

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA MARUCI**

**LEITURA E ESCRITA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE  
AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

**Sorocaba / SP**

**2007**

**Fátima Aparecida de Souza Maruci**

**LEITURA E ESCRITA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE  
AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto  
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Cotidiano Escolar

**Sorocaba / SP**

**2007**

**FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA MARUCI**

**LEITURA E ESCRITA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE  
AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass. \_\_\_\_\_

1º Exam.: Professora Doutora Corinta Maria  
Grisolia Geraldi – Universidade de Campinas

Ass. \_\_\_\_\_

2º Exam.: Professor Doutor José Dias Sobrinho –  
Universidade de Sorocaba

Ass. \_\_\_\_\_

3º Exam.: Professor Doutor Luiz Percival Leme  
Britto (Orientador) – Universidade de Sorocaba

*Dedico este trabalho ao meu tio Mauá que, por sua coragem, me instigou a perguntar pela primeira vez: "Por que existem desigualdades sociais?" Mauá, por onde eu andar levarei comigo sua ternura, sua coragem e o anseio por perguntar sempre!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus pais Anatalice e Francisco pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos: Fabinho, Fernandinha e Chiquinho que sempre compartilharam comigo a luta em conciliar trabalho e estudo desde muito cedo com dignidade.

Ao Pedro, companheiro de longas datas pelo grande respeito, pela paciência e pela compreensão.

Ao cunhado e irmão José, pelos momentos de discussão e de partilha de idéias, me fazendo acreditar que existem caminhos para a transformação.

Às pérolas Jana e Jaque, pelos momentos de alegria e de indagações sobre o sentido da vida.

Aos amigos Vi, Eliã e Lica, pelos momentos de escuta, de carinho e de incentivo.

Às amigas Nazira e Inês, pela compreensão, pelo companheirismo e pelo carinho.

À amiga Luciana, que me mostrou que mesmo diante das maiores dificuldades da vida é preciso ter coragem.

À Lu, à Fifi, ao Ju, ao Jan, à Var, à Fatiminha e ao Chico, por fazerem parte de minha vida familiar.

À Shirlei, ao Marcelo e à Tina pela receptividade e pelo carinho nesta nova etapa de minha vida.

Aos amigos Marcilene, Ailton, Edinilson, por estarem presentes nas alegrias e nas tristezas no decorrer do curso de Mestrado.

Aos amigos de Mestrado: André, Giba, Marcos e Miguel por me fazerem acreditar que não é o fim da História!

Aos companheiros de Armando Rizzo: Cássia, Alvinho, Elias, Glau, Jorge Funes, Vera Perón, Alice Kátia, Chriguer, Márcia Branco, por estarem sempre presentes na luta por uma educação emancipatória.

À Cida e ao Décio, à Eliana e ao Carlão, à Gi, à Clau e ao Zé, à D. Ivonete e ao Seu Eli, à Dani, ao César, ao Evandro e à Ceia, à Silvinha e ao João, à Cíntia e ao Donizete por me fazerem entender o verdadeiro sentido da amizade.

Aos professores da Diretoria de Ensino de Votorantim pelo carinho e pela confiança em meu trabalho.

Às Professoras Lucilena, Maria Ângela, Albertina, Sandra, Sandrinha, Cleide e Maria Vicentina, que oportunizaram este momento.

Ao Professor Percival, orientador, pelo incentivo, pelo carinho e por acreditar que esta etapa seria possível.

Aos Professores do Mestrado Fernando, Celso, Sanfelice e Jorge por me possibilitarem momentos de problematização e de indagações diante das condições impostas pela sociedade capitalista.

Ao Jorge, Amor de minha vida, pelos momentos de atenção, de carinho, de paixão, de respeito, de paciência e de partilha.

Se tu pudesses ver o que eu sou obrigada a ver,  
quererias estar cego.

José Saramago

## RESUMO

O tema abordado por esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Conhecimento e Cotidiano Escolar, pretende investigar e problematizar os efeitos, a validade e a legitimidade de uma avaliação elaborada com base nas noções de competências e habilidades, buscando analisar se a prova de Leitura e Escrita do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), 2º ano do período noturno, corresponde com os descritores propostos na matriz de habilidades, considerando os propósitos desse modelo de avaliação. Este trabalho pretende contribuir com a problematização de práticas avaliativas que têm como base a formação por competências e habilidades, enquanto forma de adequação da educação escolar às demandas do capital. Primeiramente, o texto aborda as relações entre educação escolar, conhecimento e as reformas educacionais instauradas ao final da década de 80 e início de 90, procurando compreender as propostas reformistas traduzidas nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Busca entender a adesão ao ideário da avaliação como controle, regulação e racionalidade no contexto da denominada educação por competências e habilidades. A seguir discute as políticas e as práticas de avaliação desde a sua gênese, procurando contemplar os processos de apropriação e de objetivação da leitura e da escrita. Na última parte é apresentada uma análise da prova objetiva de Leitura e Escrita do SARESP, demonstrando que a matriz de habilidades com base na qual a prova é elaborada, não condiz com as questões apresentadas. A pesquisa é de cunho documental e bibliográfico, circunscrevendo-se ao campo da pesquisa qualitativa em educação escolar, referenciando-se nas contribuições de Britto, Dias Sobrinho, Duarte, Geraldi, Popkewitz, Ramos e outros. O itinerário desenvolvido demonstra que esse processo de avaliação de prática de leitura e de escrita tende a esvaziar a formação do indivíduo.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Competências. Habilidades. Avaliação e Reformas da Educação.



## ABSTRACT

The objective of this paper, bounded to *knowledge and school quotidian* research field, is to investigate the effects, the validity and the legitimacy of an evaluation system used by São Paulo State government to evaluate the efficiency of primary and secondary state schools – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) – based in the concept of competence and abilities, in order to consider if its reading and writing tests applied to the 2<sup>o</sup> period of high school correspond to the propositions of this model of evaluation. This work argues that the evaluation practices that have as fundament the education by competences and abilities seeks to conform school education to the capitalist system. At first, we consider the relations between school education, knowledge and educational reforms launched by the and of the 1980 decade and de beginning of de decade of 1990, trying to comprehend the reformist proposals that are included in officials documents (Parameters Curriculares Nacionais – PCN e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). We search to understand the adhesion to the central idea of the evaluation systems as a way of control, regulation and rationality in the context of the so called education by competences and abilities. After that, we discuss the politics and practices in education and the evaluation practices since its genesis, searching to comprehend the processes of reading and writing appropriations and objectification. In the last part, we present an analysis of the SARESP reading and writing tests, showing that they do not correspond to the abilities matrix in witch they are based. The works here presented has a documental e bibliographic orientation, restricted to qualitative research field in school education, based on works of Britto, Dias Sobrinho, Duarte, Geraldi, Popkewitz, Ramos and others. The itinerary we did demonstrate that this evaluation system of reading and writing is bounded to annul the importance of individual formation when are considered the highest forms of knowledge.

**Key words:** Knowledge. Competences. Abilities. Evaluation; Educational reforms.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONHECIMENTO E REFORMAS DA EDUCAÇÃO</b> .....	16
1.1 Educação escolar e produção de conhecimento sob a lógica do capital .....	16
1.2 As políticas de avaliação no contexto da Reforma da Educação .....	24
<b>2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: GÊNESE, POLÍTICAS E PRÁTICAS</b> .....	35
2.1 Abordando a temática da avaliação educacional .....	36
2.2 Educação escolar: gênese .....	41
2.3 Avaliação educacional no contexto de institucionalização da escola: rumos .....	44
2.4 Avaliação de sistema educacional paulista: SARESP .....	48
<b>3 AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS</b> .....	55
3.1 Objetivação e apropriação: produzindo a historicidade .....	55
3.2 Competências, habilidades, avaliação e Reformas da Educação .....	59
<b>4 LEITURA E ESCRITA: FORMANDO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b> .....	70
4.1 A prova de Leitura e Escrita .....	70
4.2 O campo de pesquisa: análise das provas .....	72
4.2.1 Prova de Leitura e Escrita a partir da matriz de especificação: percurso de análise .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	98
<b>ANEXO</b> .....	101

## APRESENTAÇÃO

Meus pais, trabalhadores rurais, em busca de oportunidade de emprego na Grande São Paulo, na década de 70, sempre acreditaram que a educação escolar seria um meio de “mudar de vida”. Embora sem a oportunidade de freqüentar a escola quando crianças, acompanharam o percurso escolar de cada filho (quatro), cuidando para que não faltássemos às aulas, que fizéssemos as lições de casa e respeitássemos os professores.

Essa experiência, certamente fundamental no percurso formativo, me instigou a perguntar pela primeira vez sobre que tipo de mudança a educação escolar poderia promover em minha vida ou na vida de qualquer indivíduo e por que nem todos tinham condições de freqüentar a escola.

Claro que, a priori, a educação escolar representava para mim apenas um meio de instrumentalização para lutar por condições de sobrevivência no mundo do trabalho. Entretanto, com o tempo, fui percebendo que, pela apropriação de conhecimentos no âmbito das objetivações genéricas “para-si”<sup>1</sup>, poderia, acima de tudo, compreender as relações de dominação da sociedade regida pela lógica do capital e as precárias condições a que se submete um grande contingente de pessoas. Embora com dificuldades, decidi seguir a vida acadêmica.

Na academia, precisamente no curso de Mestrado, enquanto aluna regular da turma de 2005, surgiu o interesse por pesquisar a prova de Leitura e Escrita do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (daqui para frente denominado apenas de SARESP), avaliação implantada no auge das Reformas Educacionais, cuja elaboração tem como base noções de competências e de habilidades.

A idéia inicial era analisar a prova em si, entendida como objeto dado e observar a concepção de leitura e escrita que subsidia sua construção. Neste percurso, enveredando por diferentes leituras, comecei a perceber que, por ser a prova elaborada a partir de uma matriz de habilidades e de um quadro de competências, estaria supostamente relacionada à concepção ideológica de formação por competências, tão presente nos discursos oficiais (conforme veremos

---

<sup>1</sup> Duarte (2001); Ver capítulo 3.

no decorrer deste escrito). Esses discursos, ancorados na retórica do denominado “aprender a aprender<sup>2</sup>”, tenderiam a defender a idéia de formação para atender às demandas dos processos produtivos. Mas ficaram algumas questões: a prova de Leitura e Escrita do SARESP, elaborada desde uma matriz de especificação (quadro de habilidades)<sup>3</sup>, condiz com seus descritores? O indivíduo que responde às questões objetivas da prova realmente aciona as habilidades apresentadas na matriz?

Essas e outras questões serviram como base para a presente pesquisa.

---

<sup>2</sup> Vale destacar que o lema “aprender a aprender” marca presença relevante no relatório da comissão internacional da UNESCO – cuja elaboração foi coordenada por Jacques Delors, presidente da comissão; tornou-se amplamente difundido após a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos. Segundo Duarte (2004), trata-se de uma estratégia ideológica, que visa à manutenção da hegemonia burguesa, levando as pessoas a internalizar que a única saída para a humanidade é total adaptação às regras impostas pela sociedade capitalista.

<sup>3</sup> Quadro em anexo.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Conhecimento e Cotidiano Escolar do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pretende investigar e problematizar os efeitos, a validade e a legitimidade de uma avaliação elaborada a partir de uma matriz de competências e habilidades.

A avaliação que tem como base noções de competências e de habilidades representa uma estratégia de adequação da educação escolar às demandas de reorganização social em função da forma de acumulação do capital e do exercício do poder no mundo moderno, na perspectiva de formação do indivíduo em conformidade com essas demandas.

Embora esse tipo de avaliação tenha como propósito aferir as competências e as habilidades em leitura e escrita propostas na matriz de habilidades, esse instrumento de avaliação não consegue atingir seu propósito. Antecipo que dificuldades foram encontradas no percurso de análise, ao tentar investigar se as habilidades propostas pelos descritores estavam em consonância com as questões.

A busca pelo entendimento do processo de avaliação das práticas de leitura e escrita resultou em dois movimentos indissociáveis. Em primeiro, lugar por meio dos estudos relativos às categorias *avaliação, competências, habilidades e reformas educacionais*, discutidas nos três primeiros capítulos, busquei considerar as transformações ocorridas no capitalismo desde as últimas décadas do século passado. O outro momento representa abordar o SARESP e seu contexto de implementação, na tentativa de compreender esta avaliação de sistemas, considerando os aspectos econômicos que traduzem o momento em que surgem diferentes políticas de avaliação no Brasil.

Como objeto desse processo, optei pela análise das provas do 2<sup>a</sup> ano do período noturno do Ensino Médio, tendo em vista que mudanças significativas ocorreram nesse nível de ensino, a partir da década de 90, com as Reformas Educacionais. Uma delas foi a tentativa de caracterizar a função do Ensino Médio como fase de preparação para o mercado de trabalho e de formação para prosseguimento de estudos no nível superior. Função dupla, pois não se sabe

exatamente quem possui condições para prosseguimento de estudos no ensino superior, nem em que cursos.

Não se sabe quem vai atuar no mercado de trabalho e se desconhecem as condições oferecidas nesse mercado. Esses questionamentos, embora importantes, não serão abordados, pois fogem do propósito desta dissertação. No entanto, são necessários à medida que possibilitam a compreensão de uma proposta que pressupõe a formação por competências/habilidades e os impactos desse tipo de formação na sociedade contemporânea.

A partir dessas considerações o texto foi dividido em quatro capítulos. Inicialmente, busco estabelecer possíveis relações entre educação escolar, conhecimento e reformas da educação no âmbito do desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea e da formação do denominado “trabalhador moderno” que, segundo a política educacional, demandaria um processo formativo que se expressa no “alfabetismo necessário” (BRITTO, 2006).

Procuro discernir se o processo de aprendizagem proposto tende a formar o indivíduo na perspectiva da lógica do capital ou na perspectiva de buscar, por meio da apropriação do conhecimento, a superação dessa lógica. Trata-se também de examinar o campo das reformas da educação (Popkewitz, 1997), tentando entender a produção da política educacional traduzida nos documentos oficiais, principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (GERALDI, 2001), destacando a avaliação como sistema de regulação, controle e racionalidade dessa política.

O segundo capítulo, com base na produção teórica de Dias Sobrinho, especificamente em suas obras “Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado”, publicada em 2002, e em “Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior”, publicada em 2003, apresenta a gênese, as políticas e as práticas de avaliação.

O terceiro capítulo organiza-se em torno da discussão sobre a avaliação por competências, numa tentativa de contemplar os processos de apropriação e de objetivação dessa noção, basicamente a partir de discussões apontadas por Duarte (2001 e 2004) e Ramos (2002).

O último capítulo traz a análise da prova objetiva de Leitura e Escrita do 2º ano noturno, pensando na validade e na legitimidade de uma prova construída sob uma matriz de habilidades. Para subsidiar essa discussão, tomo como base as

discussões estabelecidas por Britto (1999 e 2007), sobre a validade da matriz de habilidades e a apropriação de conhecimentos que se encontram vinculados a ações pragmáticas e utilitaristas, ou seja, úteis “para os interesses da reprodução do capital”. (BRITTO, 2007, p.10)

# 1 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONHECIMENTO E REFORMAS DA EDUCAÇÃO

## 1.1 Educação escolar e produção de conhecimento sob a lógica do capital

As transformações ocorridas no capitalismo desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, nas múltiplas e complexas dimensões desse modo de produzir a vida em sociedade, isto é, as mudanças políticas, econômicas, culturais aguçaram e aguçam, nos diferentes segmentos da sociedade, um amplo debate sobre o papel da educação escolar.

Esse debate concentra parte de sua relevância em torno do tipo de indivíduo que se pretende formar e assinala, em termos gerais, duas perspectivas e/ou possibilidades: de um lado, a formação no contexto da educação escolar voltada para o atendimento das demandas no campo da produção, do mercado de trabalho; de outro, a busca de práticas formativas escolares que contribuam para a transformação radical das formas alienantes, por meios das quais, o capital procura subordinar e explorar o trabalho.

Qualquer que seja o interesse no que se refere ao debate sobre o papel da educação escolar na sociedade contemporânea, o que se explicita nesse processo é a expressão que assume a luta de classes e as alternativas historicamente criadas pelos conflitos e antagonismos entre a hegemonia dos grupos socialmente dominantes e a busca de superação dessa hegemonia pelos grupos socialmente dominados.

Frigotto (2000) aponta a educação como prática social, atividade humana e histórica definida no conjunto das relações sociais e no embate de grupos ou classes sociais.

O referido autor afirma que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas



diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2000, p. 25).

Considerando a formação do indivíduo nesta sociedade de classes sociais, regida pela lógica do capital, é importante esclarecer que essa lógica se move pela obtenção do lucro extraído da força de trabalho; pelas inovações tecnológicas que buscam reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário substituindo a mão de obra pelas máquinas; pela perda dos direitos dos trabalhadores incorporados, no decorrer de longas lutas viabilizadas por sindicatos e partidos políticos, ao contrato de trabalho e por novos processos de produção, circulação, concentração e apropriação privada da riqueza social.

A tentativa de modernização no campo econômico traz a educação para o centro dos debates ao tratar da questão de qualidade e produtividade no mundo do trabalho. É necessário, a partir disso, a “definição de políticas educacionais que dêem conta dos novos requisitos exigidos da força de trabalho pela terceira revolução industrial” (NEVES, 2000, p.17).

Segundo a autora:

A estratégia modernizadora empresarial brasileira, intensificada no período Itamar Franco de governo, trouxe mais intensamente, para o centro do debate nacional a questão educacional. Capital e trabalho e seus aliados reivindicam, cada qual a seu modo, maior rapidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira. (NEVES, 2000, p.20).

Entretanto, possíveis renovações nos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira esbarram no limites postos pelo Estado. Não existe, para o Estado capitalista, interesse em transformar a condição de dominação em que vivem milhões de pessoas, numa condição de emancipação em que o trabalho deixe de ser alienado e passe a fazer parte da vida do indivíduo de forma “universalizada e auto-realizadora”, conforme aponta Mészáros (2005).

O referido autor, analisando a educação para além dos limites do capital, afirma que:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] não pode haver uma solução efetiva para a auto-

alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação. (MÈSZÁROS, 2005, p. 65 e 67).

Dessa perspectiva, a abordagem das relações entre educação escolar, conhecimento e participação social não pode ser desvinculada dessa lógica que predomina na sociedade contemporânea. Isto porque a escolarização do indivíduo, o processo de produção e apropriação de conhecimentos que contribuem para sua escolarização e a possibilidade de sua participação social na perspectiva de sua alienação ou humanização estão historicamente vinculados à lógica do capital.

Mesmo considerando que o capitalismo, a partir de sua lógica, busca se tornar conforme Mészáros (2005) incontestável, reformável e corrigível, pois, segundo o referido autor:

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÈSZÁROS, 2005, p.44, grifo do autor).

Uma das possibilidades para que o capitalismo trate de sua questão crucial se encontra na educação escolar no sentido de fomentar práticas que contribuam para a naturalização das relações sociais de dominação e exploração humana e, concomitantemente, de sistematizar a internalização de valores vitais para a sua conservação. Ainda segundo Mészáros:

As relações sociais capitalistas não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos 'interiorizam' as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos 'contribuem para a manutenção de uma concepção de mundo' (cf. GRAMSCI) e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponda àquela concepção de mundo (MÈSZÁROS, 1981, p.260).

Adotar as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias, internalizar valores que se circunscrevem aos limites históricos do capitalismo é um processo tenso, conflitivo, de embates e lutas. Esse processo de internalização dos valores dominantes, hegemônicos, não ocorre automaticamente. Novas demandas para a

formação do indivíduo, suas condições de vida, necessidades e interesses, produzem uma dinâmica múltipla, complexa, contraditória.

Assim, a formação do denominado “trabalhador moderno” seria, nesse contexto, segundo Britto (2006) aquela formação que disponibilizaria: “razoável nível de alfabetismo (tanto em leitura e escrita quanto em cálculo), o que, por sua vez, se manifestaria principalmente, ainda que não só por ampla escolaridade, reconhecidamente a principal agência social de letramento”. (BRITTO, 2006, p.344).

Para que a educação escolar atenda às demandas postas pela reorganização do processo de produção de mercadorias, o mundo do trabalho reivindica a necessidade de formar o indivíduo, por meio de conhecimentos que lhe garantam o que Britto (2006) denomina de “alfabetismo necessário”, caracterizado como:

Aquele que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números de modo a ser capaz de agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo, bem como de reconhecer (e reconhecer-se na) a ideologia da individualidade burguesa (BRITTO, 2006, p.344).

O denominado “alfabetismo necessário” envolve a problematização do conhecimento que o indivíduo incorpora e seu processo de apropriação. Aqui se repõem as perspectivas anteriormente assinaladas em torno do debate sobre a formação do indivíduo com base na educação escolar: formação alienante ou humanizadora, perspectivas que Mészáros exemplifica ao se indagar sobre o que aprendemos e em que direção nos conduz o processo de aprendizagem.

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p.47-48).

Não pretendo anteciper possíveis respostas, uma vez que essas dependem do desenvolvimento desta dissertação, entretanto, vale destacar que o processo de escolarização formal tende a desconsiderar a apropriação do conhecimento

historicamente acumulado. E, mais, esse processo busca que a população trabalhadora se aproprie da leitura e da escrita de maneira funcional e útil ao atendimento das demandas do mercado.

Trata-se de incorporar um conhecimento “mínimo”. Entretanto por que o “direito” de aprender apenas o mínimo? O que, em termos de conhecimento, significa aprender o mínimo? Aprender o mínimo certamente não significa a preocupação com a apropriação do conhecimento da arte, da ciência, da filosofia, da política, enfim, de objetivações que possam propiciar a humanização dos indivíduos (cf. Saviani, 1989). Aprender o mínimo faz parte de uma lógica que caracteriza processos de escolarização voltados para aprofundar e conservar as relações de alienação e exploração humana, bem como aprender conhecimentos utilitaristas e instrumentais próprios de uma educação que tem como base a noção de competências.

De acordo com Duarte (2001), apropriar-se dessas objetivações – dentre as quais a leitura e a escrita destacadas neste trabalho – no processo de ensino-aprendizagem, por meio da educação escolar, não significa pôr fim ao processo de alienação.

Na história humana até aqui vivida, a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, dependendo da natureza concreta que assumam em cada momento histórico, têm servido tanto à humanização quanto à alienação dos indivíduos humanos. O mesmo pode ser dito em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos concretos dessas objetivações do gênero humano. Mas, por exemplo, a constatação da existência da alienação da ciência e do ensino da ciência não pode assumir uma unilateralidade tal que nos impeça de refletirmos sobre o papel humanizador que o ensino da ciência pode e deve ter na formação dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 7)

Daí a necessidade de ter na educação escolar a mediação entre a vida cotidiana e não cotidiana, de forma que esse processo de apropriação das objetivações seja coerente com o tipo de indivíduo que, desde uma perspectiva política revolucionária, se busca formar: um indivíduo emancipado, livre de qualquer forma de alienação; um indivíduo que tem na leitura e na escrita dois processos de objetivação cuja apropriação é essencial para seu processo de formação.

Em contrapartida a essa possibilidade as reformas ocorridas no Brasil<sup>4</sup>, especificamente a partir dos anos noventa do século passado, revela-se um processo que produz e dissemina uma concepção de educação escolar voltada para a empregabilidade e para a competitividade em cujo núcleo encontra-se o universo de habilidades e competências que o indivíduo deve adquirir para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho: a educação por competências. Uma observação relevante sobre a educação por competências é registrada por Britto, 2006, ao afirmar:

A competência aparece como coisa vaga, como discurso progressista, mas duplamente retrógrado: [...] joga a questão do conhecimento para um plano de abstração que não diz respeito à produção e apropriação do conhecimento e do fazer da vida (competência são capacidades abstratas, relativas ao indivíduo flexível, moldável e acomodável às determinações e interesses da produção). [...] Tomadas em sua singularidade (abstraídas do real) as competências não são mais que referências quantificáveis e controláveis (trata-se de mensurar as performances individuais e produzir escalas de competência para classificar sujeitos e estabelecer condutas e procedimentos 'pedagógicos' (BRITTO, 2006, p.353).

A idéia de aferir competências e habilidades na educação escolar e, especificamente na educação básica está, conforme apontado anteriormente, relacionada ao lema “aprender a aprender” fortemente divulgado nos documentos oficiais a partir da década de 90. Duarte (2004) critica a concepção de educação voltada para a adaptação do indivíduo – educação por competências – e aponta a relação dessa concepção ao lema aprender a aprender que “implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2004, p. 42).

O lema do “aprender a aprender” dissemina o pensamento de que o indivíduo deveria estar apto a aprender sozinho, ou seja, deveria desenvolver autonomia para, hipoteticamente, estar apto a buscar por si mesmo conhecimentos e soluções para os problemas que se colocam na dinâmica social.

Desta forma, idealmente, este indivíduo poderia atuar com desenvoltura nas diferentes situações práticas da vida cotidiana, incluindo as questões de administração da vida pessoal e as exigências que se colocam no plano profissional.

---

<sup>4</sup> As reformas educacionais no Brasil encontram-se situadas num contexto mais amplo de transformações e mudanças estruturais, iniciadas por volta de 1970, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, refletindo nos países do mundo todo.

Essa capacidade de buscar conhecimentos por si só, própria de uma educação cuja idéia é a de adaptar os indivíduos aos processos produtivos, pode eximir a escola de sua função essencial, sendo parte de uma sociedade regida pela lógica do capital.

Vale destacar que o conceito de autonomia, problematizado neste trabalho, relaciona-se com a idéia de competências supostamente adquirida pelo trabalhador no contexto de acumulação flexível. Neste contexto, as características dos empregos tornam-se cada vez mais instáveis e a quantidade de trabalho passa a ser concentrada em menos pessoas, possibilitando a intensificação da exploração.

Os contratos de trabalho são vistos, pelos gestores do capital, como estruturalmente importantes à expansão dos mercados do ponto de vista econômico e ideológico. Ser autônomo, nesta perspectiva, significa adquirir conhecimentos que possam ser intercambiáveis no mercado de trabalho, seja nos processos produtivos, comerciais e/ou financeiros, seja em contextos de mudança de atividade.

Ramos aponta dois ângulos de análise e afirma que o primeiro trata-se da “autonomia que se exerce no interior de uma organização de trabalho e se manifesta na capacidade de responder positivamente aos eventos que ocorrem durante o processo de trabalho” e o outro, segundo a autora, refere-se à autonomia “vista como uma condição que permite ao indivíduo mudar de emprego numa mesma empresa ou de uma empresa para outra ou mesmo de um setor de atividade para outro”.(RAMOS, 2002, p. 205).

Desse ponto de vista, o indivíduo autônomo seria aquele que, no contexto da acumulação flexível, possuiria chances mais elevadas de se manter empregável, conservando assim suas competências e metacompetências<sup>5</sup>.

Sem entrar numa análise mais detalhada, antecipo que a educação escolar no Brasil, ao aderir a esse processo por meio das reformas educacionais, no início da década de noventa do século XX, busca mensurar as performances individuais com base em sistemas de avaliação. Assim, a avaliação passa a ser utilizada como eixo da política educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso. Basta apontar as formas de avaliação implementadas nesse período: Exame Nacional de Cursos (ENC, também conhecido como provão) para avaliar o Ensino Superior e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para avaliar o Ensino Médio,

---

<sup>5</sup>“Competências transferíveis. Essas competências seriam úteis não só ao projeto da empresa mas também ao projeto dos indivíduos, pois a metacompetência é o que permanece essencialmente com ele.” (RAMOS, 2002, p. 212).

respectivamente criados em 1995 e 1998; ao mesmo tempo em que dá continuidade ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), iniciado em 1990.

Analisando o papel da avaliação no contexto das reformas, principalmente as educacionais, ocorridas não apenas no Brasil, Dias Sobrinho afirma que:

As crises mais agudas no contexto nacional e internacional propiciam a idéia bastante expandida de que a grande responsável pelos declínios de caráter econômico e dificuldades no plano social e político é a educação. Daí, segundo esse raciocínio, ser necessário reformá-la radicalmente. Toda reforma de educação promovida pelos governos nas últimas décadas concebem um papel central e determinante à avaliação, vista como instrumento de legitimação e tecnologia de poder. A avaliação para esses governos é o mais eficaz organizadores das reformas em educação. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.141).

A avaliação, nos documentos oficiais que referenciam a reforma educacional – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais –, é tratada como um sistema de controle e racionalidade.

Ainda, analisando a implementação da avaliação no período das Reformas como parte das estratégias internacionais de regulação e de controle, e tornando prioridade no universo de propostas apresentadas em 1995 pelo Ministério da educação e da Cultura (MEC), Geraldi (2001) afirma que a ordem de prioridades constitutivas da proposta reformista para a área educacional era “a primeira, os parâmetros curriculares nacionais; a segunda, livros didáticos nacionais; a terceira, treinamento de professores via televisão; e a quarta, a avaliação nacional” (GERALDI, 2001, p. 117). A referida autora acrescenta que nesse universo de prioridades “as três primeiras são necessárias para que a quarta, avaliação nacional, seja possível”.

Essas prioridades se articulam à medida que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) configuram o que a autora supracitada qualifica de “currículo mínimo nacional” ou, ainda, de “currículo homogeneizante<sup>6</sup>”. A crítica levantada por Geraldi (2001) aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aponta para o estabelecimento de um conteúdo de extensão nacional a ser avaliado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – extensão que envolve a presença desse processo avaliativo no cenário internacional, por meio de uma proposta curricular

---

<sup>6</sup>A autora, ao apontar os PCNs como “currículo mínimo” ou “currículo homogeneizante” tem como base os estudos de Vera Candau e de Antônio Flávio Santos.

unificada e, no contexto do Estado de São Paulo, por meio do SARESP. A perspectiva crítica da autora explicita que:

“parâmetros” configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória [sic!], cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlado pela avaliação nacional (GERALDI, 2001, p. 119).

Pode-se afirmar que a proposta de “currículo mínimo” está fundamentada na noção de padrões mínimos de qualidade e padrões mínimos de insumo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) apontando que:

Art. 4<sup>o</sup> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (LDB 9394/1996, p.2-3).

Aprender o mínimo assume coerência substancial com a proposta de formação do “trabalhador moderno” e do “alfabetismo necessário”, conforme as contribuições de Britto (2006). É nesse cenário que procuro entender e abordar as políticas de avaliação enquanto um processo de regulação e de controle que fazem parte das estratégias reformistas internacionais.

## **1.2 As políticas de avaliação no contexto da Reforma da Educação**

A idéia de relacionar educação e produtividade é implementada primeiramente na Inglaterra, no governo de Margareth Thatcher, em 1979, com o intuito de diminuir gastos no setor público e aumentar a eficiência do governo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Para isso, na Inglaterra, foram adotadas algumas práticas, tais como: elevação das taxas de juros, criação de níveis de desemprego, repressão às greves, imposição de uma legislação anti-sindical, corte nos gastos sociais, introdução de um programa de privatização da habitação, indústrias básicas, eletricidade, petróleo, gás e água. (cf. Anderson, 1996).



Dias Sobrinho, ao analisar o processo de avaliação no contexto neoliberal inglês, afirma que:

A avaliação na Inglaterra de Thatcher teve um forte sentido de responsabilização, seguindo aquela lógica de que a educação, e sobretudo os professores, é a principal responsável pelas dificuldades políticas e administrativas, pelos insucessos econômicos e pela frágil competitividade internacional de um país. Nesse cenário, se tornam urgentes as reformas do Estado e da educação. As instituições educativas são instadas a se ajustar às necessidades do mercado e dos governos. [...] Devem tornar-se competitivas e promover a elevação da competitividade, tanto das empresas quanto do país. Isso significa que precisam aumentar a capacidade gerencial e a produtividade. Devem ser capazes de demonstrar maior competência e qualidade. Essa demonstração geralmente é evidenciada em termos quantitativos e em desempenhos nas provas e testes normalizados de caráter nacional. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47).

Outro contexto relevante para o entendimento das políticas de avaliação no âmbito educacional se dá nos EUA, onde um marco fundamental para as políticas de avaliação foi o ano de 1983, quando aderem ao modelo da *accountability*. Esse modelo está relacionado com a “responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.21)

Segundo Afonso (1998), os EUA aderem também a um processo de reformas educativas, visto que a educação, para eles, é condição fundamental para enfrentamento da competição em âmbito internacional. Nessa concepção, é preciso capacitar os trabalhadores para se adaptarem às rápidas mudanças no mercado, elevando sua produtividade. Segundo o autor, o que merece ser considerado nesta política é que “uma força de trabalho educada é crucial para elevar a produtividade e aumentar a adaptabilidade às rápidas mudanças nos mercados internacionais”. (AFONSO, 1998, p. 95)

Dias Sobrinho atenta para o fato de fazer distinção entre avaliação da educação básica e da educação do ensino superior nos EUA. No primeiro caso, o modelo é baseado pelos testes e pelos exames nacionais, enquanto o segundo se desenvolve considerando o modelo de *accreditation*, promovido por “agências de avaliação constituídas e mantidas pelas próprias universidades e associações profissionais”. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 50)

Este autor afirma que este modelo segue importantes etapas<sup>8</sup> que permitem discussão e reflexão sobre o processo de avaliação para definir concessão, renovação ou negação da *accreditation* e aponta que:

[...] estes processos já consolidados na cultura universitária norte-americana, que aceita como muito positivos a avaliação interna, o intercâmbio com pares de outras instituições respeitados pela comunidade e a oportunidade de refletir abertamente sobre as relações da universidade com seus respectivos entornos sociais, os municípios, os estados, as entidades de classe e os usuários. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 50).

Ainda com relação ao movimento de reformas nos EUA, é importante destacar que Popkewitz (1997) aborda as reformas como movimento milenar que serve como forma de regulação social. As reformas “estabelecem relações com os diversos níveis de relações sociais – da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem” (POPKEWITZ, 1997, p.13). O conceito de regulação social procura enfatizar “elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas”.

Segundo o autor, na década de 60, nos EUA, supunha-se que o desenvolvimento da ciência poderia combater os problemas sociais e trazer prosperidade e felicidade a todos. Nesse período, no movimento de reforma escolar, foi estabelecida a organização de instituições sociais que fossem eficientes, eficazes e sensíveis às exigências de igualdade social.

A ciência e a tecnologia passam a ser fundamentais para a vida industrial e cultural americana. No entanto, embora essa tendência tenha sido iniciada antes da Segunda Guerra Mundial, o dia-a-dia da sociedade americana de pós-guerra enfrenta uma dependência maior da ciência e da tecnologia. É nesse período que se desenvolve maior automação, mudando os padrões de trabalho e até os meios de comunicação de massa, como a TV. Assim, o “discurso dos anos do pós-guerra definiam a ciência como fonte de melhorias para a vida diária e os caminhos através dos quais as necessidades e desejos humanos seriam realizados”. (POPKEWITZ, 1997, p. 150)

---

<sup>8</sup> “Auto-avaliação, avaliação externa feita por pares universitários, resposta da instituição ao relatório da comissão externa, parecer final da agência” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 50)

No lastro dessa conjuntura, o movimento de reforma do currículo, com base na disciplina, também surge nesse período e pretendia “não somente disseminar o conhecimento dos acadêmicos, mas também incluir os métodos de argumentação, pensamento e ‘visão’ do mundo, que eram consideradas as bases dessas disciplinas”. (p. 151).

Popkewitz assinala que, embora nem todos os cidadãos entendessem as bases técnico-científicas existentes por trás de um computador ou calculadora, era essencial que conhecessem a importância desses instrumentos úteis e apropriados para a condução da vida diária. É por meio das reformas curriculares que ganha ênfase, nesse período, a abordagem de solução de problemas e de indagações e descoberta por meio de conhecimentos funcionais. Os indivíduos, nesta perspectiva, passam a ser vistos como proprietários de suas próprias capacidades implicando no que o autor chama de “individualismo possessivo”.

Para Popkewitz, no individualismo possessivo “a sociedade é aperfeiçoada graças ao esforço feito pelos seus membros individuais para melhorarem a sua posição através da participação na política, do trabalho e do exercício do espírito empresarial” (POPKEWITZ, 1997, p.153).

E acrescenta que:

progresso deve basear-se na igualdade de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades individuais, possibilitando assim a todos os cidadãos a superação das desigualdades de nascimento. A escola foi uma das diversas instituições que, sendo reformadas, poderiam conduzir a uma sociedade melhor. (POPKEWITZ, 1997, P.153).

Na década de 80, embora a retórica seja a de excelência para todos, os investimentos do governo em educação são voltados para aqueles que irão ingressar em profissões científicas ou tecnológicas e, diferentemente das décadas de 60 e 70, “a retomada da relação entre programas públicos, o progresso social e as empresas confere uma legitimidade especial à colaboração entre empresas e as escolas” (POPKEWITZ, 1997, p. 157).

A nova economia, regulada por certos tipos de bens e serviços, passa a exigir uma nova força de trabalho. Isso provocou diminuição da força de trabalho existente. Assim, as empresas passaram a maximizar o número de trabalhadores disponíveis, concentrando-se num treinamento comum nas escolas.

A mudança curricular nesse período é acompanhada de “uma organização e avaliação mais rigorosas” (p. 157) para assumir no currículo o conhecimento profissional anunciado na década de 60. Para isso, “são desenvolvidos padrões que proporcionam linhas de orientação específicas para o ensino e avaliação”. (p. 157).

Relacionando a mudança nos padrões de expectativa da escola com o novo currículo, acrescenta ainda o autor:

As propostas de reforma concentram-se no trabalho dos professores, reconhecendo que o novo currículo exige uma mudança nos padrões de expectativa da escola. Parte das propostas de reforma contém estratégias encontradas nas demandas de trabalho fora da escola, onde os padrões de trabalho são considerados flexíveis, mas exigem uma maior disciplina interna, capaz de produzir resultados padronizados. (POPKEWITZ, 1997, p.158).

De acordo com essa diretriz, são as forças do mercado, vinculadas à eficiência social que produzirão a melhoria da educação. Esta pode ser também observada no Brasil.

Aqui, a década de 80 inaugura um período de intensas crises na economia e tem na avaliação educacional um instrumento utilizado nas políticas de regulamentação social, de controle e de racionalidade orçamentária. Dessa forma, a velha prática de investimentos generosos, que prevaleceu no período pós-guerra, sob a crença de que era necessário injetar dinheiro em políticas públicas, em função do progresso e do bem estar social, chega ao fim com o movimento das reformas que tem início na década de 80, após a crise do petróleo em 1973.

Parte substancial das políticas reformistas se expressa no chamado Consenso de Washington, em 1989, e se materializa sob a liderança dos Estados Unidos nas medidas neoliberais para os países latino-americanos, de forma a propor redução da intervenção do Estado na economia, diminuição do poder dos sindicatos que representavam a classe trabalhadora, aumento da privatização de empresas estatais, abertura comercial, flexibilização da legislação trabalhista, redução da carga fiscal, etc. Essas práticas influenciaram o debate sobre a necessidade de reformas institucionais, dentre elas as educacionais.

A avaliação educacional é instaurada nessa lógica e passa a ser utilizada, segundo Dias Sobrinho, para fins de controle e de prestação de contas. Dessa perspectiva, afirma o autor:

O Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47).

Nesse momento, a educação passa a estar no centro das preocupações políticas e econômicas dos setores dominantes e deve se ajustar a elas. É preciso formar um novo trabalhador, conseqüentemente um novo indivíduo, capaz de atuar em diferentes frentes de trabalho para que seja capaz de manter o emprego. Daí a idéia de trabalhador flexível e adaptável às formas de produção próprias da nova fase do capitalismo.

Silva Jr. e Cammarano González (2001) analisam essa relação da educação com as questões econômicas e políticas argumentando que:

Nesse contexto, em que a economia torna-se a mais elevada forma de ideologia, os arautos da superação da crise do capitalismo no último quartel do século XX e início do século XXI procuram estabelecer uma relação de linearidade entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação do trabalhador e a capacidade de manter seu emprego ou, ainda, manter-se na condição de um ser social empregável. Isto é, o que está em curso consiste numa profunda mudança da forma fenomênica do capitalismo em razão de sua própria racionalidade. (SILVA JR & CAMMARANO GONZÁLEZ, 2001, p. 39-40).

A sociedade já não comporta mais os antigos trabalhadores dotados de especialização mínima e funcional típica do fordismo. A sociedade regida pelo capital requer trabalhadores que venham a atender às demandas do mercado, ou seja, trabalhadores flexíveis, competentes e que sirvam aos interesses do mercado na sociedade urbano-industrial.

A avaliação educacional acompanhou esse movimento e:

Assumiu basicamente as características de 'accountability': uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre 'accountability' e a ideologia da eficiência. [...] É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47, grifos do autor).

As práticas reformistas assinalam em sua agenda política a necessidade de dotar esse novo indivíduo de competências e habilidades, e, para isso, a educação se ajusta à necessidade do mercado e dos governos com o intuito de promover a competitividade e, para atender a esse objetivo, a avaliação é utilizada para justificar gastos e para regular o sistema.

Analisando a relação entre educação e produtividade, Dias Sobrinho afirma que:

Em ambos os casos (referindo-se à Inglaterra e aos EUA) se tratava prioritariamente de recuperar o rígido controle sobre as contas públicas, o que passava pelo crescente descomprometimento do Estado com os gastos em políticas sociais. Ganham força a mentalidade de privatização, ainda que branda quando se trata de educação, e da satisfação do consumidor. Enfim, o que passa a prevalecer é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais estreitamente vinculadas e úteis à indústria e ao mercado de modo geral. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.48)

Vale lembrar a influência técnica política e financeira de organismos internacionais como é o caso do Banco Mundial que, além de financiar e de cobrar as avaliações, “intervém significativamente na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses e ideologias”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.52)

O autor destaca a exigência desse organismo aos países pobres ou em desenvolvimento, em relação à educação básica: que esta seja gratuita e receba “a maior fatia dos investimentos dos distintos países, cabendo mesmo algumas formas de subsídios às crianças carentes como, por exemplo, os subsídios repassados em forma de bolsa-escola” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.52). E destaca que os empréstimos são feitos apenas mediante a garantia de que a educação venha a se ajustar à nova realidade e observe as restrições orçamentárias que a torne mais eficiente e produtiva, sendo útil ao mercado, estreitando seus laços com a indústria e assumindo a racionalidade do modelo gerencial.

Na Europa, a difusão e a melhor qualificação técnica da avaliação são devidas à União Européia e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este último vem exercendo grande importância no desenvolvimento de avaliação dos chamados países-membros, do qual o Brasil não faz parte, apenas os países mais industrializados da economia no mercado. Esta

organização atua com vistas à pesquisa, à ajuda financeira, à formação de especialistas e à definição de critérios e indicadores.

Dias Sobrinho (2003) aponta que a OCDE prioriza cinco eixos: “fluxos de alunos nos sistemas; resultados (rendimentos) dos alunos; estabelecimentos de ensino e seus entornos; custos; expectativas e atitudes ante a educação”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 162).

O autor afirma ainda que:

Como o levantamento de custos é de grande interesse, sobretudo porque permite as comparações entre os países, a OCDE estabeleceu os indicadores pertinentes: custos da educação relativamente ao PIB; parcela do ensino nos gastos públicos; distribuição de recursos por nível de ensino; fontes de financiamento da educação; despesas por nível; custos do aluno em relação ao PIB, índices de despesas por aluno e por nível; pessoal empregado no ensino; número de alunos por professor. (idem)

As intervenções desses organismos multilaterais na avaliação acentuam-se com a idéia de Estado Avaliador amplamente difundida com o movimento das reformas educacionais. É preciso avaliar para ajustar a educação à lógica da economia e da política dominantes. Por isso, “a idéia de competitividade do país no cenário internacional, da modernização do Estado da eficácia e da eficiência na economia e na gestão dá o sentido geral dessas avaliações”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.57).

O Brasil, ao final da década de 80 e início da década de 90, fez parte desse movimento reformista fortemente instalado para proceder a ajustes do sistema regido sob a lógica do capital em função das transformações ocorridas em sua base técnico-produtiva. Assim, o movimento de reformas pretende corrigir problemas que surgem dentro da lógica estabelecida. De modo nenhum a proposta de reformar servirá para transformar as relações de dominação de um sistema cuja prioridade é servir ao capital.

Essa tentativa de adequar o Brasil à agenda internacional tem início na Presidência de Fernando Collor de Mello, em 1990, quando seu governo ressalta a importância de inserir o Brasil no quadro internacional de competitividade do processo de globalização. Assim, a privatização emerge como palavra de ordem. Logo mais, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a reforma do Estado continua ganhando força e espaço na agenda nacional. Dentre as principais reformas, estão as educacionais.

Mészáros (2005), ao propor uma sociedade para além do capital, argumenta contrariamente à estratégia reformista de defesa do capitalismo apontando que ela é:

De fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se movem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. [...]

Dessa forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para inegáveis defeitos específicos, mesmo que sua magnitude seja deliberadamente minimizada, e mesmo que o modo planejado para lidar com eles seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade) muito lento. O único termo que de fato tem um sentido objetivo nesse discurso é “gradual”, e mesmo este é abusivamente expandido dentro de uma estratégia global, o que não pode ocorrer. Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz. (MÉSZÁROS, 2005, p.62).

A estratégia reformista marca presença no sistema educacional do Estado de São Paulo, que não fica excluído das estratégias reformistas e propõe que a avaliação seja a palavra de ordem. Avaliar para obter dados, resultados e colocar o sistema no bojo das transformações ocorridas no modo de produção capitalista, é disto que se trata, conforme observaremos, ao examinar a proposta de avaliação assumida pelo SARESP.

O processo de avaliação para o Estado de São Paulo registrará, conforme apontado no terceiro capítulo desta dissertação, um discurso voltado para o que a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) chama de “recuperação do padrão de qualidade do ensino” em face das exigências do mundo contemporâneo. E é nessa direção que a SEE/SP, por meio do documento de implantação do SARESP, aponta que:

Para recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas do Estado de São Paulo (de modo a que todos possam exercer seus direitos de cidadão e de inserção no mundo do trabalho), e em face das exigências da modernidade, torna-se necessário criar novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas. É, portanto, através de medidas de racionalização e descentralização da máquina administrativa e de fortalecimento das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares que a



SEE pretende alcançar maior eficiência na prestação dos serviços educacionais.[...]

A avaliação da qualidade da Educação não apenas resulta na verificação do rendimento escolar, mas constitui um momento importante na caracterização da qualidade do ensino, pois revela aspectos importantes do processo educacional que vem sendo desenvolvido nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular. (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – DOCUMENTO DE IMPLANTAÇÃO, p. 123, 1996).

Conforme apresentado na justificativa do referido documento, existiria a necessidade de fortalecimento das instâncias locais de administração educacional, isto é, as Delegacias de Ensino (hoje Diretorias de Ensino) e as Unidades Escolares, para que, se alcançasse maior “eficiência na prestação dos serviços educacionais”<sup>9</sup>.

A utilização dos conceitos tais como eficiência, eficácia, prestação de serviços, racionalização, descentralização nos documentos que orientam tanto as políticas de avaliação quanto a educação como um todo, marca profundamente a tendência mundial hegemônica do neoliberalismo, ao adotar as teorias administrativas como princípios pedagógicos. Segundo Oliveira, “verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude freqüente”. (OLIVEIRA, 1995, p.96)

O documento de implantação do SARESP, que constitui uma das orientações do SARESP, adere às teorias da administração quando aponta a necessidade de medidas de “racionalização e descentralização da máquina administrativa” e “maior eficiência na prestação dos serviços educacionais”.

O referido documento indica as habilidades específicas em cada disciplina e propõe que os Planos de Ensino, a proposta pedagógica da escola, a prática pedagógica do professor e as avaliações considerem as competências propostas. Isto sem esquecer que muitos documentos da Educação Básica apontam para as competências e para as habilidades como meio necessário para a promoção do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Com relação à “eficiência na prestação de serviços educacionais”, vale destacar que Silva, 2001, aponta a estratégia neoliberal no campo da educação transformando questões políticas e sociais em questões técnicas e afirma que: Nessa operação, os problemas sociais – e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas de eficiência/eficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. (SILVA, 2001, P. 18)

Nesse sentido, vale destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>10</sup> trazem três grandes competências que precisam ser desenvolvidas nas três áreas do conhecimento. As grandes competências são: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. As áreas do conhecimento são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) que compreendem as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), que compreendem Psicologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), que compreendem as disciplinas de Matemática, Ciências, Biologia, Física e Química. Essa abordagem deve ser antecipada pelo entendimento específico da avaliação e suas relações com a educação escolar.

---

<sup>10</sup> Vide análise sobre o contexto de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Geraldi, 2001.

## 2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: GÊNESE, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Tem sido ampla a produção teórica nas ciências humanas no que diz respeito à avaliação educacional desde os últimos vinte anos do século XX. Muitas são as correntes teóricas e as dimensões de avaliação; no entanto, o eixo central deste capítulo é o percurso traçado pela avaliação educacional: gênese, políticas e práticas.

A tentativa de discutir a avaliação nos remete a um campo amplo e complexo, conforme afirma Dias Sobrinho (2002), pois se trata de uma prática que pressupõe valores, atitudes e crenças. Essa prática vai sendo ressignificada e adquire diferentes formas e funções e, além disso, ganha força e expressão ao ter seus papéis bem definidos ao longo da história.

Nessa perspectiva, procurarei abordar uma síntese da avaliação educacional de sistemas e sua expansão no Brasil, como resposta à necessidade do Estado de controlar a educação e de prestar contas sobre os investimentos nas políticas educacionais, muitas delas financiadas por agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial.

Os investimentos em políticas públicas no âmbito estatal são norteados pelo discurso da equidade, do desenvolvimento, da autonomia e da diminuição da pobreza e estão, em última instância, relacionados à idéia de aumento da produtividade econômica.

Essa idéia é fortemente divulgada, por volta dos anos 80, com o intuito de aliviar tensões em momentos de crise econômica, minimizando os problemas sociais. No entanto, essa estratégia política havia sido implementada na década de 60, pelo Banco Mundial, na gestão McNamara, quando este se encontrava na presidência do Banco, com a intenção de elevar os índices de crescimento econômico e de reduzir os problemas sociais.

Quando os privilegiados são poucos e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio,

mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (MCNAMARA apud FONSECA 1998, p.3).

Para compreender as políticas de investimento em avaliação e as práticas educacionais nesse campo, faz-se necessário abordar a constituição da avaliação educacional, pensando na gênese, nas políticas e nas práticas.

## **2.1 Abordando a temática da avaliação educacional**

O processo avaliativo pressupõe julgamento e é inerente ao ser humano. Não pretendo, contudo, focalizar neste trabalho esse aspecto da avaliação como prática comum da condição humana, mas a avaliação a partir de sua consolidação no campo da educação escolar.

A prática avaliativa adquire ao longo da história uma dimensão com fins de medida e de seleção social, passando a ser comum e distribuindo os indivíduos nos diferentes lugares sociais. Dias Sobrinho (2002) afirma que a avaliação não é uma prática neutra e nem ingênua, possuindo caráter de seleção e de medida e assumindo diferentes aspectos ao longo dos tempos. Segundo o autor:

Utilizando-se quase exclusivamente da medida e da seleção como instrumento técnico para efeito político de organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral, a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legítima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento, etc. [...].

Justificada por um discurso conveniente, a quem “passa de ano” e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece terá as melhores posições e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.38).

Estas observações auxiliam a compreensão de que a prática avaliativa não surgiu na escola. Surgiu antes mesmo de sua institucionalização. A expressão

“avaliação educacional” foi usada pela primeira vez somente em 1934, com as propostas de avaliação por objetivos de Tyler<sup>11</sup>.

Com relação à avaliação de sistemas educacionais, Souza (2000) afirma que “a avaliação de sistemas focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional” (SOUZA, 2000, p. 102). E foi com o interesse de subsidiar as políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo que se implantou o SARESP, na década de 90, no bojo de uma série de reformas contemporâneas que fazem parte do modelo neoliberal da economia. Nesse modelo, o Estado se compromete essencialmente com a produção da economia e investe minimamente em políticas sociais. A proposta de Estado mínimo é um dos pilares do projeto neoliberal.

Para entender a política educacional brasileira e os investimentos mínimos em educação nas últimas duas décadas do século XX para cá, vale esclarecer o conceito de neoliberalismo, termo cujas origens estão no liberalismo clássico emergente a partir do século XVII.

De acordo com Dalarosa:

O liberalismo é uma filosofia política que defende os princípios do modo de produção capitalista e se fundamenta na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado. O liberalismo econômico surgiu na história moderna como forma de reação ao mercantilismo – prática econômica que sucedeu ao feudalismo e que sustentou a formação dos Estados nacionais modernos na Europa. (DALAROSA, 2001, p. 198).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, passamos a viver um período em que era forte o argumento de que o Estado deveria intervir em diversas áreas da sociedade. Como muitos países que lutavam como auxiliares das grandes potências encontravam-se numa condição econômica deficitária, era preciso que o Estado interviesse na economia em busca de crescimento nesse setor. Essa teoria,

---

<sup>11</sup> Segundo Vianna, “a influência de Ralph W. Tyler durante o período de 1930 a 1945 foi considerável e, assim, com justa razão, passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional. A sua ação foi bastante ampla, influenciando na educação em geral, especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e à implementação de currículos, que procurou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi criado por ele, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas.” (VIANNA, 1995, p.10).

denominada keynesianismo, foi e é até hoje amplamente difundida e também criticada.

A partir da década de 70, o modelo de Estado intervencionista começa a decair. A crise do Petróleo em 1973 abala os fundamentos desse modelo. Muitos ponderam que a atual crise econômica teria sua origem na excessiva intervenção do Estado na economia posta em prática até aquele período.

A crise do Petróleo ocorreu em virtude da grande escassez dessa fonte de energia, gerando aumento nos preços e recessão mundial. A economia pára de crescer e o modelo de intervenção estatal vigente passa a ser questionado. O Estado passa a demandar novas formas de gestão, convergindo para a necessidade de reformá-lo, reivindicando a regulação da economia pelas leis do mercado, além da progressiva privatização dos setores básicos e das políticas sociais, configurando o chamado Estado Mínimo.

Azevedo afirma que:

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista. (AZEVEDO, 1997, p.12, grifo do autor).

Observa Dalarosa quanto ao postulado do liberalismo e da lógica de mercado que:

Segundo o postulado do *liberalismo*, é a lógica do mercado que deve gerenciar todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Uma das teses atuais da política liberal para o setor produtivo é a ideologia da *qualidade total*, que não é outra coisa senão o desejo de produzir cada vez mais, com custos cada vez menores. Na concepção de qualidade total (agradar ao cliente) não estão em questão a dignidade e os valores humanos, a não ser para aumentar a produtividade e a lucratividade, ou seja, produzir mais-valia com a satisfação de estar fazendo o melhor. [...] Essa é uma das concepções de “qualidade” que vem sendo veiculada nos meios educacionais para estabelecer a “qualidade” em educação, uma qualidade centrada na produtividade para a qual o produto final é mais importante que o processo. Daí a preocupação com medidas, índices, resultados. É a lógica do mercado aplicada à educação. (DALAROSA, 2001, p. 197).

Em escala mundial e a partir dessa lógica, é possível acompanhar que a palavra de ordem é “Reforma”. É preciso reformar o Estado e, conseqüentemente,

as esferas sociais, políticas e econômicas. A partir da década de 90, o movimento reformista propõe a realocação de recursos no processo de redefinição de políticas públicas e, dentre elas, se encontram as políticas educacionais, que procuram incorporar a avaliação na lógica do mercado econômico. Expressão deste processo nesse período é a divulgação da idéia de qualidade total na educação, conforme apontado por Dalarosa.

Vale destacar que falar de “qualidade total” significa abordar uma nova retórica conservadora no campo educacional, pois se trata de um discurso que começa a se desenvolver por volta dos fins da década de 80, na tentativa de pôr fim ao discurso da redemocratização que vinha sendo fortemente divulgado desde o final do período ditatorial.

Gentili (2001) chama de “duplo processo de transposição” o deslocamento do campo da redemocratização para o da qualidade e a “transferência de conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos”. (GENTILI, 2001, p. 116).

Se levarmos em conta a qualidade de ensino nesta perspectiva, podemos considerar esse discurso uma armadilha que tem suas bases em propostas neoliberais.

Para Azevedo:

O debate sobre a questão da qualidade do ensino, referenciada ao padrão de qualidade dos processos produtivos, não pode, pois perder de vista essas características de nossa realidade. Mesmo porque a qualidade não é um atributo neutro, nem é desprovida das significações que lhe reservam os agentes que dela estão tratando, de acordo com seus interesses e valores específicos. (AZEVEDO, 1994, p.456).

Conforme a referida autora, a idéia de qualidade na educação está relacionada à qualidade total própria dos processos produtivos que se encontra articulada aos novos requisitos exigidos pela força de trabalho e ao trabalhador cabe ser flexível para atender às essas demandas. Para isso a formação oferecida pela escola básica deve responder a essa demanda.

E acrescenta:

A questão da qualidade do ensino vem sendo tratada em articulação com os novos requisitos exigidos para a qualificação da força de trabalho,

considerando-se a incorporação das chamadas novas tecnologias à produção. Trata-se do reconhecimento da necessidade da escola básica para que seja operado um tipo de especialização flexível, em correspondência à produção flexível, segundo os requerimentos que estão postos pelo movimento da acumulação, cujo desenho se reflete na globalização dos mercados. (AZEVEDO, 1994, p.456).

Pensando nas diferentes dimensões do processo avaliativo educacional e nas características que os sistemas educacionais vão adquirindo, à medida que se consolidam e se tornam constituintes e constitutivos das esferas econômicas, políticas e sociais, considero necessário apontar a força que as avaliações de sistemas educacionais adquirem a partir da década de 90, enquanto mecanismo de controle e de manutenção dos interesses do Estado capitalista. Esse tipo de avaliação intervém diretamente nas práticas educativas, na organização do currículo de forma geral e adquire dimensões políticas claramente marcadas ao fomentar nos campos da educação e do trabalho as tendências do processo econômico movido pela lógica do capital.

Vale citar novamente alguns instrumentos de avaliação implantados no Brasil nesse contexto: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – 1990), Exame Nacional de Cursos (ENC – 1995), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - 1988), Sistema de Avaliação do Rendimento Educacional do Estado de São Paulo (SARESP – 1996), dentre outros.

Esses instrumentos de avaliação foram implantados num momento em que mudanças significativas aconteciam no mundo do trabalho e da produção nas sociedades capitalistas. Particularmente, no Brasil, é exigida a elevação do patamar científico concomitante à adoção de métodos racionalizados de organização da produção e do trabalho. Com isso, passa a ser fomentado o uso de novos equipamentos próprios do paradigma da automação flexível. Esses aspectos nos levam a pensar que examinar a avaliação de sistema educacional, sem considerar seu contexto sócio-histórico, econômico e político é pensar na avaliação como algo acabado, pronto, dado, que deve necessariamente ser seguido por todos, por se tratar de uma prática suficiente por si só. Há que se levar em consideração aspectos importantes que fizeram com que a avaliação educacional adquirisse as características que apresenta hoje.

Ocorre que, pensando no campo da avaliação educacional, além dos sistemas educacionais, também se avaliam programas educacionais, instituições



públicas e privadas, currículos, métodos pedagógicos, sistemas educacionais etc. Essas avaliações interferem significativamente na organização da sociedade, pois são práticas que estipulam lugares sociais, estando carregadas de poderes e, por isso, acabam por instituir valores, saberes e crenças.

Entender em que contexto surgem essas formas de avaliação é fundamental, mas, para tanto, é preciso compreender de que forma se efetiva a relação do processo de institucionalização da educação escolar com as políticas de avaliação.

## **2.2 Educação escolar: gênese**

Dias Sobrinho, ao analisar a institucionalização da educação e sua relação com a avaliação educacional, afirma que o início da institucionalização da educação escolar corresponde ao final do século XVIII. Nesse processo surgem diferentes políticas de avaliação que se modificam ao longo da história, à medida que a sociedade se transforma e as relações de trabalho se tornam mais complexas.

A institucionalização da educação corresponde a um importante aumento de complexidade da sociedade. A partir do século XVIII, a avaliação começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante. Especialmente na França, coincidindo com a criação das escolas modernas, a avaliação começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.36).

A educação escolar se consolida com os ideais burgueses de escolarização obrigatória no século XVII. Essa nova classe social que emerge naquele século, com o intuito de derrubar a ordem feudal, se une aos setores explorados pela aristocracia, pela nobreza e pelo clero. Nesse momento, utilizando o discurso filosófico iluminista de igualdade, liberdade e fraternidade, questiona o ensino escolástico, autoritário e formal, destinado às elites e propõe um ensino pautado em seus ideais.

Essa postura é mantida até que a burguesia assumo o poder com o apoio das classes exploradas. A partir do momento em que essa nova classe se consolida no poder, seu discurso se transforma, seus interesses mudam, dando lugar a uma concepção de mundo e de educação que valorizam as aptidões individuais e as

diferenças entre os sujeitos. Assim, aqueles que, excluídos do antigo regime, apoiaram no processo que consolida a Revolução Francesa, continuam excluídos da nova ordem por ela estabelecida.

Saviani (1989), analisando a mudança de postura da burguesia ao assumir o poder, identifica duas pedagogias: pedagogia da essência<sup>12</sup> e pedagogia da existência<sup>13</sup>, atentando para o fato de que antes de assumir o poder, a burguesia, enquanto classe revolucionária, dependendo do apoio das massas, advogava a pedagogia da essência, defendendo a igualdade entre os homens. Quando esta nova classe social assume o poder, passa a defender a pedagogia da existência.

O autor faz um importante questionamento com relação a essa mudança de postura e aponta que:

O que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 1989, p. 52).

Com a consolidação do capitalismo, a burguesia, passa a divulgar a sua concepção de mundo. A educação articula-se ao campo dos direitos universais. Tal vínculo releva que uma instrução pautada sobre relações econômicas, que geram desigualdades sociais, estimule a desigualdade em outras instâncias. Isto considerando que a educação será concebida em outros momentos históricos como

---

<sup>12</sup> Saviani, 1989, aponta que a pedagogia da essência, na Antiguidade grega, não implicava problemas, pois os homens eram identificados como livres ou escravos. O escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres, ou seja, os homens livres eram considerados essencialmente iguais. Já na Idade Média, essa concepção adquire um novo caráter com a criação divina, pois se acreditava que os homens possuíam uma essência predeterminada e seus destinos eram também predefinidos, assim a diferenciação entre servos e senhores era marcada pela essência humana.

<sup>13</sup> A pedagogia da existência ou pedagogia nova, segundo Saviani, centra-se na vida, na existência, por oposição à pedagogia tradicional que se centra no intelecto, na essência, no conhecimento. Para o autor a pedagogia da existência considera num primeiro sentido “que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico” (SAVIANI, 1989, p. 72). Num segundo sentido, o autor aponta que nessa pedagogia “os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade.” (SAVIANI, 1989, p. 72).

investimento vital ao crescimento e desenvolvimento econômico da sociedade capitalista.

Essa nova classe social – burguesia –, agora no poder, concebe as aptidões sejam desenvolvidas de acordo com o interesse e com as individualidades e que pela livre concorrência os talentos poderão se manifestar. Seguindo a pedagogia da existência, vai para a escola aquele que tem “aptidão”, aquele que vai dirigir a nova sociedade capitalista.

Para Saviani, essa pedagogia possui caráter reacionário, contrapondo-se ao movimento de libertação da humanidade. O autor afirma que a pedagogia da existência:

Vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. (SAVIANI, 1989, p.52).

É nesse contexto de ascensão burguesa, na época moderna, que se firmam os primeiros exames, mecanismos de seleção por meio de testes – provas que permitiam que, aquele que possuísse maior conhecimento, visto como aptidão, teria acesso à escolaridade. Segundo Noronha:

A diferenciação escolar é, portanto, uma necessidade do capitalismo. Os testes, os sistemas de seleção, de orientação vocacional e educacional, os certificados, os exames nacionais, podem ser caracterizados como sendo mecanismos legítimos de seleção. (NORONHA, 2002, p.66).

A escola, para a burguesia, apresentava-se como única e diferenciadora – “escola para todos”, que respeita as diferenças individuais. A mesma autora, discutindo a escola como única e diferenciadora, aponta que:

O princípio (liberal) que fundamenta este tipo de escola – ao mesmo tempo unificadora e diferenciadora – é o do oferecimento formal de oportunidades educacionais para todos, permitindo que, pela livre concorrência, os talentos se manifestem de acordo com as aptidões individuais isoladas das condições materiais de sua produção. (NORONHA, 2002, p.66).

Dessa forma, só teria acesso a essa escola quem pertencesse à classe burguesa, porque a classe trabalhadora, de maneira geral, não tinha condições de competir com ela em pé de igualdade. A classe trabalhadora, no mundo da produção, sempre ocupou o lugar de quem executa e não o lugar de quem pensa.

Com relação à formação, no modo de produção capitalista, desde a instauração da modernidade, é possível encontrar uma pedagogia articulada à divisão social e técnica do trabalho. Para Noronha (2002, p 66), o objetivo primordial era “distribuir e atender as demandas diferenciadas relativas à formação de trabalhadores de um lado, e de dirigentes, de outro, estabelecendo os limites de uma educação utilitária para os primeiros e desinteressada para os segundos”. Nesse contexto de institucionalização da escola, assume relevância a denominada avaliação educacional.

### **2.3 Avaliação educacional no contexto de institucionalização da escola: rumos**

A burguesia que, antes de assumir o poder, produzia um discurso defensor da igualdade, incorpora, como uma das formas de preservar sua posição de classe social dominante, a escolarização concebida como espaço que abriga a possibilidade de pensar os indivíduos como diferentes entre si. Ou seja, as diferenças sociais são a expressão das diferenças naturais existentes entre os indivíduos e, por conseguinte, só deveria acompanhar a escola quem possuísse aptidão para estar nela.

É nesse contexto de transformações e de ascensão política e econômica da burguesia, na França do século XVIII, que a avaliação educacional, começa a ser praticada. Vale ressaltar que o termo “avaliação educacional” ainda não era utilizado. A função desse tipo de avaliação era uma forma de legitimar a distribuição social dos indivíduos pelo corpo social conforme suas aptidões. Uma distribuição que pretendia selecionar os trabalhadores, seguindo uma hierarquia de poder que se definiam os postos de trabalho e ainda o salário relativo ao posto assumido.

A escola deveria preparar servidores para os novos cargos e funções do sistema de serviço público que os valores republicanos então organizavam. A Revolução Industrial promoveu a organização das atividades e dos postos

de trabalho e estabeleceu os conceitos salariais relativos, também produzindo com isso a afirmação de significados sociais e hierarquias de poder ligados aos lugares ocupados nas estruturas dos serviços e da produção. A avaliação teve, então, notável apelo e demanda, tanto para distribuir socialmente os indivíduos quanto para selecionar para o serviço público e postos de trabalho, sempre baseada na noção de mérito individual. Sua importância como instrumento para o estabelecimento e mobilidade das classes de alunos a consolidou como a mais evidente forma de organização da escola moderna. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.36).

Segundo o autor, com a criação da escola moderna, propagam-se os testes escritos. A partir desse momento, a avaliação passa a exigir transparência e objetividade. Essa exigência influencia diretamente a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, interfere na organização dos conteúdos e das metodologias, legitima saberes, profissões e indivíduos.

Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que “de direito” e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade. A proliferação dos exames e concurso em grande parte se deve às necessidades que as sociedades apresentam de distribuir os indivíduos nas diferentes posições dos espaços sociais, mediante critérios de méritos pessoais, e de legitimar essa organização e a ideologia correspondente, bem como os conhecimentos, os privilégios e o direito às práticas profissionais, através da outorga de diplomas e títulos. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.37).

A prática de exames para selecionar os indivíduos é muito forte até 1930, quando são criadas as primeiras avaliações para medir programas<sup>14</sup> educacionais. Dessa forma, muda-se o foco da avaliação: de indivíduo para programas e para currículos. Nessa época, os EUA exercem forte influência no que concerne a essa prática, sendo criadas avaliações por objetivos – tipo teste – fortemente influenciadas pelo americano Tyler, cujas intenções visavam estabelecer objetivos em função do desenvolvimento industrial. A idéia central dessa iniciativa era a de recuperar a economia americana.

---

<sup>14</sup> BITAR, Hélia A. de Freitas et al. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. In: **Sistemas de avaliação educacional**. Série Idéias. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. A Série Idéias traz artigos de educadores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Trata-se de uma revista educacional elaborada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão estadual, responsável pela elaboração de políticas públicas educacionais. Os autores desse artigo são integrantes da equipe de Avaliação da FDE e responsáveis pelo gerenciamento das ações do SARESP.

As contribuições de Tyler, grande expoente da avaliação por objetivos, foi de fundamental importância para o campo da avaliação. Este foi, conforme apontado por Dias Sobrinho, “considerado o fundador da avaliação de currículo e ‘pai’ da avaliação educativa” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 18).

A prática de avaliação por objetivos proposta por Tyler consistia em determinar, de forma experimental, a capacidade dos estudantes em demonstrar, ao final do processo, se os objetivos previstos e declarados haviam sido alcançados.

O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que “mudanças comportamentais estão ocorrendo”. [...]

A avaliação, nessa fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo, no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção, segundo a lógica utilitarista que então predominava, bem como a aceitação de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.19 e 39).

A avaliação educacional de programas, realizada com a intenção de atingir objetivos, dentro desse contexto de recuperação da economia americana, acaba se transformando em mecanismo de controle e de seleção. Ocorre que, ao vincular o rendimento dos alunos às questões de elaboração de currículo e de programas, a avaliação passa a validar a prática cotidiana e a moldar os currículos. Dessa forma, a escola deve corresponder e alcançar as metas/objetivos de acordo com as exigências econômicas. O desdobramento deste processo resulta a partir de 1965 numa profunda profissionalização da avaliação. Nesse momento a prática avaliativa se consolida e seu foco antes composto por testes e medidas agora se deslocam:

[A avaliação] Passou a incorporar fenômenos de distintas dimensões da sociedade, objetivos diferentes de estudos, metodologias de várias tendências e derivadas de diversas disciplinas, e sobretudo um caráter público e político. Nessa altura, ganharam evidência algumas disciplinas e metodologias da área de humanidades e ciências sociais, como a antropologia social, a filosofia, a fenomenologia, a etnografia, enfim, as disciplinas sociais que adotam abordagens qualitativas. Não se trata, portanto somente de ampliação do campo, mas de transformação, ou seja, mudança de qualidade. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 41).

A profissionalização<sup>15</sup> da avaliação traz para esta prática um caráter público e político que, em última análise, se vincula às questões de poder. Deste processo, surge a idéia de que:

A avaliação deveria dar oportunidade e autonomia a todos os interessados em participar dos seus processos. Participação e negociação são princípios básicos. Obviamente, essas novas perspectivas de caráter mais qualitativo e democrático trouxeram à tona, de forma muito clara, o sentido ético e político da avaliação e portanto sua vinculação estreita com as questões do poder. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.42).

O autor destaca a intensidade que assume a convicção de que o investimento em políticas públicas, como saúde, educação, transporte, aposentadoria, moradia, impulsionaria o crescimento econômico dos países mais pobres. Isto porque o deslocamento de recursos financeiros para o setor social era entendido como sinônimo de progresso econômico, visão que predominou entre os anos de 1965 a 1980. Na área educacional, a avaliação quantificava os resultados e, de certa forma, apontava o quanto de recursos deveria ser aplicado. Basicamente a idéia que predominava, segundo Dias Sobrinho, era esta:

Dinheiro farto e bem empregado, a correta e confiável identificação dos problemas pelas ciências e a adequada iluminação das intervenções pelo conhecimento científico positivo, vinculados a programas eficazmente gerenciados, cujos resultados deveriam ser objetivamente mensurados, dariam respostas definitivas aos problemas sociais e produziriam a felicidade geral da nação. Todas essas soluções e resultados, inclusive a própria felicidade geral da nação, poderiam ser medidos por indicadores econômicos, tanto no nível de riqueza individual quanto no âmbito nacional e internacional. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.44).

A partir dos anos 80, as transformações mundiais ocorridas no modo de produção capitalista – modelo de acumulação flexível, norteadas pela racionalidade técnica e pelo controle orçamentário nos setores econômicos – influenciam fortemente as práticas de avaliação. Tanto a avaliação educacional de programas,

---

<sup>15</sup> Uma vasta produção teórica começa a se consolidar em revistas específicas e livros. Algumas universidades criam cursos de formação em avaliação. Organizações profissionais se constituem. Proliferam seminários e congressos na área. A avaliação ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das instituições educacionais e visibilidade para além das salas de aulas e das instituições educacionais. Como resultado dos avanços teóricos, surge a meta-avaliação ou avaliação das avaliações. Em outras palavras, a própria avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23).

quanto a avaliação de sistemas educacionais<sup>16</sup> estão inseridas na lógica de mercado e apresentam caráter de prestação de contas e de controle. Tudo isso surge como expressão de um processo de mudanças nas relações de produção cuja reestruturação busca, em algumas regiões e setores produtivos capitalistas, superar o fordismo para dar lugar à acumulação flexível.

Nesse processo de mudanças, a produção industrial, passa a valorizar de forma intensa a microeletrônica, a flexibilidade organizacional, a segmentação na produção, a terceirização, o just-in-time<sup>17</sup>. Estas práticas, que convergem predominantemente para a informatização do processo produtivo, demandam a formação de outro tipo de trabalhador, com impacto nos processos de escolarização e nas propostas de avaliação dessas práticas no lastro das políticas reformistas efetivadas, por exemplo, no Brasil dos anos noventa do século XX.

E é das relações entre as políticas de avaliação e a reforma da educação no Estado de São Paulo através do SARESP que o próximo item procura tratar.

## **2.4 Avaliação de sistema educacional paulista – SARESP**

A avaliação de sistema educacional, na forma como é organizada hoje, tem sua história atrelada à nova fase do capitalismo. A reforma educacional segue uma tendência mundial assumida pelo neoliberalismo em sua luta pela hegemonia: o mercado passa a determinar quais as competências e habilidades<sup>18</sup> que devem ser avaliadas para que o indivíduo aspire, ingresse e/ou permaneça nele.

---

<sup>16</sup> Souza (2000, p. 102) aponta as dimensões da avaliação educacional e caracteriza avaliação de programas como sendo aquela que “focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino” e a “avaliação de sistemas focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional”.

<sup>17</sup> “Trata-se de concepção sobre a precisão com que um produto deve ser produzido e/ ou entregue ao consumidor, para venda ou uso imediato, sem manutenção de (grandes) estoques, cortando custos de armazenagem. A lógica de produção de sanduíches feito o McDonald’s, por exemplo, é just-in-time, que traduzida ao pé da letra dá mais ou menos “justo no tempo”, “perfeitamente no tempo”, “bem na hora (certa)” – FISCHER, Luís Augusto. Dicionário de palavras & expressões estrangeiras. Porto Alegre: L&PM, 2004.

<sup>18</sup> Considerar que a prova objetiva do SARESP é elaborada a partir de uma matriz de habilidades (ou descritores), que se encontra em anexo que visam aferir o domínio das mesmas pelos alunos da rede estatal de ensino público.



Se antes no mundo da economia e da política os símbolos da riqueza e do poder eram coisas materiais e tangíveis [...] agora, além de tudo isso, para a acumulação de todos os bens materiais e aumento dos lucros, prestígios e competitividade se entende indispensável e fundamental o conhecimento, travestido na linguagem em moda em competências e habilidades. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 139).

Assim, a avaliação é utilizada como eixo da política educacional. Prova disso é a quantidade de propostas surgidas a partir da década de 90: Exame Nacional de Cursos (ENC), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e, no caso específico do Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento da Educação do Estado de São Paulo (SARESP).

O Estado de São Paulo inaugura sua participação no âmbito da avaliação no ano de 1990, quando pela primeira vez passa a fazer parte das aferições realizadas pelo MEC. Sua primeira participação foi no SAEB que, segundo a SEE/SP, tinha como objetivo “contribuir para a formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de controle do ensino e dos padrões de qualidade da escola brasileira” (BITAR, 1998, p. 10). A autora nos auxilia na compreensão de alguns antecedentes relativos ao SARESP ao afirmar que:

Este sistema vem suceder avaliações de caráter mais pontual, tal como o programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, implementado em 1992. Esse Programa, que inicialmente visava verificar se teriam ocorrido melhorias no desempenho dos alunos, como resultado da introdução, em 1991, de um novo modelo de escola, que beneficiava parte das unidades escolares dessa Rede, foi posteriormente estendido, por amostragem, às demais escolas estaduais. (BITAR 1998, p.10).

O SARESP, cuja primeira aplicação foi em 1996, possui como antecedente o “Projeto Inovações no Ensino Básico”, avaliação cujos objetivos eram aferir o impacto das políticas educacionais na Rede Estadual Paulista no período de 1992 a 1993. E faz parte de um pacote de ações surgidas no Governo Mário Covas, quando este tinha como Secretária de Educação Rose Neubauer.

Esse tipo de instrumento conhecido como avaliação de sistema educacional foi implementado como mecanismo de controle sob o discurso da qualidade na educação. Dias Sobrinho, ao discutir o processo de avaliação dentro dessa lógica, atenta para o fato de que:

A avaliação de transforma em instrumento que deve mediar a capacidade que uma instituição em particular e o sistema como um todo

têm de responder às demandas estabelecidas pelo mercado e às políticas dos governos. Através de instrumentos técnicos predeterminados e padronizados em nível nacional e utilizando muitos indicadores econômicos ou meramente financeiros, ela deve medir a utilidade, a operacionalidade, a performatividade das instituições e do sistema, tendo como propósito principal a progressiva diminuição das despesas do Estado. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 59).

O autor se contrapõe à idéia de avaliação enquanto instrumento de controle e de racionalidade orçamentária por parte do Estado e afirma que a prática avaliativa deve indicar um “processo de reflexão” em que:

Seus resultados e encaminhamentos não deveriam ser automaticamente utilizados e implementados sem antes passar por um duro trabalho de interpretação, discussão e crítica envolvendo as partes interessadas. (DIAS SOBRINHO 2002, p. 60).

Inserida nessa lógica econômica, a avaliação assume dimensão mercadológica, com base na qual passam a ser aferidos os rendimentos e a eficiência dos sistemas com vistas a resultados. O autor aponta que “os titulares da avaliação consideram que o que realmente importa para a população em geral são as medidas dos rendimentos, ou na linguagem atual, das competências e habilidades” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 61).

O SARESP surge no auge dessa tendência mundial de reformas do Estado. Nesse contexto, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), seria preciso avaliar o “sistema de ensino paulista de modo a obter dados e/ ou informações que revelam os pontos fortes e os pontos fracos do sistema, identificando com isso o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e os fatores que interferem nos seus desempenhos<sup>19</sup>”.

No ano de 1996, foram avaliadas as 3<sup>as</sup> e as 7<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 1997, foram avaliadas as 4<sup>as</sup> e as 8<sup>as</sup> séries nas mesmas disciplinas e, em 1998, as 5<sup>as</sup> e as 1<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental nas mesmas disciplinas. Até 1998, a avaliação acontecia no início do ano letivo; a partir de 2000, passou a acontecer ao final do ano letivo. Observemos o quadro abaixo:

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://www.educação.sp.gov.br> (link SARESP/2004-CONHEÇA O SARESP).

## DESENHO DO SARESP

Ano	Séries Aplicadas										
	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1996			■				■				
1997				■				■			
1998					■				■		
2000					■						■
2001				■							
2002											
2003	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2004	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

- **1996 a 1998: avaliação de entrada** → **início do ano letivo**
- **a partir de 2000: avaliação de saída** → **final do ano letivo**

4

**Tabela 1: Desenho do Saresp<sup>20</sup>**

No ano de 1999, não houve avaliação do SARESP e, em 2000, foram avaliadas três séries: a 5ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental e a 3.ª série do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, os alunos foram avaliados nos componentes de Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Ciências; no Ensino Médio, a avaliação foi nos componentes de Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Biologia.

Em 2001, a prova avaliou apenas as 4ªs e as 8ªs séries do Ensino Fundamental com ênfase no componente de Língua Portuguesa/Redação. Os alunos que não atingissem a média deveriam repetir a última série no ano seguinte de forma a rever todo o conteúdo do ciclo.

No ano de 2002, as provas foram de leitura e escrita e atingiram novamente as 4ªs e as 8ªs séries do Ensino Fundamental.

Em 2003, continuam sendo de leitura e escrita, passando a atingir todas as séries nos três níveis de ensino: Ciclo I, Ciclo II (Ensino Fundamental) e Ensino Médio.

As provas foram elaboradas durante alguns anos pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP). No ano de 2004, o SARESP continua avaliando todos os alunos da rede estadual paulista, porém a

<sup>20</sup> Informação disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/linkdo\\_saresp2004](http://www.educacao.sp.gov.br/linkdo_saresp2004)>.

empresa que passa a elaborar as provas é a Fundação CESGRANRIO. Nesse ano, a prova ainda visava aferir as competências e as habilidades de leitura e de escrita.

No ano de 2005, além da prova de leitura e escrita, aconteceu a prova de Matemática e, no ano de 2004, a prova do SARESP, intitulada prova de **Leitura e Escrita**, buscava aferir as habilidades cognitivas de leitura e escrita em todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A análise apresentada nesta Dissertação refere-se à prova de 2004, oitava edição do SARESP, que, segundo a SEE/SP, procurou avaliar:

Habilidades cognitivas de Leitura e Escrita adquiridas pelos alunos ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. A seleção e a definição dessas habilidades se fundamentaram nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE, Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no que de fato ocorre no sistema de ensino paulista. (OBJETIVOS DO SARESP / SEE – SP, 2004<sup>21</sup>)

O SARESP utilizou nesse ano de 2004 dois instrumentos básicos de avaliação: um foi a prova que mede o desempenho dos alunos; o outro, um questionário para coletar informações correspondentes às características pessoais dos alunos, ao nível sócio-econômico e cultural em que vivem, à trajetória escolar, à percepção acerca dos professores e da gestão da escola e à participação nos projetos da SEE/SP. A versão dessa Secretaria é que o questionário objetiva traçar o perfil dos alunos nos diferentes níveis de escolaridade e verificar as possíveis interferências desses fatores na aprendizagem.

Quanto aos objetivos da prova, segundo a SEE, o SARESP visa:

- Fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em termos de aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades.
- Oferecer informações técnicas e gerenciais que permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino.
- Subsidiar as escolas com informações e orientações que possibilitem a adoção de estratégias pedagógicas apropriadas.
- Identificar os fatores que influenciam os resultados obtidos na avaliação. (OBJETIVOS DO SARESP / SEE – SP, 2004<sup>22</sup>).

---

<sup>21</sup> Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br> – Link SARESP 2004 /Objetivos>.

<sup>22</sup> Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br> – Link SARESP 2004 /Objetivos>.

Quanto aos pressupostos do SARESP, esses apontam para o fato de que a avaliação é um instrumento que deve estar a serviço da “melhoria da qualidade” da Educação. Sendo assim a avaliação é um instrumento essencial para:

- uma melhor gestão em nível de sistema educacional, na medida em que se identifica os pontos críticos do ensino, possibilita à SEE, através de seus órgãos centrais e das Diretorias de Ensino (DEs), apoiar as escolas com os recursos, os serviços e a necessária orientação; além disso, torna viável o estabelecimento de um fluxo de informações entre SEE, DEs e escolas sobre o desempenho do Sistema;
- o processo de planejamento escolar, na medida em que possibilita o estabelecimento de uma comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos de ensino definidos pela escola, fornecendo elementos para que estes últimos sejam repensados e redefinidos, se for o caso;
- reflexão acerca do trabalho efetivamente desenvolvido em sala de aula e sua modificação, se necessário, na medida em que diagnostica a situação atual do ensino na escola e ajuda a definir formas para melhorá-lo, ou seja, a avaliação contribui para aumentar o poder que a escola tem de analisar seus problemas e descobrir como superá-los;
- a construção de um projeto pedagógico partilhado e o fortalecimento do próprio trabalho coletivo na escola. (BITAR, 1998, p. 12)

Os pressupostos do SARESP apontam para a “melhoria da qualidade” da Educação. No entanto, é preciso abordar outros importantes aspectos trazidos pelo documento, para verificar em que medida esta perspectiva se sustenta.

Ao pensar em gestão em nível de sistema educacional (1º pressuposto), é evidente o papel regulador do Estado no que diz respeito às políticas educacionais. Essas evidências se apresentam tanto na aplicação dos recursos quanto nas políticas de gerenciamento que ocorrem em entre as Diretorias de Ensino (DEs), responsáveis pelas chamadas “capacitações” e as escolas, responsáveis pela aplicação.

O 2º pressuposto diz respeito à comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos definidos pela escola. Nesse caso, a proposta é de que a escola repense seus objetivos e os redefina, se for o caso. Parece que, de acordo com esse pressuposto, no caso de baixos resultados, a responsabilidade seria apenas da escola que supostamente não teria definido adequadamente seus objetivos.

O 3º pressuposto apresenta uma proposta de reflexão acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula. Segundo essa proposta, se o aluno não atingiu os objetivos, ou seja, se não desenvolveu determinadas competências e habilidades, o

professor precisa repensar sua prática. Se considerarmos esse pressuposto, o professor acaba responsabilizado pelos problemas de aprendizagem dos alunos de forma indiscriminada. Nesse sentido, não são consideradas as condições em que essa aprendizagem se dá, nem os condicionantes que levariam o aluno ao fracasso. E mais: o pressuposto, ao dizer que a escola possui um poder de analisar e de refletir sobre seus problemas, estaria fornecendo uma pseudo-autonomia à escola com relação à maneira de como analisar seus problemas e de como superá-los.

Por sua vez, quando se trata da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), abordado no último pressuposto, a proposta é a de que a escola poderia, por meio de um PPP bem pensado e bem elaborado, ser capaz de resolver seus problemas. Sendo assim, se os resultados da avaliação não estiverem de acordo com as propostas de competências e habilidades, é necessário repensar o Projeto Político Pedagógico.

Por meio desses pressupostos, à escola caberia resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Mas é preciso saber como resolver os problemas de aprendizagem num ensino centrado sob a noção de competências/habilidades. Por isso cabe questionar se este tipo de ensino poderia propiciar a apropriação de um conhecimento objetivado capaz de fornecer formas de ação necessárias à transformação das condições de dominação a que a classe trabalhadora se encontra submetida.

Como é desenvolvido o processo de avaliação por competências? É este aspecto da proposta de avaliação do SARESP que será abordado a seguir.

### **3 AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

O modelo de avaliação por competências ganha forças na educação escolar por volta da década de 90 e representa parte das exigências de uma sociedade que se ancora na égide do capital e suas transformações vinculadas aos processos de produção, circulação e distribuição de mercadorias. Em outros termos, esta fase de acumulação de capital demanda a formação de um trabalhador de novo tipo, flexível e adaptável, dotado das competências cognitivas necessárias. Conforme Ramos (2002), “a competência é apresentada como um bem privado que se deve permutar no mercado ativo e bem informado”. (RAMOS, 2002, p.63)

Para examinar o modelo de apropriação e de objetivação das chamadas competências e habilidades, é necessário abordar, mesmo que brevemente, como ocorre o processo de apropriação e de objetivação, que expressa “a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana”. (DUARTE, 2003, p. 24)

#### **3.1 Objetivação e apropriação: produzindo a historicidade**

O processo de formação humana que tem o trabalho como elemento fundante pode ser analisado, segundo Duarte (2003), mediante a dialética entre objetivação e apropriação, dinâmica fundamental na produção da historicidade humana, que tem, por decorrência, o processo de produção e reprodução da realidade humana, isto é, o mundo da cultura. Segundo o autor:

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-se à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano

(entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora). (DUARTE, 2003, p.24).

Para Duarte, a transformação objetiva requer do ser humano uma transformação subjetiva, pois quando “ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio” (DUARTE, 2003, p. 25). Neste processo de humanização, as necessidades vão surgindo e se reproduzindo, num processo que permanentemente coloca as possibilidades de sua satisfação, isto é, de sua objetivação. Uma necessidade humana é objetivada quando passa a ser produto portador de atividade humana objetivada e por essa atividade é apropriada.

Se o ser humano se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas, não haveria o desenvolvimento histórico. O que possibilita esse desenvolvimento é justamente o fato de que a apropriação de um objeto, transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua conseqüente inserção na atividade social, gera, na atividade e na consciência do ser humano, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual considero a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constituiu a dinâmica fundamental da historicidade humana. A apropriação de algo e a objetivação em algo geram a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. (DUARTE, 2003, p.28).

Nesse processo, a formação humana se desenvolve de forma histórica e contraditória. É histórica porque é mutável e contínua e é contraditória porque acontece fundada nas relações de dominação produzidas pelos interesses de diferentes classes sociais no modo de produção em questão. Assim:

O indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre os processos de objetivação e de apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 2003, p. 32)

Este entendimento de formação humana parte da concepção proposta por Ramos (2002), que compreende “por formação humana o processo de



conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela mesma necessidade de subsistência” (RAMOS, 2002, p. 26). Para a autora, o indivíduo tem seus sentidos e potencialidades guiadas pela lógica da propriedade privada, própria do modo de produção capitalista. Assim, tanto seus desejos e anseios, quanto suas necessidades físicas e emocionais ficam atreladas a este modo de produção. Para esclarecer esse processo, a autora recorre a uma citação dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos redigidos por Marx em 1844:

[Na propriedade privada] cada indivíduo especula sobre o modo de criar no outro uma nova necessidade para obrigá-lo a um novo sacrifício, para levá-lo a uma dependência, para desviá-lo para uma nova forma de gozo e, com isso, da ruína econômica. Cada qual trata de criar uma força essencial estranha sobre o outro, para encontrar assim satisfação para seu próprio carecimento egoísta. Com a massa de objetos cresce, pois, o reino dos seres alheios aos quais o homem está submetido e cada novo produto é uma nova potência do engano recíproco e da pilhagem recíproca. O homem torna-se cada vez mais pobre enquanto homem, precisa cada vez mais do dinheiro para apossar-se do ser inimigo, e o poder do seu dinheiro diminui em relação inversa à massa da produção: isto é, seu carecimento cresce quando o poder do dinheiro aumenta [...]. A quantidade de dinheiro torna-se cada vez mais sua única propriedade dotada de poder (MARX *apud* RAMOS, 2002, p. 27).

Para o propósito deste escrito, destaca-se que o processo de apropriação e de objetivação, presente no contexto das chamadas competências e habilidades, como expressão de práticas de avaliação fomentadas pelo sistema educacional, ocorre na escola, embora não tenha se originado nela.

Aqui retomamos o argumento de que o modelo de competências e habilidades se instaurou no sistema de avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo – SARESP na última década do século XX com o movimento das reformas educacionais como parte de um processo educativo que traz uma abordagem funcionalista e instrumental de conhecimento.

Lopes aponta, como antecedente de uma educação que tem por base o modelo de competências, os estudos de Ralph Tyler sobre currículo associados às teorias da eficiência social. Sendo procedente de Franklin Bobbitt e Werret Charters, Tyler influenciou fortemente o desenvolvimento curricular por objetivos, visando à eficiência do processo educacional, adequando-os aos interesses da sociedade, de forma a controlar o trabalho docente e a administração do trabalho escolar. Para a autora:

Tais teorias interpretavam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril. A idéia dominante é de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados. (LOPES, 2001, p. 4)

A qualidade do desenvolvimento curricular e da educação de forma mais ampla:

Depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades do modelo produtivo. Tal perspectiva nega a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares. (LOPES, 2001, p. 4).

No entanto, por volta de 1970, uma vertente dessas teorias curriculares ficou conhecida como ensino por competências, sendo, no início, associado aos programas de formação de professores e, mais tarde, se estendendo às diferentes áreas do currículo, conforme apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Lopes, as competências, assim como os objetivos comportamentais, seriam mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Para ela, “o objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura”. (LOPES, 2001, p. 4).

Dotar o indivíduo de competências e habilidades nesta perspectiva é sinônimo de dotá-lo de comportamentos que o façam tomar decisões, solucionar problemas, adaptar-se a novas situações. Por isso, considera-se que autonomia é uma palavra-chave nesse processo, aliada à competência, posto que para transitar nos diferentes postos de trabalho o indivíduo precisa se adaptar às demandas do mercado.

Ramos (2002) aborda a questão da autonomia quando analisa o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. O documento aponta, a partir das quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos neste milênio, comumente conhecidos como pilares<sup>23</sup>, os princípios axiológicos defendidos pela UNESCO: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a

---

<sup>23</sup> Trata-se do aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

ética da identidade. A autora faz uma crítica ao documento e afirma, que de acordo com ele:

A autonomia precisaria estar ancorada em competências intelectuais que dêem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associadas à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (RAMOS, 2002, p.132).

O movimento de reformas na década de 90, no Brasil, coloca a avaliação de sistemas educacionais no centro dos interesses políticos e econômicos, passando esta a assumir um caráter de prestação de contas e de controle orçamentário dos gastos públicos relativos à educação, estando voltada para resultados e rendimentos educacionais.

Dias Sobrinho (2002) destaca que “a avaliação técnica e controladora dos produtos, resultados e rendimentos educacionais é largamente utilizada pelos governos e agências da administração central” e afirma que um dos traços mais importantes desse tipo de avaliação é “seu viés economicista que engendra a mentalidade e as práticas de controle e responsabilização”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.22)

Além de assumir o caráter de controle e de prestação de contas, a avaliação de sistemas educacionais do Estado de São Paulo se sustenta no modelo de avaliação por competências e habilidades, referenciando-se em documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas quais as relações entre competências, avaliação e reforma da educação? É este aspecto do processo de avaliação que será examinada a seguir.

### **3.2 Competências, habilidades, avaliação e Reformas da Educação**

As preocupações voltadas para a avaliação de sistemas educacionais têm se ampliado nas últimas décadas. É possível perceber que muitas dessas preocupações decorrem da necessidade de avaliar para regular e controlar, a partir dos resultados de forma que o sistema educacional corresponda de fato às transformações ocorridas no modo de produção capitalista.

Como observado anteriormente, ao findar o século XX o capitalismo passa por profundas transformações, exigindo do trabalhador não mais a qualificação necessária para o tipo de trabalho taylorista-fordista. As demandas por qualificação da força de trabalho giram em torno das necessidades do mercado, que busca subordinar todas as esferas da sociabilidade, particularmente, aquela que representa a possibilidade de produzir valores, comportamentos, atitudes e conhecimentos voltados para suas exigências, isto é, a esfera da educação escolar. Desta perspectiva, o mercado passa a servir como parâmetro para a qualidade de ensino e, nesse contexto, surge necessidade de avaliação por competências e habilidades.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) aplica na Educação Básica desde 1996 uma avaliação para aferir o nível de apropriação de determinadas competências e habilidade dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Trata-se do SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento da Educação do Estado de São Paulo.

Por meio do SARESP, avaliam-se competências leitoras, competências escritoras, competências matemáticas e suas respectivas habilidades. No entanto, a análise feita neste trabalho limita-se à chamada competência leitora e escritora, dando destaque às habilidades<sup>24</sup> de leitura propostas pela matriz de especificação referente à prova de Leitura e Escrita da 2ª série do Ensino Médio do período noturno. Vale destacar que para a SEE/SP competência é um “domínio prático de um tipo de tarefa em situações comuns – o saber fazer –, envolvendo sempre um grau de improvisação que vem da experiência”<sup>25</sup>.

Nesse sentido, os Parâmetros para a Avaliação Educacional – SARESP 2004 afirmam que:

Ao realizar esse processo de avaliação externa, a SEE busca aferir o domínio das habilidades (de leitura e escrita), por aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com vistas ao desenvolvimento e aprimoramento da competência discursiva e textual necessária à sua inserção no mundo letrado, tanto em processos de recepção como em processos de produção textual”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Ver quadro dos descritores (habilidades) em anexo.

<sup>25</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> - link SARESP 2002.

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> - link SARESP 2004.

Com relação ao que propõem esses Parâmetros, é fundamental discutir alguns aspectos importantes. O documento afirma que o SARESP “busca aferir o domínio de habilidades de leitura e escrita [...] com vistas ao desenvolvimento e aprimoramento da competência discursiva e textual necessária à [...] inserção no mundo letrado”. O texto trata da importância da obtenção do domínio de habilidades que visam desenvolver determinada competência, compreendendo o domínio do discurso e do texto.

Não pretendo aqui discutir o conceito da palavra competência, mesmo porque este é um termo amplo e polissêmico, tratado por alguns autores como “noção” e por outros como “conceito”. Entretanto, é possível notar que ora se buscam subsídios para as discussões sobre o termo ‘competência’ no campo da Psicologia, ora no campo da Economia, ora em outros campos, ora em vários ao mesmo tempo (Cf. Ramos, 2002).

Partindo da idéia de competência vista sob a ótica do mundo da produção, procurarei discutir brevemente a apropriação e materialização desse termo na esfera da educação básica, em especial no SARESP, quando este traz para a educação a prova intitulada prova de Leitura e Escrita, construída sobre uma matriz de habilidades (quadro em anexo), os chamados descritores.

Segundo as investigações de Marise Ramos, o campo econômico-político aborda amplamente a retórica da estruturação de um sistema por competências, vinculado às inovações tecnológicas e ao sistema de produção. Trata-se de um discurso difundido com o intuito de disseminar a idéia de manutenção do emprego, tendo na noção de competência sua sustentação.

Sendo assim, essa estruturação deveria estar relacionada à formação ampla dos trabalhadores para que pudessem se manter no emprego. No entanto, segundo as empresas, existem problemas internos e externos a elas que impedem o desenvolvimento desse processo. São problemas como a falta de incentivo ao trabalhador, rigidez nas horas de trabalho e políticas educacionais desatentas quanto ao acompanhamento dos avanços tecnológicos. Essas empresas cobram, portanto, do Estado investimento em educação básica e apoio financeiro para a estruturação da educação profissional inicial e continuada, assim, sob esse discurso, a noção de competências passa a ser defendida como ponto de convergência entre trabalhadores e empresários em geral.

Ramos aponta dois marcos conceituais na implantação de um sistema de competências profissional. Trata-se do marco *performativo* e do *disposicional e reflexivo*. O primeiro “associa competência ao desempenho efetivo demonstrado em situações profissionais, de acordo com os padrões de qualidade”; o segundo diz respeito ao “conjunto de saberes e características (atributos e disposições) incorporadas e mobilizadas por uma pessoa nas diversas situações de trabalho com outras pessoas” (RAMOS, 2002, p. 78 e79).

A autora aponta a noção de competências a partir desses marcos como sendo “o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais” (p. 79).

O termo competência no plano pedagógico emerge nesse momento em que ocorrem mudanças significativas nas relações de produção, estando fortemente associado à noção de empregabilidade: “a noção de competência emergiria dos novos modelos de produção, sendo afeta à dinamização e à transformação”. (RAMOS, 2002, p. 60)

Para Ramos:

A idéia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2002, p.221)

As competências, dentro dessa lógica, devem ser definidas a partir das situações vivenciadas pelos alunos. Parte-se do concreto, da esfera cotidiana<sup>27</sup>, e isto implica que o sujeito mobilize aspectos subjetivos, ou seja, é preciso mobilizar competências e habilidades.

---

<sup>27</sup> O conceito de esfera cotidiana aqui procurou se basear em Duarte, 2001, quando este aponta que “as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas. (DUARTE, 2001, p. 32).

É importante observar que, nas últimas décadas, o conceito de qualificação muito usado no mundo do trabalho, próprio do modelo taylorista-fordista, requer um novo enfoque. A qualificação que até então estava relacionada a uma idéia estática, da formação e do diploma, ou seja, ligada à capacidade potencial do indivíduo, passa a ser questionada à medida que as características dos empregos tornam-se cada vez mais instáveis.

Ramos (2002), ao tratar do modelo taylorista-fordista, discute o sentido do termo qualificação e aponta que o uso mais corrente “se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo” (RAMOS, 2002, p.34).

Passa-se a exigir do trabalhador novos conhecimentos e uma nova postura frente aos moldes de organização do trabalho. Os novos paradigmas da produção exigiriam uma massa de conhecimentos e atitudes diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho taylorista-fordista. Exige-se, em decorrência, a formação de “trabalhadores multifuncionais”, dotados das chamadas competências e habilidades. Isso, de certa forma, provoca nos trabalhadores uma desespecialização e causa a precarização do trabalho, posto que os “saberes dos trabalhadores passam a ser incorporados pelos sistemas de computadores”; com relação ao trabalho, ocorre a “desregulamentação e a flexibilização das regras de acesso e permanência no mercado de trabalho” (RAMOS, 2002, p.38).

No campo educacional, a idéia fortemente divulgada é a de que o sujeito precisa saber adaptar-se, ser flexível, ter autonomia, possuir capacidade de comunicação, etc.<sup>28</sup>. Torna-se patente a idéia de que a educação adaptou-se às exigências das transformações ocorridas nas relações de produção. A sociedade requer outro tipo de indivíduo: aquele que sabe lidar com diferentes situações em diferentes contextos, ou seja, que seja capaz de atender às demandas do mercado econômico.

Todas essas práticas próprias do modelo neoliberal<sup>29</sup> influenciaram o debate sobre a necessidade de reformas institucionais, dentre elas as educacionais e,

---

<sup>28</sup> Destaco os pilares da educação propostos pela UNESCO nesse contexto de mudanças: “aprender a aprender, aprender a ser, a prender a conviver e aprender a fazer”.

<sup>29</sup> Em poucas palavras, no neoliberalismo as políticas passam a ser gerenciadas sob a ótica de mercado e o Estado passa a gerenciar as políticas públicas sob a ótica do capital. Segundo Dalarosa (2001), “pode-se considerar que o neoliberalismo não é outra coisa senão a filosofia da não

dessa forma, o discurso vai se materializando por meio das políticas educacionais, quando passam a defender um ensino por competências<sup>30</sup>.

Tais reformas educacionais, que após a década de 90 se apresentam por meio de diferentes documentos, foram produzidas para estabelecer novas diretrizes para a educação. Um desses documentos é a *Declaração Mundial sobre Educação para Todo*, que surge num contexto de reformas econômicas especificamente voltadas para a América Latina.

Nesse contexto de mudanças, também o Ensino Médio passa a ser parte da Educação Básica e surge numa tentativa de conciliar as finalidades da Educação Básica, propostas pela LDB 9394/96<sup>31</sup>, as propostas apresentadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos, com os interesses econômicos do mercado internacional.

A tentativa de supostamente humanizar as relações sociais com os interesses econômicos por meio da escolarização da população acabou não acontecendo para todos como propunha a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O que ganhou força foi o discurso de um ensino por competências que joga no indivíduo a responsabilidade pelos seus fracassos quando este não consegue atender às demandas do mercado de produção e de consumo. Torna-se constante ao senso comum a afirmação de que se o sujeito não se adapta às novas demandas é porque não tem capacidade, não tem competência, uma vez que há escola para todos.

Na discussão sobre a pedagogia das competências, Martins afirma que, para Perrenoud, “a competência encerra, portanto, uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela ação”. (MARTINS, 2004, p. 68)

A autora refuta a idéia de competência apontada por Perrenoud, sustentando que:

---

intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do *Estado Mínimo*. Nessa concepção, a atual crise econômica tem origem na excessiva intervenção do Estado na economia, intervenção posta em prática após a década de trinta do século XX e que são as empresas que devem retomar as rédeas da economia. Um dos passos importantes propostos é a privatização das estatais, fato que vêm ocorrendo de forma deliberada”. (DALAROSA, 2001, p. 199).

<sup>30</sup> Basta analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos escritos na década de 90, seguindo a proposta liberal-corporativa de educação, escrita a partir dos ideários de educação propostos pelo empresariado industrial da época.

<sup>31</sup> O artigo 22 da LDB 9394/96 apresenta as finalidades da educação básica afirmando que é preciso “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.



A construção de competências encontra-se intimamente vinculada à prática social e não a ações isoladas e descontínuas. Pressupõe uma formação orientada para dado objetivo – competência(s) a ser(em) adquirida(s) –, estabelecido a partir de situações a serem vividas ou resolvidas pelo indivíduo em formação. Assim sendo, o eixo estruturante deste processo formativo define-se na articulação indivíduo-situação, determinante na mobilização dos recursos cognitivos, entre os quais se incluem os conhecimentos necessários ao indivíduo para atender às demandas sociais. Entre essas demandas destacam-se as aceleradas mudanças do mundo contemporâneo, a adaptação ao mercado de trabalho, bem como o preparo requerido à pertinência social. (RAMOS, 2002, pp. 68,69)

No processo de individualização para atender às demandas do mercado, cabe pensar o lugar do conhecimento “orientado pela existência humana” no decorrer da história segundo apontam Silva Jr. e Cammarano González:

O conhecimento orientado pela existência humana cede lugar à instrumentalização pelo social naturalizado, por meio das convenções, que orientam a existência humana, parece que de fato, a ciência tornou-se meio de produção, e, nesse movimento foi predominante, em transformar o paradigma do político, colocando-o em seu centro a racionalidade científica e instrumental, do que derivaria os critérios convencionados no âmbito da reprodução social da vida humana (SILVA JR. E CAMMARANO GONZÁLEZ, 2001, p.36)

Outra questão a ressaltar nesse processo de instrumentalização do conhecimento é o fato de a SEE/SP, por meio de suas ações, mobilizar os professores e aqueles que representam os órgãos oficiais para que disseminem esse discurso da importância de um ensino pautado nas competências e habilidades. Encontramos a proposta de um ensino pautado nas competências e nas habilidades nos diferentes documentos e nas diferentes propostas que norteiam a educação básica<sup>32</sup>.

Para aferir os resultados de uma educação por competências, a SEE/SP, por meio do SARESP, aplica a chamada prova de Leitura e Escrita e, a partir dos resultados com base no domínio daquilo que considera habilidades de leitura e

---

<sup>32</sup> Essa idéia é fortemente divulgada no âmbito da SEE/SP por meio de Projetos de Formação Continuada, tais como Ensino Médio em Rede (Programa de Formação Continuada aos Educadores do Ensino Médio), Teia do Saber (Programa de Formação oferecido pela SEE/SP), Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (Programa de Formação de Professores à distância) em parceria com PUC São Paulo.

escrita, desenvolve diferentes projetos de leitura e escrita<sup>33</sup>, todos com o objetivo de desenvolver uma suposta competência leitora.

Por isso, a opção de analisar a validade do modelo de prova construída com base nas chamadas competências e habilidades. Parece que a competência leitora suposta pela SEE/SP se limita ao aprimoramento de domínios discursivos e textuais. Quando se fala em domínio discursivo, não podemos deixar de levar em consideração as ideologias veiculadas nos diferentes textos, por meio de diferentes discursos.

A prática escolar por meio de diferentes domínios discursivos<sup>34</sup>, que surgem como a necessidade de propiciar ao aluno a aquisição da “competência leitora”, se justifica sob a necessidade de a pessoa saber mobilizar competências para agir num determinado tempo, num determinado espaço e se apresenta como algo pragmático e funcional.

Não há como negar a importância do conhecimento da leitura e da escrita como forma de participação na sociedade capitalista. Porém há de se considerar a necessidade de compreender as relações de poder existentes na sociedade e as práticas de manutenção desse poder. Essa preocupação possivelmente não ocorre numa educação organizada pelo ensino de competências, ou seja, por meio de um ensino prático, de mobilização de determinados saberes que levam o sujeito a agir em contextos específicos, para fins específicos. Isto porque ensinar a escrever e a ler não significa apenas ensinar a decodificar grafemas em fonemas ou simplesmente aprender a ler e a escrever para agir em situações básicas cotidianas, mas sim proporcionar ao indivíduo condições para que, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, este possa reconhecer-se enquanto sujeito de sua história, pertencente a uma classe e, acima de tudo, capaz de pensar na transformação de seu espaço social por meio da apropriação de conhecimentos relevante.

---

<sup>33</sup> No ano de 2005, com base nos resultados do SARESP de 2004, foram implantados diferentes programas de formação de professores e projetos de leitura e escrita para os alunos da Educação Básica: Programa Letra e Vida (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), Programa Tecendo Leituras (Programa de Formação de Professores para o trabalho com os clássicos da Literatura – voltado para alunos de 5ª a 8ª série), Hora da Leitura (acréscimo de aula na grade curricular, especialmente voltado para atividades de leitura para alunos do Ensino Fundamental), Programa Ler e Viver (voltado para a formação de professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio).

<sup>34</sup> Vide quadro de habilidades que acompanha o gabarito da prova de Leitura e Escrita do SARESP.

Martins, ao discutir o papel fundamental da educação escolar, na esteira de Saviani, argumenta que é possível, por esta via, formar sujeitos ativos, “capazes de dar direção à vida para além dos estreitos limites do individualismo” (MARTINS, 2004, p. 63). Ao tratar do papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, o autor afirma que:

A verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre. (MARTINS, 2004, p.63).

Pondero que a escola é um espaço privilegiado de propagação e de apropriação desse conhecimento, pois é lugar de embates, de discussões. A apropriação do conhecimento por meio da educação escolar deve ser entendida como possibilidade de humanização do gênero humano por meio das objetivações genéricas para-si. Observação que nos reporta às contribuições de Duarte (2001), que discute a teoria das objetivações do gênero humano e faz importantes considerações acerca do que chama de objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si.

Para o autor:

As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. (DUARTE, 2001, p. 33)

Cabe à escola, servir de mediadora entre as esferas cotidianas e não-cotidianas da objetivação do gênero humano. Por outro lado, embora a escola seja, muitas vezes, reprodutora de um conhecimento atrelado à ideologia dominante, mesmo no campo das objetivações genéricas para-si, ainda pode, de certa forma, possibilitar a luta pela transformação das relações sociais de dominação. Dessa perspectiva, a educação escolar pode mediar a apropriação do conhecimento do processo histórico e das transformações por que a sociedade tem passado. E mais: essas objetivações podem servir para que o indivíduo direcione conscientemente sua própria vida, evitando o espontaneísmo das propostas que acentuam a

necessidade de um ensino a partir da realidade de cada um, na formação de um cidadão autônomo e flexível que se apropriaria apenas de conhecimentos funcionais para resolver problemas circunscritos à realidade imediata.

A educação se coloca então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A inteligência aparece, deste modo, como um conjunto de funções de conhecimento a serviço da resolução de problemas, isto é, da capacidade de adaptação a circunstâncias variadas. (DUARTE, 2001, p. 67).

Parte dessas observações críticas à proposta educacional vigente pode ser confrontadas e reiteradas quando nos deparamos com os PCNs.

Segundo os PCN+<sup>35</sup> de Língua Portuguesa do Ensino Médio, documento oficial, cujas orientações são voltadas para o Ensino Médio, servindo como complemento dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações do uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+, 2002, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, p. 55).

Fica explícita no documento a idéia de uma formação por competências e habilidades, considerando o uso pragmático do conhecimento em determinadas atividades na esfera cotidiana.

Duarte, ao tratar das atividades que se reduzem à esfera da vida cotidiana aponta que “o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano” (DUARTE, 2001, p. 38).

Para além de uma educação por competências e habilidades, que reduz a atividade humana à adaptação e à valorização da subjetividade na esfera da vida cotidiana, encontra-se a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para-si, como possibilidade de propiciar uma educação humanizadora. Esse processo de apropriação e de objetivação não significa necessariamente a superação da alienação na vida do indivíduo.

---

<sup>35</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) são um documento elaborado para complementar os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Médio (PCNEM).

Considerando a problematização da necessidade de uma educação escolar mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas da atividade social e pensando numa avaliação construída com base nas noções de competências e habilidades, o próximo capítulo deste escrito analisa a validade e a legitimidade da prova de Leitura e Escrita (parte objetiva) da prova do SARESP.

## 4 LEITURA E ESCRITA: FORMANDO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Reconhecendo que o papel da educação escolar deve ser mediar as esferas cotidianas e não cotidianas da atividade social e, tendo na avaliação educacional de sistemas, no caso, o SARESP, um instrumento de medida das atividades desenvolvidas pela educação escolar por meio de competências e habilidades, este capítulo pretende tratar da prova de Leitura e Escrita do SARESP realizada em 2004 a partir da análise das questões objetivas da prova de 2ª série do período noturno. A parte objetiva da prova está organizada mediante uma matriz de especificação (em anexo). A finalidade da prova é que ao responder as questões propostas os alunos acionem as habilidades que se encontram na matriz.

### 4.1 A prova de Leitura e Escrita

Esta parte da dissertação investiga se os descritores condizem com as questões da prova, buscando observar se o leitor aciona as habilidades cognitivas propostas pela matriz no instante de resolver as questões objetivas da prova. E, se as aciona, como esse processo se efetiva? Se não as aciona, que as explicações cabíveis? Existiriam outras possibilidades de ações cognitivas ao responder às questões da prova objetiva?

Mas o que são habilidades e competências de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? Segundo o documento “Circuito Gestão”, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

Habilidades estão associadas ao **saber fazer**: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. (CIRCUITO GESTÃO / SEE-SP, 2002, p.1, grifo meu).

Ao abordar a habilidade associada ao “saber fazer”, o documento explicita o posicionamento valorativo apontado pelo lema “aprender a aprender” numa perspectiva de “capacidade adquirida” própria do conhecimento útil, imediato, prático e funcional.

O mesmo documento, com base nos estudos de Phillippe Perrenoud, aponta que as competências são entendidas como:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Uma competência nunca é a implementação racional pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. É a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (p.1)

Subsidiada por esses documentos que discutem a noção de habilidades e competências, a prova de Leitura e Escrita do SARESP/2004, do 2º ano noturno do Ensino Médio apresenta sete textos, agrupados por domínios discursivos, e trinta questões tipo teste, além de uma proposta de redação. Entre os textos encontram-se: um artigo de opinião, um artigo de divulgação científica, uma notícia, uma propaganda, um trecho de um conto, um poema, uma carta de leitor de um jornal brasileiro. Cada texto é seguido por testes construídos a partir do que a SEE/SP chama de matriz de especificação organizada por habilidades cognitivas.

Tendo como referência as Propostas Curriculares da SEE, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que a SEE chama de realidade do ensino, a prova é elaborada por meio de questões objetivas, sendo questões abertas para a 1ª e para a 2ª série do Ensino Fundamental e de múltipla escolha de 3ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Traz também uma prova de redação, sendo proposta aos alunos do Ensino Fundamental a elaboração de um texto narrativo-descritivo e aos alunos do Ensino Médio a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, além do questionário do aluno para todas as séries<sup>36</sup>.

Apresento a seguir uma análise da prova de Leitura e Escrita, considerando as diferentes possibilidades de chegar à resposta tida como correta, problematizando a validade e a legitimidade de uma prova cuja elaboração se referencia nas competências e habilidades.

---

<sup>36</sup> Cf [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) – link SARESP 2004 - Objetivos

## 4.2 O campo de pesquisa: análise das provas

A análise trata das questões objetivas da referida prova<sup>37</sup>. Foram estudadas as trinta questões e assinaladas outras possibilidades de chegar à maioria das respostas, mediante um procedimento de natureza lógica que tornaria desnecessária a leitura dos textos e que, portanto, fragilizaria a incorporação e o desenvolvimento por parte do aluno das habilidades propostas. Toma-se como ponto de partida desta análise o texto “O Senhor da guerra: biografia de Carlos Magno descortina o cenário medieval das lutas étnicas”, caracterizado na matriz como artigo de opinião.

### **O Senhor da guerra: biografia de Carlos Magno descortina o cenário medieval das lutas étnicas**

Se Jean Favier teve o propósito de chamar a atenção do grande público para a personalidade controvertida e apaixonante de Carlos Magno, é preciso dizer que o seu projeto foi plenamente cumprido. Sua alentada biografia daquele que é considerado o primeiro imperador francês, à primeira vista, impõe um certo receio pela corpulência do volume, que logo se desfaz quando se inicia a sua leitura. O leitor se aventura por histórias que, muitas vezes, só conhece das telas do cinema ou de filmes exibidos de madrugada na televisão.

A biografia do poderoso imperador traz, de forma muito bem documentada, detalhes da época, da vida e da obra de um homem que conduziu, pelas próprias mãos, o destino de seu povo e lançou as bases do mundo europeu contemporâneo.

A obra de João Favier não tem nada de complexa, do ponto de vista estético ou acadêmico. Antes, remete ao fascinante mundo carolíngio, que se projeta em cenas de guerras campais à semelhança dos épicos cinematográficos. A descrição da indumentária e dos cenários faz o leitor caminhar lado a lado com o principal personagem. Por fim, fica o registro da coragem e a lição de seu longo reinado, fundado numa forte unidade política e religiosa, em nome da qual o imperador guerreou.

A metodologia empregada por Jean Vaier transforma o livro num passeio pela Idade Média. O autor direciona o olhar do leitor, dimensionando alguns dos aspectos mais relevantes da época, descritos habilmente, de forma a provocar aquele *frisson* que nos prende no cárcere dos capítulos subseqüentes até o alcance dos últimos parágrafos do livro, de onde sai com a sensação de maravilha ante a trajetória de uma vida tão intensa e apaixonante.

(ALVES, Uelinton Farias. O senhor da guerra: biografia de Carlos Magno... Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2 de out. 2004. Caderno Idéias, p. 2. Adaptação.)

---

<sup>37</sup> Os textos encontram-se em anexo.



01. No fragmento “um homem que conduziu, pelas próprias mãos, o destino de seu povo” (segundo parágrafo), a expressão sublinhada transmite a idéia de que Carlos Magno

- (A) foi vencido nas guerras de conquista francesas.
- (B) foi o responsável pela unidade política e religiosa de seu povo.
- (C) representou o herói apaixonante, nunca conquistador e despótico.
- (D) tornou-se o mais poderoso imperador do povo francês.

*Descritor: Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão.*

É possível responder à questão formulada mediante um procedimento lógico, pois, se pensarmos que “conduzir alguém pelas próprias mãos” não possui uma conotação “negativa”, podemos começar desconsiderando o item (A), que aponta o fato de Carlos Magno ter sido vencido nas guerras de conquista francesa.

Quanto aos demais itens, percebe-se certa proximidade devido à conotação “positiva” das questões, mas, se atentarmos para o significado do verbo *conduzir*<sup>38</sup>, é possível eliminar os itens (C) cujo verbo de ação – *representar* – “significa estar no lugar de” e o item (D), cujo verbo – *tornar-se* – indica mudança de estado e não ação de *caminhar junto*.

O descritor proposto para a questão supõe que o aluno deveria *reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão*. Na verdade, o leitor poderia ter chegado à resposta considerada correta sem sequer ter lido o texto.

02. O texto procura comprovar **essencialmente** que a obra de Favier

- (A) apresenta muitos documentos, mas é volumosa e complicada.
- (B) dimensiona aspectos pouco relevantes da época do imperador.
- (C) incentiva o leitor comum a conhecer a trajetória de Carlos Magno
- (D) descreve cenas de guerras campais, à semelhança dos filmes.

*Descritor: Reconhecer a tese defendida no texto.*

Uma possibilidade para responder a esta questão é dada ao leitor a partir da leitura do título do texto “O Senhor da guerra: biografia de Carlos Magno descortina o cenário medieval das lutas étnicas” e da referência bibliográfica posta ao final do texto: ALVES, Uelinton Farias. O senhor da guerra: biografia de Carlos Magno... Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2 de out. 2004. Caderno Idéias, p. 2. adaptação.

O título e a referência apontam o gênero a que o texto pertence, ou seja, trata-se de uma biografia, no caso biografia de Carlos Magno. Por meio de

<sup>38</sup> Segundo as acepções 1 e 2 do Dicionário Aurélio (1986), **conduzir**. [Do lat. *conducere*.] V. t. d. **1**. Fazer-se acompanhar de, ou ir na companhia de, guiando orientando, e/ou em caráter de homenagem: a criança *conduzia* o cego; “ O cocheiro que me *conduz* da gare ao hotel ... fala-me corretamente o francês” (Ramalho Ortigão, *A Holanda*, p. 135). **2**. Guiar, dirigir governar: *conduzir* uma caravana; *conduzir* um veículo; *conduzir* uma nação.

biografias, o leitor é levado a conhecer a vida do personagem em questão. Assim, é possível escolher a alternativa (C), posto que esta leva “o leitor comum a conhecer a trajetória de Carlos Magno”. Isso contradiz a idéia apontada pelo descritor de que, por meio dessa questão, a habilidade cognitiva acionada seja *reconhecer a tese defendida no texto*.

03. Em... “a personalidade controvertida e apaixonante de Carlos Magno...”, a palavra que possui o mesmo sentido do vocábulo sublinhado é

- (A) respeitável.
- (B) vigorosa.
- (C) polêmica.
- (D) suspeita.

*Descritor: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.*

A lista de palavras enunciadas acima indica que do ponto de vista da sinonímia a que mais se aproxima do sentido de controvertida é a palavra polêmica. A questão poderia ter sido respondida a partir da comparação com todas as palavras da lista: *respeitável*, *vigorosa* e *suspeita*. O leitor precisou inferir o sentido da palavra, conforme propôs o descritor, no entanto, não precisou da ajuda do texto para responder à questão. O contexto a que o descritor se refere pode ser o contexto de elaboração das questões e não o contexto dado pelo texto.

04. De acordo com o texto, a biografia de Carlos Magno “nada tem de **complexa**, do ponto de vista estético ou acadêmico”, porque

- (A) registra a coragem e a lição do reinado de Carlos Magno.
- (B) retrata o mundo carolíngio sem discussões teóricas.
- (C) descreve apenas as cenas de guerras campais.
- (D) detalha simplesmente a indumentária dos personagens.

*Descritor: Estabelecer relações lógico-discursivas entre as proposições do texto.*

A pista para responder a essa questão é dada pela expressão “sem discussões teóricas”, presente no item (B), considerado correto. Isso significa que a biografia de Carlos Magno “nada tem de complexa, do ponto de vista estético ou acadêmico”. Se a biografia nada tem de complexa, o leitor pode pensar que, do ponto de vista acadêmico, não é necessário discussões teóricas.

O descritor aponta que, para responder a questão, o leitor precisa “estabelecer relações lógico-discursivas entre as proposições do texto”, ou seja, precisa saber que o texto apresenta uma lógica que subjaz à estruturação textual do ponto de vista da coesão e da coerência. No entanto, as pistas para chegar à resposta esperada (item B) são dadas pelo próprio enunciado, de modo que o leitor

não precisa fazer a leitura do texto proposto. Bastava que estabelecesse uma relação com a lógica inerente à questão.

05. Uma justificativa apresentada pelo autor para a leitura da biografia em questão é que a obra

- (A) apresenta a vida do rei em um volume corpulento e detalhado
- (B) descreve os dados que já foram temas de antigos filmes de guerra.
- (C) registra detalhes das várias guerras ocorridas na Idade Média.
- (D) documenta passagens da vida intensa e apaixonante do personagem.

*Descritor: Estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la.*

Considerando-se que a concepção de tese apresentada pela matriz corresponde ao reconhecimento do essencial (conforme a questão 2), e esse essencial vincula-se à vida (biografia) de Carlos Magno, a relação a ser estabelecida com argumentos ou justificativas conforme a questão 5, só pode ocorrer com a alternativa D desta questão. Isto porque, para chegar à resposta tida como válida, de acordo com a matriz de especificação, seria necessário proceder a leitura do texto. No entanto, examinar se o leitor realmente utilizou a habilidade proposta “estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la” é uma tarefa esvaziada em virtude da lógica inerente à proposição da questão. Isto é, o leitor pode ter respondido a questão a partir da compreensão geral que teve do texto ou do seu entendimento pertinente à questão 2, processo que reafirma o tratamento lógico desta prática escolar.

06. Pela leitura do 2º período do último parágrafo, pressupõe-se que o livro deixou o articulista

- (A) entediado.
- (B) confuso.
- (C) fascinado.
- (D) aborrecido.

*Descritor: Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico.*

Ao analisar cuidadosamente cada uma das alternativas da questão, é possível perceber que existe dentre elas três que se assemelham e uma que se diferencia das demais. “Entediado”, “confuso”, “aborrecido” apresentam conotação de valor diferente de “fascinado”. Logo, o leitor pode utilizar um expediente de eliminação para chegar à resposta correta.

Embora o descritor suponha que se realiza aqui um exercício de inferência, referenciado nos elementos textuais, existe a possibilidade de observar que na própria questão está presente a resposta, de tal forma que o leitor não precisa se remeter ao texto para chegar à resposta válida (item C).

Observa-se, a seguir, o texto da prova que é, segundo a matriz de especificação, a adaptação de um artigo de divulgação científica.

### **Einstein no dia-a-dia**

Não é surpresa que as idéias de Einstein sejam essenciais em muitos tipos de pesquisa científica, permitam que os físicos acelerem partículas próximas à velocidade da luz e que os astrônomos meçam e modelem fenômenos celestiais. Mas as contribuições que Einstein fez durante sua vida também se estendem a muitos de nossos encontros diários com a tecnologia. A descrição de como a luz pode atuar como partículas, de como os átomos podem emitir radiação e de como a velocidade e a gravidade afetam os relógios é muito importante para a operação de equipamentos comuns.

Para testar minha teoria, fui a um shopping comum. Minha primeira interação com Einstein aconteceu ao entrar em uma gigantesca loja de descontos. As portas se abriram depois que uma célula fotoelétrica – um “olho elétrico” – percebeu minha aproximação. O sensor, feito de um semicondutor inserido entre dois eletrodos, responde à luz. À medida que a intensidade desta última varia – pela interrupção de um feixe de luz ou pela redução da iluminação geral – a quantidade de corrente gerada pelo sensor muda. Acoplada a circuitos apropriados, a corrente pode fazer as portas se abrirem.

Esses sensores representam uma aplicação do efeito fotoelétrico, no qual a luz, ao incidir sobre um metal, emite elétrons saindo dele.

(YAM. Philip. Einstein no dia-a-dia. Scientific American Brasil, São Paulo, n. 29.90, out. 2004. Adaptação.)

Seguem, após o texto, quatro questões tipo teste, cuja resposta correta o aluno deve assinalar na prova.

07. O texto também poderia ter como título

- (A) descrições de Einstein permitem a medição dos fenômenos celestiais.
- (B) contribuições de Einstein são essenciais a inúmeras pesquisas científicas.
- (C) teorias de Einstein possibilitam o uso da tecnologia na vida cotidiana.
- (D) pesquisas de Einstein descrevem como a luz pode atuar como partículas.

*Descritor: Reconhecer a síntese do texto.*

Segundo a lógica da prova, o sujeito que não assinalou a letra (C), resposta considerada correta, não foi capaz de acionar a habilidade proposta pela matriz, ou seja, não foi capaz de *reconhecer a síntese do texto*. No entanto é preciso atentar para alguns aspectos relevantes, pensando que a leitura do título do texto “Einstein no dia-a-dia” possibilita ao leitor a opção pela letra (C), visto que é possível associar a expressão ‘dia-a-dia’ à ‘vida cotidiana’, expressão presente no item considerado correto.

É possível, mais uma vez, responder à questão sem ao menos proceder à leitura do texto; por conseguinte, o acerto desta não representa para o aluno a incorporação da habilidade referida. Portanto, torna-se difícil deduzir se a habilidade em questão foi acionada. O mesmo pode-se concluir do aluno que errou a questão, visto que o fato de tê-la errado não significa que não saiba encontrar a síntese de outro tipo de texto.

08. O “sensor” referido no texto tem a função de

- (A) abrir as portas da loja.
- (B) testar os fregueses.
- (C) operar equipamentos.
- (D) acelerar partículas de luz.

*Descritor: Identificar termos técnicos relativos ao assunto tratado.*

Para que serve um sensor? Especificamente o sensor referido no texto? Neste caso, é preciso fazer a leitura do texto para saber a verdadeira função do sensor a que faz referência. No caso do texto, trata-se da letra (A) “abrir as portas da loja”.

Tal resposta reafirma o processo de lógica contido na prova. Mas aqui se observa uma das características marcantes desta proposta de prática escolar que se referencia numa concepção funcional e instrumental de conhecimento. Uma concepção que desconsidera, por exemplo, se o conhecimento da função de um sensor é suficiente para compreender seu processo de criação, sua base técnico-científica, etc. Esta observação se relaciona com a concepção pragmática de conhecimento difundida nesta proposta de avaliação escolar.

09. O emprego da expressão sublinhada na frase “Mas as contribuições que Einstein fez durante sua vida também se estendem a muitos de nossos encontros diários com a tecnologia” mostra que as

- (A) idéias do físico servem apenas para a pesquisa científica.
- (B) contribuições do pesquisador restringem-se a aplicações práticas.
- (C) teorias do estudioso têm aplicações em todos os campos da ciência.
- (D) pesquisas do cientista não se aplicam à operação de equipamentos.

*Descritor: Estabelecer relações lógico-discursivas entre proposições do texto.*

É preciso atentar para o significado do termo sublinhado se estendem e pensar na relação direta que o item apresenta com a resposta (C) tida como correta. Há que se considerar que o termo se estendem é amplo e refere-se ao pronome todos presente no item em questão. Quanto ao item (A), o advérbio apenas se contrapõe à expressão em questão. O mesmo acontece com os itens (B), ao apresentar o verbo restringem-se e ao item (D), ao apresentar a oração não se

aplicam. Portanto, é possível chegar à resposta excluindo as alternativas cujos termos não trazem o mesmo significado de se estendem.

Esse processo alimenta a fragilidade da matriz de especificação organizada por habilidades cognitivas, pois o descritor aponta que o leitor, ao responder a questão, deveria acionar a habilidade correspondente a “*estabelecer relações lógico-discursivas entre proposições do texto*”. A questão proposta explicita sua coerência ao solicitar o estabelecimento de relações lógico-discursivas, aspecto presente na organização da prova como um todo. Entretanto, a natureza lógico-discursiva solicitada não precisa, para se fazer presente, transcender as próprias alternativas propostas para responder à questão, o que esvazia mais uma vez esta proposta de avaliação escolar, que se estende, sim, até o limite do imediato.

- 10) Do uso da expressão sublinhada na frase “Minha primeira interação com Einstein aconteceu ao entrar numa gigantesca loja de descontos”, pressupõe-se que o autor do texto
- (A) viu Einstein pela primeira vez na loja.
  - (B) comprovou uma teoria de Einstein.
  - (C) parou de testar as teorias de Einstein.
  - (D) ajudou Einstein em suas pesquisas.

*Descritor: Inferir uma informação implícita no texto*

Ainda nessa questão, dependendo do conhecimento de mundo do leitor, este pode utilizar a sua lógica discursiva. Considerar o fato de que Einstein foi um físico, cujos estudos foram amplamente difundidos na primeira metade do século passado, abre a possibilidade de eliminar a primeira e a última alternativa, visto que elas propõem que a interação do autor com Einstein, se dá pessoalmente. No item C, o leitor depara-se com mais uma questão de lógica, pois se o autor interagiu com Einstein, provavelmente esta interação não tenha se dado pelo fato de este parar de testar as teorias do físico, tornando, portanto, ilógica a resposta.

O próximo texto é caracterizado como uma notícia do jornal “**O Estado de S. Paulo**” e tem como título “**Unifesp alerta para uma possível epidemia de conjuntivite em SP**”.

**“Unifesp alerta para uma possível epidemia de conjuntivite em SP”**

O Instituto da Visão da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) alertou ontem para uma possível epidemia de conjuntivite viral na cidade de São Paulo, após um aumento superior a 200% no número de casos registrados no Pronto-Socorro do Hospital São Paulo.

A inflamação, que atinge a conjuntiva (fina membrana que recobre a parte externa do olho), provoca irritação, vermelhidão, inchaço das pálpebras, coceira e aumento de secreção, causando desconforto, fotofobia e inchaço.

A conjuntivite normalmente é viral e transmitida pelo contato direto com a pessoa infectada, mas também se dá por meio de instrumentos contaminados, toalhas de rosto e piscinas. Os sintomas aparecem após 24 horas e, geralmente, a infecção atinge os dois olhos.

Segundo a chefe do departamento de oftalmologia da Unifesp, [...], a possível epidemia é atípica nesta época, sendo mais freqüente no inverno, por causa dos ambientes fechados, e no carnaval, por causa dos conglomerados.

O paciente que apresentar os sintomas deve procurar um médico. O tratamento, que geralmente dura 14 dias, consiste na higiene dos olhos com compressas geladas de soro fisiológico, lubrificantes oculares e aplicação de colírios várias vezes ao dia. A chefe do departamento de oftalmologia da Unifesp recomenda que se evitem prescrições feitas por parte de farmacêuticos e colírios anestésicos ou que contenham corticosteróides.

(SANDOVAL, Gabriela de. Unifesp alerta para uma possível epidemia de conjuntivite em SP. O Estado de S. Paulo, São Paulo, p. A 18, 5 out. 2004. Adaptação.)

11. A finalidade do texto lido é:

- (A) noticiar o aumento no número de casos de conjuntivite em São Paulo.
- (B) distinguir, em São Paulo, uma inflamação virótica de uma não virótica.
- (C) prescrever remédios anestésicos a pacientes com sintomas da conjuntivite.
- (D) recomendar que sejam seguidas as prescrições feitas por farmacêuticos.

*Descritor: Identificar a finalidade do texto de acordo com o seu gênero.*

Subentende-se que, em se tratando de uma prova de Leitura e Escrita, seria preciso que, para responder as questões, o aluno necessite ler o texto. Entretanto, no caso da questão proposta, para saber qual é a finalidade do texto, é suficiente estabelecer uma relação lógica entre a palavra *epidemia*, encontrada no título e relacionada à palavra *aumento* presente no item (A).

12. O texto pode ser resumido como uma

- (A) informação de doença virótica que pede tratamento rápido, com médicos especializados em colírios anestésicos.
- (B) informação de aumento de casos extemporâneos de conjuntivite e alerta para que se busquem oftalmologistas.
- (C) notícia de aumento de casos de conjuntivite para os quais são recomendados remédios com corticosteróides.
- (D) notícia de doença da conjuntiva causada por vírus e que pode ser tratada em farmácias especializadas.

*Descritor: Reconhecer a síntese do texto*

Quanto à questão 12, é possível encontrar a pista para a resposta na palavra *epidemia* presente no título do texto. Todavia, o leitor pode ter dúvida entre o item (B) e o item (C), caso não saiba o significado da palavra *corticosteróides*. Porém, é possível resolver o problema com a leitura do último parágrafo: *“O paciente que apresentar os sintomas deve procurar um médico. O tratamento, que geralmente dura 14 dias, consiste na higiene dos olhos com compressas geladas de soro fisiológico, lubrificantes oculares e aplicação de colírios várias vezes ao dia. A chefe*

do departamento de oftalmologia da Unifesp recomenda que se evitem prescrições feitas por parte de farmacêuticos e colírios anestésicos ou que contenham corticosteróides”, que apresenta a síntese do texto. Dessa forma, o leitor pode responder à questão sem necessariamente conhecer o significado da palavra *corticosteróides*.

13. O texto deixa claro que

- (A) o tratamento da epidemia pode ser feito com compressas geladas de soro fisiológico.
- (B) o paciente que apresentar os sintomas deve procurar somente o médico de plantão.
- (C) os colírios anestésicos com corticosteróides são eficazes no tratamento dessa doença.
- (D) os farmacêuticos estagiários não devem dedicar-se ao tratamento da conjuntivite.

*Descritor: reconhecer a síntese do texto*

Para responder a esta questão, o leitor pode começar pela leitura do item (A), observando que se trata de uma resposta possível. Para ter a confirmação, basta ler as demais opções. O item (B) pode ser eliminado pela presença do advérbio *somente* que indica que um paciente que apresentar os sintomas de uma doença como a conjuntivite deve procurar *apenas* o médico de plantão. O item (C) pode apresentar dúvidas, caso o leitor não conheça o significado da palavra *corticosteróide*. No entanto, se ele procedeu à leitura do último parágrafo e respondeu corretamente à questão anterior, a possibilidade de assinalar o item em questão, pode ser descartada. O item (D) também pode ser eliminado, pois farmácias não são ambulatórios e não podem executar procedimentos terapêuticos.

Portanto, esta questão pode ser logicamente respondida desconsiderando o solicitado, o que redundaria numa habilidade tornada desnecessária ante o solicitado.



**Nosso papel na construção de um mundo melhor é sempre reciclado.**

A Campanha Pintou Limpeza está comemorando 4 anos. E não existe presente melhor do que ver resultados tão positivos. Mais de 600 toneladas de materiais reciclados, mais de 4 milhões de pessoas impactadas com a campanha e mais de 100 mil reais doados à entidades assistenciais. A Rádio Eldorado agradece a todos os envolvidos nessa campanha vitoriosa e reforça o convite para que você também participe. Afinal, investir num mundo melhor é um papel de todos. E deve ser sempre reciclado.

[www.radioeldoradofm.com.br/pintoulimpeza](http://www.radioeldoradofm.com.br/pintoulimpeza) • [pintoulimpeza@radioeldorado.com.br](mailto:pintoulimpeza@radioeldorado.com.br)

**Pontos de Coleta Pintou Limpeza:** • P.E.V. PINHEIROS - Shopping Vila Lobos - Av. Nações Unidas 4777 • P.E.V. VILA MARIANA - PNEU TOP - R. Verquero 2.379 (em reforma) • P.E.V. JD. S. LUIS - Instituto Julita - R. Nova do Tuparuquara 117 • P.E.V. JABAQUARA - Obra Cruz De Malta - R. Orlando Murgel 161 • P.E.V. MORUMBI - Colégio Santo Américo - Rua Santo Américo, 275 • P.E.V. INTERLAGOS - Hosp. G. De Pedreira - Rua Domingas Galetari Blota, 137 (atrás do Shopping Interlagos) • P.E.V. CAMPO BELD/BROOKLIN - Grupo Socorrista S. Paulo - Rua Barão do Sabará, 46 • P.E.V. VILA CLEMENTINO - Colégio Rosário - Av. Dr. Altino Arantes, 82 • P.E.V. LIBERDADE - Rua da Glória, 75 • P.E.V. BOM RETIRO - TV Mundial - Rua Doraci, 90 • P.E.V. CANINDÉ - Colégio da Polícia Militar - Av. Cruzeiro do Sul, 400 • P.E.V. JD. S. BENTO - Igreja Consolata - Rua Leão XIII, 303 • P.E.V. IMIRIM - Colégio Meirelles - Rua Padre João Gualberto, 311 • P.E.V. TATUAPÉ - Lar Sirio para Crianças - R. Serra de Bragança, 1.086 • P.E.V. ITAQUERA - Obra Dom Bosco - R. Dr. Álvaro de Mendonça 456 • P.E.V. JAGUARÉ - Shopping Vila Romana - Rod. Anhanguera Km 18 • P.E.V. LAPA - Sabó - Rua Gino Cesari, 201.

**Entidades Beneficiadas com a Campanha:** Projeto Arrastão • Centro Assistencial Cruz de Malta • Grupo Vida Barueri • Hope • Apoio à Criança com Câncer • ASCCI • Ação Solidária Contra o Câncer Infantil • Obra Social Don Bosco • Reciclar

**Pintou Limpeza 4 anos**

Apoio

Tetra Pak ABRWI-96389

VEGA

Plastivida

**RÁDIO ELDOBORADO**  
Uma empresa do Grupo O Estado de S. Paulo

14. Essa propaganda se dirige especialmente
- (A) à campanha Pintou Limpeza.
- (B) à criançada de São Paulo.
- (C) ao Governo de São Paulo.
- (D) ao leitor d'O Estado de São Paulo.

Descritor: Identificar índices que permitam reconhecer o público alvo do texto.

O enunciado evidencia que a propaganda é destinada a alguém, portanto deve ser destinada a um determinado público.

Ao observar as opções, tem-se que no item (A) e no item (C) existem problemas, pois propaganda não se dirige especificamente a uma Campanha ou ao Governo de Estado como aponta o item o item (C). Mais uma vez trata-se de uma questão de lógica. O mais provável seria que fossem veiculadas propagandas sobre uma campanha ou que o Governo de Estado divulgasse uma propaganda.

A dúvida fica entre os itens (B) e (D) e, neste caso, é preciso proceder à leitura do texto.

15. A expressão **papel reciclado** assume no texto o sentido de

- (A) atuação renovada.
- (B) papel de cada um.
- (C) atuação infrutífera.
- (D) papel de celulose limpa.

*Descritor: Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico.*

A frase-título da propaganda “Nosso papel na construção de um mundo melhor é sempre reciclado” apresenta a pista para responder à questão proposta. Mas se trata de uma frase ambígua, conforme aponta o descritor, sendo o primeiro deles voltado para o que a propaganda chama de “nossa função” (papel na construção de um mundo melhor) e o segundo voltado para o papel, no sentido de celulose, que pode ser reciclado. Isso pode levar o leitor a ter dúvida para responder, se considerar que tanto o item (A) quanto o (B) referem-se à atuação das pessoas diante da reciclagem.

16. A figura de 4 pessoas no recurso gráfico-visual pode ser entendida como

- (A) a programação familiar, condição para obtenção de benefícios da Campanha.
- (B) o árduo trabalho das pessoas envolvidas na Campanha Pintou Limpeza.
- (C) a união de todos, na obtenção dos resultados sociais positivos da Campanha.
- (D) o tempo, 4 anos, de existência da Campanha Pintou Limpeza aí referida.

*Descritor: Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes.*

A propaganda da campanha Pintou Limpeza apresenta na figura quatro pessoas, entre elas uma mulher, um homem e duas crianças: um menino e uma menina. Ao observar as pessoas de mãos dadas, o leitor poderia imediatamente apontar a alternativa (C), por esta fazer referência à união das pessoas. Neste caso, não necessariamente se estabeleceria relação entre texto verbal e recursos gráfico-

visuais. No entanto, se houvesse leitura de algum texto verbal, esta seria provavelmente apenas da frase-título, porque o texto explicativo da campanha, que vem abaixo da figura, possui caracteres “minúsculos” e numa cor amarelada, cuja leitura se torna difícil. Portanto, não é possível garantir que o leitor, ao resolver a questão, acionou a habilidade proposta pelo descritor.

17. A frase-título da propaganda explica-se no texto pelo fato de a Campanha já ter conseguido

- (A) doação de cem mil reais.
- (B) lucro financeiro excelente.
- (C) público muito impactado.
- (D) sucesso renovado nesses 4 anos.

*Descritor: Estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la.*

O enunciado refere-se à frase-título da propaganda e requer do leitor uma explicação para ela. Neste caso, há um problema, conforme apontado na análise anterior, que diz respeito ao texto explicativo da campanha Pintou Limpeza. Trata-se da cor e do tamanho dos caracteres. Caso o leitor proceda à leitura do texto, este poderia apontar como resposta tanto a letra (A), quanto a letra (C) ou ainda a letra (D), pois todas de alguma forma serviriam de explicação para a frase- título.

A alternativa (A) aponta que houve a doação de cem mil reais e quando se fala em doação, o leitor poderia dizer que essa atitude também faz parte de campanhas como a apresentada pela prova.

Quanto ao descritor, é difícil precisar se o leitor encontraria a tese no texto para depois estabelecer as relações com os argumentos ou justificativas ou poderia assinalar a letra (C), considerada correta, por apontar o impacto que a campanha provocou nas pessoas. Ou a letra (D), que se refere ao tempo da campanha de quatro anos, apontado no quadrinho laranja que se encontra ao lado direito do texto explicativo. Dificilmente o leitor optaria como resposta pela letra (B), pois uma campanha desse tipo supostamente não visa lucro.

Portanto, afirmar, conforme aponta o descritor que, para responder à questão o leitor estabelecerá relações entre a tese e os argumentos ou justificativas, seria difícil, pois se trata de uma operação essencialmente de lógica.

18. No texto, subentende-se a

- (A) reciclagem do papel realizada pela Campanha Pintou Limpeza.
- (B) comemoração de resultados até positivos que impulsionam a campanha.
- (C) existência de reprovação e críticas amargas a campanhas como essa.

(D) função social importante que pode advir do aproveitamento do papel.

*Descritor: Inferir uma informação implícita no texto.*

Existem alguns problemas na formulação desta questão. No texto que acompanha a propaganda, não se fala diretamente de papel reciclado, mas de *materiais reciclados*, significa que não há resposta exata para a questão. O uso da palavra *papel* tanto na frase-título quanto no texto da campanha pode remeter a duplicidade de sentidos, conforme discutido na questão 15, ou seja, o texto procura fazer referência ao *papel* dos cidadãos e ao *papel* enquanto celulose, posto que o que está subentendido não é a apenas a reciclagem de papel.

Sendo assim, o leitor poderia apontar como resposta correta a letra (A), “reciclagem do papel realizada pela Campanha Pintou Limpeza” ou a letra (D), pois nessa campanha está subentendida a participação social. Poderia também apontar a letra (D) “função social importante que pode advir do aproveitamento do papel”, ou poderia considerar a letra (B), pois a Campanha Pintou Limpeza está realmente comemorando 4 anos. No entanto, neste último caso, trata-se de uma informação explícita no texto e o enunciado pede que o leitor encontre uma informação subentendida.

A matriz aponta como resposta correta somente a letra (D), limitando a possibilidade de acerto do leitor que considerou também a letra (A).

Trata-se, agora, de examinar o próximo texto da prova caracterizado em relação ao gênero como um conto adaptado.

### **Viramundo**

Naquele sábado Geraldo Viramundo, então com dezoito anos, saiu da aula de Teologia com os colegas, mas em vez de se dirigir ao pátio, como geralmente faziam todos na hora de folga, foi para a capela, naquele momento deserta, para meditar um pouco. Era agora um rapazinho mirrado e triste, com duas espinhas na testa, precocemente envelhecido ... Nada na sua figura faria lembrar o menino que ele fora, nem sugeria o homem que ainda viria a ser. Estava, por assim dizer, num instante ou entre dois mistérios que se completam... Esse momento.. talvez tenha sido o exato minuto em que decidiu abrir mão das distrações do pátio em favor da meditação na capela – coisa que nunca lhe ocorrera antes.

Meditou, meditou, meditou. Em que meditava Geraldo Viramundo? Meditar em quê? Eis uma pergunta que um dia o próprio Geraldo fez, e o velho Padre Limeira não soube responder. Nem eu, tampouco, o saberia. Propus-me narrar as aventuras e desventuras de Geraldo Viramundo, e suas peregrinações, valendo-me dos dados que tenho à mão e jogando-os com a mesma objetividade com que o jogador maneja os dados propriamente ditos – o que não inclui as meditações. Portanto, digamos genericamente que Geraldo Viramundo meditou no seu passado, nos irmãos distantes, na casinha de Rio Acima, [...] nos seus jogos de infância. Na verdade seus pensamentos, embora dessa ordem, deviam ser bem intensos, pois ao fim de certo tempo ele começou a chorar. E tanto chorou, sentado no banco da capela, que em breve suas lágrimas formavam uma larga poça nos ladrilhos. [...]

(SABINO, Fernando. Viramundo. In: \_\_\_\_\_. O grande mentecapto. 63. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 34-35. Adaptação.)

19. No texto, o autor diz que vai
- (A) chorar o passado de Geraldo Viramundo
  - (B) lembrar o menino que Viramundo tinha sido
  - (C) narrar as aventuras e desventuras de Viramundo.
  - (D) refletir sobre a vida de Geraldo Viramundo.

*Descritor: Localizar informação explícita no texto.*

Neste caso, o enunciado pede ao leitor que aponte para a ação que será realizada pelo autor. Para isso é preciso que a leitura do texto seja feita. A resposta considerada correta é a letra (C) e encontra-se no segundo parágrafo.

20. O nome do personagem, Viramundo, permite antever que o rapazinho do romance:

- (A) deixará este mundo muito cedo.
- (B) percorrerá ainda muitas terras.
- (C) terá ainda muitos outros nomes.
- (D) viajará para fora do planeta Terra.

*Descritor: Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão.*

Nesta questão, o próprio nome da personagem traz a pista para o leitor. Aqui também é possível proceder à eliminação *meramente* lógica, atentando para o fato de que no nome da personagem existe um verbo “vira” que indica uma ação e um substantivo que indica lugar, espaço “mundo”.

A ação de “virar o mundo” significa, conforme a resposta (B), considerada correta, percorrer muitas terras. Neste caso, embora tenha de reconhecer o efeito de sentido, conforme proposto pelo descritor, o leitor não precisaria recorrer ao texto para responder à questão.

Cabe observar que o texto apresentado pela matriz como “conto adaptado” é tratado na questão na condição de “romance”.

21. Em “... Viramundo meditou no seu passado, nos irmãos distantes, na casinha de Rio Acima, ... nos seus jogos de infância, ... seus pensamentos, embora dessa ordem, deviam ser bem intensos, pois... ele começou a chorar.”, o termo destacado deixa subentendida a

- (A) amizade perdida dos irmãos.
- (B) indiferença à casinha de Rio Acima.
- (C) saudade grande do passado.
- (D) beleza de seus jogos de infância.

*Descritor: Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico.*

Existem, no enunciado, palavras e expressões que remetem o leitor à idéia de saudosismo presentes no texto. Essas palavras ou expressões são: “meditou no seu



passado”, “irmãos distantes”, “jogos de infância”. O leitor poderia mais uma vez recorrer ao procedimento lógico, observando as alternativas dadas o que o levaria a eliminar o item (B), pois não foi de indiferença o sentimento de Viramundo.

Repare-se que cada alternativa inicia com um sentimento. O leitor pode reparar em cada um deles e eliminar os que não remetem diretamente à idéia de passado, como: amizade, indiferença e beleza. O que está diretamente ligado à idéia de passado é o sentimento de saudosismo e, por conhecer o significado desta palavra, o leitor optaria pela alternativa (C). Por outro lado, para compreender o trecho destacado e chegar à resposta considerada correta, precisaria saber a que elementos refere-se o termo ordem.

22. O termo *mentecapto*, presente no título do livro, significa “vazio de mente”, “bobo”, “louco”. A referência que se faz a questões relativas a ações da mente encontra-se em
- (A) “...atingiria aos dezoito anos aquele momento de não ter mais o passado como companheiro...”
- (B) “...um rapazinho mirrado e triste, com duas espinhas na testa, precocemente envelhecido...”
- (C) “...num instante de transição em que a existência parece pairar em suspenso entre dois vazios...”
- (D) “... meditou. Em que meditava Geraldo Viramundo? Meditar em quê?”
- Descritor: Articular a obra com seu contexto de produção.*

Para responder a essa questão, o descritor aponta que o leitor deve “articular a obra com seu contexto de produção”. Para isso, é necessário conhecer as diversas condições que envolvem historicamente contexto e obra. Esses dados são apresentados pelo texto, no entanto, não é possível afirmar exatamente se o leitor acionou essa habilidade para chegar à resposta esperada.

Além disso, o que pode dar ao leitor a pista para chegar à resposta é o fato de que, mais uma vez, é possível recorrer à lógica. Ele encontrará apenas no último item um verbo que indica – meditou – uma ação mental ligado ao termo *mentecapto*. Mais uma vez, não seria necessário ler o texto para escolher a alternativa (D) – considerada correta.

A continuidade desta análise concentra-se no texto apontado pela matriz como pertencente ao gênero poema.

### **O anjo das pernas tortas**

(A Flávio Porto)

A um passe de Didi, Garrincha avança  
colado o couro aos pés, o olhar atento.

Dribla um, dribla dois, depois descansa  
como a medir o lance do momento.

Vem-lhe o pressentimento; ele se lança  
mais rápido que o próprio pensamento.  
Dribla mais um, mais dois; a bola trança  
feliz, entre seus pés – um pé-de-vento!

Num só transporte a multidão contrita  
em, ato de morte se levanta e grita  
seu unísono canto de esperança.

Garrincha, o anjo, escuta e atende! – Gooooool!

É pura imagem: um G que chuta um o  
dentro da meta, um l. É pura dança!

(MORAES, Vinícius de. O anjo das pernas tortas. In: \_\_\_\_\_. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1985. p. 356).

23. O que faz do texto um poema é

- (A) mostrar características comportamentais do jogador descrito.
- (B) apresentar uma descrição minuciosa de um jogo de futebol.
- (C) possuir palavras que exprimem ação e bastante movimento.
- (D) possuir rimas e ritmo, bem como ser escrito em versos.

*Descritor: Reconhecer o gênero selecionado a partir de suas características estruturais.*

Nesta questão, o aluno leitor precisa necessariamente saber as características do gênero poema. Para tanto, precisa entender o que é rima, ritmo, versos, ou seja, deve conhecer a estrutura do gênero *poema*, conforme apontado no descritor. Para responder a questão, o leitor precisa recorrer aos conhecimentos de estilística, isto é, à maneira de organizar a linguagem e suas formas de expressão, no caso do poema utilizando a expressividade por meio da linguagem verbal.

24. Nos versos finais “É pura imagem: um G que chuta um o / dentro da meta, um l”, o autor mesmo diz ser “pura imagem” a figuração. Pode-se dizer que essas figurações são

- (A) resultado de uma feliz criatividade do poeta.
- (B) próprias de poeta que gosta de futebol.
- (C) típicas de todos os poetas modernistas.
- (D) encontradas na poesia de Vinícius.

*Descritor: Analisar o efeito de sentido decorrente da relação intertextual ou do tratamento expressivo da linguagem figurada.*

Para responder à questão 24, o leitor não precisa saber o que significa “figurações”. Basta observar que a junção do “G” + “O” + “L”, significa “gol”. Dessa forma, chegará à resposta (A), considerada válida, pois é óbvia a criatividade do poeta, resposta que não necessariamente envolve a análise do efeito de sentido decorrente da relação intertextual ou do tratamento expressivo da linguagem figurada.

25. O termo a que se refere a expressão “um pé-de-vento” é

- (A) bola.
- (B) Didi.
- (C) Garrincha.
- (D) multidão.

*Descritor: Associar um termo ou expressão a seu referente no texto.*

Trata-se de uma questão de coesão textual, pois o aluno precisaria reconhecer a que termo a expressão “pé-de-vento” faz referência. No entanto, é difícil saber se o leitor assinalou a letra (C), considerada correta, porque leu o texto e procurou o termo ou se ele, com seu conhecimento de mundo, reconhece que se trata do jogador Garrincha, que atuou no meio esportivo nos anos 50 e 60 do século passado. Para isso, poderia recorrer novamente ao processo lógico-discursivo: quem é o “pé-de-vento”? Com certeza não seria a bola (substantivo feminino), nem a multidão (substantivo também feminino). Garrincha ou Didi? Isso significaria que para chegar à alternativa (C), mais uma vez, o leitor dispensaria *acionar* a habilidade apontada pelo descritor.

26. O texto trata do futebol

- (A) de Didi.
- (B) de Garrincha.
- (C) dos anos 50.
- (D) dos tempos antigos.

*Descritor: Reconhecer o tema do texto.*

Pela leitura do texto, com o conhecimento de mundo apenas, o leitor poderia responder à questão. Embora o descritor aponte que seja necessário reconhecer o tema do texto, ao ler o título, qualquer leitor que saiba quem foi o “anjo das pernas tortas” responderia à questão, sem necessariamente ler o texto.

As respostas das questões 25 e 26 são praticamente as mesmas, pois, na 25 o leitor deve responder que “pé-de-vento” é o Garrincha e na 26 que o futebol, é claro, é de Garrincha.

O texto a seguir é caracterizado na matriz como pertencente ao gênero carta de leitor.

### **Sabino e os carentes**

Ao receber do então presidente da Academia Brasileira de Letras, Arnaldo Niskier, o prêmio Machado de Assis, no dia 20 de julho de 1999, Fernando Sabino pediu-lhe licença para entregar os R\$ 40 mil a mim, a fim de dá-los a crianças carentes. A cena está narrada no *Livro Aberto*, de Fernando. Apossei-me do microfone e, arriscando-me a aborrecer o Fernando, revelei o que, até aquele momento, era um segredo que eu prometera manter: em 1992, recebi do escritor o equivalente a US \$50 mil, valor da época, o que representava os direitos autorais de seu livro *Zélia, uma paixão*, que tinha recebido a desaprovação da



crítica e até de seus amigos. As duas doações foram entregues a respeitáveis instituições de proteção a menores carentes, com a certeza de que cada centavo chegou ao beneficiado. A devolução do cartório e a recusa ao ingresso na Academia Brasileira de Letras completam quatro belos gestos de Fernando Sabino. Fui intermediário da distribuição das vultosas doações pelas ligações mineiras e porque tinha sido o juiz de menores da Guanabara.

(CAVALLIERI, Alyrio. Sabino e os carentes. *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 out. 2004. Cartas dos Leitores, p.6)

27. Subentende-se no texto uma conclusão com tratamento *vocês*, algo do tipo *Como podem ver, o Brasil deve lamentar a perda de um cidadão como poucos*. O indicativo desse tratamento seria

- (A) como poucos.
- (B) pode lamentar.
- (C) podem ver.
- (D) um cidadão.

*Descritor: Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário.*

A questão, neste caso, admite a possibilidade de pensar sobre regras de concordância, segundo a norma padrão da Língua Portuguesa. Se o leitor deve procurar indicativo do tratamento *vocês* para se chegar à resposta considerada correta (letra C), nada impede que procure entre as alternativas algo que se relacione ao termo quanto à concordância verbal. Para isso, o leitor pode utilizar recursos tais como: procurar, entre as alternativas, um verbo que concorde com o pronome de tratamento *vocês* e, neste caso, o único é *podem* (item C).

O leitor pode reiterar o procedimento lógico e passa a eliminar as alternativas que não atendem ao proposto. O descritor aponta que para resolver a questão o leitor deve localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário. Mas a dúvida é: que índices seriam utilizados para que o leitor reconheça o tratamento dado ao destinatário? O próprio descritor admite que, para chegar à resposta correta, o leitor deve localizar *índices* que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário. Se existem índices (plural), podem existir outras estratégias mentais que são acionadas para se chegar à resposta considerada correta.

Outra possibilidade seria o leitor procurar entre as alternativas o termo ou os termos que trazem subentendido o pronome *vocês*.

É possível destacar que as habilidades cognitivas propostas pela matriz de habilidades se assemelham a uma questão de lógica e, neste caso, a prova se reduz a questões de lógica.

28. No trecho "... recebi do escritor o equivalente a US \$50 mil, valor de 1992, relativos aos direitos autorais de seu livro "Zélia, uma paixão", que tinha recebido a desaprovação da crítica e até seus amigos.", depreende-se que o autor da carta pretende mostrar uma

- (A) ação que desabona o falecido escritor Fernando Sabino.
- (B) atitude que deve ser evitada pelas pessoas de posse.
- (C) aprovação à crítica dos que conviveram com Sabino.
- (D) injustiça feita a Sabino, a qual o autor da carta pretende reparar.

*Descritor: Inferir uma informação implícita no texto.*

Neste caso, o leitor pode recorrer à lógica tornando, mais uma vez, desnecessária a leitura do texto, ou seja, basta ler o trecho apontado no enunciado da questão. Para desconsiderar o item (A), o leitor possivelmente sabe que ninguém sai por aí doando US\$ 50 mil, portanto o doador não pode ser desabonado. Quanto ao item (B), é difícil alguém discordar de que o autor tenha tentado mostrar que as pessoas de posse devem evitar doações no valor apontado. Se ele não mostrou desaprovação quanto ao valor da doação, obviamente aprovou a crítica dos que conviveram com Sabino.

Adotando o critério da coerência, ou melhor, da lógica imanente ao enunciado, é possível apontar que a resposta correta é a alternativa (D), uma vez que o autor da carta pretende mostrar que embora Fernando Sabino tenha recebido a crítica de seus amigos pelo livro "Zélia, uma paixão", ele fez a doação dos direitos autorais. É provável obter essas informações lendo apenas o enunciado da questão, o que mais uma vez reafirma a possibilidade de tornar desnecessária a leitura do texto. Desta maneira, o leitor não necessariamente utilizou o recurso de inferir uma informação do texto, conforme propõe o descritor, dado que foi possível recorrer à lógica formal para examinar as alternativas (A), (B) e (C), correlacionando-as com o trecho proposto no enunciado.

29. A generosidade de Fernando Sabino revela-se

- (A) na preocupação em ajudar os menores carentes.
- (B) na recusa a ingressar na Academia Brasileira de Letras.
- (C) no aborrecimento que lhe causou o autor da carta.
- (D) no segredo em que manteve as doações efetuadas.

*Descritor: Estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la.*

A preocupação de Fernando Sabino em ajudar os menores carentes era mais forte, conforme apontado na alternativa (A), considerada correta. No entanto, o autor procurou manter as doações em segredo, conforme apontado na alternativa (D). Essa alternativa indica a generosidade do autor, embora não seja considerada correta. Esta é uma justificativa que poderia ser considerada como uma possível

resposta. Portanto, por se tratar de um argumento aceitável o leitor enfrenta uma resposta no mínimo ambígua.

30. Em "...que tinha recebido a desaprovação da crítica e até de seus amigos", o termo sublinhado acrescenta

- (A) destaque de pessoas que desaprovaram Sabino.
- (B) ironia das pessoas que desaprovaram Sabino.
- (C) ressalva a pessoas que desaprovaram Sabino.
- (D) explicação das pessoas que desaprovaram Sabino.

*Descritor: Analisar recursos lingüísticos recorrentes no texto (emprego de adjetivação, de substantivo abstrato ou de formas passivas do verbo).*

O descritor aponta que, para chegar à resposta correta, o leitor deve utilizar habilidades relativas a "*analisar recursos lingüísticos recorrentes no texto*", tais como emprego de adjetivação, de substantivo abstrato ou de formas passivas do verbo. No entanto, o termo em destaque é um advérbio que significa mesmo, inclusive, também, levando o leitor a refletir sobre a desaprovação recebida pelo autor até mesmo de seus amigos, conforme apontado no trecho em questão.

Mais uma vez, a habilidade apontada é uma habilidade ampla, pois de que forma o leitor procede à análise desses recursos? Que tipo de análise pode ser realizado? Analisar simplesmente por analisar? Com que finalidade? Apenas chegar à resposta considerada correta? Não há como precisar se o leitor procedeu à análise, tampouco é possível conhecer os procedimentos utilizados para chegar à resposta considerada válida. Observando que a resposta considerada correta é a alternativa (A), repare-se que o termo não indica apenas destaque de pessoas que desaprovaram Sabino, mas destaque de mais pessoas que desaprovaram Sabino e, mais: essas pessoas eram amigas. Basta atentar para o próprio enunciado da questão apontando que o livro também havia recebido a desaprovação da crítica.

A atividade referente às questões da prova teve como objetivo analisar a validade das habilidades propostas pela matriz e sua relação com a prova objetiva do 2º ano noturno do SARESP de 2004.

Procurarei, a seguir, fazer algumas considerações referenciadas nas observações realizadas sobre a prova de Leitura e Escrita: complementar os dados que caracterizam a prova.

#### **4.2.1 Prova de Leitura e Escrita a partir da matriz de especificação: percurso de análise**

Inicialmente, considero pertinente caracterizar minimamente a noção de matriz. Segundo Britto:

Uma matriz, além de remeter para um momento específico, tem seus conteúdos e objetivos limitados pelos próprios instrumentos de verificação elegidos. [...] [Ela] considera, muito menos do que ocorre no caso de um programa, conhecimentos circunstanciais ou que pode ser entendidos como conhecimento meio. (BRITTO, 2000, p.65).

Com relação ao que o autor chama de conhecimentos circunstanciais, é preciso atentar para alguns aspectos. Se considerarmos que a matriz de especificação circunscreve-se a um momento limitado de verificação e que esta aponta para a aferição de conhecimentos circunstanciais, poderíamos pensar que a proposta dessa matriz, ao tratar desse tipo de conhecimento, está valorizando o desenvolvimento de aspectos cognitivos e subjetivos que serão mobilizados em situações específicas, por meio de saberes específicos.

Ocorre que existe grande dificuldade em saber se o aluno realmente acionou determinada habilidade ao resolver uma dada questão da prova. Como mensurar isso? Indagação esta alimentada por outra proveniente da possibilidade do leitor se ater a um procedimento lógico que se torna suficiente para responder às questões propostas, isto é: existe de fato a necessidade de ler os textos para responder as questões?

A análise procurou demonstrar que, não obstante o discurso das competências e das habilidades seja predominante no meio educacional, e que, embora a parte objetiva da prova seja construída a partir de uma matriz de habilidades, o que observa é que, no momento de resolver as questões, não necessariamente são acionadas as habilidades propostas na matriz de especificação. É possível, então, afirmar que o quadro de habilidades proposto pela matriz de especificação não condiz com a elaboração e organização da prova objetiva.

Com isso, vale ressaltar que, embora o discurso das competências e das habilidades esteja fortemente marcado nos documentos oficiais e, possivelmente, nas práticas pedagógicas dos professores, a avaliação com base em competências e habilidades pode não ser precisa, posto que, é quase impossível saber se o leitor realmente acionou a habilidade cognitiva sugerida pelo descritor.

Isso significa que a prova, embora considerada no âmbito da SEE/SP como um importante indicador para aferir as habilidades e as competências, não daria conta de cumprir nem mesmo aquilo a que se propõe. Em outros termos, a prova e sua correspondente matriz não ultrapassam a aferição de dados meramente quantitativos no plano das habilidades cognitivas, deixando de considerar os denominados “conhecimentos de leitura”, conforme aponta o próprio título da prova.

Trata-se, portanto, de uma prova organizada em torno de questões que basicamente não revelam a prática da leitura como um processo de apropriação de conhecimentos objetivados. Ou, ainda, não concebem a prática da leitura como processo de apropriação e objetivação de conhecimentos que propiciem a suspensão do cotidiano na perspectiva da formação do indivíduo para-si, conforme aponta Duarte (1996). Aqui o conhecimento derivado da prática escolar de leitura transforma-se em instrumento, ou em conhecimento funcional, útil e circunscrito à cotidianidade, imediata, heterogênea, alienante e subordinada às demandas do modo de produção capitalista. Com relação a isso, Britto faz uma crítica ao conhecimento que se transforma em operações do tipo “saber-fazer” e aponta que:

Na ideologia da competição, disfarçada de neutralidade técnica, o conhecimento se transforma em operações do tipo saber-fazer, em habilidades, funcionalidades. Todas as diferenças, assim computabilizadas, são neutralizadas e naturalizadas em formas apropriadas ou inapropriadas de ser. Impera a ordem do que seria útil para a vida – de fato, útil para os interesses da reprodução do capital. (BRITTO, 2007, p. 10)

A análise aqui realizada possibilitou observar que as questões da prova podem ser respondidas sem que necessariamente os textos sejam lidos, pois pistas são dadas muitas vezes pelo próprio título, outras vezes pela referência do texto, pelo enunciado das questões ou mesmo por procedimentos de eliminação por meio das alternativas; aspectos que permitem problematizar a validade e a legitimidade da prova de Leitura e Escrita.

Essa análise não pretende em hipótese alguma afirmar que os procedimentos utilizados são os mesmos que seriam utilizados ou que foram utilizados pelos alunos leitores no instante da prova. Demonstrar essa dimensão demandaria outra postura investigativa diante deste objeto da qual se abdica em virtude dos limites inerentes à realização desta dissertação. Além disto, a análise proposta busca não cair na mesma armadilha proposta pela matriz ao supor que quem acerta a questão, tenha acionado a habilidade sugerida.

Um outro aspecto que merece relevância são as discussões apontadas no início desta dissertação sobre o debate referente aos conhecimentos mínimos de leitura, numa perspectiva funcional-pragmática de inserção do sujeito no mundo do trabalho. Trata-se da discussão sobre “alfabetismo necessário” proposta por Britto (2006), que se encontra vinculada à formação para atender as demandas da reorganização do processo de produção de mercadorias.

A problematização apontada nesta dissertação pretendeu contribuir para a indagação da formação do indivíduo não na perspectiva da formação para atender a essas demandas, mas para pensar na possibilidade da formação do indivíduo no âmbito da objetividade para-si, conforme apontado por Duarte (2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de sistemas educacionais no Brasil dos anos 90 é parte integrante de um movimento internacional de reformas do Estado, surgido sob o discurso da crise advinda da intensa intervenção estatal nos anos pós Segunda Guerra Mundial. A agenda reformista busca recompor todas as instâncias do sistema na busca de superar os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais advindos da produção em massa e do investimento em políticas sociais. Este processo configura novas formas de poder assumidas pelo capitalismo em seu processo de acumulação, a partir das transformações ocorridas nas bases técnicas no processo produtivo.

Considerando esse contexto de transformações nas bases do sistema capitalista, esta Dissertação procurou discutir os efeitos, a validade e a legitimidade do SARESP (Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo), avaliação iniciada em 1996, analisando a avaliação de Leitura e Escrita, do 2º ano do período noturno de 2004, parte objetiva, elaborada a partir de uma matriz de especificação, cujas habilidades definem a estrutura das questões. Tratava-se de responder a esta indagação: “Estaria a prova de Leitura e Escrita do SARESP atendendo aos propósitos da avaliação por competências e habilidades?”

A resposta produzida exigiria dentre outros esforços focar, no contexto da agenda reformista, a política educacional e nos desdobramentos desta, as propostas de avaliação.

Difundida pelo ideário neoliberal de educação com base no lema “aprender a aprender”, a avaliação busca aferir as competências e as habilidades dos indivíduos em Leitura e Escrita, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento implementado como parte das estratégias reformistas para a área de educação na tentativa de estabelecer o chamado “currículo mínimo”.

O estabelecimento de um currículo mínimo, por meio da formação por competências e habilidades, assume as propostas de formação do trabalhador moderno na perspectiva de instrumentalização para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a apropriação de conhecimentos não se instaura no campo das objetivações genéricas “para-si”, mas se reduz à apropriação de conhecimentos

mínimos de leitura e de escrita para resolução de problemas cotidianos na perspectiva da individualidade “em-si”.

A educação escolar, ao assumir a postura de formação por competências e habilidades, insere-se no ideário neoliberal do discurso da formação para o desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade, no processo de escolarização para adaptação às inovações tecnológicas e às leis do mercado. Esse processo de formação por competências e habilidades responsabiliza o indivíduo pelos seus fracassos, quando este não atende, ao ingressar no mundo do trabalho, as demandas do mercado de produção e de consumo. Isso significa dizer que, dentro desse ideário amplamente difundido de educação por competências e habilidades, aquele que não se adapta às novas demandas, nem atende ao perfil correspondente, isto é, ser “autônomo”, “flexível”, “adaptável”, no mercado de trabalho, não tem competência.

A avaliação de Leitura e Escrita, instaurada nesta lógica, pretende validar e legitimar o discurso das competências e das habilidades por meio das práticas escolares dos professores, dos currículos, dos programas, etc. No entanto, esta pesquisa possibilitou, por meio da análise da prova, problematizar a avaliação e questionar a idéia de que é possível aferir competências e habilidades por meio de uma prova unificada e padronizada. Mais ainda: é verossímil indagar, de forma mais radical, se há realidade no postulado das competências e, portanto, se estas não seriam abstrações teóricas sem correspondência com as formas como o conhecimento se realiza e se manifesta em cada pessoa.

Durante a análise da prova, foi possível observar que muitas questões podem ser respondidas sem seja necessário proceder à leitura do texto. Outras foram respondidas utilizando apenas um processo lógico de eliminação entre as próprias alternativas. No processo de análise, observou-se a impossibilidade de aferir se o indivíduo que realiza a prova realmente aciona a habilidade proposta pelo descritor, posto que existem, na maioria das questões, diferentes possibilidades de se chegar à resposta considerada correta.

Essa prova, embora se limite aos âmbitos da aferição do chamado “alfabetismo necessário”, não dá conta de atender àquilo a que se propõe por apresentar fragilidades em seu processo de elaboração com base na matriz de habilidades proposta.



Essas considerações foram importantes à medida que possibilitaram, por meio deste trabalho, problematizar os efeitos, a validade e a legitimidade de uma avaliação com base numa formação pragmático-funcional que busca, por meio da apropriação de “conhecimentos” de Leitura e Escrita, atender às demandas do capital.

Pensando nesse processo de avaliação de leitura e escrita para aferir competências e habilidades, na perspectiva dos “conhecimentos mínimos”, instaurada na lógica da sociedade regida pelas leis do mercado, até que ponto não estaria esse processo esvaziando a formação do indivíduo ao torná-lo adaptável às demandas do capital?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Universidade do Minho, 1998.
- ANDERSON, Perry, Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.), **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. RJ.: Paz e Terra, 1996.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de Azevedo. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A temática da qualidade e a política educacional no Brasil**. Educação & Sociedade. Dezembro, 1994. p. 449-467.
- BITAR, Helia A. de Freitas et al. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade**. Idéias: Sistemas de Avaliação Educacional. São Paulo, 1998, n. 30, p. 9-20.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil, 1998
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Inédito.
- \_\_\_\_\_. **Matriz geradora de itens de avaliação: concepção e aplicações**. Quaestio: Revista Brasileira de Estudos de educação. Sorocaba, ano 02. v.1, n. 1, maio, 1999. p. 56-89.
- \_\_\_\_\_. Alfabetismo e educação popular. In: Giovanni Alves [et al...]. **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá, 2006, pp. 343 – 357.
- DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2001, pp. 197-217.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. RJ. Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis, Insular, 2002.

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

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FISCHER, Luís Augusto. **Dicionário de palavras & expressões estrangeiras.** Porto Alegre: L&PM, 2004.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** *Revista Faculdade de Educação.* São Paulo, v 24, n. 1, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GERALDI, Corinta Maria G. **Algumas condições de produção dos parâmetros curriculares nacionais.** *Revista da AEC,* n. 100, set. 1996.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** *Boletim Técnico do SENAC,* 2001 - Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273a.htm>

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004, pp. 53-63.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teoria da alienação em Marx.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: **Educação e política no limiar do século XXI.** In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.), São Paulo: Autores Associados, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. **Avaliação de Leitura e Escrita 2ª série noturno**. SEE/SP, 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br> - link SARESP 2002.>. Acesso em:

SÃO PAULO. **Falando de competências e habilidades**. Circuito Gestão / SEE-SP, 2002.

SÃO PAULO. **Objetivos do SARESP**. SEE/SP, 2004. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br> – link SARESP 2004.>. Acesso em:

SÃO PAULO. **Parâmetros para a avaliação educacional – SARESP**. SEE/SP, 2004. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> - link SARESP 2004.

SÃO PAULO. **Política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, maio, 2003.

SEE. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: documento de implantação**. In: Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, 1996, jan-jun, n13, p. 121-136

SEE. **Prova de Leitura e Escrita – 2ª série noturno**. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989, 21ª ed.

SILVA JR., João dos Reis & CAMMARANO GONZÁLES, Jorge L. **Reformas educacionais, competências e prática social**. Quaestio: Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, ano 03, número 02, nov, 2001, p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Rio De Janeiro: Ed Vozes, 1995.

SOUZA, Clarilza Prado de. **Dimensões da avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, jul-dez, n 22, p.101-118.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: uma perspectiva histórica**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, jul-dez, n. 12, p. 7-24.

**ANEXO**  
**MATRIZ DE ESPECIFICAÇÃO – LEITURA E ESCRITA**  
**Ensino Médio – 2ª Série**

Agrupamento de gêneros de texto por domínios discursivos	Habilidade	Gabarito		
		M	T	N
<b>Jornalístico</b> (Artigo de opinião, editorial)	1. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	C	A	B
	2. Reconhecer a tese defendida no texto.	A	A	C
	3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.	D	B	C
	4. Estabelecer relações lógico-discursivas entre proposições do texto.	B	A	B
	5. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la.	C	A	D
	6. Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico.	A	A	C
<b>Escolar</b> <sup>39</sup> (artigo de divulgação científica)	7. Reconhecer a síntese do texto.	D	C	C
	8. Identificar termos técnicos relativos ao assunto tratado.	A	B	A
	9. Estabelecer relações lógico-discursivas entre proposições do texto.	B	A	C
	10. Inferir uma informação implícita no texto.	C	D	B
<b>Jornalístico</b> (Notícia)	11. Identificar a finalidade do texto de acordo com o seu gênero.	C	A	A
	12. Reconhecer a síntese do texto.	C	D	B
	13. Localizar informação explícita no texto.	B	A	A
<b>Publicitário</b> (Propaganda)	14. Identificar índices que permitam reconhecer o público alvo do texto.	D	C	D
	15. Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico.	A	A	A
	16. Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes.	A	C	C
	17. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la.	D	D	D
	18. Inferir uma informação implícita no texto.	D	B	D
<b>Literário</b> (crônica, conto)	19. Localizar informação explícita no texto.	C	B	C
	20. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	C	C	B
	21. Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico.	B	A	C
	22. Articular a obra com seu contexto de produção.	A	A	D
<b>Literário</b> (poema)	23. Reconhecer o gênero selecionado a partir de suas características estruturais.	A	B	D
	24. Analisar o efeito de sentido decorrente da relação intertextual ou do tratamento expressivo da linguagem figurada.	A	B	A
	25. Associar um termo ou expressão a seu referente no texto.	C	D	C
	26. Reconhecer o tema do texto.	B	B	B
<b>Jornalístico</b> (carta do leitor)	27. Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário.	A	B e C	C
	28. Inferir uma informação implícita no texto.	A	A	D

<sup>39</sup> A denominação “Escolar” identifica a escola como uma esfera social que utiliza textos que somente nela circulam e ainda, por sua natureza, explora outros gêneros que circulam também em outras esferas.

	29. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos ou justificativas apresentados para fundamentá-la.	C	A	A
	30. Analisar recursos lingüísticos recorrentes no texto (emprego de adjetivação, de substantivo abstrato ou de formas passivas do verbo).	B	A	A