

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE REPRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE DO SARESP A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Richard Debre¹; Aline Frollini Lunardelli Lara²

Estudante do Curso de Pedagogia; e-mail: richard.debre@hotmail.com¹

Professora da Universidade de Mogi das Cruzes; e-mail: alineflunardelli@uol.com.br²

Área de conhecimento: Psicologia do Desenvolvimento Humano

Palavras-chave: Sistemas de avaliação, Padrão de desempenho, Fracasso escolar

INTRODUÇÃO

O artigo nono da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/96) afirma que é dever da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino – *estadual e municipal* –, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Desse modo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 27 de 29 de março de 1996, considerando “a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/MEC”, criou o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, – que dentre seus objetivos dispõe da necessidade de verificar o desempenho dos alunos de ensino fundamental e médio servindo como subsídio para novas ações pedagógicas e instrumento de análise para a reorientação de propostas pedagógicas com o objetivo máximo de garantir a qualidade de ensino. Verifica-se, contudo, que, embora esses processos sejam existentes e os alunos brasileiros sejam testados ano após ano, não só por seus professores e escolas, mas também por meio de instrumentos reguladores da prática educativa, como a Prova Brasil (nacional) e o SARESP (estadual), são crescentes, não só os números de histórias de fracasso dentro da escola, identificados por reportagens, pelos discursos contínuos dos profissionais envolvidos nestas áreas e constatados por inúmeras pesquisas científicas sobre o assunto, mas também a negação do direito à educação básica. A análise sobre essas questões pode ser enriquecida com as contribuições de autores que consideram a escola como espaço de desenvolvimento humano e de apropriação do conhecimento científico elaborado ao longo da história. Para a Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, que tem Vigotski, Luria e Leontiev como principais representantes, o desenvolvimento humano deve ser compreendido sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Defendem uma perspectiva sócio-histórica que, ao contrário de uma perspectiva biológica, endógena, parte do pressuposto de que o homem se constrói, é só verdadeiramente se torna homem, a partir das relações que estabelece com o meio. Na mesma direção, Patto (1999) propõe uma reflexão profunda nos modos de pensar sobre Psicologia da Educação estabelecendo uma nova abordagem teórico-filosófica para os fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Por meio de pesquisas, tenta nos últimos trinta anos demonstrar que a teoria da carência cultural, ou seja, a crença de que o não acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade causa quaisquer problemas cognitivos, não é a responsável pelas histórias de fracasso dentro da escola. Considera, também, que para detectar os motivos da não aprendizagem das crianças das classes populares é

fundamental analisar as relações de preconceito produzidas na escola, já que, no contexto capitalista e neoliberal, a exaltação da responsabilidade individual deixou de ser preponderante apenas na esfera econômica e ganhou espaço também na educação. Além disso, Cagliari (2007) coloca o desenvolvimento da linguagem oral como o maior desafio da criança e, em acordo com os pressupostos da teoria sócio-histórica, também afirma que a aquisição da linguagem é resultado do convívio da criança em sociedade. Nesse contexto, e a partir dos referenciais citados, torna-se fundamental investigar quais os pressupostos teóricos de desenvolvimento humano que permeiam a construção das provas e dos critérios de correção ou se estas se tornam somente mais um instrumento de reprodução de histórias de fracassos dentro da escola.

OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar quais são os pressupostos teóricos sobre desenvolvimento humano e aquisição da língua que fundamentam a elaboração e a correção das provas do SARESP de Língua Portuguesa da 1.^a série, dos anos de 2004, 2005 e 2007. Pretendeu, ainda, como objetivos específicos a) verificar se tais pressupostos possuem relação com a Teoria da Carência Cultural e b) analisar quais as implicações para o processo de ensino-aprendizagem da proposta do SARESP, legitimada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

METODOLOGIA

Buscando cumprir com os objetivos acima dispostos, essa pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de análise documental, uma vez que se dispôs a analisar não isoladamente as provas, mas também a quem elas se destinam, qual contexto de sua aplicação e a interferência dos resultados como fator reprodutivo ou não de um sistema. O papel do pesquisador define-se como o de um sujeito que também se construiu a partir das relações que estabeleceu com o meio e com os outros e é, portanto, um agente transformador da realidade. Dessa maneira, suas análises não estão livres das interpretações do contexto no qual ele está inserido, fugindo a neutralidade. O SARESP existe desde 1996 e, para análise documental, foram escolhidas as provas de Língua Portuguesa da 1.^a série, já que é aí que se consuma um dos mais importantes momentos da vida escolar da criança: a alfabetização. Foram três provas consultadas, de 2004, 2005 e 2007. Tanto as provas, como os padrões de respostas utilizados para sua correção foram sistematicamente organizados a fim de identificar a presença de concepções de desenvolvimento humano que orientam sua elaboração. Somente nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2007 foram aplicadas provas de Língua Portuguesa na 1.^a série do Ensino Fundamental. No entanto, o acesso somente foi possível às provas dos anos de 2004, 2005 e 2007, ressaltado ainda que as versões completas, incluindo o exemplar do aluno, o exemplar do professor, os questionários sócio-econômicos só foram possíveis na prova de 2007. A análise das provas de 2004 e 2005 estendeu-se tão somente ao exemplar do aluno e aos critérios de correção. O material foi dividido em duas unidades, sendo que: 1.^a unidade – concepções de desenvolvimento humano presentes nas provas de Língua Portuguesa; 2.^a unidade – concepções de desenvolvimento humano presentes nos critérios de correção das provas de Língua Portuguesa. A análise dos dados obtidos, descritos a seguir, permite identificar as seguintes categorias de análise: a) pressupostos sobre aquisição da língua nos critérios de correção das provas e na construção dos exercícios, b) pressupostos sobre desenvolvimento humano nos critérios de correção das provas e na construção dos exercícios e c) pressupostos sobre desenvolvimento humano nos questionários sócio-econômicos destinados à equipe escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das provas de 2004, 2005 e 2007 permitiu identificar um padrão na maneira como elas são construídas. Em primeiro, é fundamental, desde já, afirmar que o critério utilizado para sua correção foi o mesmo em todos os anos. As habilidades relacionadas à construção e aquisição da língua portuguesa, durante o período de alfabetização, permaneceram seguindo o mesmo padrão de respostas esperadas, atribuindo uma pontuação diferente, definindo uma escala para cada nível de resposta do aluno. O exercício de ditado de uma lista de palavras, por exemplo, na prova de 2004, afirma que *os “alunos da primeira série iniciaram um estudo sobre os bichos do jardim e, que junto com a professora, listaram os que gostariam de estudar”*. Na prova de 2006, afirma que *“Marina e sua mãe resolveram fazer uma sopa de legumes e que juntas escreveram esta lista para comprar os ingredientes que faltavam para a sopa.”* Já em 2007, a prova afirma que *“os alunos farão uma excursão para a praia e juntos organizaram a lista de coisas que precisam levar.”* Foquemos primeiro no seguinte aspecto: as três situações permitem a construção de uma lista de palavras que devem ser ditadas pelo professor e esta faz parte de situações que implicam sua contextualização. No exercício de 2004 e 2005 não foi possível o acesso à lista de palavras ditadas pelo professor. No entanto, em 2007 as palavras ditadas que definiam o que os alunos deveriam levar para a praia eram a) camiseta, b) **bermuda**, c) chinelo, d) **calção**, e) **maiô**. A análise deste, sobre os pressupostos da teoria de Patto (1999), permite afirmar que o exercício desconsidera o contexto sócio-histórico quando propõe que os alunos estão fazendo uma viagem para praia, que dependendo da comunidade não é tão usual e elabora uma lista de roupas que devem ser levadas com palavras que, dependendo da comunidade falante do aluno (dialeto), não é tão usual. As palavras bermuda, calção e maiô, podem facilmente ser conhecidas por shorts, sunga ou biquíni, respectivamente. Dependendo da comunidade, o sentido, o léxico é o mesmo, mas, a palavra utilizada não é comum àquela comunidade falante. Os exercícios que avaliam as habilidades específicas de leitura precisam também de cuidado. A consigna das atividades analisadas é a mesma. Há na prova um texto, considerado conhecido, a) 2004: *Corre, Corria*; b) 2005: *Fui no tororó*; c) 2007: *Pombinha branca*. Segundo as orientações, o professor deve ler algumas palavras específicas deste texto e os alunos devem grifá-las, revelando se identificaram ou não as palavras solicitadas. O critério de correção desta questão atribui pontuação para as seguintes classificações: *marcou pelos menos quatro das palavras ditadas, marcou pelo menos duas das palavras ditadas, marcou aleatoriamente, não marcou nada*. No entanto, a localização das palavras no texto não é indício nem de uma leitura com autonomia nem de compreensão do texto ou das palavras. Este exercício avalia as crianças apenas sob aspectos quantitativos (quantidade de palavras marcadas). Na prova de 2005 há um exercício que deveria diagnosticar as habilidades de leitura e escrita através da reescrita de trecho final de um conto garantindo a presença dos acontecimentos narrados e utilizando elementos da linguagem escrita. No exercício os alunos devem continuar contando o conto *“João e Maria”*, a partir de um trecho apresentado, como se fossem os irmãos Grimm. Primeiro, partamos da hipótese de que todos os alunos realmente conheçam o conto *“João e Maria”*, e que a escola esteja cumprindo com sua função de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente, e analisemos os critérios de correção que, mais uma vez, consolidam-se com a avaliação sobre aspectos quantitativos e não qualitativos. São atribuídas ao aluno pontuações diferentes de acordo com o número de acontecimentos narrados. Em segundo, destaca-se a pontuação para a presença no texto e produção pelo aluno de características de linguagem escrita, de acordo com o gênero proposto. Não estão claros,

entretanto, quais são os elementos que os alunos deveriam usar. Nem os critérios de correção nem a prova especificam quais são “algumas” características da linguagem. Os professores são também solicitados a responder a um questionário com o objetivo de “efetuar um estudo que oriente políticas educacionais visando à melhoria da qualidade do ensino” (SARESP, 2007). O próprio sistema regulador das avaliações de rendimento escolar, quando questiona os professores sobre o porquê do baixo rendimento de seus alunos, lhes dá opções correlatas que reforçam teorias que a falta de acesso a bens materiais contribuem com a não-aprendizagem das crianças. Destacamos: a falta de material didático, o nível cultural dos pais ou responsáveis, meio em que o aluno vive, ausência de condições da família em dar assistência e acompanhar os alunos nas lições de casa e a precariedade da infra-estrutura física da escola. Em síntese, constata-se que as provas, em sua maioria, são em sua construção regidas por uma perspectiva endógena, ou seja, as questões são formuladas de tal maneira que se espera que o aluno atinja um mínimo esperado pela avaliação de acordo com uma escala, com níveis de aprendizagem. Como afirma Cagliari (2007), os sistemas de avaliação montam uma prova única para todos os alunos e espera que todos respondam segundo um padrão, ignorando as diferentes comunidades das quais os alunos são provenientes e, conseqüentemente, as diferentes experiências culturais de cada um. A análise permite identificar também que os pressupostos de aquisição da língua, alinhados com a perspectiva acima, assumem sua orientação também na perspectiva biológica, pois, mais preocupada com a Língua e suas especificidades, a prova avalia habilidades gramaticais e ortográficas, desconsiderando o que nas séries iniciais é realmente proposto: a aquisição da língua escrita como forma de comunicação, em primeiro lugar. Segundo, o questionário destinado à equipe escolar, contribui com essa perspectiva, reforçando princípios excludentes e as histórias de fracasso na escola.

CONCLUSÕES

O conjunto, análise das provas, análise dos critérios de correção e dos questionários destinados à equipe escolar revelam uma visão retrógrada à educação e, segundo os referências teóricos nesta pesquisa apresentados, contrária a uma perspectiva de educação que respeita o homem como uma construção a partir das relações que estabelece com o meio social e a escola como um espaço destinado à transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Sem dúvida, a construção dessas provas que assume a maturidade dos alunos como principal fator característico de seus desempenhos reforça princípios biológicos de construção do ser humano e incentiva os professores da rede estadual de São Paulo, não somente, a acreditarem que os maus resultados obtidos por uma porcentagem dos alunos nas provas é resultado, preponderantemente, de sua situação sócio-econômica ou imaturidade intelectual que, de alguma maneira, prejudicou as esferas cognitivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 193- 224.

_____. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, G. R.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.