Existem, no quadro, duas situações claramente definidas: o encaminhamento, para recuperação de ciclo, dos alunos com até 12 acertos na 2ª fase do SARESP e o encaminhamento, para continuidade de estudos, no ciclo ou etapa seguinte daqueles que acertaram, pelo menos, 50% das questões, ou seja, 15 acertos. (SECENP, 2002).

A questão que acreditamos deva ser colocada agora é: O SARESP/2001 ao ser proposto elencava onze habilidades/competências como sendo básicas e necessárias aos alunos para o prosseguimento de estudos nas séries posteriores. Estas habilidades/competências para serem avaliadas estavam distribuídas em 30 questões objetivas de múltipla escolha. Uma mesma habilidade/competência aparecia, às vezes, em até 03 questões. A diferença de desempenho entre o aluno que acertou 15 e o que acertou 14, 13 ou 12 questões contemplava quantas habilidades a mais para que o primeiro tivesse a *priori* decidida a sua aprovação enquanto os demais dependiam de análises mais aprofundadas ou já estavam destinados a gastar um ano letivo freqüentando a Recuperação de Ciclo como é o caso do último?

Volto agora para as reflexões que fiz no capítulo II deste trabalho. Logo no início de minha análise já alertei para o fato de que os educadores brasileiros, principalmente a partir da década de 70, foram influenciados pela matriz positivista e passaram a valorizar os testes, as questões de múltipla escolha, que entendiam ser a forma mais objetiva de avaliar (p. 25). Em seguida, denunciei a postura de juiz, que tem impregnado as práticas docentes, e fiz a colocação da seguinte forma: *A figura do docente como aquele que julga se o aluno está ou*

não apto para prosseguir seus estudos, e que julgando, dá a sentença decisória sobre os rumos da vida e do futuro do educando, é amplamente referendada pelo número de repetentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, antes da implantação dos ciclos seriados.(p. 29).

Esta atitude da Secretaria de Estado da educação - frente ao desempenho alcançado pelos alunos em uma única prova objetiva e de múltipla escolha - a de julgar apto para prosseguimento de estudos o aluno que acertou 50% das questões da prova e considerar que não apreendeu as competências /habilidades básicas, aquele que conseguiu indicar acertadamente 46,6% ,ou 43,3% ou até mesmo 40% dos testes que lhe foram propostos é uma atitude de quem acredita na avaliação enquanto processo? De quem valoriza a análise do desempenho global? Ou então, de quem percebe o valor das instituições colegiadas da escola para uma análise mais ampla e coerente do desempenho do aluno?

Como falar em qualidade quando a quantidade ainda é tão soberana? Como pensar numa avaliação para o sucesso quando ainda existe um juiz para a questão. E o que é pior, este juiz não é mais o professor que, mesmo não tendo a função de julgar, mas sim a de apoiar e compartilhar com o aluno o processo de aprendizagem estava próximo do aluno, e quando o julgava, mesmo que equivocadamente, o fazia em função de situações vivenciadas. Mas quem julga agora é uma instituição, completamente externa ao processo ensino-aprendizagem, e que não participa em nenhum momento das relações que se estabelecem em sala de aula.

A professora C (Anexo B1) denuncia com bastante ênfase esta contradição existente entre o que a SECENP tem anunciado como proposta para uma avaliação progressista e o que ocorreu no SARESP/2001:

Eu faço questionário, peço produção de texto quase todo dia, converso com os alunos e tiro deles o que aprenderam, muitas vezes só na conversa. O aluno é um todo. É

preciso ver o global e uma prova sozinha não faz isso.(...) Não foi fácil. Como sempre falaram que a decisão do Conselho é a que valia. Nós decidimos que o aluno devia ser promovido porque, durante o ano, ele tinha tido bom rendimento. Aquilo que a gente pedia ele (o aluno) conseguia responder satisfatoriamente. Nós achamos que o aluno não respondeu bem no SARESP porque ficou nervoso e não está acostumado com este tipo de prova. Mas nós temos as produções dos alunos guardadas e qualquer um pode ver como eles rendiam na sala de aula... Daí nós aprovamos. (grifo nosso).

O conflito gerado na comunidade escolar em razão deste descompasso fica bastante claro também no depoimento da professora C:

[...]chamamos os pais, explicamos, mas eu acho que muitos não entenderam muito bem. Alguns questionavam a avaliação da escola e diziam: Então vocês, professores, avaliaram errado. Outros falaram que isso significava que o ensino na escola era fraco. Mas também alguns acharam que uma prova vinda de fora não podia valer mais do que a opinião dos professores que conviveram com os alunos durante todo o ano.

[...] No meu entender o Conselho também ficou bastante desprestigiado pela desconsideração na hora de decidir sobre a vida escolar do aluno. O Conselho de Classe e Série não foi ouvido. O resultado do SARESP prevaleceu sobre todo o resto.

[...] Esta avaliação de 2001 foi um choque porque trouxe de volta a questão da reprovação que com a progressão continuada tinha cessado. Criou dúvidas se devemos aprovar ou reprovar (Anexo B1).

A professora R, em seu depoimento, ratifica os conflitos sugeridos por sua colega C:

[...] Participei do SARESP desde 1996, desde a implantação. Nos anos anteriores não teve esta questão da reprovação. Depois da aplicação da prova os pais ligavam, o telefone não parava de tocar porque todos queriam saber o resultado de seus filhos, como tinham se saído na prova. Eu não gosto de me lembrar desta época.[...] eu acho que o SARESP 2001 não levou em consideração o trabalho do professor. A única finalidade desta prova foi ver se o aluno teria ou não condições de acompanhar a 5ª série. Sentimos falta desta informação antes da aplicação da prova.[...] Todos estes meus alunos estavam aptos, na minha opinião e na opinião do Conselho de Classe e Série, a acompanhar a 5ª série. Quando foi feita a aplicação da prova do SARESP, o aluno acabou não atingindo o desempenho compatível com o seu desenvolvimento. (Anexo B2).

Como relação ao papel do Conselho de Classe/Série e de como a sua autonomia e dos professores ficaram desacreditadas neste processo, a professora R e a aluna VA, se pronunciavam assim:

Professora: O mais grave é que o Conselho já tinha aprovado os alunos. Já havíamos feito a formatura das crianças, quando chegou a notícia que em razão do número de questões que erraram no SARESP, eles deveriam fazer a recuperação nas férias porque estavam retidas. Alguns alunos quando receberam a carta da Secretaria da Educação comunicando a necessidade de recuperação, já estavam de viagem marcada ou viajando. Isto causou muito transtorno. (Anexo B2).

Aluna: Minha mãe falou que as professoras da escola C.C.B. não sabem dar nota porque depois, no SARESP, a gente repete. (Anexo D1)

A mãe do aluno Ev, a Sra. AAD expõe assim seu pensamento sobre o assunto:

Eu não sou contra o SARESP, que nem sei direito o que é, mas não concordo com uma única prova para avaliar o aluno que a professora já avaliou o ano inteiro. Se na prova da professora ele foi bem porque que precisa vir em janeiro? Só se a professora faz prova errado, mas isso o governo tem que ver também. Se o Estado contrata a professora, ela tem que saber fazer prova para o aluno. (Anexo F1)

Além destes impactos sofridos pela equipe da Escola C.C.B., através dos procedimentos adotados pelo SARESP/2001, a Diretora da Escola demonstra em sua entrevista um descontentamento bastante acentuado com o Sistema de Progressão Continuada e deixa perceber que acredita numa relação estreita existente entre a proposta de encaminhamento do SARESP/2001, que privilegia a avaliação individual dos alunos, e a Progressão Continuada:

O Sistema de Avaliação de ano de 2001 causou conflitantes problemas. Ele foi imposto pela ex Secretária de Educação sem nem um debate prévio com professores ou com a comunidade escolar. Da mesma forma que aconteceu com o sistema de progressão continuada. Culminou num processo de promoção automática com desastrosos problemas a serem administrados pelos diretores de Escola: saída de alunos semi-analfabetos e portadores de



certificados de conclusão, além da indisciplina gerada pelo fato dos alunos terem a certeza de que serão aprovados. Muitos professores tiveram que justificar retenções ou foram questionados por passarem alunos sem condições. O professor e a Escola foram avaliados como incoerentes e injustos. O SARESP 2001 veio como resposta a estas críticas. (Anexo E1).

Alguns pais também fazem críticas claras ao sistema de Progressão Continuada como se percebe na fala do Sr. SLR: *"O pior de tudo é esse negócio de passar de ano sem saber. Isso é que estraga todo o ensino. Os alunos não querem estudar nada mais porque passa de qualquer jeito"*. (Anexo F1). A mãe LSF não deixa por menos e declara: *"Acho que ninguém mais respeita a escola por causa dos alunos que passam sem saber. Se não precisa estudar para passar porque que vai prestar atenção na aula? A Promoção Automática precisa acabar ou não adianta o SARESP vir querer reprovar que não ajuda nada, ninguém aprende"*. (Anexo F1)

Transcrevo abaixo um trecho da entrevista da professora RM (anexo B2) onde fica claro o seu descontentamento com as mudanças de procedimentos adotados na aplicação do SARESP/2001 e a ligação que a entrevistada faz deste fato com o sistema de progressão continuada:

[...] Esta mudança deveria ter sido divulgada anteriormente. Mas de verdade eu acho que o SARESP mudou por causa da progressão continuada. O governo fala que não é promoção automática, mas esse negócio do aluno passar sem saber é bem complicado. Ninguém estuda mais. Pra que estudar se passa de qualquer jeito? Está muito difícil de trabalhar com os alunos sabendo que não vão repetir. E para resolver isso o governo repetiu através do SARESP. (Entrevista MR – Anexo B2)

Ao colher e analisar o depoimento dos Professores, Diretora e dos pais que fazem críticas declaradas ao que chamam *promoção automática*, percebi a necessidade de procurar em outras fontes a vinculação entre a mudança de rumo no SARESP/2001 e a possível preocupação da Secretaria de estado da educação em dar

respostas a essas críticas dirigidas à implantação do Sistema de Progressão Continuada e Ciclos Seriados na Rede Pública do Estado de São Paulo.

A Secretaria de Estado da educação entende que criou as condições ideais para que as escolas trabalhem dentro do Sistema de Ciclos e Progressão Continuada:

Hoje as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. [...] A Secretaria de Educação promoveu a reorganização da rede física, aumentou o número de horas para os alunos na maioria das escolas, propiciou a existência do professor coordenador e de horas de trabalho pedagógico (HTPs) em todas as unidades escolares, de modo a permitir avaliação sistemática do desempenho dos alunos oferecendo oportunidade de recuperação contínua e paralela, sempre que necessário. O momento, pois, é oportuno [...]. (SECENP, 2001, p. 1136).

As contestações feitas ao sistema partem de diferentes segmentos da sociedade. No intuito de exemplificar, coloquei abaixo, alguns trechos de documentos, reportagens e depoimentos que consegui coletar e que fazem a crítica à Progressão Continuada:

- *Se a repetência não contribui para melhorar a aprendizagem, o que dizer, então, da "promoção automática"? A presidente do Inep é contra. Segundo ela, a "promoção automática" e a "cultura da repetência" são duas visões extremadas, que nada contribuem para elevar a qualidade do ensino. <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar> - disponível em 28/01/2003.*
- *Esta opinião é compartilhada por em um artigo intitulado Promoção automática e empregabilidade, José Pastore, professor da Faculdade de Economia da USP alerta:*
A promoção automática ou "progressão continuada" se baseia no sistema dos ciclos. [...] O aluno passa automaticamente de uma série para outra, podendo ser reprovado, só no fim de cada ciclo. Quando o professor percebe que o aluno está com dificuldades, compete à escola providenciar um programa de recuperação paralela e um adicional de aulas. Essa é a teoria,

mas, na prática, os resultados são contraditórios. Quando o professor é bom, tudo vai bem. Quando o mestre é fraco, as crianças estancam. Quando o diretor é competente, o sucesso é alto. Quando o diretor é ritualista, tudo fica como sempre esteve. Raramente os melhores professores e diretores cuidam dos piores alunos. Além do mais, poucas escolas contam com a infra-estrutura pedagógica para desenvolver um ensino personalizado.

< <http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/117.htm>>

junho 2002

- A promoção automática ou "progressão continuada" se baseia no sistema dos ciclos. O primeiro ciclo vai da 1.ª à 4.ª série e o segundo, da 5.ª à 8.ª. O aluno passa automaticamente de uma série para outra, podendo ser reprovado, só no fim de cada ciclo. Quando o professor percebe que o aluno está com dificuldades, compete à escola providenciar um programa de recuperação paralela e um adicional de aulas. Essa é a teoria, mas, na prática, os resultados são contraditórios.

Fonte: <http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/117.htm> - disponível em

28/01/2003.

- Em São Paulo, mais de 80% dos alunos estão no sistema de ciclos (cerca de 5 milhões). No restante do Brasil são 25% (cerca de 9 milhões). No Estado de São Paulo, as taxas de repetência baixaram de 26% para 7% entre 1996-2000.

Um retumbante sucesso. Mas as crianças aprenderam o que lhes foi ensinado? [...] O sistema de ciclos tem vários riscos. O mais grave é que a constatação de que o aluno não aprendeu nada pode ocorrer tarde demais.

Fonte: <http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/117.htm> disponível em 28/01/2003.

- No Brasil contemporâneo, a palavra ciclo está associada ao conceito de promoção automática e, mais recentemente, ao conceito de progressão continuada. Promoção automática pode haver com ou sem ciclo. A idéia é que o aluno só é avaliado, para fins de aprovação, ao final de um ciclo. Nos anos intermediários, ele tem assegurada sua promoção automática. No Brasil, a idéia de promoção automática baseia-se no entendimento equivocado do conceito de respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno.
- [...] É curioso observar que, sempre que há ciclo, aparecem palavras bonitas e vazias, mas não há programa de ensino. Escolas, professores e alunos ficam totalmente desorientados. O conceito de ciclo virou ideologia, virou religião.

com os resultados é quase sempre um fracasso. A maioria das escolas não tem o

O conceito de progressão automática vem sendo desenvolvido pelo sistema público de São Paulo.

[...]Em maio de 2001, uma pesquisa da Apeoesp indicou que, de uma amostra de 10 mil professores da rede pública paulista, 92% se opõem ao sistema.

Vitor Casimiro

Exclusivo para o Educacional

janeiro 2002

fonte: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0074.asp> - disponível em 28/01/2003.

- *Progressão Continuada vem preceituada na LDB, em seu artigo 32 parágrafo 2º, que diz: "Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino." Portanto,...podem adotar..., denota o caráter facultativo, mas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a Progressão Continuada foi instituída pela Deliberação nº 9/97 do CEE (Conselho Estadual de Educação), portanto é uma norma positivada, obrigatória.*

Luiz Roberto Ribeiro Faria. 49, professor da rede estadual, diretor de escola

Fonte: <http://www.aproesp.com.br/jornal/cartas.htm> - Disponível em 28/01/2003.

- *Promoção automática - As mudanças necessárias para se despertar o respeito pelo idioma como símbolo de unidade nacional passam pelos métodos de alfabetização, que já não alfabetizam ninguém neste país. E não há como provar que esses métodos fracassaram porque o sistema de ensino utiliza a abominável promoção automática. Todos passam de ano, sabendo ou não. Pouquíssimos são os adolescentes que chegam ao segundo grau sabendo ler e escrever.*

Jussara P.Simões é tradutora em São Paulo

Fonte: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000604.htm> - Disponível em 28/01/2003.

- *Aprovação automática*
Muito se tem especulado, nos últimos tempos, sobre a aprovação automática e suas conseqüências danosas para o ensino público das redes municipal e estadual de São Paulo. O coro dos descontentes é quase unânime em toda a comunidade escolar: alunos, pais e

educadores. Ultimamente, a malhação foi engrossada pelos candidatos ao governo estadual, da esquerda à direita.

Carlos Giannazi

Fonte: <http://www.carlosgiannazi.pro.br/ap%20automatica.htm>

Considerandos do Requerimento "P" nº 30/02

Do vereador Carlos giannazi

- *Considerando as críticas feitas por educadores sobre as condições de trabalho da escola organizada em ciclos;*

Considerando a insatisfação dos pais que não têm alternativa para os filhos que não conseguem desempenho semelhante aos demais alunos;

Considerando as freqüentes matérias veiculadas na imprensa sobre o desempenho de alunos de escolas públicas;

Considerando a importância da autonomia da escola em buscar novas formas de organizar-se para combater a reprovação e o fracasso escolar;

Considerando que a atual organização da escola em ciclos foi imposta em 1999, resultante de acordos entre SME e SEE, e têm um olhar mais econômico do que pedagógico;

Considerando que, por falta de continuidade administrativa e investimento em educação, principalmente nas duas últimas administrações 93/2000, o regime de ciclos e progressão continuada foram transformados em promoção automática; [...].

Fonte: <http://www.carlosgiannazi.pro.br/promocao%20auto.htm> - Disponível em 28/01/2003.

- *O sistema de promoção automática das redes pública estadual e municipal, que só admite a repetência no fim de um ciclo de quatro anos, está sendo denunciado pelas mães dos próprios alunos. Revoltadas, elas alegam que seus filhos estão concluindo o 1.º grau sem sequer terem aprendido as quatro operações básicas da aritmética.*

A política de "reprovação zero" adotada por Pitta e Covas desde 1998, afirmam elas, não só tirou a motivação de seus filhos para estudar, como também esvaziou a autoridade dos pais e dos professores. Afinal, como podem obrigar seus filhos e alunos a fazer as lições de casa e a freqüentar as aulas se eles já sabem, de antemão, que nada lhes acontecerá caso não cumpram suas obrigações?

Para os supostos "especialistas", idealizadores dessa "política", a promoção automática representa "um avanço", pois "dá aos professores condições para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos dentro de cada ciclo", seja lá o que queiram dizer com isso. Já para as pessoas de bom senso, ela foi adotada apenas para reduzir custos e maquiar os índices de repetência.

Fonte: <http://www.jt.estadao.com.br/noticias/99/12/17/editor.htm> - Disponível em 28/01/2003.

- **Progressão Continuada**

PROJETO DE LEI Nº 428, DE 2.001

Suspende o regime de progressão continuada e a sistemática de avaliação do rendimento escolar que vem sendo praticada no ensino fundamental da rede pública estadual e cria, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, uma Comissão de Trabalho, com a participação de representantes da APASE, UDEMO, APEOESP, CPP, AFUSE e das três universidades públicas estaduais, USP, UNESP e UNICAMP, para avaliar as condições existentes e propor novas bases para o funcionamento do sistema, inclusive no ensino médio.[...] Preocupada apenas com metas quantitativas, especialmente com as que dizem respeito aos custos financeiros da rede pública de ensino, a direção da Secretaria exagerou, e continua exagerando, inclusive na propaganda, nas questões relativas à redução da evasão escolar e da repetência e com a adequação da idade-série dos alunos - além, é claro, da sua principal meta, que é a municipalização do ensino fundamental - impondo um modelo autoritário e precipitado de gestão a tão delicado processo, desrespeitando princípios legais, e ignorando algumas orientações fundamentais emanadas do Conselho Estadual de Educação, que também havia dado relativo destaque, em seus documentos, na importância econômica da adoção dos ciclos e do regime de progressão continuada. [...] O erro cometido pelos dirigentes do ensino público em nível estadual teve como consequência o comprometimento da experiência, a ponto da progressão continuada e dos ciclos estarem hoje sendo tachados especialmente pelos pais e professores como o regime da "promoção automática", com esta sendo vista como sinônimo de um modelo de ensino onde os alunos, que estudam em salas superlotadas e contam com a maioria dos professores ainda sem recursos e despreparados para a nova missão, estão correndo sérios riscos de continuarem analfabetos após 8 anos de frequência escolar.

A própria imprensa têm dado destaque para isto, chamando atenção para o fato que a educação, nessas condições, vem contribuindo para aprofundar as desigualdades sociais, ao contrário do que divulga a propaganda oficial.

Cesar Callegari

fonte: http://www.carlinhos.org/artman/publish/progre_proj.shtml

- Pesquisa sobre a implantação da reforma educacional e das inovações pedagógicas que vêm sendo introduzidas na rede estadual nos últimos seis anos, realizada pela APEOESP em todo o estado, em outubro de 2.000, quando 10.027 professores responderam coletivamente a 624 questionários. Os dados foram publicados pela Revista de Educação, número 13, abril de 2.001 - publicação anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo:

Repercussões da Promoção Automática			
Grande São Paulo		Interior	
Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
2,4%	93,3%	5,2%	93,4%
Diminuição dos problemas de indisciplina			
1,7%	93,3%	2,4%	96,0%
Passagem de uma série para outra sem domínio dos conteúdos			
90,8%	4,2%	92,2%	6,4%
Frustração dos professores			
88,2%	5,9%	92,0%	6,4%
Insatisfação dos pais			
87,4%	4,2%	81,2%	7,0%

fonte: http://www.carlinhos.org/artman/publish/progre_proj.shtml - Acesso em 28/01/2003.

Diante do quadro de insatisfação representado nos trechos de documentos acima registrados fica evidente que, algum tipo de resposta política teria que ser dada à sociedade, com relação ao sistema de ciclos e a progressão continuada. Agrega-se a isso o fato de que, 2001, foi um ano pré-eleitoral com todas as implicações político-partidárias que estão aí envolvidas. Parece-me extremamente difícil admitir que projetos que deveriam estar a serviço do pedagógico, com todos os seus investimentos voltados para uma educação mais justa, plural e solidária, estejam

sendo utilizados, primeiro como critério de negociação com agências financeiras internacionais, depois para possibilitar acesso a votos em ano eleitoral.

A fala de vários atores deste processo não deixa dúvidas quanto ao fato de que o descontentamento com relação ao sistema abrange alguns aspectos, no entanto, explicita que uma questão central, colocada de forma recorrente e com destaque, é a que identifica a avaliação do SARESP/2001 como resposta aos desacertos da implantação do sistema de Progressão Continuada.

Diretora da Escola – (Anexo E 1)

A forma como foi implantada a Progressão Continuada, sem considerar a opinião efetiva dos docentes e comunidade escolar, passou por ser uma medida unilateral e autoritária, acentuando ainda mais tais características quando agregou-se ao SARESP. Em razão do cenário político em que apareceu, foi considerada como uma medida político-eleitoral e não pedagógica propriamente dita. O que se verificou foi a urgência em se implantar algo que respondesse às críticas referentes a má qualidade de ensino oferecida pelo Estado e às incansáveis lutas contra os índices de evasão e repetência escolar.(grifo nosso).

Pai SRL - O pior de tudo é esse negócio de passar de ano sem saber. Isso é que estraga todo o ensino. Os alunos não querem estudar nada mais porque passa de qualquer jeito.

Mãe LSF - Acho que ninguém mais respeita a escola por causa dos alunos que passam sem saber. Se não precisa estudar para passar porque que vai prestar atenção na aula? A Promoção Automática precisa acabar ou não adianta o SARESP vir querer reprovar que não ajuda nada, ninguém aprende.

As pessoas que defendem a reprovação não conseguem perceber a contradição que existe entre a educação como construção humana e a reprovação como método, ou como recurso, pedagógico. Dante M. Leite há mais de 40 (quarenta) anos vem denunciando que “a reprovação ou censura é dos piores métodos de motivação” e que, a reprovação do ponto de vista do aluno não tem utilidade. Para solucionar o problema o autor propõe a implantação da promoção automática como

medida a ser efetivada de forma aliada à “*organização de um currículo que seja adequado ao desenvolvimento do aluno*”. (Leite, (1959) 1999, p. 13-14).

Com relação à promoção automática, Lauro de Oliveira Lima assim se manifesta:

[...] se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a consequência lógica da eficiência. Porque, queiramos ou não, a reprovação é sempre sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do magistério, salvo se estivermos nos limites da anormalidade. (Lima, 1962, p. 361).

Como vemos a idéia de alunos que não deveriam reprovar não é nova. Esta idéia, de alguma forma, tem estado presente entre teóricos da educação há algumas décadas. Porém ao ser consolidada através da implantação da Progressão Continuada, causou um grande desconforto entre educadores, pais e até mesmo, alunos que se declaram desmotivados para os estudos, já que não correm mais o risco de reprovarem. Talvez isso ocorra em razão da identificação que comumente se faz entre a progressão continuada e a aprovação sem critério, usada apenas para mascarar estatísticas e atender às expectativas das agências financiadoras internacionais. Para Paro (2001):

O fato da promoção automática ser utilizada com propósitos demagógicos não deve minimizar a constatação de que ela é necessária e que a reprovação é um mal a ser erradicado.

[...] a aprovação automática apresenta-se como consequência lógica da negação da reprovação e deve ser vista como um valor a ser cultivado, ou seja, como sinônimo de repúdio a qualquer tipo de reprovação. (Paro, 2001, p. 53).

Entendo que o impacto sofrido pelas escolas e por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ao se depararem com as diretrizes do SARESP/2001, foi mais significativo porque, ao meu ver, já estavam sendo incorporadas pelas equipes escolares, através da participação em edições anteriores do SARESP, atitudes de reflexão sobre a prática, provocadas também, por esse instrumento de avaliação externa.

Sobre esse aspecto, assim se manifesta a coordenadora da equipe de gerenciamento do SARESP, Prof^a Maria Conceição Conholato:

É possível perceber que os resultados do Saresp vêm sendo utilizados em três níveis: **central, regional e local**. Em nível central (SEE e órgãos centrais), estabelecendo os parâmetros para a correção de rumos da política educacional da SEE, implantando projetos de melhoria das condições de ensino nas escolas, estabelecendo um programa de capacitação do quadro escolar e adotando outras medidas capazes de superar os problemas encontrados. (...). Em nível **regional** (Diretorias de Ensino) e **local** (escolas), os dados do Saresp estão promovendo mudanças na gestão do sistema educacional; na demanda específica de capacitação que contemple necessidades das escolas; na ampliação do trabalho coletivo nas escolas através da HTPC; na retomada da discussão das Propostas Curriculares e dos PCNs; no debate sobre métodos e procedimentos didáticos entre os professores; na intensificação dos trabalhos com os alunos relacionados à interpretação de textos; na incorporação no cotidiano pedagógico dos professores de Língua Portuguesa dos critérios para correção e análise das redações estabelecidos para as produções feitas pelos alunos nas provas do Saresp; na difusão de novas possibilidades de utilização de vídeos e bibliotecas.

A contribuição propiciada pela implementação de um sistema avaliativo em larga escala, pode ser percebida claramente nos depoimentos dos professores que registramos abaixo:

Professora C (Anexo B1) -

Eu acho que o resultado alcançado pelos alunos e a dificuldade que eles tiveram para responder algumas questões fizeram a gente repensar o nosso jeito de dar aula e nossa forma de avaliar. Nós percebemos, por exemplo, que muito do nosso trabalho com texto, a leitura, a interpretação e a produção de texto ficava só em volta do texto narrativo. Sempre que a gente pedia para o aluno produzir um texto, era para fazer uma história. O trabalho com leitura também era com o texto narrativo. Depois que conversamos bastante sobre o que caiu na prova do SARESP, nós percebemos que precisávamos trabalhar com outros textos.

[...]

O maior objetivo da implantação do SARESP em todas as séries é para o professor se auto-avaliar, para evitar a acomodação. A cobrança evita a acomodação de pais, alunos, professores e da escola. O aluno vai pensar que não pode deixar de estudar num determinado ano. O estudo deve ser contínuo. Esta avaliação de 2001 foi um choque porque trouxe de volta a questão da reprovação que com a progressão continuada tinha cessado. Criou dúvidas se devemos aprovar ou reprovar.

Professora R (Anexo B2) -

Na sua história, o SARESP teve muitas coisas boas, nos fez perceber a necessidade de mudar a forma de trabalhar, serviu como referência para eu mudar meu trabalho no dia a dia. Principalmente, serviu como parâmetro para que percebêssemos a necessidade de diversificar os textos trabalhados em sala de aula. Os primeiros SARESP foram uma espécie de auto-avaliação do professor. Nós desta escola passamos a montar avaliações segundo os padrões do SARESP.

[...]

O SARESP me fez crescer muito profissionalmente porque me fez buscar respostas às questões da prática pedagógica e me forçou a adotar uma nova postura com os alunos. Deixei o ensino da gramática tradicional para oferecer coisas novas para a minha classe. Tenho procurado ver nas avaliações que elaboro, as habilidades que o aluno desenvolveu. O formato da prova do SARESP nos ajudou a ver melhor a riqueza dos diferentes textos.

Desses depoimentos pude perceber que o SARESP tem dado um toque normativo para aspectos centrais do processo ensino-aprendizagem: *O que ensinar? Como ensinar? Como avaliar?* - são expressões corriqueiras nos depoimentos dos professores hoje em dia. Nas salas de professores e nas reuniões de caráter pedagógico podemos ouvir constantemente as expressões: *"Tem que ensinar isso"* ou *"tenho que ensinar desse jeito, porque é assim que caí no SARESP"*. Esses docentes, ao mesmo tempo, que entendem o SARESP como ameaça, por desconfiarem do seu caráter controlador e sua intervenção externa na prática pedagógica, acreditam que se seus alunos conseguirem um bom desempenho na prova, ficará certificado o bom trabalho que realizaram.

Professora NTR (Anexo A 1) –

[...] na minha prática de ensino, reorientou-me da importância de se trabalhar com as múltiplas competências e confirmou o meu pensamento sobre a necessidade de desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita. Proporcionou ao professor uma avaliação do seu trabalho e um envolvimento maior dos docentes para um trabalho em conjunto, visando um aprimoramento da qualidade do ensino a ser oferecido nas escolas públicas.

Podemos perceber na professora NTR a preocupação em incorporar ao seu discurso os termos *competências* e *habilidades*. Isso, como já anunciamos acima, tem sido uma constante nos depoimentos dos docentes que têm participado das capacitações feitas pelos órgãos centrais e regionais do sistema estadual de ensino, por ocasião da preparação das equipes escolares para a realização das provas do SARESP.

Professora NCOS(Anexo A 3) –

O SARESP é um sistema de avaliação do rendimento escolar que nos faz refletir sobre nossa prática pedagógica. Ele é importante, pois, além de diagnosticar possíveis falhas, procura capacitar os professores, coordenadores e diretores para saná-las.

Professora IMLR(Anexo A 4) –

Levou o professor a repensar sua prática.

Determinou mudanças no modo de pensar e agir de toda a estrutura humana envolvida com a educação.

Direcionou, não de imediato, apontamentos sobre métodos e ações em sala de aula.

Professora MJPM(Anexo A 6) –

Levou a uma reflexão sobre nossa prática pedagógica, revendo algumas situações, buscando novos caminhos para nossos próximos trabalhos. Nos ofereceu ainda a oportunidade de frequentar cursos de aprimoramento, além de poder trocar experiências com colegas da área.

Professora RLST(Anexo A 7) –

. valorização da leitura e compreensão de textos aos mais variados propósitos e não mais resolução de exercícios que remetem ao contexto real da vida do aluno;

. criação de uma nova maneira de ensinar e aprender Língua Portuguesa, mais dinâmica e interessante;

. essa avaliação aplicada aos alunos no final de cada ciclo, permite ao professor e a Secretaria da Educação diagnosticar falhas e repensar conteúdos e práticas.

. valorização do professor através de cursos de capacitação, informática e intercâmbio entre a Universidade e a escola pública.

Apesar do discurso inovador e progressista, nem sempre conseguimos perceber na relação pedagógica esse discurso traduzido em ações concretas. No entanto, fica evidente nos depoimentos coletados, que começava a existir uma crise de conceitos e desequilíbrio de verdades anteriormente sedimentadas, causadas pela implementação do SARESP. Não resta dúvida que a forma de elaboração das provas e seus resultados têm levado os professores a tentar novas estratégias de ensino. Dessa forma, ao inovarem sua prática pedagógica, permitem, por sua vez, a *oxigenação* os procedimentos avaliativos.

Ao estabelecer esta dupla influência entre a relação pedagógica que se renova e, que, renovando-se traz como conseqüências mudanças nas práticas avaliativas, quero indicar que, por menos que isso seja explicitado nos momentos em que são expostos os objetivos ou que são feitas as críticas aos sistemas de avaliação externos, toda mudança no processo educacional, inclusive quando provocada por este tipo de avaliação, acaba por se

tornar mais abrangente do que o inicialmente previsto, em razão da trama de articulações que compõem o ato educativo.

Para exemplificar a amplitude dos efeitos provocados pelo SARESP registramos abaixo o testemunho da Professora SMC, que sente necessidade de chamar os pais a participarem e da mãe MAMG, que percebe a importância da participação dos pais e o aumento de interesse motivado pela realização da prova.

Professora SMC(Anexo A 2) –

Busquei novas formas de ensinar. Estudei muito. Procurei despertar em meus alunos ainda mais, o gosto pela leitura e escrita e ressaltar a responsabilidade de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Chamei também a família a participar da vida escolar do filho, mostrando a ela, a importância do acompanhamento, a cobrança; todos devem participar.

Mãe MAMG (Anexo F1)

O SARESP deixou todo mundo preocupado e os alunos estudaram para passar. Eu acho isso bom. Os pais vieram para a escola saber o que precisava estudar. Todo mundo se interessou mais. Os professores também precisam se esforçar mais para fazer os alunos passarem. A única coisa que eu achei difícil é que só avisaram na última hora que os alunos podiam reprovar. Se soubessem antes poderiam ter se esforçado mais.

Fica claro que ao se referirem ao SARESP, inclusive a versão 2001, os professores e pais conseguem perceber a existência de aspectos bastante positivos e relacionar várias contribuições significativas deste sistema, para um repensar da prática pedagógica e, até mesmo, para uma aproximação da escola com os pais e responsáveis. Como registra Perrenoud (1993) a “avaliação é o laço mais constante entre a família e a escola”. Apesar de ser uma avaliação externa, o SARESP, em alguns aspectos provocou um diálogo entre escola e comunidade. Lembro que, o diálogo até então existente entre a família e a escola, mediado por ações avaliativas estava vinculado com as práticas tradicionais de avaliação: provas, notas e conceito, que, apesar de se constituírem em fonte de angústia e preocupação, traziam a

segurança do problema conhecido. A inovação trazida pelo SARESP, e principalmente pelo SARESP/2001- avaliação externa que decide sobre a aprovação ou não do aluno, traz um elemento novo de diálogo, ainda que tenha acrescentado insegurança e uma tensão difícil de ser superada.

Apesar de estar sendo anunciado pelos gestores educacionais de São Paulo como a *mola propulsora* na construção de uma cultura avaliativa no Estado, não é possível ignorar que já existia uma cultura de avaliação no interior das escolas, ainda que tenhamos que reconhecer as contradições e limitações que podiam e podem ainda ser percebidas nos discursos e nas práticas docentes. Talvez fosse mais correto dizer que com o SARESP, pretende-se implementar uma cultura de avaliação externa e de sistema na rede estadual de São Paulo.

Os depoimentos das professoras, nos trechos colocados a seguir deixam perceber os equívocos dessa cultura avaliativa que já faz parte do repertório dos docentes:

Professora SSH (Anexo A 5)

Por outro lado(o SARESP/2001), intimidou os alunos que só diziam "Presente". Ainda assim, a palavra final deve ser sempre do professor que caminhou o ano todo ao lado do aluno. (grifo nosso).

Professora IMLR (Anexo A 4)

Condicionou os alunos e professores a se prepararem para serem avaliados. Este aspecto, por um lado, é bom, pois apropriou o aluno da linguagem utilizada nesses provões, levando-os a se prepararem para o vestibular, por exemplo. Por outro lado, esse condicionamento e os dados obtidos não resultaram em mudanças efetivas de atitude. Acredito que estamos, ainda, aprendendo a responder a questão: "O que fazer com o SARESP?"

Entre as questões que conseguimos perceber através dos depoimentos coletados, está a constatação de que a avaliação ainda é vista como instrumento de intimidação e se apresenta, para muitos professores, como a arma necessária para o controle do aluno. Uma das alegações mais recorrentes entre pais e educadores é a de

que, com a retirada da reprovação como motivação para o estudo, os alunos perdem o interesse no aprendizado. Nesse sentido Paro (2001) declara:

É preciso considerar que há um equívoco didático enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela prova que se motiva o aluno a estudar e a ter responsabilidade, significa que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar. (Paro, 2001, p. 111).

Neste contexto, é que entendemos que, os impactos causados pelo SARESP/2001 se tornam mais contundentes. Quando se caminhava no sentido de incorporar avanços obtidos, as inovações inseridas pela versão de 2001, acabaram por enfatizar a possibilidade do uso da avaliação como mecanismo de controle do aluno como elemento facilitador de disciplina e gerador de interesse pela alternativa da aprovação ou reprovação.

Professora SMC (ANEXO A 2)

[...] em 2001 não deveria ter sido reprovatório (a decisão deveria ser do Conselho de Classe).

Esse tipo de reclamação relativa ao descrédito do papel dos colegiados (Conselho de Classe) e do desconforto causado pela classificação das escolas, em cores, a partir também dos resultados do SARESP/2001, objetivando destinação de recursos, capacitação e redirecionamento das ações, foi observado no depoimento de várias educadoras entrevistadas. Para entender este descontentamento é necessário a consciência de que o Conselho de Classe/Série pode ser importante estratégia na busca de alternativas para a superação dos problemas pedagógicos, comunitários e organizacionais. Desacreditá-lo equivale a dificultar, ou até mesmo, interromper um processo de amadurecimento necessário ao corpo docente das unidades escolares.

Professora SMC (ANEXO A 2)

Usar o SARESP como forma de classificar as Escolas é injusto, pois muitas escolas não possuem os mesmos recursos que outras.

Professora NCOS (ANEXO A 3)

Classificar as escolas por cores, sem levar em consideração o trabalho de muitos professores que têm compromisso com o ensino; gerar rivalidade entre as escolas.

Ao perceber a dificuldade dos elementos da Equipe Escolar em aceitar a classificação das escolas tendo como parâmetro o resultado do SARESP, fiz à Professora Vera Wey a seguinte pergunta: *Os documentos oficiais apontam como objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP, entre outros, implantar uma cultura avaliativa na Rede Estadual de Ensino, permitir que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ele fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas, bem como, implementar a melhoria dos resultados escolares. De que forma a utilização do SARESP/2001 como parâmetro para classificar as escolas em cores, distinguindo as que tiveram bom ou mau desempenho, contribuiu para atingir esses objetivos? Que benefícios esta estratégia trouxe para a consolidação da cultura avaliativa na Rede Pública Paulista? O resultado obtido com esta estratégia compensou o clima de desconforto gerado pela novidade?* A esse questionamento a Professora Vera Wey responde:

Falar em avaliação sempre causa desconforto... Imagine executar avaliação de toda uma rede de ensino e, ainda usar esses resultados como indicador para propor estratégias de atuação que se mostrem mais efetivas em termos de aprendizagem dos alunos? Esta questão é muito complexa e, não quero correr o risco de tratá-la de forma simplista ou leviana. Na verdade a instituição de uma cultura de avaliação envolve mexer com estruturas atitudinais fortemente arraigadas e que não se modificam num passe de mágica por isso, levam-se anos desenvolvendo ações educativas para que todos os envolvidos no processo assimilem as propostas. Assim foi no SARESP, sua primeira aplicação foi em 1996 e, no entanto, ainda assim, parece que para muitas pessoas a situação era uma novidade. Na rede estadual enfrentamos um outro problema o seu gigantismo e a estrutura altamente morosa, acostumada a propostas de atuação que mudavam ao sabor das decisões do governo central, altamente cambiante, quando se acreditava que nada viria "para ficar". A cultura do "modismo em educação" e da descontinuidade também está implantada. Todos estes são fatores que dificultam a compreensão de uma proposta que precisa de continuidade para a sua implantação. Bem, todos esses pontos merecem uma longa discussão, mas, pela falta de tempo vou tentar ser mais objetiva. Os documentos oficiais são claros quanto aos objetivos do SARESP. A utilização dos resultados do SARESP 2001, junto com outros indicadores, principalmente o de evasão, para a classificação das escolas com o objetivo de definir estratégias e formas de atuação para melhorar o desempenho das que ainda apresentavam resultados muito defasados, de forma nenhuma foge aos objetivos anteriormente propostos, apenas foram definidas novas estratégias no âmbito do sistema como acompanhamento e distribuição de recurso de forma a conseguir exatamente a equalização desejada na superação das desigualdades existentes. Quanto aos benefícios que esta estratégia trouxe podemos dizer que ela propiciou, a todos os envolvidos, desde a equipe central

até ao professor em sala de aula, uma visão geral do desempenho da rede e também uma visão específica de cada escola e seus resultados. Pelos encontros com os diretores no Circuito Gestão, pude perceber uma inadequação em relação à compreensão dos resultados. Os resultados do SARESP dizem respeito ao desenvolvimento da criança em termos de aprendizagem, numa escala de habilidades que veio sendo construída desde os primeiros SARESP's, objetivo maior das atividades escolares. Entretanto, o SARESP não mede, diretamente, outras ações de melhoria da escola. Assim, muitos diretores cujas escolas melhoraram em outros aspectos se sentiram como se não fossem reconhecidos em suas iniciativas, mas, por outro lado, temos que discutir quais as ações que são mais significativas para alterar, de fato, a aprendizagem da criança. Considerando que o "clima de desconforto" sempre está presente quando se fala em avaliação considero que, após o primeiro impacto, todos os envolvidos no processo passaram a ter outros olhos para a sua própria atuação e o impacto dela na sala de aula, objetivo primeiro de todos nós.

Concluo através da resposta dada pela Coordenadora da CENP, que não passou despercebido aos gestores educacionais do Estado de São Paulo, em 2001, que a mudança de procedimentos avaliativos no SARESP, naquele ano, causou mal estar entre os principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no entanto, fica evidente também, que para os mentores desta estratégia o fato dessa avaliação ter incomodado sobremaneira a rede de ensino, ficou compensado pelo impacto causado na sala de aula. A questão que deve ser levantada a partir disso é, se devemos aceitar como natural o mal estar causado por sermos avaliados pelo SARESP, ou se para consolidar uma cultura avaliativa externa coerente com os princípios da avaliação formativa, processual e diagnóstica, o SARESP, também enquanto instrumento de avaliação somativa, deve caminhar no sentido de eliminar esses impactos negativos oportunizando um momento de avaliação coerente com aquilo que se prega como necessário na relação professor-aluno?

Se partirmos do pressuposto de que todo instrumento de avaliação também demanda um olhar investigativo para seus objetivos, suas ações e suas consequências, então, se faz necessário que os gestores do ensino público paulista reflitam sobre como resgatar algumas diretrizes da proposta de implantação do SARESP, que se desgastaram na versão 2001.

CONCLUSÃO

No momento de concluir este trabalho não posso deixar de explicitar as dificuldades e facilidades que encontrei na minha tripla jornada de trabalho, como supervisora de ensino, professora dos cursos de Pedagogia e Educação Física do IEDA¹² e pesquisadora da educação, através do curso de Mestrado da UNESP – Marília. As dificuldades estão relacionadas ao fato de que às vezes se confundem as figuras da pesquisadora com a supervisora e a professora. Em determinados momentos a metodologia do estudo de caso ganha todos os espaços e prepondera sobre a análise documental, tamanho era o meu grau de envolvimento com as questões propostas. O aspecto facilitador também tem a mesma origem. Pude pesquisar, analisar, refletir e concluir sobre as coisas que vivencio, que me são íntimas e com as quais tenho composto minha história de educadora.

Ao discorrer sobre os princípios de uma avaliação a favor do sucesso do aluno, acredito que dei mais voz à professora que tem lutado contra a vinculação da figura do professor com a do juiz, e que tem buscado esta superação no embate direto com alunos que acreditam, ainda, que a relação professor/aluno deva ser pautada na base da troca, a mesma que rege as relações comerciais. Troca-se notas por atitudes. Uma mudança dessa postura na direção de uma avaliação negociada, onde todos os atores tenham voz, mas também tenham compromisso com o processo e que, portanto, não sejam apenas reféns de resultados, tem sido elemento balizador do meu trabalho.

Ao abordar as questões de política educacional e a implantação do SARESP, sentia que precisava *segurar* a supervisora que se manifestava, para que a pesquisa não enredasse pelo viés do discurso corporativo ou institucional.

¹² IEDA – Instituto Educacional de Assis



A novidade da função de pesquisadora, que infelizmente não estava presente em nenhuma das outras duas atividades, por mais que isto fosse desejável, me trouxe a angústia daqueles que, ao terem oportunidade de refletir sobre suas ações, se deparam com a necessidade de formulação de um novo pensar e de uma nova prática, por mais que existam barreiras, institucionais ou não, para que isso ocorra.

O novo pensar vem da percepção de que findo o trabalho, novas questões se colocam ainda mais desafiadoras, pelo muito que ficou sem ser dito, ou sem ser bem dito, ou perguntado, ou respondido, ou concluído. No entanto, uma coisa me pareceu bem clara: são muitas as contradições existentes e são inúmeros os significados assumidos pelas equipes escolares quando se deparam com os resultados obtidos por seus alunos, quando são submetidos aos instrumentos de avaliação externa que estão sendo utilizados pelos gestores da política educacional.

Uma das contradições mais evidentes que pude perceber foi que, ao mesmo tempo em que denunciam o autoritarismo do SARESP/2001 e o desrespeito com que os colegiados escolares foram tratados nesta versão do sistema, os educadores e os pais não se inibem em declarar que o SARESP deveria avaliar todas as séries da Educação Básica e não apenas algumas, como tem acontecido até agora. Outros sugerem até, que o ideal seria se os demais sistemas de ensino também estivessem sujeitos ao mesmo instrumento de avaliação que a rede estadual.

Ainda há, aqueles pais ou professores que acreditam na redenção do ensino e na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, via reprovação dos alunos. Esses conseguiram vislumbrar no SARESP/2001 uma possibilidade de retorno, ainda que parcial, desse instrumento de controle dos educandos – a possibilidade de ficar retido na série.

A contradição presente nessa rejeição pelo SARESP mesclada com desejo de ampliação do sistema, por parte de pais e professores, não é mais intrigante que outra estabelecida pelo próprio órgão proponente. Ao normatizar sobre como proceder a avaliação do rendimento escolar, os responsáveis pela implementação das políticas educacionais em São Paulo, se reportam para o artigo 13 da LDB e artigos 40 e 41 das Normas Regimentais Básicas, que dispõem especificamente sobre a atribuição da escola e de seus profissionais quanto às suas responsabilidades para com o processo de avaliação com função diagnóstica e contínua. Todas as indicações e pareceres do Conselho Estadual da Educação sobre este assunto também apontam para a importância de se utilizar instrumentos de avaliação que sejam processuais e que permitam uma análise global do aluno. No entanto, a SEE/SP se permitiu utilizar um único instrumento de avaliação externa, uma prova objetiva, com trinta questões de múltipla escolha, como definidora de possibilidade ou não de prosseguimento de estudos para alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, em 2001.

A utilização de instrumentos de avaliação de natureza criterial e somativa para a verificação dos objetivos alcançados e competências e habilidades adquiridas perdem a essência de sua função quando deixam de servir como norteadores para tomadas de decisão de natureza político-educacional, para serem utilizados como determinantes do insucesso do aluno.

É necessário que se diga que não se trata de negar a importância do SARESP ou de qualquer outro instrumento de avaliação que tenha por objetivo orientar tomadas de decisão na busca da melhoria do ensino. Certamente que esses procedimentos proporcionam informação útil para uma análise mais apurada do desempenho escolar e se constituem em mais um indicador a ser levado em consideração na avaliação escolar. Contudo, numa análise de caráter pedagógico, tendo como diretriz a construção de conhecimentos, é necessário esclarecer que essas



provas não demonstram as concepções dos alunos, suas estratégias de aprendizagem, nem seus processos de pensamento. Não podendo se prestar, portanto, a serem mais valorizadas do que as decisões dos professores e dos colegiados que acompanham todo o processo, A meu ver, há que se investir na melhoria da qualidade de atuação desses atores e não desacreditá-los.

Quando no Capítulo I desta pesquisa, explicitava o meu entendimento sobre o papel do educador frente às práticas avaliativas, relatei que construí esse conceito da avaliação como instrumento diagnóstico para uma tomada de decisão sempre a favor do aluno, nos inúmeros momentos de capacitação oferecidos pela CENP, FDE e pela própria SEE/SP, bem como estudando os textos sobre o tema, divulgados pelas mesmas instituições.

Nos 25 anos em que militei no Magistério Público Paulista fui testemunha do investimento da Secretaria da Educação na tentativa de consolidar, junto aos educadores a ela vinculados, o conceito de avaliação formativa, diagnóstica e processual. Fóruns, Encontros, Seminários foram organizados, nesse período, para que a idéia de avaliação imparcial, neutra que se consolidou no meio escolar em decorrência da transposição *in natura* dos postulados positivistas para o ambiente de ensino, fosse superada.

O que se apregouo durante todo este tempo não encontra eco quando se coloca em ação as determinações da SEE/SP, para encaminhamento de alunos com baixo desempenho no SARESP/2001. O próprio documento onde constavam as orientações iniciais para essa versão do sistema - *Considerações sobre avaliação de Ciclo e encaminhamento de alunos* (SECENP/2001), teorizava de forma contraditória com as decisões tomadas posteriormente. Dizia assim, aquele documento:

Enfim, esse momento se constitui na avaliação final de ciclo, isto é, de todo um processo que durou quatro anos, respaldado pelos registros das avaliações da escola e os resultados da avaliação externa, permitindo um trabalho



contextualizado e diversificado. (...) Assim, as decisões serão mais acertadas e bem sucedidas se considerarmos:

- o aluno no seu todo: seus saberes, sua convivência, sua capacidade de se relacionar com as pessoas, suas habilidades de usar conhecimentos para viver nesse mundo, sua atuação como cidadão;
- o progresso do aluno evidenciado por todos os dados registrados, como produções escritas, manifestações e participação de toda ordem;
- o aluno como ele é, como está nesse momento em face do momento anterior e como pode estar logo adiante;
- o encaminhamento mais indicado, tanto para garantir o avanço do aluno quanto para que aprendizagem continue com sucesso;
- as competências e habilidades que foram desenvolvidas e as que ainda necessitam de trabalho mais específico e direcionado para a obtenção de avanços significativos. (grifo nosso) (SECENP/2001, p. 3).

O descompasso entre esta orientação e a determinação posterior de que alunos com 12 acertos realmente não poderiam acompanhar seu grupo/classe na série subsequente, por mais que as equipes escolares tivessem outro parecer sobre o caso, foi, na nossa opinião, o grande equívoco desta edição do SARESP. Porque, como já anunciei anteriormente, por mais que existam aspectos a serem revistos nos procedimentos adotados pelos Conselhos de Classe e Série, se faz necessário melhorá-los e não desacreditá-los.

Numa situação ideal a atuação dos Conselhos de Classe e Série pressupõe o diálogo interdisciplinar sobre o desenvolvimento de cada educando, tendo como base às avaliações qualitativas e de resultados ao longo do período letivo, que devem legalmente ter prevalência sobre as provas finais, como o estabelecido na alínea "a" do inciso V do artigo 24 da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A contradição entre os discursos proferidos, o ideário divulgado e as ações executadas acontecem, a meu ver no caso do SARESP/2001, em razão da opção feita pelos gestores educacionais paulistas nos últimos anos, de se afinar ao modelo econômico globalizado que atende aos pressupostos neoliberais. Para isso,

tiveram que aceitar e assumir como suas as determinações de instituições internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO que são árbitros no estabelecimento de correspondência entre o desempenho do país no cumprimento de suas exigências prévias e a destinação de recursos para seus projetos de desenvolvimento. Em um de seus documentos, W. C. Baum, 1982, *O Ciclo dos Projetos* o Banco Mundial assim se manifesta:

O que faz o Banco Mundial? Concede empréstimos para projetos de desenvolvimento. A principal ocupação do Banco é conceder financiamento para projetos específicos, cuidadosamente selecionados e preparados, avaliados a fundo, supervisionados muito de perto e submetidos sistematicamente à avaliação externa. (Washington D. C., p. 1).

Como a necessidade de implantação de um Sistema de Avaliação em larga escala na rede pública de ensino no Estado de São Paulo, surge primeiro da intenção de atendimento às orientações pré-definidas por instituições financeiras internacionais, adequá-la agora às demandas reais das equipes escolares, me parece um desafio que não foi superado ainda, e que retrocedeu na versão 2001 do SARESP.

Ao proceder a análise do material coletado para esta pesquisa, percebi que um elemento novo, também externo às questões do processo ensino-aprendizagem, se agregou como elemento direcionador das ações tomadas pela Secretaria de Estado da educação ao propor o SARESP/2001: as inúmeras críticas que o sistema de Progressão Continuada e a instituição dos Ciclos Seriados, implantado em 1998, no Estado de São Paulo, vinha sofrendo dos diferentes setores da sociedade, através dos órgãos de comunicação. Este fato, se uniu a outro tão determinante quanto: vivíamos um ano pré-eleitoral, e a SEE/SP vinha sendo bombardeada por políticos de outros partidos, que colocavam nas suas plataformas de governo o fim deste sistema de Progressão Continuada (anexo L1), como um dos alicerces de sua

campanha eleitoral. Esta posição contava com declarado apoio dos sindicatos e entidades representativas dos profissionais da educação (Anexo K1).

Para exemplificar o que estamos afirmando transcrevemos abaixo um trecho da entrevista do então candidato ao Governo de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores, concedida ao jornalista Nilson de Oliveira e disponível no site da Folha de São Paulo, Folha Online, em 23/08/2002 - 16h59:

Nilson de Oliveira: Ainda sobre a questão programática, eu queria que o senhor explicasse por que o senhor é contrário à posição da política de educação continuada sendo que isso é uma prática nas administrações petistas [...]. Por que o senhor se opõe?

José Genoio: Vou deixar isso claro até em respeito aos educadores, estou aqui olhando para o Mário Sérgio Cortella, e dizer, Cortella, que a educação continuada, você sabe melhor do que eu, ela virou aprovação automática. Isso foi um erro. Alguns governos têm a ousadia de botar conteúdos perversos em palavras bonitas. A educação continuada nasceu na história dos educadores, como o Paulo Freire, na história, a história da idéia de que a repetição intensa não é uma política de governo, agora, se repetição intensa não é uma política de governo, também não pode ser política de governo o acordo que foi feito aqui em São Paulo de transformar o aluno em número para, com o número de alunos que passam, ter um acordo com o Banco Mundial para efeito dos investimentos aqui. Aí é que está o erro. Nós vamos mudar a educação continuada naquilo que ela virou promoção automática(...)(www.Folha.com.br - disponível em 23/08/2002).

Concluo então que na tentativa de ter uma resposta palpável a estes posicionamentos contrários ao seu projeto político-pedagógico, a SEE/SP opta por inserir, em 2001, no seu Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, procedimentos que não lhe são pertinentes e que contrariam todo o referencial teórico que tem dado sustentação aos seus discursos e à sua pregação.

A mãe da aluna APC deixa transparecer na sua entrevista que percebe algo externo à questão pedagógica como fator motivador das alterações introduzidas no SARESP. Ela expõe assim seu pensamento:

Não sei, porque a impressão que deu é que o governo tinha que reprovar alguns alunos. Não poderia aprovar cem por cento, então o que parece é que escolheram alguns alunos aleatoriamente para reprovar. Cheguei à conclusão que não interessava para o governo aprovar muitos naquele momento. Quiseram mostrar para a sociedade que o ensino no Estado é sério e precisavam reprovar alguns. Inclusive minha filha. Isto tudo custou muito caro porque minha filha foi afetada psicologicamente. Até hoje ela sofre com isso. Minha filha não reprovaria de jeito nenhum. Ela sempre foi boa aluna e a profª R sempre foi exigente e boa professora. Minha filha ficou com más lembranças do SARESP. A escola já tinha aprovado pelo processo regular quando veio esta simples prova, com apenas trinta questões... Como uma única avaliação pode mais que a avaliação do ano todo da escola? Essa não deu pra engolir, de jeito nenhum.

Como avaliaram uma criança que estava nervosa ao saber que ia ter essa prova e que podia reprovar, com uma única avaliação com trinta questões? Me perdoa, mas eu acho impossível isso.

[...] Quero que você diga que houve um interesse político nesta prova para mostrar que o Estado tinha preocupação e responsabilidade sobre a qualidade de ensino, sendo que na verdade esta preocupação não existia. (Anexo M1)

A Professora Maria Conceição Conholato que coordena o SARESP desde sua implantação, exceto na versão 2001, demonstra em seu depoimento (Anexo C1), o desvio de rumo tomado por esse instrumento de avaliação em relação às diretrizes que têm norteado a construção desse sistema avaliativo ao longo de sua trajetória:

Porém, em um contexto educacional que valoriza cada vez mais a autonomia das escolas e dos professores e o fortalecimento de sua competência, a avaliação externa, enquanto única produtora de indicadores para aferir o progresso dos alunos, tal como foi utilizada em 2001, é questionável. Espera-se que a responsabilidade da avaliação da aprendizagem seja assumida cada vez mais pela própria escola, passando a avaliação externa, promovida pela SEE, a cumprir um papel complementar à avaliação realizada pelo próprio professor. (Anexo C1)

Dessas contradições e opções a meu ver equivocadas assumidas pela SEE/SP, em 2001, resultam os impactos que anunciamos desde o início desse trabalho. A Rede de Ensino Público Paulista, em especial a equipe escolar da EE C. C. B., foco primeiro da minha pesquisa, não conseguiu digerir os pontos frágeis do SARESP/2001, seus aspectos impositivos, sua subordinação aos ditames internacionais, sua insensibilidade em relação ao cotidiano escolar, sua abordagem eleitoreira.

O retorno da avaliação classificatória através da utilização desse instrumento como parâmetro para o escalonamento de desempenho das escolas,

classificando-as em cores que as apontavam como excelentes, regulares ou deficientes, criou um ambiente de desagrado e rivalidade entre as unidades escolares. Sobre isso, a Diretora da Escola se manifesta dizendo:

A classificação das Escolas por cores resultou também numa medida "seletiva e discriminatória" de acordo com o parecer da comunidade escolar que considerou os critérios apontados incoerentes e inconseqüentes. A verdade é que pairou a chamada medida anti-democrata e uma política educacional adotada sem transparência e participação dos envolvidos. (Anexo E1)

A Professora NCOS (Anexo A3) também acusa esta avaliação como responsável pela rivalidade entre as escolas e destaca a desconsideração do Estado com o trabalho sério de muitos professores ao instituir a classificação das escolas por cores. Lembro que, como supervisora de ensino, tive dificuldades de administrar o impacto causado pelo descontentamento das equipes escolares com este procedimento da administração central. Nas reuniões com os professores, onde a questão pedagógica deveria ser central, esse jogo político utilizado pela SEE/SP, tomava corpo e ganhava os espaços de discussão que antes eram dedicados à reflexão sobre o projeto pedagógico das escolas e às demandas do processo ensino-aprendizagem.

A opção por essa *avaliação estandardizada criterial com publicação de resultados* atende sobremaneira aos princípios do Estado neoliberal, mas cria um paradoxo difícil de ser justificado a não ser levando em consideração as regras de mercado mais do que os princípios educacionais. O estado avaliador/controlador ganha força por um lado, mas ao classificar escolas e divulgar os resultados, permite o também o controle da comunidade/consumidora. Os resultados/produtos do sistema educativo são controlados pelo Estado e pelo mercado, em prejuízo, muitas vezes, das necessidades reais da equipe escolar e da comunidade a quem ela serve.

Nessa vivência de pesquisadora-professora-supervisora foram muitos os momentos em que surgiram dúvidas sobre se seria possível dar conta de responder

de forma consistente, ao trabalho científico que me propus realizar ao iniciar esta pesquisa. Isto porque, da mesma forma que explicitamos as contradições existentes nos diferentes discursos e nas ações dos diversos atores que participaram direta ou indiretamente da implantação do SARESP, eu também, como participante desse processo me vejo dividida entre os benefícios possíveis de serem observados na prática pedagógica, através de sua implementação, benefícios estes, claramente percebidos nos relatos das professoras (Anexos A1 ao A12 e Anexos B1 e B2), e a constatação de que esse sistema além de atender primeiramente às demandas impostas externamente, também pode ser utilizado, como ocorreu em 2001, para dar respaldo às necessidades do jogo político eleitoral.

Talvez o caminho possível para que o sistema não fique exposto ao embate político eleitoral e às interferências externas, seja dando maior autonomia aos atores que gerenciam, coordenam, executam e participam do SARESP para que ele possa se firmar como apregoa a sua finalidade, presente nos diferentes documentos que o normatizam: O SARESP deve propiciar a incorporação de uma nova cultura de avaliação, que tenha como centro o processo educativo e que agilize as tomadas de decisão da SEE/SP, no sentido de incrementar a capacitação contínua de professores e demais profissionais envolvidos no sistema, deve ainda, se constituir num parâmetro acessível que explicita as qualidades e as deficiências do sistema e das escolas, de forma a permitir a melhoria do processo ensino-aprendizagem que acontece no interior de cada escola, através da reflexão conjunta sobre aspectos do currículo e da metodologia que estejam deficitários e que necessitem de serem revistos.

Lembro, que um sistema de avaliação externa consistente, passa necessariamente pela negociação entre todos os envolvidos no processo, de forma a garantir uma construção, em processo, de instrumentos válidos e fidedignos que contem com a cumplicidade e o envolvimento de toda a comunidade que dele participa



e pode, através dele, se beneficiar. Portanto, dar voz e ouvir aos técnicos da FDE (equipe central) que acumulam a experiência desses anos de gerenciamento do SARESP, permitir e incentivar a participação dos educadores locados nas Diretorias de Ensino que têm a finalidade de dar suporte técnico-pedagógico às escolas (equipe local), e garantir um canal de diálogo com as equipes escolares, os pais e alunos nas diversas etapas de elaboração e aplicação do SARESP é mais que necessário, é determinante para o sucesso na consolidação de uma cultura avaliativa que tenha como principal consequência a garantia de *ferramentas de êxito* para os educandos.

Não posso deixar de constatar nesse momento que ninguém que tenha participado de maneira efetiva do SARESP/2001, deixou de ser afetado de alguma forma por esta avaliação. Aconteceram perdas e ganhos. Naquilo que me coube pesquisar deduzo que as perdas foram mais significativas. Por isso, faço coro às palavras de Vitor Henrique Paro (2001):

Um dos principais problemas com as avaliações externas parece estar, não no que elas fazem, mas no que elas deixam de fazer, porque não podem fazer, ou seja, uma avaliação formativa intencionalmente integrada no próprio processo de busca de objetivos, que forneça informações constantes sobre o andamento de todo o processo, de modo a superar os fracassos e realizar o bom ensino, promovendo a correção dos rumos, a providência de recursos, a adequação de procedimentos e o redimensionamento das metas. (Paro, 2001, p. 162).

Realmente, como professora/pesquisadora, sinto que todo procedimento avaliativo, mesmo aqueles que têm como uma das referências a vertente somativa, como o SARESP/2001, deveriam, quando vinculados aos aspectos educacionais, ter compromisso com a educação democrática, numa perspectiva de inclusão e não de exclusão dos educandos. Optar por um procedimento avaliativo nessa visão é bem mais do que simplesmente escolher a tendência da moda, seja ela, a avaliação qualitativa, mediadora, emancipatória, iluminativa, diagnóstica, ou negociada. Antes disso, é reconhecer que *“a avaliação é um componente do projeto educacional. Por ser processo, está em andamento. Por ser projeto, abre-se às*

possibilidades; por ser educacional, está em movimento para as possibilidades do humano. (Bicudo, 1999, p. 15).

Ao concluir esse trabalho tenho a nítida impressão que deveria agora recomeçá-lo. Acredito que hoje eu o conduziria melhor, falaria menos e talvez conseguisse dizer mais. Por isso termino fazendo minhas as palavras do cancionista popular:

HOJE ME SINTO MAIS FORTE

MAIS FELIZ QUEM SABE

**EU SÓ LEVO A CERTEZA DE QUE MUITO POUCO EU SEI
NADA SEI**

[...]

**CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA PRÓPRIA HISTÓRIA
E CADA SER, EM SI, CARREGA
O DOM DE SER CAPAZ DE SER FELIZ**

(Tocando em Frente – Almir Satter e Ricardo Teixeira)



REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo, Cortez, 2000.

ARENA, Dagoberto B. Projeto Pedagógico e Avaliação: As tensões no interior da escola. In: SILVA JÚNIOR, Celestino A. da, BICUDO Maria Aparecida Viggiani (orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 77-89.

ARROYO, M. **Experiência de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: Moreira, A. F. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, Papirus, 1999.

ARRUDA, Marcos. **ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?** In TOMMASI, Livia de; WARDE Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 41-71.

BANCO MUNDIAL **Educação Primária**. Documento de Política do Banco Mundial. Washington D. C. (mimeo), 1992.

_____, **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washington D. C., 1995.

_____, **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington. Banco Mundial, 1995.

BARBOSA FRANCO, M.L.P. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. *Cadernos de Pesquisa*, 74, pp.63-67, 1990.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implantada**. in RAPHAEL, H.S. & CARRARA, K., (Org.) **Avaliação sob Exame**, p. 13 -17. Campinas. Autores Associados, 2002.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. USA: MacGraw-Hill, 1971.

BUENO Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

_____, **O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio**. Marília, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado**. disponível em <http://www.inep.gov.br/impressa/noticias/censo/escolar> - acesso em 28/01/2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**, SP: Atlas, 1981.



_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas, Papirus, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da Aprendizagem:** Revendo Conceitos e Posições. In Clarilza Prado de Souza (org), *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, Papirus, 1994.

_____. **Avaliação da Aprendizagem:** Uma nova prática implica nova visão do ensino, in RAPHAEL, H.S. & CARRARA, K., (Org.) *Avaliação sob Exame*, p. 23-51. Campinas. Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 10ª ed. Rio de Janeiro, ed. DB, 1972.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**, In Clarilza Prado de Souza (org), *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GAGNE, R. M. **Curriculum reserch and the promotion of learning**. In STAKE, R.E. (Ed). *Prespectives of Curriculum Evaluation*, AERA. Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1. Chicago: Rand MacNally, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

GOMEZ, A. I. P. **Modelos contemporâneos de evaluación**. In: SACRISTÁN, J. G. & GOMEZ, A. I. P. (orgs.). *La enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid, Akal Editor, 1983.

GUIMARÃES, Maria Helena. **Entrevista à Manuel Carlos Montenegro**, da agência PontoEdu (2002).

Disponível em< <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0081.asp>>. Acesso em 20 dez. 2002; 18h32.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. **Effetive Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Porto (Portugal). Porto editora, 1994.
_____. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre. ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LIBANIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LEITE, Dante Moreira. **Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, n. 19, p. 5 – 24, jan/jun. 1999 (1959).

LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola secundária moderna: organização, métodos e processos**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962.



LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação educacional escolar**: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, (61), p.15, 1984.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MacDONALD, B. **A political classification of evaluation studies**. In: HAMILTON, D. et al. (Eds). *Beyond the numbers game*. London: MacMillan education Ltd, 1977.

MANZINI, Eduardo J. **A entrevista na pesquisa social**. In Didática, Fundação para o Desenvolvimento da UNESP - V. 26/27, p. 149-158. UNESP, 1990/1991.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Brasília: Idea, 1997.

NAMO, Guiomar de Mello. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 1997.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da Pesquisa – Abordagem teórico-prática**. 2 ed.. Campinas. Papyrus, 1997.

PASTORE, José, disponível no site <
<http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/117.htm>> em 10 de dezembro de 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo. Xamã editora, 2001.

PERRENOUD, P. et al. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

_____. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica, in A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, (pp. 155-173), 1992.

POPHAM, W.J. **Evaluating instruction**. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.

_____. **Avaliação educacional**. Porto Alegre, Globo, 1983.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**: una visión para el decenio de 1990: documento de referencia. Nova Iorque, Conferencia Mundial sobre Educação para Todos. 1990.

_____. **Declaración Mundial sobre "Educación para Todos"** y Marco de Acción para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizaje. Nova Iorque. 1990b.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Avaliação Escolar**: Em busca de sua compreensão. São Paulo, Editora Brasiliense, 1998.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Das práticas utilitárias à práxis avaliativa**: uma travessia árdua. In, RAPHAEL, H.S. & CARRARA, K., (Org.) **Avaliação sob Exame**. Campinas. Autores Associados, 2002.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. **Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau**. Decreto 10623 de 26/out/1977.

- _____. SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. **Um Salto na Avaliação e Transformação do Ensino**. In Revista SAREASP nº 02, São Paulo, 1999. FDE
- _____. SECENP. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61**. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. Vol. 1, p. 265 – 270. 1980, Imprensa Oficial do Estado.
- _____. SECENP. **Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI** publicada em 13/02/98. In Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Legislação e Normas Básicas para sua implementação, 3ª ed. São Paulo, 2001. Imprensa Oficial do Estado.
- _____. SECENP. **A Escola de Cara Nova**, 1997. Imprensa Oficial do Estado.
- _____. SECENP. **Considerações sobre avaliação de ciclo e encaminhamento de alunos**. 2001. mimeo.
- _____. SECENP. **Avaliação Final de Ciclo – Encaminhamento dos alunos após a Recuperação nas Férias**. 2002. mimeo.
- _____. “Conselho Estadual da Educação”. **Educação Básica: Diretrizes Curriculares**. Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 08/2001, p. 72- 79. São Paulo, 2002, CEE.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória – Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento – A política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- SOARES, B. Magda. **Avaliação Educacional e clientela escolar**. In: PATTO, M. H. S. (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz. 1981.
- SOUZA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar: Sedimentação de significados**. In Clarilza Prado de Souza (org), *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, Papirus, 1994
- STAKE, R. **Conversando sobre avaliação**. In GOLDBERG, PRADO DE SOUZA C. (Orgs). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- TYLER, W.R. **Princípios Básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978. [trad. De Leonel Vallandro, Título original: Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago, 1949.
- VALENTE, Silza Maria Pasello. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas perspectivas do Estado e da Escola**. Marília, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- VERSPLOOR, Adriaan. **Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación**. Presentación y evaluación. Perspectivas: revista trimestral de educación, México, t. 31, vol. 33, n. 79, 1991.



ANEXO A 1

Professora: **NTR**

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: **16 ANOS**

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

Serve para diagnosticar o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e escrita e também orientar (reorientar o trabalho dos docentes/das escolas e das diretorias de ensino.

O SARESP não acaba levando em consideração as dificuldades e avanços pessoais bem como as diversidades regionais e escolares.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a pratica docente? Quais?

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a pratica docente? Quais?

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

No meu ponto de vista, no primeiro momento, não levou em consideração a autonomia do Conselho de Escola, nem a avaliação diária do professor.

Por outro lado, na minha prática de ensino, reorientou-me da importância de se trabalhar com as múltiplas competências e confirmou o meu pensamento sobre a necessidade de desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita.

Proporcionou ao professor uma avaliação do seu trabalho e um envolvimento maior dos docentes para um trabalho em conjunto, visando um aprimoramento da qualidade do ensino a ser oferecido nas escolas públicas.

Muitos cursos de capacitação foram oferecidos pela Secretaria da Educação com o intuito de aperfeiçoar a qualidade de ensino ou propor novas práticas. Tive a oportunidade de participar de alguns deles e com certeza muita coisa aprendi e já até coloquei em prática.

ANEXO A 2

Professora: *SMC*TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: *10 ANOS***1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?**

O SARESP é um sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo. Tem como objetivo avaliar o aprendizado dos alunos, bem como o trabalho realizado pela Unidade Escolar durante os Ciclos I e II. É um instrumento bastante importante, pois funciona como base norteadora para todo o Projeto a ser desenvolvido pela Escola. Através dele a Escola pode continuar com sua proposta pedagógica ou rever o que não funcionou durante o ano, tentando sempre preencher as lacunas apontadas por ele.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente?**Quais?**

- maior preocupação dos professores com a metodologia de ensino (busca por novas maneiras de ensinar);*
- serve como parâmetro para a produção da Proposta Pedagógica da Escola;*
- despertou maior interesse nos alunos (preocupação maior com leitura e escrita);*
- trabalhou com as habilidades;*
- proporcionou capacitação para professores.*

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente?**Quais?**

- todas as séries deviam ser avaliadas;*

- em 2001 não deveria ter sido reprovatório (a decisão deveria ser do Conselho de Classe);

- usar o SARESP como forma de classificar as Escolas é injusto, pois muitas escolas não possuem os mesmos recursos que outras.

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

Busquei novas formas de ensinar. Estudei muito. Procurei despertar em meus alunos ainda mais, o gosto pela leitura e escrita e ressaltar a responsabilidade de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Chamei também a família a participar da vida escolar do filho, mostrando a ela, a importância do acompanhamento, a cobrança; todos devem participar.

Minha responsabilidade como professora já era grande; agora é maior ainda!

ANEXO A 3

Professora: NCS

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTERIO: 14 ANOS

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

O SARESP é um sistema de avaliação do rendimento escolar que nos faz refletir sobre nossa prática pedagógica. Ele é importante, pois, além de diagnosticar possíveis falhas, procura capacitar os professores, coordenadores e diretores para saná-las.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

Esse ano tivemos dois excelentes cursos de capacitação:

- "Ensinar e Aprender" – com excelentes capacitadores e "Circuito Gestão".

ANEXO A.1

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente?
Quais?

O SARESP deveria ser aplicado em todas as séries para que possíveis falhas sejam sanadas sistematicamente.

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

- Quais:**
- Reprovar ou aprovar os alunos, desconsiderando a avaliação do professor;
 - Gerar uma certa angústia àqueles que já trabalham com seriedade;
 - Classificar as escolas por cores, sem levar em consideração o trabalho de muitos professores que têm compromisso com o ensino;
 - Gerar rivalidade entre as escolas.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

- Não mostra de fato os grandes problemas de aprendizagem, já que as questões de múltipla escolha permitem ao aluno confiar a realidade, insistindo mecanicamente as questões, sem mesmo ter assimilado o conteúdo das mesmas.
- Condicionou os alunos e professores a se prepararem para serem avaliados.
Em aspectos, por um lado, é bom, pois agrigora o aluno de linguagem utilizada nesse provas, levando-os a se prepararem para a vestibular, por exemplo. Por outro lado, que condicionamento é de dados abstratos não resultaram em mudanças efetivas de ensino. Acrescento que estudantes, ainda, aprendem a responder a questão: "O que faz o SARESP?"

- Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

- Dar importância à documentação registrada das atividades do aluno.
- Valorizar a habilidade de leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais.
- Está "fazendo" professores menos centrados.
- Desconsiderar a importância das outras métodos avaliativos do professor e da escola.

ANEXO A 4

Professora: *IMLR*

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: *04 ANOS*

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente?

Quais?

- *Levou o professor a repensar sua prática.*
- *Determinou mudanças no modo de pensar e agir de toda a estrutura humana envolvida com a educação.*
- *Direcionou, não de imediato, apontamentos sobre métodos e ações em sala de aula.*

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

- *Não mostra de fato os grandes problemas de aprendizagem, já que as questões de múltipla escolha permitem ao aluno camuflar a realidade, assinalando aleatoriamente as questões, sem mesmo ter assimilado o conteúdo das mesmas.*
- *Condicionou os alunos e professores a se prepararem para serem avaliados. Este aspecto, por um lado, é bom, pois apropriou o aluno da linguagem utilizada nesses provões, levando-os a se prepararem para o vestibular, por exemplo. Por outro lado, esse condicionamento e os dados obtidos não resultaram em mudanças efetivas de atitude. Acredito que estamos, ainda, aprendendo a responder a questão: "O que fazer com o SARESP?"*

- Quais consequências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

- *Dar importância à documentação registrada das atividades do aluno.*
- *Valorizar a habilidade da leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais.*
- *Está "fabricando" professores menos conteudistas.*
- *Desconsiderou a autonomia dos outros métodos avaliativos do professor e da escola.*

ANEXO A 5

Professora: **SSH**

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: **aproximadamente 07 ANOS**

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

. **Pontos Positivos:** *Diagnosticar o nível do rendimento escolar (dentro de um determinado ciclo); corrigir as falhas apontadas, promovendo curso de capacitação para professores, coordenadores e diretores.*

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

Não ser aplicado somente em uma série do ciclo e sim em todas para que as falhas sejam corrigidas sistematicamente.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

4) Quais consequências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

Reprovar e ou aprovar os alunos, desconsiderando a avaliação do professor gerou uma angústia na escola – “O que estamos fazendo aqui?”. Foi o desabafo de muitos profissionais.

Por outro lado, intimidou os alunos que só diziam “Presente”. Ainda assim, a palavra final deve ser sempre do professor que caminhou o ano todo ao lado do aluno.

A classificação das escolas por cores não foi muito bem-vinda, além de gerar rivalidades entre as escolas, àquelas rotuladas de “laranja” e “vermelho” sentiram-se inferiores em todos os sentidos (inclusive na questão do Bônus Mérito).

Quanto a minha prática escolar posso dizer que estou bastante satisfeita. Tenho feito a minha parte como educadora, respeitando os limites do meu aluno, considerando os seus avanços e, sobretudo adaptando-me às mudanças necessárias.

Professora: **MJPM**

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTERIO: **aproximadamente 18 ANOS**

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

O SARESP procura avaliar o resultado do sistema educacional do estado no final do ciclo.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente?

Quais?

Costuma fazer uma avaliação englobando as diversas áreas do ensino dando ênfase a questões de leitura, escrita e compreensão dos vários tipos de textos trabalhados no decorrer da formação do aluno no Ensino Fundamental.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente?

Quais?

Falta de compromisso dos alunos e responsáveis para com essa avaliação refletindo na situação da Unidade Escolar.

Essa avaliação não deveria ficar restrita às oitavas séries, mas sim aplicadas em todas as séries da Unidade Escolar.

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

Levou a uma reflexão sobre nossa prática pedagógica, revendo algumas situações, buscando novos caminhos para nossos próximos trabalhos. Nos ofereceu ainda a oportunidade de frequentar cursos de aprimoramento, além de poder trocar experiências com colegas da área.

ANEXO A 7

Professora: **RLST**

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: **07 ANOS**

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

- . valorização da leitura e compreensão de textos aos mais variados propósitos e não mais resolução de exercícios que remetem ao contexto real da vida do aluno;
- . criação de uma nova maneira de ensinar e aprender Língua Portuguesa, mais dinâmica e interessante;
- . essa avaliação aplicada aos alunos no final de cada ciclo, permite ao professor e a Secretaria da Educação diagnosticar falhas e repensar conteúdos e práticas.
- . valorização do professor através de cursos de capacitação, informática e intercâmbio entre a Universidade e a escola pública.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

- . o sistema não avalia todos os alunos;
- . embora o programa evidencie que a avaliação deverá ser feita no final de cada ciclo, haveria necessidade de se avaliar os alunos de todas as séries para um maior comprometimento dos mesmos.

4) Quais consequências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

- . a reflexão sobre novas maneiras de ensinar;
- . a preocupação em conscientizar o aluno da necessidade da leitura de todos os tipos de texto;
- . a busca de projetos interdisciplinares, atendendo assim, a multiplicidade de textos que se faz presente nessa nova forma de ensino de língua, e no dia a dia das pessoas.



ANEXO A 8

Professora: *SSV*

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: *17 ANOS*

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

O SARESP é um sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo realizado anualmente com o intuito de analisar o nível de aprendizado dos alunos, bem como direcionar o trabalho do professor.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

- *despertar no aluno o interesse no aprendizado,*
- *participação dos professores no Projeto Ensinar e Aprender;*
- *valorização da leitura e interpretação de textos;*
- *valorização da produção de textos para o ensino da gramática normativa.*

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

- *retenção dos alunos no ano 2001;*
- *utilização do SARESP para classificar as escolas;*
- *a avaliação deveria se estender a todos os alunos.*

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

O SARESP de 2001 ofereceu oportunidades aos professores de participarem de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação juntamente com os professores das Universidades (Circuito Gestão). Os professores capacitadores também eram professores da rede pública que enfrentam os mesmos problemas na sala de aula, havendo assim uma maior aproximação entre todos.



ANEXO A 9

Professora: **MLBF**

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: **19 ANOS**

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

O SARESP avalia o processo ensino-aprendizagem, ou seja, o trabalho pedagógico nas escolas do Estado de São Paulo.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

reflexão e orientação sobre o trabalho com os alunos, cursos de capacitação para os professores.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

Falta de conscientização de toda a comunidade escolar da importância desta avaliação para se encontrar caminhos mais eficientes para o trabalho (o trabalho) pedagógico e desta forma melhorar a qualidade do ensino. Os cursos de capacitação deveriam ser ministrados a todos os docentes.

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

Manter sempre a direção do trabalho, tendo em vista as habilidades a serem desenvolvidas dentro de cada conteúdo. Redirecionar o trabalho em aula a partir dos resultados das avaliações.

Há uma dificuldade em atender a todo o redimensionamento que o SARESP, os cursos de capacitação nos indicam para o trabalho com as classes – que é o número grande de alunos por sala. Um país que almeja transformar-se em nação não deveria ter uma política que visa reduzir o quadro do Magistério.



ANEXO A 10

Professora: **RMR**TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: **15 ANOS****1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?**

O SARESP avalia a aprendizagem do aluno, o ensino pedagógico das escolas do Estado de São Paulo.

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

Orientação, auto-avaliação dos professores quanto ao seu trabalho, cursos de capacitação aos professores.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

A capacitação deveria ser aberta a todos os professores da rede, mediante um calendário apropriado; falta de compromisso dos alunos em relação à prova, de uma melhor conscientização também das famílias e comunidades sobre a importância desta avaliação.

4) Quais consequências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

- *De acordo com o resultado do SARESP, alunos, professores e escola como um todo são avaliados quanto à qualidade de seu trabalho.*
- *Avaliar o aluno tendo em vista habilidades que devem ser desenvolvidas em todos os componentes curriculares.*



ANEXO A 11

Professora: *RSCP*

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTERIO: *11 ANOS*

1) Na sua opinião qual é o objetivo do SARESP ?

2) Este Sistema de Avaliação tem pontos positivos para a prática docente? Quais?

- . avalia-se o sistema de ensino aprendizagem da rede estadual.
- . nos dá uma visão do que devemos melhorar, mudar ou abolir.
- . coloca o aluno em contato com vários tipos de textos, onde predomina a interpretação e a leitura.

3) Este Sistema de Avaliação tem pontos negativos para a prática docente? Quais?

Poucos alunos são avaliados.

O SARESP discrimina escola e aluno.

4) Quais conseqüências o SARESP 2001 acarretou na sua prática?

- Repetência de vários alunos.
- Utilização de um novo projeto em sala de aula. (*Ensinar e Aprender*).
- Capacitações freqüentes.
- Maior envolvimento entre a Universidade e a escola pública.

ANEXO B1

Em novembro de 2002 entrevistei a professora C, que em 2001 lecionava para a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental na EE CCB, em um município sob a jurisdição da Diretoria de Ensino- Região de Assis.

Entrevistador: Em 2001 a classe onde você lecionava (4ª série A) foi avaliada pelo SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento escolar de São Paulo. O que você conhecia sobre esta avaliação?

Professora C: *Eu sabia que todo ano algumas crianças eram avaliadas por uma prova da Secretaria da Educação... que esta prova servia para ver o que o aluno tinha aprendido durante o ano ... Ah! servia também para dizer se o professor tinha ensinado o conteúdo certo, se ele tinha dada conta do que está previsto para aquela série.*

Entrevistador: Você havia participado das edições anteriores do SARESP de alguma forma?

Professora: *Nos outros anos as classes que eu dava aula nunca foram avaliadas, mas eu participei de um SARESP como fiscal, desses que ficam na classe durante a prova, cuidando para que os alunos façam tudo direito e ninguém cole do outro. De verdade eu nunca tinha passado por esta experiência de ter a minha classe fazendo a prova. Garanto que não foi fácil. Tive medo de que eles ficassem nervosos por fazer a prova e esquecessem o que aprenderam durante o ano. Eu sabia que eles sabiam, mas tive medo que o nervo atrapalhasse, como eu acho que realmente aconteceu, em alguns casos. Mas eu acho que este SARESP foi bem diferente dos outros. Das outras vezes o aluno não repetia. Avaliava a escola e o professor, mas nem aparecia o nome do aluno. Este foi diferente porque o aluno repetiu, mesmo quando o Conselho de Classe e Série aprovou.*

Entrevistador: A sua participação no SARESP 2001, como docente de uma das classes avaliadas permitiu que tipo de experiência?

Professora C: *Neste SARESP de 2001 não foi levado em conta nosso trabalho. O trabalho diário e as avaliações no dia a dia. A gente avalia, mas isto não foi considerado. Teve aluno que nós aprovamos, quando reuniu o Conselho nós decidimos que esse aluno passaria, mas aí veio o SARESP e jogou tudo por terra. Eu não gostei disso porque você não avalia por uma única prova, ou um único instrumento. A média é o resultado de várias avaliações. Eu faço questionário, peço produção de texto quase todo dia, converso com os alunos e tiro deles o que aprenderam, muitas vezes só na conversa. O aluno é um todo.*



E preciso ver o global e uma prova sozinha não faz isso. Comigo, às vezes, o aluno tira 7,0 (sete) e eu dou 8,0 porque sei que o aluno é capaz de ir além daquilo que ele produziu...Às vezes é o inverso, por isso não pode avaliar o aluno pelo trabalho que ele fez em casa, por exemplo, porque muitas vezes foi ajudado. Mesmo assim eu dou tarefa para o aluno adquirir o hábito de estudo e isto serve para ele recordar o que foi visto na sala de aula. É bom ...Eu corrijo a tarefa sempre de forma individual e ajudo o aluno naquilo que eu percebi que tem dificuldade.

Entrevistador: De acordo com o que você falou, alguns dos seus alunos que foram considerados aprovados e aptos a freqüentar a 5ª série, em 2002, pelo Conselho de Série da sua escola, não tiveram desempenho satisfatório no SARESP 2001. Por quê? Quais os procedimentos adotados pela escola após verificar este fato?

Professora C: *Não foi fácil. Como sempre falaram que a decisão do Conselho é a que valia. Nós decidimos que o aluno devia ser promovido porque, durante o ano, ele tinha tido bom rendimento. Aquilo que a gente pedia ele (o aluno) conseguia responder satisfatoriamente. Nós achamos que o aluno não respondeu bem no SARESP porque ficou nervoso e não está acostumado com este tipo de prova. Mas nós temos as produções dos alunos guardadas e qualquer um pode ver como eles rendiam na sala de aula... Daí nós aprovamos. Já havíamos feito festa de encerramento do ano. Já tínhamos avisado aos pais dos alunos que eles tinham passado. Quando veio a notícia da Diretoria de Ensino de que nós precisávamos chamar os alunos para fazer recuperação nas férias porque eles não tinham passado de ano. Muitos já estavam viajando. Eu não gosto nem de lembrar...Foi muito difícil.*

Entrevistador: Apesar desta dificuldade que você explicitou, sua participação e de seus alunos no SARESP 2001 trouxe algum tipo de contribuição para sua prática pedagógica?

Professora C: *Olha...Trouxe sim. Eu acho que o resultado alcançado pelos alunos e a dificuldade que eles tiveram para responder algumas questões fizeram a gente repensar o nosso jeito de dar aula e nossa forma de avaliar. Nós percebemos, por exemplo, que muito do nosso trabalho com texto, a leitura, a interpretação e a produção de texto ficava só em volta do texto narrativo. Sempre que a gente pedia para o aluno produzir um texto, era para fazer uma história. O trabalho com leitura também era com o texto narrativo. Depois que conversamos bastante sobre o que caiu na prova do SARESP, nós percebemos que precisávamos trabalhar com outros textos. Hoje nós damos para os alunos atividades com tirinhas de história em quadrinhos, propaganda, trabalhamos com jornal, poema...Tudo isso. Antes nós pensávamos que o texto narrativo era o melhor para ensinar a ler e a escrever. Hoje nós sabemos que a variedade de texto ajuda muito mais. Eu entendo que hoje, o nosso jeito de trabalhar com o aluno ficou mais*

rico...Mais dentro das novas propostas.A nossa avaliação também mudou bastante. Nós elaboramos, em grupo, alguns instrumentos de avaliação nos moldes do SARESP, tentando verificar quais habilidades os alunos aprenderam. Fizemos assim: reunimos os professores de cada série, com diferentes tipos de textos, e elaboramos uma avaliação mais geral para perceber o nível de cada classe e o desempenho de cada aluno.

Entrevistador: E o que foi feito com o aluno que foi aprovado pela escola e não teve bom desempenho no SARESP?

Professora C: Ah! Você já tinha perguntado isso. Bem o aluno retido no SARESP foi avisado, chamamos os pais, explicamos, mas eu acho que muitos não entenderam muito bem. Alguns questionavam a avaliação da escola e diziam: Então vocês, professores, avaliaram errado. Outros falaram que isso significava que o ensino na escola era fraco. Mas também alguns acharam que uma prova vinda de fora não podia valer mais do que a opinião dos professores que conviveram com os alunos durante todo o ano. Depois disso, os alunos foram encaminhados para os estudos de recuperação e a maioria conseguiu passar na 2ª prova do SARESP. Poucos repetiram de ano e foram para a classe de recuperação de ciclo.

Entrevistador: Você registraria algum outro impacto causado pela aplicação do SARESP 2001?

Professora C: Pelo que eu percebi a comunidade escolar como um todo não tinha consciência dos objetivos do SARESP 2001. Pelo menos, não tinham uma consciência plena de que esta avaliação pretendia, também, verificar se o aluno estava apto para passar de ano ou de ciclo. Por isso, foi mais difícil de engolir quando veio a decisão lá de cima. No meu entender o Conselho também ficou bastante desprestigiado pela desconsideração na hora de decidir sobre a vida escolar do aluno. O Conselho de Classe e Série não foi ouvido. O resultado do SARESP prevaleceu sobre todo o resto. Se que é para ser assim, então eu acho que nos próximos anos no SARESP não deveriam participar os professores da própria escola. Como eu participei das correções das redações na Diretoria de Ensino pude verificar que muitos alunos que tiveram bom desempenho nas questões objetivas, não demonstraram o mesmo conhecimento nas redações. Eu me pergunto se eles foram ajudados ou se houve alguma interferência de adultos. Houve casos que o SARESP aprovou e que não deveria ter aprovado. Outros alunos de desempenho melhor foram reprovados. Um aluno meu, com dificuldades, mas com desempenho melhor que os outros, ficou retido. Ele até abandonou a rede estadual para não ficar na classe de recuperação de ciclo. Para mim a recuperação de ciclo é reprovação. Mudou o nome, mas é o mesmo procedimento. Se ele tivesse ido para a 5ª série com encaminhamento para o Projeto de Recuperação e Reforço seria diferente.

Entrevistador: Após esta experiência, qual é sua opinião atual sobre o SARESP?

Professora C: Pelo o que eu vejo o SARESP em parte ajudou a nossa escola a repensar a própria ação do Conselho de Classe e Série. Alguns alunos realmente estavam passando de ano um pouco fracos. O cuidado com estes casos hoje é bem maior. Mas se for para continuar a ter SARESP que avalia o aluno com poder de reprovar, é necessário que tenha a prova em todas as séries, em todos os sistemas de ensino, inclusive o municipal e o particular para evitar desvios em razão da competição entre as escolas. O maior objetivo da implantação do SARESP em todas as séries é para o professor se auto-avaliar, para evitar a acomodação. A cobrança evita a acomodação de pais, alunos, professores e da escola. O aluno vai pensar que não pode deixar de estudar num determinado ano. O estudo deve ser contínuo. Esta avaliação de 2001 foi um choque porque trouxe de volta a questão da reprovação que com a progressão continuada tinha cessado. Criou dúvidas se devemos aprovar ou reprovar. Então porque não aplicar o SARESP em todas as séries para que o aluno refaça a série que teve dificuldades e não deixar para apenas avaliar no fim do ciclo quando é muito mais difícil corrigir o erro. Não é só o professor de 4ª e 8ª séries que têm que assumir esta responsabilidade. Se for pensar bem o governo tem responsabilidade nisso também. Se o aluno soubesse que podia reprovar de ano todo mundo teria mais cuidado. As crianças estudariam mais. Os pais cuidariam mais das tarefas dos filhos. A progressão continuada precisa ser melhorada.

Entrevistador: A sua participação no SARESP mudou sua visão sobre a avaliação em sala de aula? Como você avalia a importância da avaliação em sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem?

Professora R: Não sei se antes o SARESP mudou alguma coisa, mas acho que mudou a forma de avaliar, antes como referência para os alunos, mas agora não é só a referência, agora é uma referência para que o professor possa avaliar o aluno de acordo com o nível de aprendizagem. O SARESP é uma referência de avaliação de processo. Não é só a avaliação de resultado, mas a avaliação de processo. A importância da prova, com relação ao processo, não tem nada a ver com a avaliação de 2001. A mudança do Conselho de Classe e Série, com relação ao processo, não tem nada a ver com a avaliação de 2001. A mudança do Conselho de Classe e Série, com relação ao processo, não tem nada a ver com a avaliação de 2001.

ANEXO B 2

Em novembro de 2002 entrevistei a professora R, que em 2001 lecionava para a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental na EE CCB, em um município sob a jurisdição da Diretoria de Ensino- Região de Assis.

Entrevistador: Em 2001 a classe onde você lecionava (4ª série B) foi avaliada pelo SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento escolar de São Paulo. O que você conhecia sobre esta avaliação?

Professora R: O SARESP é uma avaliação feita por uma equipe especializada. Qual é o objetivo dele? Bem tenho buscado a resposta para esta pergunta, mas ainda não tenho claro qual é a finalidade deste sistema de avaliação externa. O que vem escrito no papel não tenho visto acontecer na prática. O papel registra que a avaliação é diagnóstica, sem o caráter de aprovar ou reprovar. Ao lermos o que está escrito dá a impressão que é uma avaliação global do sistema de ensino. Na prática, em 2001, isto não ocorreu o que de fato aconteceu, ou seja, o único objetivo foi a aprovação ou reprovação.

Particpei do SARESP desde 1996, desde a implantação. Nos anos anteriores não teve esta questão da reprovação. No ano o de 2001 nós trabalhávamos por área aqui na escola. Por isso, na 4ª série duas professoras davam aulas. Eu dava as aulas de Português, e das outras disciplinas da área de comunicação e expressão e da área de estudos sociais. Já a outra professora ficava com Matemática e a área de Ciências. Para mim, que era responsável por Português a pressão foi maior. Senti muita angústia ao ver as provas lacradas. Depois da aplicação da prova os pais ligavam, o telefone não parava de tocar porque todos queriam saber o resultado de seus filhos, como tinham se saído na prova. Eu não gosto de me lembrar desta época.

Entrevistador: A sua participação no SARESP nestes anos, e em especial em 2001, permitiu que tipo de experiência e qual impacto provocado em sua prática docente?

Professora R: Na sua história o SARESP teve muitas coisas boas, nos fez perceber a necessidade de mudar a forma de trabalhar, serviu como referência para eu mudar meu trabalho no dia a dia. Principalmente, serviu como parâmetro para que percebêssemos a necessidade de diversificar os textos trabalhados em sala de aula. Os primeiros SARESP foram uma espécie de auto-avaliação do professor. Nós desta escola passamos a montar avaliações segundo os padrões do SARESP. A organização da prova, com relação ao conteúdo veio bem rica na avaliação de 2001. A retirada do Questionário Informativo que cansava os alunos e eram muito vagos também considero um ponto positivo neste último

SARESP. Agora, com respeito aos aspectos negativos, eu acho que o SARESP 2001 não levou em consideração o trabalho do professor. A única finalidade desta prova foi ver se o aluno teria ou não condições de acompanhar a 5ª série. Sentimos falta desta informação antes da aplicação da prova. Esta mudança de deveria ter sido divulgada anteriormente. Mas de verdade eu acho que o SARESP mudou por causa da progressão continuada. O governo fala que não é promoção automática, mas esse negócio do aluno passar sem saber é bem complicado. Ninguém estuda mais. Pra que estudar se passa de qualquer jeito? Está muito difícil de trabalhar com os alunos sabendo que não vão repetir. E para resolver isso o governo repetiu através do SARESP

Entrevistador: Você está afirmando que ignorava a mudança de rumo de finalidade no SARESP 2001. Que consequências este fato trouxe para a comunidade escolar?

Professora R: Eu tinha duas classes de 40 (quarenta) alunos cada uma onde eu trabalhava por área. Todos estes meus alunos estavam aptos, na minha opinião e na opinião do Conselho de Classe e Série, a acompanhar a 5ª série. Quando foi feita a aplicação da prova do SARESP, o aluno acabou não atingindo o desempenho compatível com o seu desenvolvimento. Eu acredito que isto ocorreu por questões de ordem emocional. Nossos alunos ficaram muito tensos porque os professores que dão aula para as classes avaliadas não puderam ficar junto com seus alunos. Com os meus alunos eu sei que o fator emocional foi determinante para o baixo desempenho de alguns.

O mais grave é que o Conselho já tinha aprovado os alunos, já havíamos feito a formatura das crianças, quando chegou a notícia que em razão do número de questões que erraram no SARESP, eles deveriam fazer a recuperação nas férias porque estavam retidos. Alguns alunos quando receberam a carta da Secretaria da Educação comunicando a necessidade de recuperação, já estavam de viagem marcada ou viajando. Isto causou muito transtorno.

O fato de que nós, professores, não tínhamos as informações antecipadas sobre os procedimentos a serem adotados em cada caso de aluno avaliado pelo SARESP, dificultou grandemente o processo. A falta de informações claras sobre a finalidade daquela prova e de onde se pretendia chegar com ela, foi que gerou toda a nossa angústia.

Entrevistador: Como a comunidade escolar agiu diante disso?

Professora R: Foi muito difícil administrar este fato com a comunidade. É uma experiência que eu não quero repetir. Muitos pais queriam tirar as crianças de nossa escola para transferir para a rede municipal ou particular para evitar esta avaliação. Tivemos um janeiro tenebroso. A aluna M. V. foi uma das alunas que não conseguiu passar na primeira fase, mesmo assim o Conselho de Classe e Série a aprovou porque entendeu que ela tinha desempenho satisfatório nas atividades de sala de aula. Como ela não atingiu o número mínimo de acertos previstos pela Secretaria da Educação e tinha encaminhamento para recuperação, os pais pediram a sua transferência para a escola particular. Com isso perdemos uma boa aluna.

Nós, professores da 4ª série, fomos crucificados porque deram notas boas para alunos que não souberam responder as questões da prova, quando, na verdade, as avaliações diárias mostravam que estes alunos eram capazes. O inverso também aconteceu. O SARESP aprovou alunos com desempenho muito fraco na classe.

Entrevistador: Você acha que a implantação do SARESP contribui para a consolidação de uma cultura avaliativa na rede estadual de São Paulo?

Professora R: O SARESP me fez crescer muito profissionalmente porque me fez buscar respostas às questões da prática pedagógica e me forçou a adotar uma nova postura com os alunos. Deixei o ensino da gramática tradicional para oferecer coisas novas para a minha classe. Tenho procurado ver nas avaliações que elaboro, as habilidades que o aluno desenvolveu. O formato da prova do SARESP nos ajudou a ver melhor a riqueza dos diferentes textos.

Só que eu entendo que jamais o SARESP deve vir com o intuito de promover ou reprovar o aluno. A experiência com o SARESP 2001 foi uma das mais angustiantes que eu vivi na minha carreira profissional. Percebo que muitos professores experientes não querem mais pegar aulas de 4ª série porque a responsabilidade pesa mais para este professor. Aqui na escola estamos vivendo este problema.

ANEXO C 1

Entrevista com a Professora Maria Conceição Conholato – Gerente de Avaliação da FDE e Coordenadora de Aplicação do SARESP**1) De onde surgiu a idéia da implantação de um sistema de avaliação externa para a rede pública do Estado de São Paulo?**

A idéia de implantação de um sistema de avaliação externa consta do Plano de Educação do Governo Mário Covas – 1995/1998, publicado no Comunicado da SE de 22/3/95, que apresenta as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo – janeiro/95 a dezembro/98:

- **Reforma e racionalização das redes administrativas;**
- **Desconcentração e descentralização de recursos e competências;**
- **Mudanças no padrão de gestão: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia financeira e pedagógica das escolas.**

O comentário transcrito abaixo, justifica a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados (o Saresp):

“A avaliação é condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará a escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para maior produtividade dos serviços públicos”.

Além desse Comunicado, a Resolução SE-27, de 29/3/1996, dispõe sobre os objetivos e diretrizes gerais do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

2) Quais diretrizes e princípios embasaram a opção por este modelo de avaliação?

O modelo de avaliação adotado partiu da análise das experiências vivenciadas no Estado de São Paulo relacionadas ao Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, iniciada em 1992, com o propósito de obter elementos para a formulação de políticas educacionais e de informar as escolas com dados objetivos acerca dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem. Com essa iniciativa, a SEE estabeleceu um programa de avaliação sistemática para aferir a melhoria de desempenho dos alunos resultante da introdução do novo modelo de escola proposto pelo Projeto Escola-Padrão, criado em 1991.

A partir de 1994, a SEE passou a avaliar o rendimento dos alunos de toda a rede estadual e não exclusivamente daqueles das Escolas-Padrão.

Além da experiência do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, outro fato foi a participação da SEE, desde o início de 1990, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Duas outras referências também foram consideradas: primeiramente, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas “Avaliação do Impacto da Jornada Única em São Paulo”, produto de um contrato com a Secretaria de Educação, com financiamento do Banco Mundial como parte do contrato “Projeto Inovações do Ensino Básico”; a outra, a experiência do Sistema de Avaliação de Minas Gerais, implantado em 1992.

Fora essas experiências nacionais, algumas avaliações de sistemas internacionais também foram analisadas, especialmente os modelos do Canadá, Estados Unidos, Chile, França e a Inglaterra.

Essas análises possibilitaram delinear o desenho do Saresp com alguns aspectos inovadores:

- **Abrange todas as escolas da rede estadual;**
- **Permite um nível ampliado de decisão (em todas as escolas, em todas as DEs e nos órgãos centrais);**
- **Fornece às escolas resultados imediatos, pois as provas são corrigidas e analisadas pelos seus próprios professores;**
- **Possibilita uma ampla mobilização do meio educacional;**
- **Constitui-se num processo sistemático e gradativo de avaliação;**
- **Propõe a adoção de uma cultura avaliativa em todo o sistema;**

- Estabelece um fluxo de informações entre a Secretaria, as demais redes de ensino e as escolas.

3) Quem participou da estruturação do primeiro SARESP? Quem se mantém na estrutura deste Sistema de Avaliação?

Para implantação do Saresp foi montado uma estrutura institucional em nível central, regional e local. Criou-se uma equipe com representantes dos órgãos centrais (ATPCE, CENP, COGSP e CEI), gerenciada pela FDE. Em cada DE foi montada uma equipe composta de supervisores e ATPs responsáveis pela coordenação regional junto às escolas. Essa equipe treina as equipes escolares, acompanha e executa todas as etapas da avaliação. Cada escola também formou sua equipe, com diretores e professores responsáveis para divulgar, aplicar, corrigir e analisar os resultados e elaborar relatório de avaliação.

Em nível central, essa estruturação contou com a participação da própria Secretária de Educação na época (1995) – Profª Rose Neubauer, da Profª Claudia Davis – Diretora de Projetos Especiais (FDE/DPE) na época, da Profª Yara Espósito e do Profª Heraldo Marelim Vianna, da Fundação Carlos Chagas, do José Juvêncio Barbosa – Assessor da FDE/DPE e dos integrantes da Equipe de Avaliação da FDE: Maria Conceição Conholato (Gerente), Maria Cristina Amoroso Alves da Cunha (Chefe de Departamento) e as técnicas Hélia Aparecida de Freitas Bitar, Jacyra Fares e Maria José do Amaral Ferreira.

É importante assinalar que a equipe técnica que gerencia o Saresp permanece a mesma desde o processo de implantação do Sistema. A nosso ver, essa continuidade tem contribuído para o desenvolvimento e acompanhamento do Projeto.

4) Quais fatores foram determinantes para as mudanças de rumo em cada uma das aplicações das provas do SARESP?

Um aspecto interessante e também estimulante é que o Saresp tem sido construído e re-construído durante todo o processo de cada edição da avaliação. A meta-avaliação, ao final de cada aplicação, tem sido considerada pela equipe que gerencia o Saresp um momento muito importante para reavaliar os percursos do ponto de vista de procedimentos operacionais da avaliação, como também dos aspectos da análise qualitativa dos dados e elaboração de relatórios até a disseminação dos resultados para a comunidade escolar.

Nesse processo, as equipes das Diretorias de Ensino tem tido uma atuação muito importante e fecunda, partilhando momentos comuns de trabalho, na medida em que nos trazem as demandas, as possibilidades, as incertezas, as críticas e as sugestões das próprias equipes regionais e das escolas, na perspectiva de aprimorar a prática avaliativa e a tomada de decisão frente aos resultados do Saresp. Portanto, a DE é a grande mediadora nesse

processo de construção de uma cultura avaliativa incorporada na prática cotidiana da rede de ensino, que se reflete na valorização e utilização dos dados obtidos, no fortalecimento de políticas educacionais, no aprimoramento do projeto pedagógico, no planejamento escolar e no processo de capacitação dos professores.

As mudanças ocorridas em cada uma das aplicações do Saresp de 1996 a 2000 foram mais do ponto de vista de aprimoramento na elaboração dos instrumentais de coleta, principalmente provas, questionários, manuais e relatórios, procedimentos de tabulação e organização dos dados em nível de DE e escola. Consideramos também que houve um avanço com a introdução de modelos de análise particularmente adequado ao estudo da complexa interdependência dos fatores que contribuem para influenciar os resultados de desempenho dos alunos, através da aplicação da HLM – Modelo Linear Hierárquico e nos procedimentos derivados da aplicação da TRI – Teoria de Resposta ao Item, que permite estimar o nível de habilidade alcançado pelos alunos, tomando comparáveis os resultados das avaliações ano a ano.

Já na edição de 2001, de acordo com orientação da Secretaria da Educação, o propósito da avaliação externa foi aferir a qualidade da aprendizagem do sistema de ensino por meio da verificação do rendimento escolar dos alunos ao final dos ciclos I e II do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Supletivo presencial, com vistas ao encaminhamento desses alunos para a continuidade de estudos ou para a recuperação de férias. Essa alteração foi justificada por questões postas com a implementação da progressão continuada, desde que as primeiras turmas de alunos que iniciaram a progressão continuada em 1998, terminavam os ciclos I e II em 2001.

5) Como os dados coletados pelo SARESP foram utilizados pelos órgãos gestores do sistema desde sua implantação.

*É possível perceber que os resultados do Saresp vêm sendo utilizados em três níveis: **central, regional e local**. Em nível central (SEE e órgãos centrais), estabelecendo os parâmetros para a correção de rumos da política educacional da SEE, implantando projetos de melhoria das condições de ensino nas escolas, estabelecendo um programa de capacitação do quadro escolar e adotando outras medidas capazes de superar os problemas encontrados. Entre essas medidas, podemos destacar: PEC – Programa de Educação Continuada; PEC/Circuito Gestão; HTPC; PEC/Formação Universitária; Correção do fluxo escolar; Programa Recuperação de Férias; Alterações na Grade Curricular; Descentralização de recursos para as Escolas do Ensino Médio; Bônus para os professores; Premiação das escolas, entre outros.*

Em nível **regional** (Diretorias de Ensino) e **local** (escolas), os dados do Saresp estão promovendo mudanças na gestão do sistema educacional; na demanda específica de capacitação que contemple necessidades das escolas; na ampliação do trabalho coletivo nas escolas através da HTPC; na retomada da discussão das Propostas Curriculares e dos PCNs; no debate sobre métodos e procedimentos didáticos entre os professores; na intensificação dos trabalhos com os alunos relacionados à interpretação de textos; na incorporação no cotidiano pedagógico dos professores de Língua Portuguesa dos critérios para correção e análise das redações estabelecidos para as produções feitas pelos alunos nas provas do Saresp; na difusão de novas possibilidades de utilização de vídeos e bibliotecas.

É possível perceber que os resultados do Saresp causaram um impacto na rede de ensino, mobilizando os professores na busca de respostas frente aos resultados alcançados nas séries e disciplinas avaliadas. Há unanimidade na rede de ensino em afirmar que o Saresp forneceu subsídios fundamentais para que a escola pudesse aprofundar a análise sobre o seu trabalho e propor ações que buscam corrigir os problemas diagnosticados pela avaliação. O que tem sido de mais efetivo nesse processo é a participação e envolvimento de educadores no sentido de promover mudança qualitativa no ensino paulista.

6) A Equipe de gerenciamento do SARESP considera que conseguiu consolidar uma cultura avaliativa na rede pública de Ensino de São Paulo, através desse sistema?

É difícil responder a essa questão, uma vez que também é muito complexo ter indicadores que garantam afirmar a incorporação de uma cultura avaliativa numa rede de ensino tão gigantesca como a de São Paulo.

Analisando os momentos de capacitação que vivenciamos com as equipes das Diretorias de Ensino, as informações e análises presentes nos relatórios de avaliação elaborados por essas equipes, as entrevistas feitas com dirigentes, supervisores de ensino, ATPs, diretores, professores, alunos e pais em algumas Diretorias de Ensino para a Revista Saresp e em reuniões ou contatos informais, podemos afirmar que o sistema de avaliação já conquistou o crédito de toda a rede de ensino.

Percebe-se um movimento muito positivo em relação a incorporação dos resultados do Saresp na prática pedagógica na maioria das Diretorias de Ensino. Isso é mais efetivo ainda nas DEs nas quais o coordenador da avaliação, tido como uma liderança nesse processo avaliativo em nível regional, teve oportunidade de participar das várias edições do Saresp.

Já em relação às escolas é necessário um investimento maior. Temos conhecimento de várias iniciativas que as escolas vem desenvolvendo com base nos resultados do Saresp, além da criação dos "sarespinhos", tendo em vista a implantação de um processo avaliativo constante envolvendo todas as séries das escolas.

7) Em que sentido o SARESP 2001 se aproxima ou se afasta dos anteriores?

Podemos dizer que o Saresp de 2001 teve uma outra vertente na avaliação do sistema de ensino, ou seja, uma avaliação externa voltada para a aprendizagem dos alunos de finais de ciclos I e II, visando subsidiar professores e escolas na tomada de decisão quanto ao encaminhamento desses alunos para continuidade de estudos ou recuperação de férias.

Nesse sentido, julgamos que a avaliação deveria ser um indicador a mais para dar maior clareza às ações e procedimentos de avaliação realizada pela escola.

Porém, em um contexto educacional que valoriza cada vez mais a autonomia das escolas e dos professores e o fortalecimento de sua competência, a avaliação externa, enquanto única produtora de indicadores para aferir o progresso dos alunos, tal como foi utilizada em 2001, é questionável. Espera-se que a responsabilidade avaliação da aprendizagem seja assumida cada vez mais pela própria escola, passando a avaliação externa, promovida pela SEE, a cumprir um papel complementar à avaliação realizada pelo próprio professor.

Na implementação de 2002, o Saresp foi retomado tendo como propósito uma avaliação diagnóstica da qualidade de ensino oferecida nas escolas, visando subsidiar as tomadas de decisões da política e das ações educacionais com vistas a redirecionar as distorções detectadas, como também promover o monitoramento da equidade do ensino, seu propósito efetivo

8) A mudança de objetivos e procedimentos no SARESP 2001 contribuiu como fator facilitador ou dificultador na implementação da cultura avaliativa que se pretendia consolidar?

A nosso ver, a mudança de objetivos e procedimentos no Saresp 2001, em alguns aspectos, trouxe contribuições que facilitaram a implementação da cultura avaliativa na rede pública. Todos os professores fizeram uso dos resultados da avaliação externa no seu trabalho pedagógico e isso é um dos fatores que envolvem a cultura avaliativa. Além disso, demonstrou para os professores a importância da sistematização das avaliações de aprendizagem dos alunos realizadas ao longo do ano como um indicador que pudesse ser também analisado juntamente com os resultados do Saresp.

Por outro lado, acreditamos que também trouxe algumas dificuldades na implementação da cultura avaliativa, na medida em que se optou por um processo avaliativo totalmente externo, sem a participação dos professores. A nosso ver, o envolvimento da comunidade escolar nos processos avaliativos propostos é um aspecto fundamental para incorporação da cultura avaliativa.

ANEXO D 1

Entrevista com a Aluna VA

Entrevistadora: Você fez a prova do SARESP o ano passado (2001) e acertou 12 das 30 questões propostas. Você achou a prova difícil?

R: Não ... Algumas eram fáceis. Eu acho que estava muito nervosa na hora de responder.

Entrevistadora: Por que você ficou nervosa?

R: A professora tinha avisado que ia ter a prova e que era para a gente fazer tudo certo. Daí eu fiquei nervosa.

Entrevistadora: O que você achou fácil?

R: Ah! Tinha umas que estava fácil de responder, outras não.

Entrevistadora: As professoras me contaram que você queria mudar de escola depois da prova do SARESP. Por quê?

R: As professoras falaram que eu tinha passado de ano. Teve até festa no final do ano pra que tinha passado. Depois a Diretora falou que eu precisa ir para o janeirão porque tinha repetido no SARESP. Minhas amigas tiraram sarro. Ficaram gozando. Falaram que eu tinha repetido. Daí eu fiquei triste ... quis mudar de escola. Minha mãe falou que no municipal não tem SARESP. Ela também quis, e eu mudei. Minha mãe falou que as professoras do C.C.B. não sabem dar nota porque depois, no SARESP, a gente repete.

Entrevistadora: Com o que você está aprendendo na nova escola você acha que consegue ir melhor se fizer novamente a prova do SARESP?

R: Eu acho que sim. Mas não pode cair coisa difícil ... Lá não tem isso.

Entrevistadora: Por que você acha que existe a prova do SARESP?

R: Para ver se a gente sabe as coisas. E para a gente repetir porque não repetia antes. Agora na 4ª e na 8ª a gente repete se não sabe bem as matérias.

ANEXO E 1

Entrevista com a Diretora da Escola

Entrevistadora: A sua escola aparentemente foi uma das que mais sofreu nesta região com os impactos causados pelo SARESP/2001. Por quê?

R: *O Sistema de Avaliação de ano de 2001 causou conflitantes problemas. Ele foi imposto pela ex Secretaria de Educação sem nem um debate prévio com professores ou com a comunidade escolar e o que pretendia ser um sistema de progressão continuada, culminou num processo de promoção automática com desastrosos problemas a serem administrados pelos diretores de Escola: saída de alunos semi-analfabetos e portadores de certificados de conclusão, além da indisciplina gerada pelo fato dos alunos terem a certeza de que serão aprovados. Muitos professores tiveram que justificar retenções ou foram questionados por passarem alunos sem condições. O professor e a Escola foram avaliados como incoerentes e injustos.*

Entrevistadora: A utilização do SARESP como parâmetro para classificar as escolas em cores também causou polêmica entre as equipes escolares. O que você tem a dizer sobre isso?

R: *A classificação das Escolas por cores resultou também numa medida “seletiva e discriminatória” de acordo com o parecer da comunidade escolar que considerou os critérios apontados incoerentes e inconseqüentes. A verdade é que pairou a chamada medida anti-democrata e uma política educacional adotada sem transparência e participação dos envolvidos.*

Entrevistadora: As professoras de sua escola demonstraram preocupação com o fato dos alunos serem avaliados somente em Português...

R: *Realmente, houve uma preocupação quanto ao resultado deste SARESP, no seguinte aspecto: avaliar o aluno em apenas uma área de estudo garante a definição correta para a continuidade ou não de estudos? A cobrança dos*

resultados em Língua Portuguesa levou os professores a sentirem-se responsáveis por não apresentarem as expectativas de pais e alunos. Os professores de Português desta UE. foram alvo de avaliação junto à seus alunos como expressão de eficiência ou ineficácia. Mas, na minha opinião, o mais grave que está acontecendo é a forma como foi implantada a Progressão Continuada, sem considerar a opinião efetiva dos docentes e comunidade escolar, passou por ser uma medida unilateral e autoritária, acentuando ainda mais tais características quando agregou-se ao SARESP. Em razão do cenário político em que apareceu, foi considerada como uma medida político-eleitoral e não pedagógica propriamente dita. O que se verificou foi a urgência em se implantar algo que respondesse às críticas referentes a má qualidade de ensino oferecida pelo Estado e às incansáveis lutas contra os índices de evasão e repetência escolar.



ANEXO F1

Alguns trechos da entrevista com os Pais de Alunos da 4ª série da EE CCB

LSF – Mãe da Aluna Br

AAD – Mãe do Aluno Ev

SRL – Pai da Aluna AI

MAMG – Mãe da Aluna Lê

MCUD – Mãe da Aluna Ca

MBM – Mãe do Aluno Da

MCUD: “Este SARESP deixou todo mundo muito nervoso. Ninguém tinha certeza se as crianças iam passar de ano. As professoras também estavam nervosas. Quando as mães vinham falar com elas para saber como ia ficar, dava para perceber que elas estavam inseguras”.

SRL: Se o SARESP está certo como fica a avaliação da escola? O SARESP ou os professores estão errados. Se a gente não puder confiar na avaliação da escola, nós pais, vamos confiar no que? (...) Eu acho muito importante avaliar. Se a avaliação servir para melhorar a escola, tudo bem. Só que não pode avaliar só na 4ª série. Tem que avaliar desde o primeiro ano (...) Não pode avaliar só os alunos, os professores e a escola também tem que avaliar. (...) O pior de tudo é esse negócio de passar de ano sem saber. Isso é que estraga todo o ensino. Os alunos não querem estudar nada mais porque passa de qualquer jeito. (...) Não sou contra o SARESP. Ele pode melhorar a escola e isso é bom. Os alunos vão estudar mais, os professores vão se esforçar mais e tem muito pai folgado que vai correr atrás do prejuízo.

AAD: Eu não sou contra o SARESP, que nem sei direito o que é, mas não concordo com uma única prova para avaliar o aluno que a professora já avaliou o ano inteiro. Se na prova da professora ele foi bem porque que precisa vir em janeiro? Só se a professora faz prova errado, mas isso o governo tem que ver também. Se o Estado contrata a professora, ela tem que saber fazer prova para o aluno.

MBM: O meu filho Da já fica nervoso no dia de prova imagine no SARESP que nem foi a professora dele que fez. As crianças precisam ser preparadas para este tipo de prova. Depois tem o vestibular e elas não sabem resolver.



LSF: Acho que ninguém mais respeita a escola por causa dos alunos que passam sem saber. Se não precisa estudar para passar porque que vai prestar atenção na aula? A Promoção Automática precisa acabar ou não adianta o SARESP vir querer reprovar que não ajuda nada, ninguém aprende.

Presidente do Iep, Maria Helena Guimarães de Castro

MAMG: Eu não acho que a escola está ruim, mas os alunos precisam se esforçar mais. O SARESP deixou todo mundo preocupado e os alunos estudaram para passar. Eu acho isso bom. Os pais vieram para a escola saber o que precisava estudar. Todo mundo se interessou mais. Os professores também precisam se esforçar mais para fazer os alunos passarem. A única coisa que eu achei difícil é que só avisaram na última hora que os alunos podiam reprovar. Se soubessem antes poderiam ter se esforçado mais.

"Temas que impõem a cultura da repetição. Mas a escola não é a promoção automática. A promoção automática em educação é um conceito que não se aplica ao ensino fundamental e médio. A escola não é um lugar onde se repete o mesmo conteúdo de um ciclo para outro e não se trata de uma organização de ensino que se baseia na repetição. A organização de ensino deve ser baseada na aprendizagem e na formação do professor, e não na repetição de conteúdos. A única coisa que eu achei difícil é que só avisaram na última hora que os alunos podiam reprovar. Se soubessem antes poderiam ter se esforçado mais."

Promoção automática e aprendizagem

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SE FAZ NECESSÁRIA QUANDO A SOCIEDADE SUBSTITUI FORÇA DOS MEMBROS DA FAMILIA

JOSE PASTORE

Para um professor ensinar, ele precisa ter a capacidade de promover a aprendizagem de seus alunos. Isso não é uma tarefa simples, mas é uma tarefa que todos os professores devem enfrentar.

Quando a escola não consegue promover a aprendizagem dos alunos, ela está falhando. Isso pode acontecer por várias razões, como falta de recursos, falta de interesse dos alunos ou falta de qualificação dos professores. É importante que a escola esteja sempre se esforçando para melhorar a qualidade do ensino.

A promoção automática em educação é um conceito que não se aplica ao ensino fundamental e médio. A organização de ensino deve ser baseada na aprendizagem e na formação do professor, e não na repetição de conteúdos. A única coisa que eu achei difícil é que só avisaram na última hora que os alunos podiam reprovar. Se soubessem antes poderiam ter se esforçado mais."

Fica a teoria, mas na prática os resultados são contraditórios. Quando o professor é bom, tudo vai bem. Quando o professor é ruim, tudo vai mal. Quando o aluno é interessado, ele aprende. Quando o aluno é desinteressado, ele não aprende. É importante que a escola esteja sempre se esforçando para melhorar a qualidade do ensino.

Em São Paulo, mais de 50% dos alunos estão no sistema de ciclos (mais de 5 milhões). No restante do Brasil são 25% (menos de 5 milhões). No Estado de São Paulo, as taxas de repetência baixaram de 26% para 7% entre 1996-2004.

ANEXO G 1

Progressão Continuada - Críticas

Presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro

"A cultura da repetência continua muito enraizada na escola e na sociedade brasileira. Há uma crença disseminada que a repetência é benéfica e irá favorecer o aprendizado dos alunos. Mas isso é um equívoco. As reprovações sistemáticas são um desastre para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos", avalia a presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro.

Se a repetência não contribui para melhorar a aprendizagem, o que dizer, então, da "promoção automática"? A presidente do Inep é contra. Segundo ela, a "promoção automática" e a "cultura da repetência" são duas visões extremadas, que nada contribuem para elevar a qualidade do ensino.

"Temos que superar a cultura da repetência. Mas a saída não é a promoção automática. A organização do sistema educacional em ciclos pode ser mais produtiva. Neste sistema, a reprovação se dá na passagem de um ciclo para outro e não anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries. Entretanto, a organização dos ciclos pressupõe investir pesadamente em formação de professores, reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação", afirma Maria Helena. Nos ciclos, prossegue, os alunos devem ser distribuídos em turmas menores e precisam receber atendimento fora da sala de aula. **disponível em** <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar> - **acesso em 28/01/2003.**

Promoção automática e empregabilidade

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SE FAZ NECESSÁRIA QUANDO A SOCIEDADE SUBSTITUI FORÇA DOS MÚSCULOS PELA MENTE

JOSÉ PASTORE

Para um professor como eu, acostumado a dar provas semanais, a idéia de promover o aluno de uma série para outra, automaticamente, dá um certo frio na barriga...

Entendo a razão dos que defendem essa idéia. Eles pretendem parar de usar a reprovação como castigo, na esperança de que tal expediente possa reabilitar as crianças "preguiçosas". No passado, isso ocasionou a repetência de 40% dos que cursavam a primeira série do curso básico, colaborando para uma grave evasão dali para frente.

A promoção automática ou "progressão continuada" se baseia no sistema dos ciclos. O primeiro ciclo vai da 1.^a à 4.^a série e o segundo, da 5.^a à 8.^a. O aluno passa automaticamente de uma série para outra, podendo ser reprovado, só no fim de cada ciclo. Quando o professor percebe que o aluno está com dificuldades, compete à escola providenciar um programa de recuperação paralela e um adicional de aulas.

Essa é a teoria, mas, na prática, os resultados são contraditórios. Quando o professor é bom, tudo vai bem. Quando o mestre é fraco, as crianças estancam. Quando o diretor é competente, o sucesso é alto. Quando o diretor é ritualista, tudo fica como sempre esteve. Raramente os melhores professores e diretores cuidam dos piores alunos. Além do mais, poucas escolas contam com a infra-estrutura pedagógica para desenvolver um ensino personalizado.

Em São Paulo, mais de 80% dos alunos estão no sistema de ciclos (cerca de 5 milhões). No restante do Brasil são 25% (cerca de 9 milhões). No Estado de São Paulo, as taxas de repetência baixaram de 26% para 7% entre 1996-2000.

Um retumbante sucesso. Mas as crianças aprenderam o que lhes foi ensinado?

Aqui, o quadro é obscuro. Entre os milhares de testes de redação realizados por concluintes do primeiro ciclo, o Estado (1/10/2000) selecionou algumas "pérolas" como esta:

"A violencia começo (começou) assim um impresto (emprestou) a borracha para outro colega ai, u outro perde o (perdeu) a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falo: se vai da outra (você vai dar outra). Eu não vou darnão então eu ti pego no hora da saída. Ai começo. Ai porrada de lá porrada de cá e assim vai. Ai o ou tro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causo de uma borracha seis (vocês) vão brigar."

Uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2001 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos da Unesco, entre 32 países, colocou o Brasil em último lugar no domínio dos rudimentos da linguagem. Conclusão: os alunos brasileiros não entendem o que lêem. No caso da aritmética, uma parcela expressiva não domina as quatro operações.

Nos dias de hoje, a questão da qualidade é de extrema importância: o mercado de trabalho está cada vez mais exigente. Não é à toa que as estatísticas mostram uma elevação dos anos de escola entre os desempregados no Brasil.

Ficar oito anos na escola não é garantia de aprendizagem.

O sistema de ciclos tem vários riscos. O mais grave é que a constatação de que o aluno não aprendeu nada pode ocorrer tarde demais. Os Estados Unidos se preparam para implantar um sistema que exigirá testes anuais para os alunos. As escolas terão de alocar os professores mais fortes para os alunos mais fracos. Depois de dois anos, se comprovada a ineficiência da escola, o governo reduzirá seus recursos, transferindo-os para os pais, na forma de cupons, que poderão ser usados para matricular seus filhos em escolas públicas ou privadas de melhor qualidade.

No Brasil a chave do sucesso não está em fazer reformas, instituir modismos e mudar sistemas. Em matéria de educação, somos os campeões de reformas que foram sucedidas por outras reformas que não deram em nada, como bem salienta Maria Luiza Marcilio no excelente ensaio sobre "O atraso histórico na educação" (Braudel Papers, n.º 30, 2001).

Entre nós, a chave do sucesso está na existência de professores bem treinados, dignamente remunerados e administrados por diretores inteligentes e apoiados por uma infra-estrutura educacional de qualidade. Coisa muito importante é manter professores e diretores na mesma escola durante muitos anos - o que nem sempre acontece.

O Brasil está vencendo a batalha da quantidade e entra agora na batalha da qualidade do ensino. É isso que contará para a empregabilidade dos jovens.

Educação não cria empregos, é verdade. Mas uma população bem educada atrai investimentos, que, estes sim, criam postos de trabalho. Em outras palavras, a educação tem um efeito direto crescente na geração de empregos quando as sociedades substituem a força muscular pela força da mente. Nosso sistema escolar não precisa de mais reformas, mas sim de condições que induzem a uma melhor qualidade.

José Pastore é professor da FEA-USP

E-mail: jjpp@uninet.com.br. Home page: www.josepastore.com.br

Fonte: <http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/117.htm>

Reprovação federal

O Brasil ficou em último lugar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), cuja ênfase era a compreensão de textos. Para o consultor, além dos alunos, tem mais gente que não entende o que lê. Ele contesta quem tenta relativizar as notas baixas: "Os dados são irrefutáveis. A reprovação do nosso sistema educacional é merecida."

Leu e não entendeu, deu no que deu. Em dezembro de 2001, a educação nacional viu-se no centro do debate em manchetes nada lisonjeiras. Acabara de sair o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em que o Brasil ficou na última colocação, entre 32 países avaliados. O país acabara de ganhar um tremendo certificado internacional de mau aluno. Para piorar, a tônica da avaliação era, sobretudo, a interpretação de textos.

(...)

Os gestores de sistemas educacionais se viram na incômoda posição de justificar notas vermelhas. (Coisa que, nessa época do ano, era exclusividade de alunos que levaram bomba.) Entre as alegações, foram enumeradas desde a ausência e ineficácia de programas de incentivo à leitura, a comparação desleal com os países ricos e até o fato de o Pisa só avaliar alunos de quinze anos, sem levar em conta a série em que estavam ou os anos de escolaridade que acumularam.

Assim, se a universalização das matrículas na rede pública trouxe de volta aos bancos escolares os alunos mais pobres, antes excluídos, teria trazido também um efeito perverso: a queda na qualidade, decorrente de anos e mais anos de evasão escolar, repetência e defasagem idade/série. Se aos gestores coube explicar as notas e dizer que elas podiam ser recuperadas, o consultor João Batista Oliveira assumiu o papel de pai severo, que não aceita desculpas. Para ele, a reprovação foi retumbante.

Criador do Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, que obteve resultados animadores com crianças em turmas de aceleração e correção de fluxo escolar, ele não titubeia: "Meu trabalho com multirrepetentes demonstra que, quase sempre, o aluno não aprende porque não recebe ensino nenhum ou não recebe ensino adequado. O problema é do ensino, não do aluno ou da repetência."

Na entrevista a seguir, ele diz que pôr panos quentes sobre o fraco desempenho brasileiro ao apontar como causa a repetência "é expressão de má-fé, dependendo de quem está falando". Por falar em fé, ele diz que o problema é que o Brasil não compreende certos conceitos de Pedagogia. Por isso, a seu ver, o construtivismo virou "uma seita de talibãs" e que, na falta de "programas de ensino" e devido a professores "totalmente desorientados", o conceito de ciclo "virou ideologia, virou religião".

O senhor escreveu um artigo intitulado "Educação brasileira reprovada". A reprovação do país no Pisa foi, de fato, tão categórica assim? Sim. Os resultados são inequívocos. Mais da metade dos brasileiros com 15 anos de idade não consegue entender o que lê. Apenas 1% dos brasileiros dessa idade conseguem atingir o nível máximo de desempenho, compatível com o de seus colegas no resto do mundo. Os dados são irrefutáveis. A reprovação do nosso sistema educacional, infelizmente, é merecida.

Isso significa, por exemplo, que as escolas particulares não têm como se eximir da responsabilidade pelo mau resultado do país no Pisa? Não. O governo brasileiro ainda não disponibilizou as informações sobre a amostra utilizada. Portanto, seria precipitada qualquer conclusão a respeito. No entanto, dados do Saeb, do Enem e do Provão mostram que o desempenho de alunos de muitas escolas privadas ainda deixa muito a desejar — embora seja, em média, melhor que o dos alunos de escolas públicas. Em grande parte, este é um fenômeno de comodismo: quando a competição é suave, as pessoas não se esforçam muito.

A prioridade dessa edição do Pisa era avaliar a compreensão de textos. Uma reação comum ao fracasso brasileiro foi centrar as críticas nos métodos de ensino da Língua portuguesa e na ausência de incentivo à leitura... Não é correto. O Pisa avaliou o desempenho em língua, ciências e matemática. Mas, obviamente, quem não sabe ler não consegue entender o livro de ciências. Os problemas, no Brasil, começam na alfabetização. O Brasil perdeu a noção de como se

alfabetizam crianças. O construtivismo — uma das várias correntes pedagógicas que existem — virou uma seita de talibãs em muitas escolas do Brasil. E não oferece respostas adequadas na maioria dos casos. Em todo o mundo, são poucos os professores que conseguem utilizar adequadamente métodos de inspiração construtivista.

Outra conclusão freqüente, que serviu até mesmo de justificativa oficial para o mau resultado, foi a repetência e a defasagem idade/série. O senhor concorda que estes sejam os grandes vilões da educação brasileira?

É como você culpar o termômetro pela febre do paciente. Qualquer médico que dissesse um absurdo desses teria seu diploma cassado pela Associação Médica. Em educação, somos obrigados a ouvir os maiores disparates — sobretudo quando proferidos por autoridades. As pessoas que dizem isso não passariam no teste do Pisa, que mede raciocínio lógico elementar. A repetência e a defasagem idade/série são conseqüências de um ensino descuidado, feito na base da improvisação e que vive à espera de milagres. Agora o milagre deverá vir dos computadores...

(...)

O sistema de ciclos é uma saída apropriada para combater a repetência e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade desejada à educação nacional?

O Brasil não compreendeu nem compreende muitas coisas relacionadas à educação e à pedagogia. Os comentários, sobretudo das autoridades, a respeito do Pisa confirmam nossa dificuldade em enfrentar os fatos e aprender com os erros. O conceito de ciclos é um desses conceitos que temos dificuldade em compreender. Antigamente, o termo ciclo era usado para designar o ensino secundário. É preciso ter cuidado com as palavras. Ciclo é apenas um entorno para limitar um conjunto de séries. O antigo curso primário era um ciclo natural, o antigo ginásio, outro. A palavra ciclo tem outro sentido pedagógico, relacionado ao ritmo do aluno. Na França, por exemplo, o ano letivo é dividido em pequenos ciclos. Isso permite às escolas delimitar melhor o progresso do aluno e atacar os problemas logo que eles surgem. O ciclo é de duração menor do que o ano letivo. No Brasil contemporâneo, a palavra ciclo está associada ao conceito de promoção automática e, mais recentemente, ao conceito de progressão continuada. Promoção automática pode haver com ou sem ciclo. A idéia é que o aluno só é avaliado, para fins de aprovação, ao final de um ciclo. Nos anos intermediários, ele tem assegurada sua promoção automática.

No Brasil, a idéia de promoção automática baseia-se no entendimento equivocado do conceito de respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. No meu livro *Ensinar e aprender* (Global, 2001) discuto isso com mais vagar. Respeitar o ritmo do aluno significa dar-lhe condições de cumprir um programa de ensino em um tempo determinado. Se isso não ocorrer, é porque o programa é inadequado. Esperar simplesmente a passagem do tempo é esperar por um milagre. Respeitar o ritmo significa que o aluno mais lento tem que trabalhar mais, precisa de mais atenção, de mais tempo para fazer deveres de casa, enfim, de mais intensidade pedagógica. Recentemente, examinei dezenas de currículos de Ensino Fundamental. É curioso observar que, sempre que há ciclo, aparecem palavras bonitas e vazias, mas não há programa de ensino. Escolas, professores e alunos ficam totalmente desorientados. O conceito de ciclo virou ideologia, virou religião. O conceito de progressão automática vem sendo desenvolvido pelo sistema público de São Paulo. Tentei localizar o pesquisador, mas não tive resposta. Ainda não consegui obter as pesquisas realizadas sobre o assunto, com financiamento do CNPq. Gostei do que li num artigo publicado na revista da Fundação Carlos Chagas. Acho que aí temos uma proposta que pode ser conceitualmente sólida, porque está apoiada num programa de ensino detalhado e estratégias de atendimento ao aluno. No papel, me pareceu um bom caminho; na prática, não sei o que está ocorrendo.

Em maio de 2001, uma pesquisa da Apeoesp indicou que, de uma amostra de 10 mil professores da rede pública paulista, 92% se opõem ao sistema. A seu ver, o que está por trás dessa rejeição?

Não conheço a pesquisa da Apeoesp. Em geral, professores têm razão de se opor a qualquer mudança, porque já sofreram muito com mudanças. Há muitas mudanças que são boas, mas nem sempre são bem apresentadas ou negociadas. Opor-se a mudanças não pode se tornar uma regra nem deve ser visto como necessariamente bom. Há mudanças e mudanças. Há circunstâncias em que se justifica até mesmo uma forte intervenção externa nas escolas. Mas, em condições normais, mudanças devem vir das escolas, em função da necessidade de adequar suas práticas para obter os resultados desejados. Para isso, as escolas precisam saber o que se espera delas, receber condições para trabalhar e ser responsabilizadas por seus resultados.

As notas baixas no Saeb e no Enem também foram atribuídas à repetência. Não há um certo determinismo em ver a queda no desempenho como natural quando se incorporam alunos pobres, antes excluídos do sistema educacional?

Atribuir as notas baixas no Saeb e no Enem à repetência só pode ser má-fé, já que as pessoas que falam essas coisas têm formação adequada. Uma coisa é constatar que alunos repetentes tiram notas mais baixas do que os alunos não-repetentes. Outra é dizer que a causa das notas baixas é a repetência. Isso, ou é um erro elementar de lógica, ou é uma expressão de má-fé — dependendo de quem está falando. A repetência é sintoma de não-aprendizagem. A avaliação do Pisa deixa o rei nu porque não pergunta em que série o aluno está ou se é repetente. Pergunta se, aos 15 anos de idade, depois de estar na escola por mais de 8 anos, ele aprendeu alguma coisa. Meu trabalho com multirrepetentes demonstra que, quase sempre, o aluno não aprende porque não recebe ensino nenhum ou não recebe ensino adequado. O problema é do ensino, não do aluno ou da repetência.

(...)

Vitor Casimiro

Exclusivo para o Educacional
janeiro 2002

fonte: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0074.asp>

EDUCAÇÃO

PROGRESSÃO CONTINUADA X PROMOÇÃO AUTOMÁTICA

Com o advento da "nova" LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, inovações substanciais foram introduzidas na educação brasileira em todos os seus níveis. Sem dúvida foi um avanço na eterna busca de se encontrar um melhor caminho para a nossa educação, que vinha apesar de muita legislação complementar, direcionada pela Lei nº 5692/71.

De 1972 para cá, muita coisa mudou, deste tempo áureo do Movimento de 64, passamos por várias transformações políticas, sociais e tecnológicas, com ênfase à redemocratização do país, passando pela Anistia, pelas Diretas Já, pela Constituinte, por eleições diretas, pelos caras -pintadas, e assistimos mesmo que temporariamente a queda de Antônio Carlos Magalhães. No campo social, tivemos a introdução do divórcio, da união estável, e agora se discute a união de pessoas do mesmo sexo, que juntamente com fatores econômicos e os avanços tecnológicos, balançaram a estrutura da família, "célula mater" da sociedade.

Na educação não foi menor a gama de novidades que desfilaram pelas três últimas décadas. Ensino Fundamental em 8 anos, abrindo-se as portas das escolas para "todos", com a eliminação dos exames de admissão, introdução do curso colegial com suas divisões nos campos das ciências humanas, exatas e biomédicas. Educadores e estudiosos do assunto famosos, emprestaram seus nomes às novas metodologias, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro entre muitos outros.

A Secretaria da Educação do Estado de S. Paulo também inovava, através da CENP criou trabalhos excelentes, tais como os guias curriculares, os AM (atividades matemáticas, largamente utilizado em outros países), a introdução do CB (Ciclo Básico de Alfabetização), a criação das UEAC (Unidade Escolar de Ação Comunitária), do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), Escola Padrão e muitos outros projetos.

Com tanta novidade pairando nos ares da modernidade, a Educação também tinha que se modernizar, para acompanhar, mesmo que a reboque, as transformações em curso, o avanço tecnológico, que permitiu e permite em estudo, até então inimaginável, do funcionamento do cérebro e suas formas de aprender e armazenar e processar as informações recebidas.

De toda essa efervescência social, política, tecnológica e intelectual, surge a nova LDB, que como qualquer mudança, traz insegurança e logo aparecem os xenófobos de plantão. E nas vésperas das eleições, surgem os patrocinadores de todas as causas prometendo a resolução de todos os problemas do planeta, como em eleições passadas que um candidato a governador quase se elegeu, usando o chavão: Escola boa é aquela que repete o aluno. E novamente agora muitos candidatos a variados cargos repetem o mesmo slogan ou criam outros, tais como: Vou acabar com a promoção automática e instauram a polêmica Progressão Continuada versus Promoção Automática.

Mas afinal o que vem a ser esta Progressão Continuada?

Progressão Continuada vem preceituada na LDB, em seu artigo 32 parágrafo 2º, que diz: *"Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino."* Portanto,...podem adotar..., denota o caráter facultativo, mas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a Progressão Continuada foi instituída pela Deliberação nº 9/97 do CEE (Conselho Estadual de Educação), portanto é uma norma positivada, obrigatória. Esta Deliberação foi elaborada a partir da indicação CEE nº 8/97, que se fundamenta em concepções, que a priori são ou deveriam ser aceitas pelos profissionais da educação, tais como: cada aluno aprende de maneira diferenciada, o progresso da aprendizagem deve ser observado, nos seus mínimos indicadores, através de uma avaliação formativa, competente onde se possa apreciar o avanço cognitivo, esta avaliação tem que ser vista pelo professor de modo individualizado, onde o avanço por menor que seja, constitua motivo de elevação da auto-estima do aluno.

Aos alunos com dificuldades a escola deve colocar a disposição todo o seu arsenal de medidas pedagógicas que visem o seu desenvolvimento, recuperação paralela, reforço de aprendizagem, recuperação de férias, laboratório de aprendizagem, sala de recursos, orientação educacional, etc.

Fonte: <http://www.novamulheria.inf.br/dioma/200804.htm>



Como afirmam os conselheiros do CEE, no referido parecer, "não é compatível com a almejada democratização e universalização do ensino fundamental, o que Sérgio Costa Ribeiro denominou com muita propriedade **pedagogia da repetência**". É preciso erradicar de vez essa perversa distorção da educação brasileira, ou seja, é preciso substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento de Aprendizagem". A reprovação como vinha ocorrendo até então era um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática.

Temos que estar atentos também quando da transposição de um ciclo para outro subsequente para que não se crie um "gargalo" ou ponto de exclusão de crianças do ensino fundamental.

Concluindo é fácil de se reconhecer em cada caso, se o que está se praticando é Progressão Continuada ou Promoção Automática. Se a equipe escolar está avaliando o aluno de forma a estar verificando, a todo momento os seus mínimos progressos; se estão sendo oferecidas as alternativas: recuperação paralela, reforço de aprendizagem e outras medidas que permitam a sua aprendizagem; se existe programação a ser seguida ao longo do ciclo para alunos com dificuldades, para sanar a sua defasagem; se o professor em sala de aula está trabalhando suas dificuldades de forma diversificada. Se estas premissas estiverem sendo seriamente adotadas estamos falando em **Progressão Continuada**, caso contrário, é **Promoção Automática**.

Luiz Roberto Ribeiro Faria. 49, professor da rede estadual, diretor de escola da rede municipal de S. José dos Campos, presidente da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Municipal de Educação de S. José dos Campos e diretor secretário da APROESP.

APROESP

Associação de Professores e Servidores

Públicos do Estado de São Paulo - Vale do Paraíba

© Copyright 2.000 - Todos os direitos reservados

Fonte: <http://www.aproesp.com.br/jornal/cartas.htm>

(...)

Promoção automática - As mudanças necessárias para se despertar o respeito pelo idioma como símbolo de unidade nacional passam pelos métodos de alfabetização, que já não alfabetizam ninguém neste país. E não há como provar que esses métodos fracassaram porque o sistema de ensino utiliza a abominável promoção automática. Todos passam de ano, sabendo ou não. Pouquíssimos são os adolescentes que chegam ao segundo grau sabendo ler e escrever.

Pior, muito pior, que o analfabetismo total é o analfabetismo funcional, que acaba facilitando o ingresso de pronúncias alienígenas sem questionamento. É preciso mudar esse sistema de alfabetização que, na verdade, é um sistema de analfabetização.

(*) *Jussara P. Simões é tradutora em São Paulo e internauta, participante do fórum de debates do MNDLP.*

Fonte: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000604.htm>



Aprovação automática

Muito se tem especulado, nos últimos tempos, sobre a aprovação automática e suas conseqüências danosas para o ensino público das redes municipal e estadual de São Paulo. O coro dos descontentes é quase unânime em toda a comunidade escolar: alunos, pais e educadores. Ultimamente, a malhação foi engrossada pelos candidatos ao governo estadual, da esquerda à direita.

Convém, no entanto, uma aproximação maior da questão, com outras considerações que vão além daquelas que o senso comum recomenda. Proponho-me a elencar algumas delas, neste breve espaço, para que possamos aprofundar a discussão.

Inicialmente, é bom lembrar que a promoção ou aprovação automática não é exatamente algo novo na história da educação brasileira. Há muito já se discute o conceito de promoção automática como um vetor de política educacional. Em 1959, por exemplo, o professor Dante Moreira Leite já discutia esse conceito em textos publicados na imprensa brasileira. Em São Paulo, com o educador Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989/92), foi aprovada, depois de um período de discussão com educadores da rede municipal, uma nova edição do regimento comum das escolas, onde a aprovação automática fazia parte dos ciclos adotados.

Portanto, a história não começou agora.

Infelizmente, seguindo a vertente histórica da descontinuidade política e administrativa do Brasil, os governos posteriores sabotaram o sentido, a lógica e a eficácia do regime de ciclos, transformando-o em simulacro com o mero propósito de apresentar índices estatísticos artificiais de combate à evasão e à repetência escolar, redução de custos com a educação pública e de regular o fluxo escolar.

Entendo que a repetência não pode ser uma alternativa pedagógica ou social que garanta ou motive a aprendizagem. Acredito ainda que a escola pública, para além de ser uma transmissora de conteúdos, tem também como função primordial desenvolver o aprendizado de competências, capacidades, habilidades e sentimentos. Ou seja, todo o processo pedagógico deve estar voltado para o desenvolvimento de uma educação holística do aluno.

Mas qual é a função fundamental da escola neste cenário todo? Pensemos da seguinte forma: um dos esteios da crítica do senso comum à aprovação automática e ao regime de ciclos é o de que os alunos "passam de ano" sem saber e "não se interessam em estudar, pois sabem que passarão de ano de qualquer jeito". Isto pode nos levar a pensar, equivocadamente, que o manejo do conhecimento na escola serve apenas para medir quantidades necessárias para se classificar e passar de ano, e ser ou não ser reprovado é um problema do aluno e não da escola. Por último, vale registrar que a qualidade do trabalho educacional de nossas escolas, que não se constrói por decreto, pela eliminação artificial da reprovação e nem tampouco se faz sem um investimento decente e razoável, deve priorizar questões como: a) salários justos e dignos aos profissionais da educação, que lhes permitam atingir o desenvolvimento correto de seu trabalho; b) formação qualificada e contínua dos educadores, podendo alterar o perfil e a qualidade de seus compromissos; c) manutenção permanente dos recursos materiais, podendo intervir efetivamente na qualidade do meio ambiente; e d) revisão da organização petrificada e monolítica da estrutura e funcionamento da escola, incluindo-se aqui o fator classes menos numerosas e construção de mais escolas. Para tanto, deve-se mexer na legislação e na forma de construção da autonomia. Essas são as questões centrais da qualidade de ensino em nossas escolas.

Feitas essas considerações, retomo a idéia proposta acima: a abordagem da problemática da aprovação automática como a causa maior da baixa qualidade do ensino público é, sem dúvida, no mínimo, uma questão equivocadamente proposta. Se, eventualmente eliminada a promoção automática, voltássemos à organização seriada

da escola, em nenhum momento isso seria garantia de qualidade. Esse pressuposto, por si só, deveria ser suficiente para que víssemos a questão da qualidade de ensino desejada - e merecida - em nossas escolas como algo muito mais amplo do que meramente uma discussão rasa entre escola seriada e escola ciclada.

Isto posto, fica aberta a palavra para, na continuidade da discussão, afinarmos o alvo e atentarmos para a questão que realmente importa: o quanto custará para cada um de nós um investimento decisivo na qualidade do ensino público, para além, muito além, da aprovação automática, que nada mais é do que a distorção do regime de ciclo e da progressão continuada.

Num horizonte próximo, o que precisamos é, indiscutivelmente, o aumento de verbas para a educação pública e uma ampla e democrática reforma educacional nas redes municipal e estadual de São Paulo. O resto é palavra falseada.

Carlos Giannazi

Fonte: <http://www.carlosgiannazi.pro.br/ap%20automatica.htm>

A “aprovação automática”

O sistema de promoção automática das redes pública estadual e municipal, que só admite a repetência no fim de um ciclo de quatro anos, está sendo denunciado pelas mães dos próprios alunos. Revoltadas, elas alegam que seus filhos estão concluindo o 1.º grau sem sequer terem aprendido as quatro operações básicas da aritmética.

A política de “reprovação zero” adotada por Pitta e Covas desde 1998, afirmam elas, não só tirou a motivação de seus filhos para estudar, como também esvaziou a autoridade dos pais e dos professores. Afinal, como podem obrigar seus filhos e alunos a fazer as lições de casa e a freqüentar as aulas se eles já sabem, de antemão, que nada lhes acontecerá caso não cumpram suas obrigações?

Para os supostos “especialistas”, idealizadores dessa “política”, a promoção automática representa “um avanço”, pois “dá aos professores condições para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos dentro de cada ciclo”, seja lá o que queiram dizer com isso. Já para as pessoas de bom senso, ela foi adotada apenas para reduzir custos e maquiar os índices de repetência.

As mães são as primeiras a colher a prova empírica do caráter desastroso dessa política, ao constatar o previsibilíssimo efeito prático que ela faz em seus filhos. E, como sabem muito melhor que os “especialistas” de nossos governos o valor que a educação tem neste mundo cada vez mais competitivo, passaram elas próprias a pedir que os professores reprovem seus filhos, ou seja, a reivindicar a volta do princípio de mérito – aquele que vigora para tudo, menos para o funcionalismo público brasileiro, na vida real – na avaliação do desempenho escolar de seus filhos.

É bom que Covas e Pitta ouçam o quanto antes o sensato clamor dessas mães ou as escolas, primeiro, e o Brasil, logo depois, se transformarão em imensas repartições públicas, em matéria de qualidade do trabalho. O que o País precisa é transpor o princípio do mérito também para dentro do universo do funcionalismo público, e não exportar o da falta de estímulo e do nivelamento por baixo de lá para as escolas públicas e delas para o resto do País.

Neste momento em que o avanço do conhecimento vai dividindo o mundo em dois blocos, o desenvolvido e o atrasado, a educação é a única alavanca realmente eficaz do bem-estar social e do progresso material. Ao desprezar a meritocracia na rede pública de 1.º grau, Covas e Pitta estão plantando uma semente venenosa cujos frutos os seus próprios filhos e netos vão ter de colher.

Fonte: <http://www.jt.estadao.com.br/noticias/99/12/17/editor.htm>

CICLOS: AINDA UM DESAFIO PARA OS SISTEMAS DE ENSINO

A organização da escolaridade em ciclos, cujas experiências pioneiras surgiram na década de 60 em vários estados brasileiros, representa uma alteração radical na organização escolar estruturada em séries, em que a evasão e a reprovação eram uma constante. Surge então, a aprovação automática, que elimina a reprovação em algumas séries e organiza o ensino em ciclos, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Nova LDB (Lei no. 9394/96), propõe a possibilidade de organizar o ensino fundamental em ciclos e, para os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série, propôs-se o "regime de progressão continuada", cujas normas são de competência dos respectivos sistemas de ensino (artigo 32, parágrafos 1o. e 2o. da Lei).

Progressão Continuada x Promoção Automática

A progressão continuada prevê três quesitos:

- não-prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os alunos de baixo rendimento;
- possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo.

Se retirarmos estes três itens da progressão continuada, teremos a promoção automática, idéia bastante desgastada no meio educacional, devido às formas de sua implantação no Brasil e dos resultados insatisfatórios, na maioria dos casos.

Em consonância com tais diretrizes legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais também propõem a organização da escolaridade em ciclos (Brasil, 1977).

O Estado de São Paulo está implantando este regime através da Indicação no.8/97 e Deliberação no. 9/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

No Sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de **progressão continuada** foi organizado em dois ciclos:

Ciclo I: corresponde às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental

Ciclo II: corresponde às quatro últimas séries do Ensino Fundamental

Os alunos têm avaliação contínua e cumulativa, permitindo a constatação da necessidade de atividades de reforço e recuperação. Existem habilidades e conteúdos mínimos que devem ser dominados ao final de cada ano letivo, em cada série. O aluno que não atingir o patamar esperado é promovido para a série seguinte, com aulas de reforço e recuperação, tendo também, a possibilidade de recuperação nas férias.

Ao final de cada ciclo, caso o aluno não consiga superar todas as lacunas de aprendizagem, apesar das oportunidades oferecidas, poderá ser retido um ano para recuperação de conteúdos. A retenção é possível na 1a. , 2a. e 3a. séries do Ciclo I e

na 5a. 6a. e 7a. séries do Ciclo II, quando os alunos apresentarem frequência insuficiente (menos de 75%) e desempenho insatisfatório.

Cabe à Escola, ao final de cada bimestre, advertir a família e comunicar o Conselho Tutelar sempre que o aluno ultrapassar 20% de faltas.

Alguns Argumentos e Proposições

Desde 1957, Almeida Júnior em seu artigo "Repetência e Promoção Automática", comenta que a reprovação acarreta problemas como a evasão escolar, desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário que envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações.

O autor rejeita a simples promoção em massa, a expulsão dos reprovados e a promoção por idade cronológica (solução na Inglaterra) como medida isolada, mostrando-se favorável à adoção da solução inglesa em toda a sua estratégia. Isto exigiria a tomada de providências, como: aperfeiçoamento de professores e a melhoria dos cursos de formação dos mesmos, modificação da então vigente concepção de ensino primário, revisão dos programas e critérios de promoção, cumprimento da escolaridade obrigatória, com a convocação de todos os alunos de 8 anos para a escola.

Leite (1959) em seu artigo "Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno" considera que a escola aceita a reprovação porque foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva, assumindo que as classes deveriam ser homogêneas e por acreditar que o castigo e o prêmio fossem formas de acelerar a aprendizagem. Para transformar a escola numa instituição eficiente, propõe a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática (por idade cronológica). Isto traria uma mudança radical na escola com classes apresentando um maior desnível entre os alunos, os vários grupos que se formariam dentro das classes receberiam diferentes tarefas, ou seja, a aprendizagem se tornaria mais ativa, tornando-se, o professor, um articulador para auxiliar a aprendizagem de cada grupo.

Arelaro (1992) argumenta que a proposta do Ciclo Básico de São Paulo desestrutura positivamente a serialização tradicional e colabora para a construção de uma escola mais democrática. Ainda sobre este assunto, Duran (1990), destaca que a reprovação nas séries iniciais (e em todo ensino fundamental) não se resolve com a promoção automática, "ainda que o fato de se conseguir que as crianças permaneçam um ano a mais na escola, sem reprovação, por si só, seja positivo".

Silva e Davis (1993) afirmam que a polêmica em torno da promoção automática vem se acumulando e acaba por escamotear a realidade, impedindo o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna. As autoras defendem que a escola deve se reorganizar para constituir uma prática diferente, com a organização das classes apenas por faixa etária, percebendo a vantagem dos grupos heterogêneos, desestimular os remanejamentos, instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos, criar sistemáticas de avaliação e controle que garantam patamares mínimos de desempenho, informar a sociedade civil visando dar continuidade às mudanças propostas.

Vasconcellos (1999) considera a organização da escola em ciclos uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma grande alternativa para a organização do ensino. Todavia, não adianta simplesmente acabar com a reprovação: "podemos cair na mera empurração se não nos comprometermos com a tarefa principal: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana". Entre suas sugestões estão o atendimento ao aluno com dificuldades, investimento no professor, laboratórios de aprendizagem, participação da comunidade e possibilidade de implantação gradativa.

Vemos que as idéias para a melhoria do sistema de ensino já são bem antigas. As medidas para que grandes mudanças ocorram são sugeridas nos PCNs e o governo vem capacitando professores e equipando as escolas para que possamos nos tornar professores orientadores, de acordo com a nova realidade do mundo globalizado. Dê seu parecer sobre o assunto no nosso Fórum!

Referência:

MAINARDES, J. Ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de ensino in FRANCO, C. Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

A professora Mariley Gouveia, do grupo Formar-Ciências da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), comenta que a progressão continuada vem de encontro a muitas das expectativas dos pesquisadores no campo educacional. Porém, uma vez que não tem sido dadas as condições de trabalho necessárias para a realização de transformações importantes, tal política tem se transformado em mera progressão automática. Gouveia ressalta que "se a política não está preocupada com as condições de trabalho dos professores, deixa de ser política educacional e vira pura estatística".

Aparecida Huet reforça a idéia de que a progressão continuada é "uma boa idéia implantada de forma inadequada". Para ela, para que a escola possa elaborar uma proposta pedagógica, é preciso que haja um diálogo entre professores, coordenadores e diretores. Porém, as condições de trabalho dos professores - jornadas fragmentadas, contrato por hora aula, alta rotatividade e baixos salários - não propiciam condições para que o trabalho coletivo aconteça. Ela comenta ainda que "o trabalho do professor não é apenas dar aulas, mas também estudar e planejar com a comunidade, e isso precisa ser remunerado".

Luiza Alonso Silva, pesquisadora na área da educação ligada ao Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB) da USP, acrescenta mais um problema: na passagem da formulação para a implementação, algumas medidas tomadas pelas Secretarias e Conselhos de Educação têm sido consideradas prescritivas e normatizadoras em relação ao sistema de progressão continuada, conta Silva. A falta de participação dos professores, e também de muitos pesquisadores, na criação e viabilização das políticas educacionais tem criado um desencontro entre o papel da escola, da universidade e as diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação.

Revendo tradições do ensino e da pesquisa

Entre os cientistas há posições diferentes sobre a necessidade de "formar" ou "capacitar" os professores para que essa política educacional tenha sucesso. Miguel Arroyo, professor e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais, em seu artigo *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores* (Leia o artigo publicado na [revista Educação e Sociedade](#) v.20 n. 68, analisa a implementação do sistema de progressão continuada em escolas no Distrito Federal e diz que "não se implantarão propostas inovadoras listando o que queremos inovar, as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los".

Estas medidas, para Arroyo, são pautadas na racionalidade técnica e na lógica dedutiva que partem do princípio de que "as normas criam a realidade social e que os

papéis sociais podem ser modificados com as normas". Para o pesquisador, é importante olhar como, diante da legislação e das condições oferecidas, os professores têm repensado seus papéis sociais de educadores, e modificado suas práticas. Nas escolas que acompanhou, os professores não participaram de cursos de treinamento, mas têm tentado discutir e reformular o currículo, a avaliação e a proposta pedagógica. Esse tipo de experiência é, para Arroyo, um processo formador mais potente, porque coloca em debate o papel dos professores e possibilita repensar a tradição nas pesquisas e intervenções no campo da formação de professores.

"Mudança radical" ou "Mudança nenhuma"

Luiza Alonso recordando suas experiências diz que os estudantes de hoje não conhecem os esforços realizados na área educacional na década de sessenta. "Nós queríamos efetivamente a transformação e achávamos que ela estava logo ali. Hoje sabemos que é diferente". As avaliações de que "nada mudou" porque a "mudança radical" no ensino, proposta pelo sistema de progressão continuada, não aconteceu, situa essa questão em pólos opostos e extremos, desconsiderando que entre essas duas posições existem nuances do que tem se chamado de "mudança".

A visão de que é necessário modificar a escola, por meio de um conjunto de ações externas a ela e alheias ao seu contexto cultural ainda persiste no campo educacional. Porém, um outro olhar, que coloca esses sujeitos como parte do processo de planejamento e ação de transformação das práticas, tornando-os parceiros na produção de conhecimentos, tem ganhado espaço.

Anuncia-se a necessidade de novos questionamentos no campo educacional: Como a universidade se aproxima da escola? Quanto valem as teorias educacionais para analisar uma realidade e ajudar a modificá-la? Para Huet é necessário formular um conhecimento conjunto de professores e pesquisadores, porque a universidade não tem a resposta pronta. "Experimentar é bom, pois você recria o mundo sempre", esse comentário de Luiza Alonso abre possibilidades de pensar que as discussões que afloraram sobre o sistema de progressão continuada já produziram mudanças. Destacando-se a busca, que tem mobilizado parte da comunidade científica, por repensar o processo de formulação, operacionalização, implementação e avaliação de uma política educacional, no qual professores, pesquisadores, pais e alunos também reavaliem o seu papel na tarefa de educar.

(SD)

Fonte: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp04.htm>

Reportagem do jornal "O Estado de São Paulo" - 01/out/2000

Sistema de ciclos oculta distorções do ensino

Número de alunos atendidos aumenta, mas os problemas de aprendizagem continuam - Segundo uma mãe de aluna, vive-se num sistema de "enganação coletiva"

MARTA AVANCINI

A Escola Estadual Professora Ilka Jotta Germano, na zona sul de São Paulo, aprovou todos os alunos da 5ª à 8ª série no segundo bimestre deste ano. O índice de 100% seria um atestado da qualidade do ensino, mas, na verdade, pode mascarar um problema da

rede estadual paulista: a promoção automática dos estudantes, mesmo quando não aprendem nada ou quase nada.

"A política educacional de hoje foi montada para mostrar resultados estatísticos a curto prazo", diz o professor R., que há oito anos dá aulas em escolas estaduais e municipais da Grande São Paulo. "Quase não há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, só com os números", afirma.

Ele se refere à reforma realizada pelo governo estadual no ensino fundamental em 1998, que resultou na troca das séries por dois ciclos, um da 1ª à 4ª série, e outro da 5ª à 8ª. R. e outros professores ouvidos pelo Estado aceitaram dar entrevistas sob a condição de não serem identificados, por temerem represálias por parte da Secretaria de Estado da Educação.

São Paulo foi um dos pioneiros na adoção dos ciclos. Hoje, 80% dos 6 milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental freqüentam escolas que funcionam nesse sistema, segundo dados do Censo Educacional do Ministério da Educação (MEC), divulgados na semana passada. No Brasil, são 23% dos 36 milhões de matriculados no ensino fundamental.

Números - De fato, uma consulta às estatísticas revela aumento significativo no número de atendimento e no desempenho dos alunos da rede estadual. Atualmente, 4 milhões de crianças cursam o ensino fundamental em escolas estaduais, responsáveis pela maior parte do atendimento. Em 1980, eram 3,4 milhões. Em dez anos, a aprovação subiu cerca de 18 pontos porcentuais, saltando da faixa de 65% a 70% para a de 90%.

Esses indicadores transformariam São Paulo em um exemplo, não fosse por um aspecto: há fortes indícios de que a qualidade não está acompanhando a quantidade.

"Houve um aumento significativo no número de pessoas nas escolas, mas elas continuam com problemas", diz o educador da Universidade de São Paulo Romualdo Portela de Oliveira, especializado em política educacional.

Problemas, diz, ligados à qualidade da formação da criança que sai da escola pública.

Os alunos de 5ª série do professor R. são um exemplo. O Estado teve acesso a 76 redações escritas por eles em 19 de setembro. Os textos - sobre a violência nas escolas - apresentam problemas sérios de ortografia e de organização de idéias, que revelam graves falhas de alfabetização cuja correção pode levar anos, segundo especialistas (leia texto nesta página).

"É verdade que eles aprenderam a ler e a escrever antes de os ciclos serem adotados, mas o atual sistema não está contribuindo em nada para a evolução dessas crianças, muito pelo contrário", diz R. "Os alunos não se dedicam e faltam muito, porque sabem que serão aprovados no fim do ano."

A exemplo de tantos outros professores, R. é a favor dos ciclos, por considerar que o sistema aumenta as oportunidades de as crianças aprenderem.

A idéia é relativamente simples: como as séries são substituídas pelos ciclos e só existe a possibilidade de o aluno ser retido

no fim do ciclo, ele teria mais chances de assimilar o que o professor ensina no seu ritmo, sem a pressão de obter uma média a fim de passar no fim do ano.

E, embora haja unanimidade sobre as vantagens do ciclo para o aprendizado, na prática a passagem de um sistema para outro foi brusca e acabou reforçando deficiências antigas. "Eliminaram a reprovação, mas não puseram nada no lugar", afirma a professora N., que leciona em duas escolas estaduais da zona oeste da capital.

Exigência - A nova legislação garante a aprovação do aluno se ele freqüentar 75% das aulas durante o ano. O cálculo é feito a partir da presença nas aulas de todas as disciplinas e não em cada uma individualmente - ou seja, ele pode perder todas as aulas de história e mesmo assim avançar para a série seguinte sem saber nada.

Além disso, a avaliação mudou: a nota da prova não é mais determinante para definir se o aluno aprendeu ou não. O professor deve levar em conta outros fatores, como a participação em sala de aula e trabalhos, que podem compensar uma nota baixa na prova, possibilitando que o aluno seja aprovado e avance no seu ritmo, a chamada progressão continuada.

Também deve existir uma estrutura paralela de recuperação, para que a criança recupere as defasagens. A dificuldade, porém, é tirar a proposta do papel e transformá-la em realidade, de modo a atender as necessidades dos pais e das crianças.

A empregada doméstica Maria Aparecida dos Santos está pensando em contratar um professor particular para seu filho Kleber, de 10 anos, porque ele não consegue acompanhar seus colegas de classe.

O garoto estuda na 4ª série de uma escola estadual em Mirandópolis, bairro de classe média da zona sul, e foi encaminhado para a recuperação paralela.

O problema é que as aulas não são dadas na escola onde ele estuda, mas em outra unidade, a 3 quilômetros da primeira. "Como trabalho, não tenho meios de levar e buscar o menino", argumenta.

Outra solução que ela está estudando é pedir à professora que impeça o avanço do menino para a 5ª série. "É melhor esperar mais um ano até ele pegar o ritmo", defende a mãe. "A professora é boa e ele está melhorando aos poucos."

Mas como nem todos os pais estão tão atentos quanto Maria Aparecida ao que ocorre na escola dos filhos, cria-se um clima de liberalidade, que os professores alegam não conseguir controlar, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso dos alunos à política adotada pela Secretaria da Educação. "O estudante sabe disso e está confundindo aprovação automática com falta de limites dentro da escola", diz N. "Ele conhece bem os direitos, mas esqueceu os deveres", analisa.

E, pelo depoimento de estudantes, ela parece ter razão. Além das faltas, a ausência de limites também se manifesta na atitude dos alunos frente às tarefas que devem cumprir. "Quando o professor pede um trabalho, eu copio mesmo, porque sei que todo mundo vai tirar A e passar de ano", diz a estudante E., ex-aluna de N. Ela estuda na 7ª série em uma escola estadual no Butantã, na zona oeste.

Confusão - Assim, o que deveria funcionar como uma proposta inovadora está criando confusão, mal-entendidos e desorganizando a escola. "A transição foi mecânica, não houve discussão e os professores não foram preparados para ela", diz Maria Isabel Noronha, presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

No dia-a-dia da escola, isso se traduz em uma rejeição à aplicação da idéia da progressão continuada, somada à falta de estrutura e à formação deficiente do professor para trabalhar conforme os novos parâmetros.

"A dificuldade existe de fato, não é fácil para o professor, mas vamos enfrentar o problema ou voltar ao passado?", questiona a vice-presidente do Conselho Estadual da Educação, Sônia Penin. Ela lembra que a progressão continuada foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 após discussão entre os educadores. "É uma idéia hegemônica." A idéia é apoiada pela secretária estadual da Educação, Rose Neubauer. Ela alega que a mudança se sustenta em demandas do professorado e está sintonizada com as conclusões de estudos científicos.

Mas esse tipo de argumento não convence a dona de casa Sandra Regina Bargieri de Brito, mãe de duas meninas que estudam em uma escola estadual na Vila Olímpia, bairro de classe média alta na zona sul. "O aluno está amparado por uma legislação fraca e o professor não consegue controlar a situação", diz Sandra, que faz parte da Associação Comunitária Pró-Educação de São Paulo (Acepesp). Na sua opinião, vive-se uma

"enganação coletiva", que inclui os pais. "Eles vêem o boletim do filho com boas notas e acham que está tudo bem", diz. Por isso, defende o retorno ao sistema seriado.

Infra-estrutura - Outro ponto, avalia a presidente da Apeoesp, é que os ciclos agravaram deficiências antigas da rede: salas com até 45 alunos, sobrecarga de trabalho dos docentes e falta de material para desenvolver a proposta pedagógica dos ciclos.

Estudos da Apeoesp revelam que um professor de língua portuguesa do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª) tem, em média, 180 alunos, se der cinco aulas semanais. "Não é possível acompanhar as deficiências individuais em salas tão cheias." Em disciplinas com carga horária menor, como história e geografia, pode-se chegar a quase 700 alunos por professor.

Em resumo, analisa a professora de metodologia de ensino da USP Idméia Semeghini-Siqueira, o problema é o descompasso entre a proposta de ciclos e da progressão continuada e a mentalidade predominante na rede. "O problema é que os valores da escola são os mesmos desde a década de 50", diz ela, que coordena o programa de estágios dos futuros graduandos da universidade na área de licenciatura em língua portuguesa.

Assim sendo, enquanto a escola não receber respaldo material e assumir sua responsabilidade quanto à qualidade do ensino, haverá crianças como o aluno de R., que está na 5ª série e escreve que "o ensino é ruim, porque, antigamente, as professora ia em cada carteira espracar como se fais a lição e tambem as professora, manda os aluno suletras as letra."

REDAÇÕES A reportagem do "Estado de S.P." consegue um lote de redação feitas por alunos da 5ª Série de uma escola.

Os textos de alunos da 5ª série obtidos pelo Estado são aterradores, tanto em termos de ortografia quanto de organização de idéias. Eles escrevem como falam e falam errado. Muitas vezes, suas frases só fazem algum sentido se lidas em voz alta.

"Eu axo que nas escolas devia ter poliscia, porque tem muita briga e também não tem muitos fucionarios nas escola, também os aluno pinxa muito nas salas de aula"

"E terivelmente violento um minino este dias sem quere porque o outro empurou ele ele esbarou no outro muleque ele já foi pra sima dele ai ele chingou o muleque"

"A violencia começo (começou) assim um impresto (emprestou) a borracha para o outro colega ai, u outro perde o (perdeu) a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falo: se vai da outra (você vai dar outra). eu não vou dar não então eu ti pego no hora da saída. aí começo. ai porrada de lá porrada de cá e assim vai. aí o ou tro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causo de uma borracha seis (vocês) vão brigar"

"tem muito gritação nos recreios e também devia deixar vin de bermuda. na escola que eu estudo só pode vin de causa (calça) e também tem de ter cartirinha para ninguém cabrular aula. quem usa grogas (drogas) eu falo: que você vai morrê muito sedo por que a groga fais mau a saude o comlhaque (conhaque) tambem fais mau e os figarros fais mau a sua saude porque poderar você ter canser no puman (câncer no pulmão)"

"Eles sujão as carteiras eles jogão papel no chão e eles tambem fumão cocaina, crak e otras substâncias com um aspecto de ma qualidade para a vida humana. Eles fálão palavrão e otras coisas como gestos estranhos"

"As provesoras tenta conbate a violencia mas eles senpre vai pelo lado errado. Os profesores a te (até) tenta conbate a violencia mas não consegue é ums que fica jogando

mortero (morteiro) e uns que consegue fugir mas outros ja iginoram vai chutando as carteiras”

“A violência nas escolas e um asinto (assunto) muito cerio (sério). Um desses problemas são as pinçações nas paredes, a queles que sotão (soltam) bomba, as brigas com garafa, pal, espada, predra.”

Falta de base em português afeta tudo

É possível corrigir as deficiências apresentadas nas redações dos alunos do professor R., mas o processo leva tempo e exige um trabalho de recuperação adicional ao desenvolvido em sala de aula, avaliam especialistas que analisaram alguns textos a pedido do Estado.

"Os meninos não sabem do que estão falando", diz a educadora América dos Anjos Costa Marinho, pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Ela identifica problemas de ortografia, pontuação e encadeamento. "Alguns reproduzem na escrita o som que escutam."

Isso significa que os meninos não aprenderam a convenção, o que fica evidenciado quando escrevem "profesora" em lugar de "professora", diz América que antes de se dedicar às pesquisas trabalhou durante 25 anos na rede pública.

Para a também educadora Idnéa Semeghini-Siqueira, da Universidade de São Paulo (USP), as deficiências apresentadas por esses estudantes em língua portuguesa tornam inviável o aprendizado de todas as outras disciplinas. "A língua portuguesa é o eixo regulador de tudo", afirma. Ela também identifica deficiências de ortografia e pontuação.

O ex-reitor da Universidade de Brasília José Carlos de Azevedo considera mais grave ainda a incapacidade dos estudantes de se comunicarem. "Não se consegue entender o que eles escrevem, tal a confusão mental a que chegaram e a incapacidade de se expressarem de forma compreensível."

Para sanar as deficiências, esses alunos precisariam receber um atendimento diferenciado. Uma das propostas é a recuperação paralela - aulas de reforço para completar as atividades de sala de aula -, desde que feita seriamente.

Outra saída seria reuni-los em pequenos grupos, de até seis crianças, com níveis de conhecimento distintos. Dessa maneira, o que sabe mais ensina aquele que sabe menos. As duas educadoras ressaltam ainda que embora não saibam se expressar direito, as crianças têm opiniões e idéias próprias.

O Ensino na França - é preciso controlar as coisas num sistema de ciclo

O ensino básico público e privado na França é assegurado por 5.841 escolas primárias, 6.741 collèges (5ª a 8ª série no Brasil) e 4.411 liceus. O primário dura cinco anos: o primeiro dedicado à alfabetização, os dois seguintes a noções básicas de francês, matemática, história, geografia e ciências, aprofundadas nos dois últimos anos.

Os alunos fazem provas e se, ao fim do ano, a média for inferior a 10 (de um total de 20) a escola recomenda a repetência, que os pais podem aceitar ou não. Alunos com dificuldades têm aulas de reforço e, se preciso, os pais são chamados a ajudar o professor.

Nos ciclos seguintes, o sistema é o mesmo: notas baixas significam recomendação para repetência, mas a decisão cabe a pais e professores. No collège, a taxa de repetência é de 10%.

Textos originais e na íntegra do Jornal "O Estado de São Paulo"

Leia mais: 1. Reportagem de 28/set/2000 sobre os ciclos

2. Escola Noturna com baixa qualidade de ensino - Notas "boas" aparecem para encobrir o problema

Fonte: <http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/6116/aprovacaoautomatica2.html>

Terça-feira, 24 de setembro de 2002

Fórum de Debates – O Estado de São Paulo

TEMA: ECONOMIA E ELEIÇÕES

Esta coluna é um espaço aberto para opinião dos leitores sobre temas de destaque.

Aprovação automática

O PT de Lula e seus candidatos a deputados querem acabar com a promoção

automática do ensino básico. Isso significa que vão reprovar principalmente as crianças mais pobres e subnutridas. Porque numa mesma série, enquanto o desenvolvimento natural de uma criança, filha de pais mais ricos, é rápido, o das crianças mais pobres, menos nutridas, é mais lento, pois elas quase nada trazem do que a Pedagogia chama de elementos de entrada, ou seja, conhecimentos do que se passa a seu redor e em todo o mundo. Somente depois de receberem diariamente a merenda escolar (com boa nutrição) é que se vão recuperar e alcançar as outras crianças em um, dois, até três anos depois. Se forem reprovadas, nunca terão chances de crescer.

Ailton Ganzelli, Bragança Paulista

Progressão continuada

Maluf sempre responde que vai acabar com a progressão continuada e vai pôr no lugar a avaliação continuada. O professor vai dar prova todo final do mês e dar recuperação para o aluno que não for bem. Isso é a progressão continuada. O aluno tem direito a três horas de aula de recuperação por semana e o professor tem de avaliá-lo constantemente. Mas é isso o que o professor não quer. Ele quer repetir e pronto, não quer ser responsabilizado pelo fracasso do aluno. Se o professor der aula, prova, recuperação, reforço, não tem como o aluno não aprender. O difícil é convencer o professor disso. Laura da Costa, São Paulo

ANEXO H 1

Correspondência com a Professora Vera Wey – Coordenadora da CENP por ocasião da Aplicação do SARESP/2001.

Professora Vera,

Perdoe a minha insistência em obter a sua opinião sobre algumas questões relativas ao SARESP/2001, com a finalidade de enriquecer minha dissertação de mestrado em educação na UNESP de Marília. Imagino que não tenha respondido por falta de tempo, mas torno a pedir que, se for possível, me responda pelo menos as questões que transcrevo abaixo:

- 1) Os documentos oficiais apontam como objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP, entre outros, implantar uma cultura avaliativa na Rede Estadual de Ensino, permitir que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ele fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas, bem como, implementar a melhoria dos resultados escolares. De que forma a utilização do SARESP/2001 como parâmetro para classificar as escolas em cores, distinguindo as que tiveram bom ou mau desempenho, contribuiu para atingir esses objetivos? Que benefícios esta estratégia trouxe para a consolidação da cultura avaliativa na Rede Pública Paulista? O resultado obtido com esta estratégia compensou o clima de desconforto gerado pela novidade?
- 2) A opção da SEE/SP por utilizar o resultado SARESP/2001 como uma avaliação do desempenho do aluno no ciclo e, portanto, como elemento determinante de sua aprovação, ou do seu encaminhamento para classes de recuperação de ciclo, foi uma opção apenas pedagógica ou teve também a intenção de responder às inúmeras críticas que o sistema de progressão continuada vinha sofrendo de políticos e da mídia em geral?

Quero que perdoe a minha impertinência ao insistir nas respostas e mesmo que não possa responder às questões acima colocadas, ou não consiga retransmiti-las para a Prof^a Rose, conforme combinamos, receba, desde já, o meu agradecimento pela sua atenção nos nossos contatos telefônicos e o meu respeito pelo seu trabalho desenvolvido como Coordenadora da CENP.

Elianeth Dias Kanthack Hernandez
Mestranda da UNESP de Marília

ANEXO I 1

Resposta da Prof^a Vera Wey a uma das perguntas formuladas:

1) Os documentos oficiais apontam como objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP, entre outros, implantar uma cultura avaliativa na Rede Estadual de Ensino, permitir que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ele fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas, bem como, implementar a melhoria dos resultados escolares. De que forma a utilização do SARESP/2001 como parâmetro para classificar as escolas em cores, distinguindo as que tiveram bom ou mau desempenho, contribuiu para atingir esses objetivos? Que benefícios esta estratégia trouxe para a consolidação da cultura avaliativa na Rede Pública Paulista? O resultado obtido com esta estratégia compensou o clima de desconforto gerado pela novidade?

Resposta da Professora Vera Wey:

Falar em avaliação sempre causa desconforto...Imagine executar avaliação de toda uma rede de ensino e, ainda usar esses resultados como indicador para propor estratégias de atuação que se mostrem mais efetivas em termos de aprendizagem dos alunos? Esta questão é muito complexa e, não quero correr o risco de tratá-la de forma simplista ou leviana. Na verdade a instituição de uma cultura de avaliação envolve mexer com estruturas atitudinais fortemente arraigadas e que não se modificam num passe de mágica por isso, levam-se anos desenvolvendo ações educativas para que todos os envolvidos no processo assimilem as propostas. Assim foi no SARESP, sua primeira aplicação foi em 1996 e, no entanto, ainda assim, parece que para muitas pessoas a situação era uma novidade. Na rede estadual enfrentamos um outro problema o seu gigantismo e a estrutura altamente morosa, acostumada a propostas de atuação que mudavam ao sabor das decisões do governo central, altamente cambiante, quando se acreditava que nada viria "para ficar". A cultura do "modismo em educação" e da descontinuidade também está implantada. Todos estes são fatores que dificultam a compreensão de uma proposta que precisa de continuidade para a sua implantação. Bem, todos esses pontos merecem uma longa discussão, mas, pela falta de tempo vou tentar ser mais objetiva.

Os documentos oficiais são claros quanto aos objetivos do SARESP. A utilização dos resultados do SARESP 2001, junto com outros indicadores, principalmente o de evasão, para a classificação das escolas com o objetivo de definir estratégias e formas de atuação para melhorar o desempenho das que ainda apresentavam resultados muito defasados, de forma nenhuma foge aos objetivos anteriormente



propostos, apenas foram definidas novas estratégias no âmbito do sistema como acompanhamento e distribuição de recurso de forma a conseguir exatamente a equalização desejada na superação das desigualdades existentes. Quanto aos benefícios que esta estratégia trouxe podemos dizer que ela propiciou, a todos os envolvidos, desde a equipe central até ao professor em sala de aula, uma visão geral do desempenho da rede e também uma visão específica de cada escola e seus resultados. Pelos encontros com os diretores no Circuito Gestão, pude perceber uma inadequação em relação à compreensão dos resultados. Os resultados do SARESP dizem respeito ao desenvolvimento da criança em termos de aprendizagem, numa escala de habilidades que veio sendo construída desde os primeiros SARESP's, objetivo maior das atividades escolares. Entretanto, o SARESP não mede, diretamente, outras ações de melhoria da escola. Assim, muitos diretores cujas escolas melhoraram em outros aspectos se sentiram como se não fossem reconhecidos em suas iniciativas, mas, por outro lado, temos que discutir quais as ações que são mais significativas para alterar, de fato, a aprendizagem da criança. Considerando que o "clima de desconforto" sempre está presente quando se fala em avaliação considero que, após o primeiro impacto, todos os envolvidos no processo passaram a ter outros olhos para a sua própria atuação e o impacto dela na sala de aula, objetivo primeiro de todos nós.



ANEXO J 1

Dados do Censo 2001 - IBGE

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

Fonte: http://www1.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm



EDUCAÇÃO

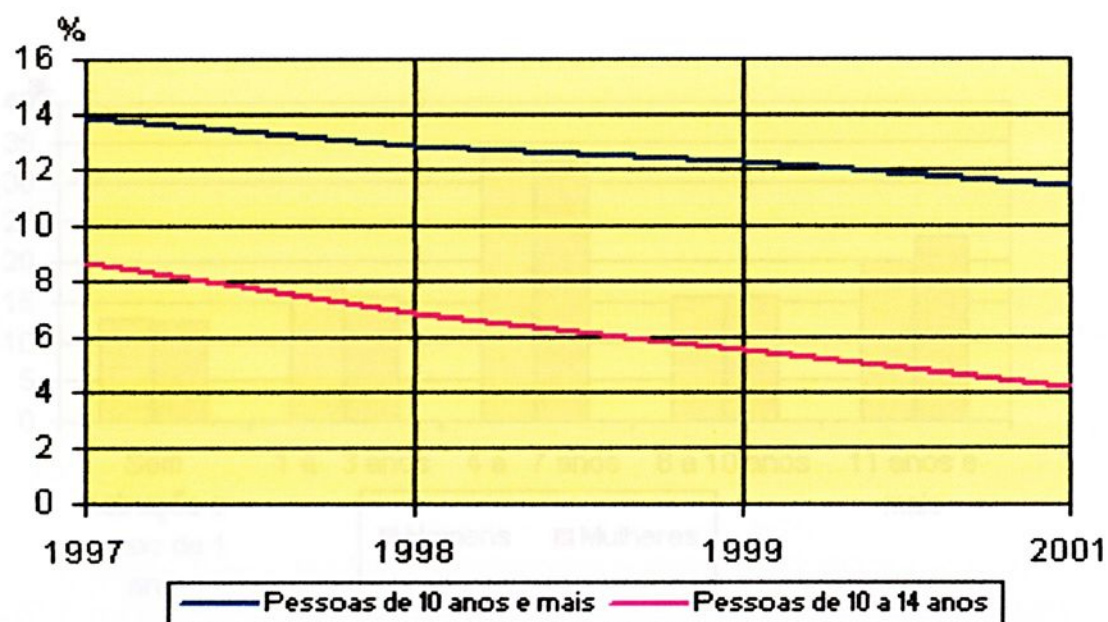
Taxas de Analfabetismo	1996	1997	1998	1999
Pessoas de 10 anos ou mais	13,9	12,9	12,3	11,4
Pessoas de 10 a 14 anos	8,7	6,9	5,5	4,2

Anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais (%) - 2001	Homens	Mulheres
Sem instrução e menos de 1 ano	12,8	12,5
1 a 3 anos	17,4	15,7
4 a 7 anos	33,8	32,5
8 a 10 anos	15,6	15,7
11 anos e mais	20,1	23,2

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

Taxas de Analfabetismo - 1997-2001

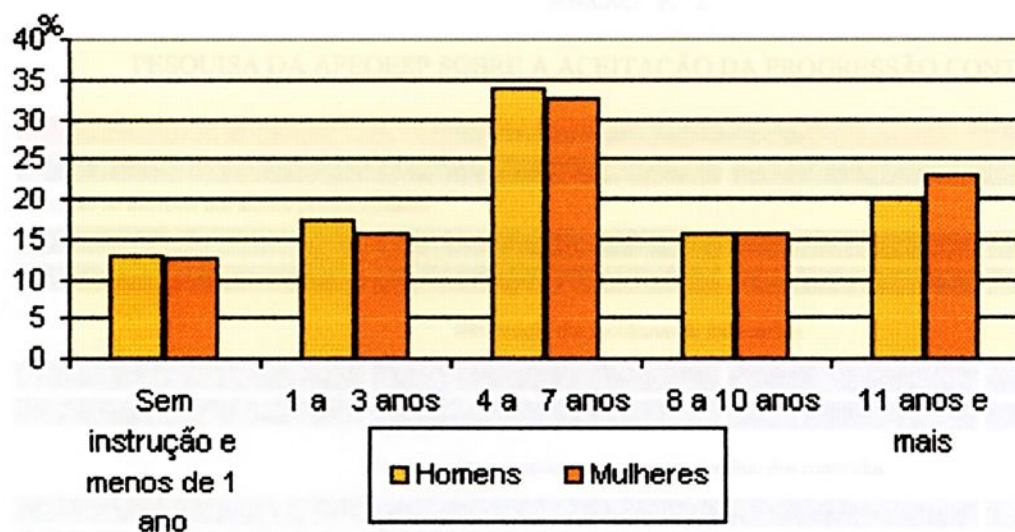




Veja os dados numéricos.

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

Fonte: http://www1.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm



FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

Fonte: http://www1.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm

ANEXO K 1

PESQUISA DA APEOESP SOBRE A ACEITAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Repercussões da promoção automática			
Grande São Paulo		Interior	
Aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos			
concordo	discordo	concordo	discordo
2,4%	93,3%	3,2%	93,4%
Diminuição dos problemas de indisciplina			
concordo	discordo	concordo	discordo
1,7%	93,3%	2,4%	96,0%
Passagem de uma série para outra sem domínio dos conteúdos			
concordo	discordo	concordo	discordo
90,8%	4,2%	92,2%	6,4%
Frustração dos professores			
concordo	discordo	concordo	discordo
88,2%	5,9%	92,0%	6,4%
Insatisfação dos pais			
concordo	discordo	concordo	discordo
87,4%	4,2%	81,2%	7,0%

* Fonte: Pesquisa sobre a implantação da reforma educacional e das inovações pedagógicas que vêm sendo introduzidas na rede estadual nos últimos seis anos, realizada pela APEOESP em todo o estado, em outubro de 2.000, quando 10.027 professores responderam coletivamente a 624 questionários. Os dados foram publicados pela Revista de Educação, número 13, abril de 2.001 - publicação anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

ANEXO L 1**USO POLÍTICO DO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA****PROGRESSÃO CONTINUADA****PROJETO DE LEI Nº 428, DE 2.001**

Suspende o regime de progressão continuada e a sistemática de avaliação do rendimento escolar que vem sendo praticada no ensino fundamental da rede pública estadual e cria, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, uma Comissão de Trabalho, com a participação de representantes da APASE, UDEMO, APEOESP, CPP, AFUSE e das três universidades públicas estaduais, USP, UNESP e UNICAMP, para avaliar as condições existentes e propor novas bases para o funcionamento do sistema, inclusive no ensino médio.

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo aprova:

Art. 1º. Fica criada, no âmbito da secretaria de Estado da Educação, uma Comissão de Trabalho para, no prazo máximo de 1 (um) ano, avaliar as condições existentes e propor novas bases para o funcionamento do regime de progressão continuada e de avaliação do rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual de ensino fundamental e médio, do sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Parágrafo Único - Deverão obrigatoriamente fazer parte da Comissão aludida no caput deste Artigo, representantes das entidades sindicais que congregam as diversas categorias de profissionais do ensino público estadual - APASE (supervisores de ensino), UDEMO (diretores de escolas), APEOESP e CPP (professores) e AFUSE (funcionários administrativos e de serviços), além de representantes das áreas de educação das 3 (três) universidades públicas estaduais (USP, UNESP e UNICAMP).

Art. 2º. As novas normas para o funcionamento do regime de progressão continuada e de avaliação do rendimento escolar deverão obrigatoriamente garantir que o ensino público estadual estará sendo oferecido em condições de cumprir as leis que regem o ensino no estado e no país, em especial aos princípios, finalidades e objetivos contidos:

I - nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal;

II - no artigo 237 da Constituição Estadual;

III - nos artigos 2º, 3º, 12, 13, 14, 15, 24 e 32 da Lei Federal nº 9.394/96, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 3º. Fica suspenso, a partir da vigência desta Lei e até a entrada em vigor das novas normas, a serem elaboradas conforme o aqui estabelecido, o funcionamento do regime de progressão continuada e o sistema de avaliação do rendimento escolar hoje vigentes no ensino fundamental da rede pública estadual.

Parágrafo Único - ficam as unidades escolares autorizadas a desenvolver seus próprios métodos de avaliação do rendimento escolar, em conformidade com a lei, durante o período estabelecido no caput deste artigo, levando em conta a correspondência entre o ano/série freqüentado pelo aluno, dentro do ciclo que estava incluído.

Art. 4º. As despesas decorrentes da execução desta lei serão suportadas pelas dotações orçamentárias próprias.



Art. 5º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICATIVA

As avaliações quantitativas, centradas exclusivamente no desempenho do aluno, em função de conteúdos programáticos via de regra estabelecidos previamente por técnicos mantidos à distância das comunidades escolares, há muito vêm sendo apontadas como grandes - não únicas - responsáveis pelo fracasso escolar, que sempre teve, em várias partes do mundo, na reprovação e na evasão escolar duas de suas faces mais visíveis.

No Brasil, ainda sob os rigores da ditadura militar, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 360/74, fundado na análise da Lei Federal 5.692/71, adotou firme posição em relação ao problema acima, qualificando como inadequadas tais formas de avaliação do rendimento escolar, concluindo que "os sistemas deverão instituir procedimentos que permitam o fluxo natural dos alunos ao longo dos anos escolares. Verificadas as necessárias condições, a adoção de critérios que permitam avanços progressivos é um desses procedimentos".

Em contrapartida, a adoção do regime de progressão continuada e a divisão dos cursos em ciclos, em conjunto com iniciativas visando a democratização dos sistemas de ensino e a valorização social e profissional dos educadores, vêm sendo reconhecidas como medidas capazes de auxiliar em muito no processo de reversão do fracasso escolar e no combate à exclusão social.

O Conselho Estadual de Educação, através da Indicação CEE 8/97 da Deliberação 8/97, estabeleceu os fundamentos e definiu normas para a instituição do regime de progressão continuada e a adoção dos ciclos em substituição ao regime seriado no ensino fundamental.

A não observância, por parte da Secretaria de Educação dessas orientações, acabou gerando uma crise que vem se aprofundando cada vez mais, à medida que o tempo passa e os problemas relativos à aprendizagem e à violência nas escolas aumentam, já sendo a situação considerada insustentável pela maioria dos professores, pais e alunos.

Preocupada apenas com metas quantitativas, especialmente com as que dizem respeito aos custos financeiros da rede pública de ensino, a direção da Secretaria exagerou, e continua exagerando, inclusive na propaganda, nas questões relativas à redução da evasão escolar e da repetência e com a adequação da idade-série dos alunos - além, é claro, da sua principal meta, que é a municipalização do ensino fundamental - impondo um modelo autoritário e precipitado de gestão a tão delicado processo, desrespeitando princípios legais, e ignorando algumas orientações fundamentais emanadas do Conselho Estadual de Educação, que também havia dado relativo destaque, em seus documentos, na importância econômica da adoção dos ciclos e do regime de progressão continuada.

O CEE, todavia, não omitiu, ao contrário, reafirmou os preceitos constitucionais e os conceitos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, tendo, inclusive, recomendado, através da Indicação CEE 8/97, que o projeto fosse formulado com ampla participação da comunidade escolar e conhecimento geral da população.

O erro cometido pelos dirigentes do ensino público em nível estadual teve como consequência o comprometimento da experiência, a ponto da progressão continuada e dos ciclos estarem hoje sendo tachados especialmente pelos pais e professores como o regime da "promoção automática", com esta sendo vista como sinônimo de um modelo de ensino onde os alunos, que estudam em salas superlotadas e contam com a maioria dos professores ainda sem recursos e despreparados para a nova missão, estão correndo sérios riscos de continuarem analfabetos após 8 anos de frequência escolar.

A própria imprensa têm dado destaque para isto, chamando atenção para o fato que a educação, nessas condições, vem contribuindo para aprofundar as desigualdades sociais, ao contrário do que divulga a propaganda oficial.

Mais do que qualquer outra atividade humana, o trabalho com educação exige parceria, cumplicidade e construção coletiva. Ao deixar de observar esses preceitos e fazer uso de medidas coercitivas para impor a sua política, a Secretaria Estadual de Educação colheu frutos inservíveis

para o desenvolvimento de um ensino público de qualidade em nosso estado. Ainda que argumentem em sentido contrário, como educadores, seus dirigentes têm de reconhecer que ficou insustentável manter uma política educacional no estado com os professores, seus principais executores, avaliando-a da forma como fizeram, em recente pesquisa realizada pela APEOESP (Anexo K 1)

Visando reparar os erros acima apontados e recuperar a progressão continuada e os ciclos como instrumentos capazes de auxiliar no processo educacional dentro dos princípios constitucionais e dos preceitos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, este Projeto de Lei propõe uma completa revisão, democrática e altamente qualificada, a ser realizada com a participação dos maiores especialistas e pelos representantes dos principais responsáveis pela execução do processo educacional público em nosso estado, negociado ponto a ponto se for necessário, dentro de um prazo perfeitamente admissível, de forma a garantir o respaldo científico, político e moral que o tema necessita ter e uma sociedade democrática exige. Pela importância e urgência da matéria, contamos com a compreensão dos parlamentares desta Casa para que esta proposição prospere rapidamente e seja aprovada, com as eventuais contribuições de todos.

Sala das Sessões,

Carlinhos Almeida
Deputado- PT

Emenda nº 1, ao Projeto de lei 428/2001

Dê-se ao artigo 1º, Parágrafo Único do Projeto de lei 428, de 2001 a seguinte redação: "Artigo 1º..... Parágrafo Único - Deverão obrigatoriamente fazer parte da Comissão aludida no caput deste artigo, representantes das entidades sindicais que congregam as diversas categorias de profissionais do ensino público estadual - Apase (supervisores de ensino), Udemo (diretores de escola), Apeoesp e CPP (professores) e Afuse (funcionários administrativos e de serviços), além de representantes das áreas de educação das 3 (três) universidades públicas estaduais (USP, Unesp e Unicamp) e das entidades estudantis - UNE (União Nacional de Estudantes), UEE (União Estadual de Estudantes), UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), UPES (União Paulista de Estudantes Secundaristas), UMES (União Municipal de Estudantes Secundaristas)."

Justificativa

No nosso entender, a composição da Comissão proposta no Projeto de lei deve ser complementada com representantes das entidades estudantis, visto haver interesse direto do público discente em também participar das proposições visando às melhorias necessárias no regime de progressão continuada. A medida objetiva, pois, o aprimoramento do PL, cujo espírito engloba o nosso pensamento. Posto isto, peço o apoio e o acolhimento dos nobres partes.

Sala das Sessões, em 13-8-2001

a) Cesar Callegari

23/08/2002 - 16h59

da Folha Online - Sabatina Genoino: Leia 3ª parte das perguntas dos jornalistas

Nilson de Oliveira: Ainda sobre a questão programática, eu queria que o senhor explicasse por que o senhor é contrário à posição da política de educação continuada sendo que isso é uma prática nas administrações petistas, inclusive aqui sendo adotada pela gestão Luiza Erundina, pelo professor Portela que está aqui presente e que depois foi seguida pelo governo do Maluf, Pitta e agora sequência na direção da Marta. Por que o senhor se opõe?

José Genoino: Vou deixar isso claro até em respeito aos educadores, estou aqui olhando para o Mário Sérgio Cortella, e dizer, Cortella, que a educação continuada, você sabe melhor do que eu, ela virou aprovação automática. Isso foi um erro. Alguns governos têm a ousadia de botar conteúdos perversos em palavras bonitas. A educação continuada nasceu na história dos educadores, como o Paulo Freire, na história, a história da idéia de que a repetição intensa não é uma política de governo, agora, se repetição intensa não é uma política de governo, também não pode ser política de governo o acordo que foi feito aqui em São Paulo de transformar o aluno em número para, com o número de alunos que passam, ter um acordo com o Banco Mundial para efeito dos investimentos aqui. Aí é que está o erro. Nós vamos mudar a educação continuada naquilo que ela virou promoção automática. Para isso é necessário outra medida, diminuir o número de aluno por sala de aula. Você sabe que o padrão da Unesco é de 35, São Paulo tem de 45 a 50 alunos. Terceiro, nós vamos mudar a relação com o professorado. O professorado tem que ser valorizado, tem que ser considerado e não pode ser tratado de maneira didatorial e autoritária. Vamos chamá-lo para um papo pela educação. O professor, é protagonista da educação. Não é o governo com seus burocratas. Para isso nós vamos ter que discutir um plano, ao longo do governo, recuperação salarial, ao longo do governo, não vai ser de uma vez. Nós temos que estabelecer uma parceria com as universidades públicas, por exemplo, programas de apoio pedagógico ao professorado. Nós temos que chamar as universidades, principalmente as três estaduais, Unicamp, USP e Unesp, que têm as melhores escolas, as melhores faculdades de educação para fazer uma parceria junto com a rede pública. E nós vamos trabalhar com as prefeituras, ao nível de fazer correções na municipalização, de fazer alterações para recuperar o ensino fundamental e médio. Esse número que de São Paulo tem 17% de analfabetos funcionais é verdadeiro. Então nós vamos fazer uma mudança significativa nessa área. Mas não é só parar no ensino fundamental e médio. Nós temos que também fazer um diálogo positivo com as universidades em relação ao tipo de ação, de medida que pode ser tomada na área do sistema de educação no Estado de São Paulo.

Lisete Arelaro recebeu a reportagem de Em Crise. Com humor e espírito crítico, a professora completa 35 anos de carreira como pedagoga e ativista política. Atualmente, é responsável pela administração da Secretaria de Cultura, Esporte e Educação de Diadema, pela segunda vez consecutiva. Mestre e doutora em pedagogia, Lisete trabalhou com Paulo Freire no período em que ele foi secretário de educação na gestão de Luiza Erundina (PT), entre 1989 e 1992.



(...)

A secretaria de Educação do Estado de São Paulo também adotou a Progressão Continuada em 1998 e a situação da escola estadual é ainda mais crítica do que a escola municipal.

A proposta que fizemos para São Paulo em 1989, na gestão de Luiza Erundina, do PT, não tem nada a ver com a proposta da secretária do Estado (Rose Neubauer, PSDB) que criou a promoção automática. A proposta aqui é outra coisa. É redução estatística de reprovação, ponto. Não tem nada a ver se o aluno aprendeu ou não. É uma forma simplista. Ela pegou o argumento de uma idéia com fundamentos pedagógicos e o esvaziou. Utilizar frases que indicam o politicamente correto, como a questão explícita na Constituição que estabelece que a educação é um direito de todos. Eu acho que ela não acredita nisso. Apesar de se falar muito em construtivismo, a proposta hoje é decididamente comportamentalista.

A experiência em SP é radical na medida em que o sistema está dividido em dois ciclos, com a sugestão de que não haja reprovação nenhuma. Existe uma proposta de transformar o conceito vermelho em nota azul, pois a escola está sendo avaliada em cima disso e quando não existe condição para dar conta da qualidade, a solução é mentir. Ela inventou os momentos mágicos. Por exemplo a recuperação de verão. Eu não sei o que acontece no verão, mas pode se dizer o seguinte: tudo o que não foi aprendido no inverno, basta esperar o verão. É mágico. Olha só, eu coloco um professor para dar aula, junto alunos de diversas classes, nem me importa conversar com os professores titulares destas classes, para saber qual é o real problema das crianças, e surpreendentemente, entre 50 e 70% destas crianças são aprovadas. Tem mais um detalhe, mesmo que elas não compareçam. Por outro lado, a Rose conseguiu uma economia brutal de custos do sistema. Na medida que eu não reprovoo eu tenho uma economia muito grande. A secretária trabalha com uma situação virtual, pois as crianças estão de fato aprendendo cada vez menos nas escolas públicas. No fundo, para esse governo não tem importância, porque quem está na escola pública? Aquele negócio chamado pobre, muito pobre, que, por coincidência é a maioria da população. Já na escolha de um modelo político um problema está implícito: não há emprego para todos. O que adianta falar em sociedade de conhecimento, conhecimento de quem? Para quem? Para fazer o quê?

Fonte: <http://www.emcrise.com.br/entrevistas/entlisete.htm>

Globo News

Lula diz a Serra no fim: 'Semana que vem precisamos conversar'

RIO - Os candidatos à Presidência Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e José Serra (PSDB) conversaram por seis minutos no camarim depois do debate desta sexta-feira na Rede Globo. No fim da conversa, Lula se despediu pedindo que o tucano se encontre com ele:

- Semana que vem precisamos conversar - disse o petista a Serra, que respondeu apenas com um sorriso.

(...)



Depois do encontro, assessores de Lula disseram que o petista evitou responder a perguntas de Serra, que cobrou dele definições sobre, por exemplo, o valor do salário-mínimo, para não criar expectativa na população.

- Quem vai ser presidente não pode ficar gerando expectativas - disse o publicitário Duda Mendonça.

Entre o começo e o fim cordiais do debate, quando os candidatos trocaram afetuosos abraços, um clima de tensão civilizada tomou conta do encontro final entre Lula e Serra na campanha eleitoral. Desde o início, as estratégias dos dois adversários foram bem claras. Serra acusou repetidas vezes o PT, partido de Lula, de ser bom para criticar mas não para fazer. Para isso, usou exemplos de administrações petistas em estados e municípios. Já Lula usou uma tática parecida, repetindo que o candidato tucano vendia facilidades mas que o governo Fernando Henrique Cardoso não conseguiu grandes realizações em temas abordados por Serra.

(...)

A maior discussão, no entanto, foi reservada para o final. Lula criticou o programa de progressão continuada nas escolas públicas dizendo que era contra a promoção automática para a série seguinte, porque "há crianças chegando à quinta série analfabetas". Serra, então, afirmou que o PT estava querendo jogar água da bacia fora com a criança junto, dizendo que cortaria o programa. Lula reclamou e conseguiu o único direito de resposta do debate, reafirmando que era contra a promoção automática, não a progressão continuada.

Bernardo de la Peña, jornal O Globo

Fonte: <http://globonews.globo.com/GloboNews/article/0,6993,A425003-2032,00.html>

Debate deixa tudo na mesma

Último confronto da campanha tem alto nível, mas não permite prever maiores mudanças nas intenções de voto.

Se alguém esperava que o debate da noite de ontem contribuísse para uma alteração significativa na posição dos candidatos, certamente se frustrou. No único debate da campanha pelo segundo turno, apareceram dois políticos bem comportados, que praticamente não se atacaram e que se preocuparam mais em mostrar conhecimentos. Houve longas citações de números e frases politicamente corretas. Houve algumas farpas e até cortesias de parte a parte. Mas nada de jogo duro, nada de revelações inesperadas, nada de cartas na manga. A estratégia de Serra, que precisaria reverter 20 milhões de votos, era insistir nos pontos fracos do PT. Deixou passar oportunidades preciosas. Quando se discutia o dólar nas alturas, disse que muitos não acreditam na mudança de postura dos petistas, dando a entender que ele próprio acreditava e perdendo a chance de investir no medo do radicalismo, da militância e dos xiítas, como fizera em sua campanha. Regina Duarte virou um fantasma do passado. Lula limitou-se a administrar a vantagem. Fez críticas ao governo, mas sempre em tom moderado. Forçou dois confrontos com Serra, escolhendo temas pouco polêmicos, como a promoção automática nas escolas. No fim, permitiu-se uma brincadeira, dizendo que

não poderia pedir que cada eleitor seu arranjasse mais um voto. O clima do debate pode ser expresso nos aplausos com que todos se brindaram ao final.

Fonte: http://www.jornaldebrasil.com.br/anteriores/26-10/politica_2.htm

O Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que em 2001 foi utilizado para reprovar alunos da quarta e da oitava séries do ensino fundamental -anos finais dos ciclos de progressão continuada-, será aplicado a todos os alunos da rede estadual a partir de 2003.

Os alunos do ensino médio, que não adota a progressão continuada, também farão o exame. Segundo o secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita, a prova terá características semelhantes às do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que avalia a compreensão de conteúdos sem divisão por disciplinas.

De acordo com Chalita, o Saresp -aplicado desde 96 por amostragem, cada ano em séries diferentes- não será mais utilizado para reprovação e possibilitará um diagnóstico da situação do ensino estadual. A aprovação ou a reprovação dependeria de decisão dos conselhos de classe.

Pelo método da progressão continuada, a repetência por defasagem de aprendizado só acontece no último ano de cada um dos ciclos. As faltas geram reprovação em qualquer ano.

A ampliação do exame é uma das medidas anunciadas pelo governo do Estado para aprimorar a progressão -que durante a campanha recebeu críticas de adversários do governador reeleito. Outra modificação, segundo o secretário, será a capacitação de professores em todas as 89 diretorias de ensino do Estado.

Medo - O presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Carlos Ramiro de Castro, afirmou não compreender a razão pela qual o Estado ampliará o exame e disse temer que a medida seja um passo para a utilização do Saresp para reprovar alunos. "Esse é o medo de todos os professores."

Segundo Castro, o Saresp não trará benefícios já que, no máximo, mostrará o que o governo já sabe. "Ele [Chalita] já sabe muito bem que a progressão se transformou em promoção automática e não está dando resultado. Falta vontade política." Para que o método funcione, diz ele, é preciso reduzir a jornada do professor e investir em capacitação.

Projeto do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) baseado na capacitação de professores reduziu em seis meses de 39,5% para 19,3% o índice de analfabetismo entre os alunos de cinco escolas públicas de Itanhaém (litoral sul). "Não basta cobrar resultados no fim do ano. A avaliação deve ser todo dia", diz a coordenadora da área de escola do Cenpec, Maria Silvia Bonini.

Fonte:

http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/outubro2002/clipping021030_folha.html

Notícias - 07/06/2002

Governo de SP é "ponto de partida" para mudar modelo econômico do país

Por Fabiana Panachão e Petria Chaves,

... promoção automática – ou seja, o sistema atual no qual não existem reprovações

Para o pré-candidato, "o modelo atual de educação produz mais analfabetos funcionais do que cidadãos, quando a função da educação é criar cidadãos autônomos". Acabar



com a “promoção automática” – ou seja, o sistema atual no qual não existem reprovações – é uma das propostas de governo.

Fonte: biondi.fcl.com.br/facasper/jornalismo/noticias/noticia.cfm?secao=1&codigo=335
- 20k

Faculdade Cásper Líbero

Propostas do Genoíno para a Educação no Estado

DIRETRIZES BÁSICAS

- democratizar o acesso: entrar, permanecer, aprender na escola e continuar os estudos. Garantir a educação básica em todas as suas etapas (infantil, fundamental e médio) é possível e necessário;
- democratizar a gestão da Educação: construir processos democráticos de tomada de decisões, superando o autoritarismo ainda vigente no cotidiano da escola e do sistema;
- A qualidade social da Educação: garantir a aprendizagem. A Educação é um processo permanente de apropriação do conhecimento acumulado pela Humanidade e de produção de novos conhecimentos. A escola é o espaço privilegiado para isso. Nela, os alunos, orientados pelos professores, devem aprender a ler, escrever, interpretar cientificamente os fenômenos da natureza e as relações humanas e a se relacionar criativamente com seu meio e com o mundo. Espera-se que os profissionais tenham prazer em mediar este processo.

Para isso, propomos:

(...)

QUALIDADE DO ENSINO: UM DIREITO E UMA NECESSIDADE

- revisão imediata do atual regime de Progressão Continuada, transformado em promoção automática, por meio de um amplo processo de discussão com todos os atores, inclusive a comunidade, para definir os passos a serem tomados para a superação da atual situação;

Fonte: <http://www.mariahelena-pt.com.br/noticias/materia82.htm>



ANEXO M1

ENTREVISTA com a Sra. DC é mãe da aluna APC que cursou a 4ª série da EECCB, em 2001, e foi avaliada como tendo desempenho insatisfatório no SARESP e Aprovada pelo Conselho de Série.

Entrevistador: Em 2001 a classe onde sua filha estudava (4ª série) foi avaliada pelo SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento escolar de São Paulo. O que você conhecia sobre esta avaliação?

Mãe DC: A prova foi feita no fim do ano e eu fiquei sabendo um pouco antes disso porque ouvi falar que ia ter uma prova para o governo poder avaliar como estava o nível de ensino. Disseram que era uma prova que só ia cair português, não ia cair nada de outras disciplinas e que eram 30 questões. Minha filha chegou em casa falando que precisava estudar porque ia ter esta avaliação.

Entrevistador: O que você tem para contar sobre este momento de avaliação vivido por sua filha?

Mãe DC: Para nossa família foi uma coisa muito frustrante. Minhas filhas são muito estudiosas e responsáveis, a APC, por exemplo, sempre tirou boas notas e foi bem na escola, tanto que este ano (2003) está na sexta série e todos os professores elogiam dizendo que é boa aluna. Começa que não caiu só português como estava previsto e minha filha estudou. Ela chegou em casa contando que teve pergunta de matemática, de ciências e das outras matérias também.

Entrevistador: Você está dizendo que foi frustrante o resultado da prova para sua família. Por quê?

Mãe DC: Por minha filha ser bastante responsável ela ficou muito nervosa com a possibilidade de repetir. Ela ficou amedrontada mesmo. Uma menina que todo mundo elogiava, inclusive a Profª R dizia que ela tinha que passar, de repente vem uma prova com trinta questões e reprova a minha filha ou deixa para

janeiro. Minha filha nunca tinha ficado para recuperação de janeiro. Nós já estávamos com viagem marcada para janeiro. Imagine o susto que nós levamos. A família inteira sofreu com a AC. Ficou muito difícil.

Entrevistador: Um dos objetivos declarados para a aplicação do SARESP é o de avaliar como a aprendizagem está ocorrendo nas escolas estaduais a fim de direcionar as políticas públicas para um melhor atendimento da clientela escolar. Você não acha que isto é importante?

Mãe DC: Não sei, porque a impressão que deu é que o governo tinha que reprovar alguns alunos. Não poderia aprovar cem por cento, então o que parece é que escolheram alguns alunos aleatoriamente para reprovar. Cheguei à conclusão que não interessava para o governo aprovar muitos naquele momento. Quiseram mostrar para a sociedade que o ensino no Estado é sério e precisavam reprovar alguns. Inclusive minha filha. Isto tudo custou muito caro porque minha filha foi afetada psicologicamente. Até hoje ela sofre com isso. Minha filha não reprovaria de jeito nenhum. Ela sempre foi boa aluna e a profª R sempre foi exigente e boa professora. Minha filha ficou com más lembranças do SARESP. A escola já tinha aprovado pelo processo regular quando veio esta simples prova, com apenas trinta questões... Como uma única avaliação pode mais que a avaliação do ano todo da escola? Essa não deu pra engolir, de jeito nenhum.

Como avaliaram uma criança que estava nervosa ao saber que ia ter essa prova e que podia reprovar, com uma única avaliação com trinta questões? Me perdoa, mas eu acho impossível isso.

Entrevistador: Quando conversei com outros pais eles apontaram também as dificuldades que você relatou agora, mas disseram também que a avaliação foi boa para dar maior responsabilidade à escola, aos alunos e aos pais. Você concorda?

Mãe DC: Eu não conversei com muitos pais na ocasião porque viajei logo em seguida, mas aqueles com quem eu falei percebi que estavam bem revoltados. Teve uma outra mãe que me falou que isso tudo aconteceu por desorganização. Eu acho que não deveria avaliar uma única vez, poderia ter mais avaliações. Durante o ano inteiro avaliava, aí não ia ser apenas uma prova no final. Tinha que fazer igual ao provão, avaliar também os recursos físicos e os humanos. Eu fiz Direito e a avaliação da faculdade é assim, não é só o aluno que é avaliado, mas todo mundo, toda a estrutura.

Entrevistador: Quer falar mais alguma coisa sobre isto?

Mãe DC: Quero que você diga que houve um interesse político nesta prova para mostrar que o Estado tinha preocupação e responsabilidade sobre a qualidade de ensino, sendo que na verdade esta preocupação não existia.



