

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE
SÃO PAULO E OS ALUNOS NEGROS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA
REGIÃO DE PIRACICABA – SP**

ROSANA TÚBERO

SÃO CARLOS

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE
SÃO PAULO E OS ALUNOS NEGROS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA
REGIÃO DE PIRACICABA - SP**

ROSANA TÚBERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. (área de Fundamentos da Educação)

SÃO CARLOS

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T885sa	<p>Túbero, Rosana. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP / Rosana Túbero. -- São Carlos : UFSCar, 2003. 125 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.</p> <p>1. Avaliação educacional. 2. Negros. 3. Livros didáticos. I. Título.</p> <p>CDD: 371.26 (20^a)</p>
--------	---

Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior

“ ...O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos.”

Tomas Tadeu da Silva

AGRADECIMENTOS

Ao Prof.Dr.Amarílio Ferreira Júnior por acreditar na luta e busca pela melhoria da qualidade de ensino na escola pública brasileira e pela orientação nos trabalhos.

Aos professores do PPGE pelo modo com que ensinam e discutem os problemas educacionais, principalmente a Prof^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

As Prof^{as} Marisa Bittar e Rachel de Oliveira por aceitarem participar da banca de defesa.

Aos meus pais, José Luciano e Irma, que sempre me ensinaram que o caráter é importante e que a cor de nossa pele é um simples detalhe.

Ao meu irmão, Marcos, pela alegria e amizade.

Aos supervisores de ensino Luis Carlos de Carvalho Feres e Benedito Bicheri, pela oportunidade de conciliar estudos, trabalho e pesquisa na Diretoria de Ensino de Piracicaba.

Ao Movimento Negro de Piracicaba.

Aos professores, professores-coordenadores, diretores e alunos das escolas pesquisadas.

A Rita de Cássia Toffanelli Prates pela ajuda no levantamento de dados e a Elayne Batista Siqueira e Geraldo Brancalion pela amizade e incentivo.

E, finalmente, a CAPES pela concessão da bolsa.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo I – Avaliação de Rendimento Escolar	06
1.1. Breve histórico da avaliação da aprendizagem na escola pública.....	06
1.2. A implantação de um Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar.....	09
1.2.1.O histórico do SARESP.....	09
1.2.2.Objetivos do SARESP.....	11
1.2.3.Pressupostos.....	12
1.2.4.Equipes envolvidas.....	13
1.2.5.Instrumentos de avaliação.....	14
1.2.6.Capacitação.....	15
1.2.7.Aplicação.....	16
1.2.8.As provas do SARESP.....	18
1.2.8.1.Resultados gerais das provas de 1996 e 1997.....	18
1.2.8.2.Variáveis que interferem na prova de Língua Portuguesa.....	19
1.2.8.3.As provas do SARESP em 2000 a 2002.....	22
Capítulo II – O SARESP/2000.....	28
2.1.Caracterização do município de Piracicaba	28
2.2.Caracterização da Diretoria de Ensino de Piracicaba.....	29
2.2.1.Pessoal pedagógico.....	29
2.2.2.Contextualização.....	30
2.2.3.Analisando e interpretando os resultados	32
2.2.4.Desempenho geral.....	34
2.2.5.Ações da Diretoria de Ensino.....	37
2.2.6.Processo de divulgação dos resultados.....	38
2.2.7.Análise de outros instrumentos de avaliação.....	39
A -Questionário dos alunos.....	40
B - Questionário dos pais.....	41
C - Questionário dos professores-coordenadores.....	42

D - Questionário do diretor.....	45
2.2.8. Relatório de avaliação das escolas.....	45
2.2.9. Relatório de avaliação da Diretoria de Ensino.....	48
2.2.10. Análise dos manuais de avaliação.....	49
2.2.11. Análise da prova de Língua Portuguesa por série e período.....	49
2.2.12. A prova objetiva da 5ª série do ensino fundamental.....	51
2.2.13. O desempenho dos alunos negros e brancos nas provas.....	58
Capítulo III - O livro didático no Brasil.....	62
3.1. Introdução histórica da política do livro didático.....	62
3.2. Avaliação do livro de Língua Portuguesa – PNLD 1999/2000.....	75
3.3. Avaliação do livro de Língua Portuguesa – PNLD 2002.....	87
Capítulo IV – As desigualdades educacionais	98
4.1. A prática do professor diante das desigualdades educacionais.....	98
Conclusões	114
Fontes Consultadas	118
Anexos	125

RESUMO

Neste trabalho procurei investigar o impacto causado pelos resultados dos rendimentos dos alunos negros nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na região de Piracicaba - SP e possíveis mudanças ocorridas em relação à metodologia de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações ou reformulações de currículo.

Para essa pesquisa, foram selecionadas doze (12) escolas da rede pública estadual de ensino pertencentes à jurisdição da Diretoria de Ensino de Piracicaba cujos alunos das 5^a séries foram avaliados no SARESP edição 2000. A pesquisa se desenvolveu a partir da análise dos resultados das doze escolas nessa avaliação externa e também através de relatórios, planos de ações, documentos oficiais e entrevistas com as pessoas envolvidas na aplicação das provas: professores, professores-coordenadores, diretores de escola, supervisores de ensino, dirigente regional de ensino, pais e alunos.

Dentre os vários elementos que podem interferir no rendimento escolar, elegi o livro didático de Língua Portuguesa para as 5^a séries, analisando os livros mais solicitados no Programa Nacional do Livro Didático/2000.

A análise da interpretação do SARESP permitiu identificar um projeto governamental muito bem articulado e baseado em avaliações técnicas e discussões educacionais atuais, mostrou que houve expectativas positivas e negativas por parte da comunidade escolar e por parte da sociedade em geral. Também foram identificadas ações pontuais e fragmentadas que não atingiram todos os objetivos propostos pela Secretaria. O tratamento dado ao problema das variáveis que interferiram negativamente no rendimento escolar limitou-se a uma publicação oficial, não havendo articulação entre os resultados da avaliação e o aprimoramento do projeto pedagógico da escola. Em relação ao livro didático, foram ainda observadas alterações e transformações positivas na representação do negro nos atuais livros, no entanto, eles ainda exigem o trabalho crítico do professor para trabalhar de modo a respeitar a pluralidade cultural encontrada na sala de aula.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o resultado do rendimento escolar apresentado pelos alunos negros de doze (12) escolas públicas estaduais da região de Piracicaba (SP) nessa avaliação de monitoramento implantada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Neste trabalho serão apresentados alguns dados da população brasileira e, principalmente, os dados do próprio SARESP cujas classificações dividem as pessoas em cinco categorias: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Quando os dados estiverem se referindo a pesquisas que usam essa nomenclatura, serão assim mantidos, quando forem por mim citados, serão tratados sob a designação de negros¹. Os grupos raciais amarelos e índios não serão explicitados na maioria das tabelas e índices por dois motivos: o objetivo deste trabalho está centrado sobre a questão do rendimento escolar do aluno negro e as pessoas que se declaram como indígenas ou amarelos na região de Piracicaba não chegam a 1% da população local.

O SARESP faz parte da política educacional implementada no Estado a partir de 1995, estando inserido nas medidas relacionadas a mudanças no padrão de gestão e desconcentração na administração. Segundo a Secretaria, essa avaliação de monitoramento tem o objetivo de fornecer dados que possibilitem a consolidação ou o redimensionamento das decisões da escola e o aprofundamento da reflexão sobre suas metas e ações; visa, por meio da aplicação de provas específicas, de questionários socioeconômicos, de relatórios das escolas e das Diretorias de Ensino (DE) e, principalmente, da identificação das variáveis extra ou intra-escolares que interferem no desempenho dos alunos estabelecer uma cultura avaliativa que contribua para a melhoria da qualidade de ensino. Essa avaliação externa estaria avaliando não só o aluno e a escola, mas o próprio sistema educacional.

¹ O emprego dos termos preto ou negro não é apenas uma questão de nomenclatura. Para pesquisadores consagrados e para o Movimento Negro, negro designa todo e qualquer descendente de africano no Brasil, pardo e preto representam a dominação e subalternidade. O emprego da palavra negro envolve toda uma organização política desse segmento ainda hoje discriminado e explorado. Trata-se, na verdade, de um ponto de partida básico para uma ação política que envolve a auto-estima e o resgate da cidadania, com seus direitos e deveres e a superação de um quadro de profundas desigualdades.

Como os alunos que se autotranscreveram como pretos ou pardos nos questionários do SARESP apresentaram nas provas um rendimento escolar abaixo dos alunos que se autotranscreveram como brancos, julguei necessário investigar que aspectos estão interferindo negativamente nesse rendimento. Alguns desses aspectos foram buscados nos livros didáticos utilizados pelos professores nas 5ª séries, verificando o modo como o negro é representado neles. Os livros de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) edição 1999/2000 para as 5ª séries teriam aspectos que pudessem contribuir negativamente para a auto-estima do aluno negro e, conseqüentemente, para o baixo rendimento nas provas do SARESP? O livro didático de Língua Portuguesa, após a reformulação do Guia de Livros para o PNLD, estaria ajudando o professor no trabalho em sala de aula com temas como discriminação, auto-estima, preconceito, cidadania?

O objetivo dessa pesquisa foi buscar o quê do discurso oficial sobre a eliminação ou diminuição do preconceito e discriminação está sendo colocado em prática, tendo como dados diagnósticos os resultados do SARESP e como material subsidiário os livros didáticos recomendados pelo MEC e utilizados nas 5ª séries do ensino fundamental. As doze (12) escolas selecionadas apresentam características relevantes nesse trabalho, tais como comunidade atendida, localização em relação ao centro da cidade, classificação no sistema de avaliação e por permitirem um bom contato profissional para o levantamento de dados e realização das entrevistas e conversas.

Além da hipótese de que o livro didático contribuiu para o rendimento escolar dos alunos negros avaliados, também busquei constatar de que maneira a idéia de democracia racial, que reina no senso comum do corpo docente das escolas pesquisadas e que tem servido como elemento ideológico do discurso oficial do governo estadual e de seus órgãos descentralizados entre os anos 1995 a 2002, continua mantendo muitos professores e gestores escolares alheios a discussões sobre os problemas relacionados aos alunos negros.

As reflexões e questionamentos baseiam-se na observação de minha atuação como professora por treze (13) anos e como funcionária da Diretoria de Ensino de Piracicaba por três (03) anos.

Desde 1986, quando ingressei como professora efetiva de Português, venho trabalhando na rede pública estadual de ensino. Durante todos esse anos, pude acompanhar

e viver as inúmeras mudanças implantadas pela SEE dos últimos governos. Após ter trabalhado durante quatro anos em duas escolas de periferia com um número expressivo de alunos negros, a minha transferência para uma escola maior fez-me observar o rendimento escolar de alunos brancos e de alunos negros, e constatar a diminuição do número de alunos negros nas séries finais do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio. Além disso comecei a questionar o papel do livro didático como instrumento facilitador do trabalho do professor e como elemento importante no processo da aprendizagem do aluno das classes populares.

Em março de 1999, procurando entender melhor as ações da SEE e formulações de políticas públicas feitas pelos órgãos centrais, aceitei trabalhar na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. Foi lá que pude acompanhar mais de perto a maneira com que a Secretaria implementa muitos de seus projetos, pude notar também como os projetos, mudanças e decretos foram recebidos pela equipe escolar e pela população em geral.

Foi nesse início de 1999 que a Oficina Pedagógica teve sua equipe reestruturada recebendo quatro novos integrantes, eu era uma delas. Preocupados em entender tantos problemas e inquietudes educacionais começamos a estudar os projetos da Secretaria: *Sala Ambiente, Prevenção também se ensina, Recuperação nas Férias, Correção de Fluxo, Comunidade Presente, SARESP e PNLD*. Dentre todos os projetos implantados pela Secretaria, o SARESP e o PNLD chamaram-me a atenção por estarem relacionados direta ou indiretamente com o rendimento escolar e com a temática negra.

A SEE realizou, após três edições do SARESP, uma análise comparativa apenas em Língua Portuguesa e Matemática, pois são consideradas disciplinas básicas para desenvolver os conteúdos das outras disciplinas do currículo escolar. Através de questionários socioeconômicos, identificou algumas das variáveis que podem determinar as diferenças de resultados entre os alunos. Traçando o perfil dos alunos em vinte e três (23) variáveis, revelou que em Língua Portuguesa a “cor da pele” é um dos fatores que mais interferem no processo de aprendizagem. O que significa que os alunos negros apresentaram um rendimento inferior ao apresentado pelos alunos brancos. Sendo assim, a análise da prova de Língua Portuguesa também se fez necessária, bem como a investigação sobre a existência de preconceito e discriminação em sala de aula.

A escolha da 5ª série se justifica por ser uma etapa crítica da vida escolar: é o início do segundo ciclo do ensino fundamental com características bem distintas do ci-

clo I – sete (07) professores em vez de apenas um, currículo por áreas de estudo e disciplinas sem relação direta umas com as outras. É nessa série que os índices de evasão e repetência foram, durante muitos anos, altíssimos. Geralmente os alunos das 5ª séries são jovens e adolescentes que se encontram em fase de grandes mudanças psicossociais, inclusive aqueles que se vêem obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Há muito tempo que o livro didático é criticado pelo seu conteúdo, pelo uso indevido e por propagar somente a ideologia da classe dominante, disseminando muitas vezes diversos preconceitos. Porém, é sabido que os textos, exercícios e propostas de pesquisas contidos nele, se bem selecionados e trabalhados adequadamente, podem não somente formar leitores, mas também formar leitores críticos, reflexivos e criativos, cidadãos com condições de exigir e lutar por modificações sociais.

A importância do PNLD se faz notar pelo fato de que foi através da edição 1999/2000 que todo o ensino fundamental passou a ser contemplado com a distribuição gratuita de livros didáticos e o Guia de Livros Didáticos, com pareceres da comissão de avaliação, foi distribuído pela primeira vez. Na edição 2002, o Guia foi reelaborado, muitos livros de Língua Portuguesa foram excluídos e novos títulos passaram a fazer parte da relação recomendada pelo MEC.

Para conferir minhas hipóteses, analisei os três livros didáticos de Língua Portuguesa para as 5ª séries mais solicitados pelas 12 escolas no PNLD 1999/2000 e os seis mais solicitados no PNLD 2002 comparando as representações do negro nesses livros. Analisei a prova de Língua Portuguesa do SARESP/ 2000, comparei os resultados apresentados pelos alunos brancos e pelos alunos negros, participei da elaboração do plano de ações da DE e acompanhei diversas discussões sobre a montagem do projeto pedagógico das escolas pesquisadas.

Para isso, no capítulo 1 foi feito um breve histórico sobre a avaliação da aprendizagem em nosso país e sobre a implantação de um sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo. No capítulo 2 foram analisados a aplicação das provas do SARESP e os resultados obtidos. O objetivo dessas análises é demonstrar como o SARESP foi desenvolvido e como a variável ‘cor da pele’ analisada pela SEE não pode ser ignorada visto os resultados do rendimento escolar dos alunos brancos e dos alunos negros. No capítulo 3 é apresentado um histórico do livro didático e há comentários

sobre seu papel no processo ensino-aprendizagem. Também foram analisados os livros didáticos mais solicitados no PNLD 1999/2000 e no PNLD 2002. No capítulo 4, a discriminação e a prática do professor são analisadas brevemente.

O acompanhamento das discussões sobre a escolha dos livros didáticos e o levantamento de dados relacionados ao rendimento dos alunos e a autoclassificação deles enquanto brancos ou negros nos relatórios do SARESP em Piracicaba só foi possível porque, durante o desenvolvimento da pesquisa, tive a oportunidade de trabalhar como assistente na Diretoria de Ensino, o que possibilitou o acesso aos treinamentos dados pelos órgãos centrais, aos debates, a conversas e a textos diversos. As discussões ocorridas nas reuniões com professores, professores-coordenadores, diretores e supervisores progrediram até a formulação de algumas questões que resultaram na proposta dessa pesquisa.

Em muitos desses encontros debateu-se sobre o número de alunos negros que ingressavam em cada série e o número de concluintes; o número de alunos negros que apresentavam dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, a razão de tais dificuldades; o que achavam do livro didático; o lugar em que sentavam os alunos negros e o porquê da escolha do lugar; quais alunos costumavam ser mais indisciplinados; diferença de rendimento entre os alunos negros e brancos nas provas do SARESP.

Tanto o PNLD quanto o SARESP são programas que possibilitam o debate sobre as diferenças no desempenho escolar e apresentam novas propostas para a análise da discriminação racial na escola pública. A análise da implementação e desenvolvimento desses dois projetos pode exemplificar, de certo modo, a política pública no período 1995-2002 e o modo que são abordados os aspectos que interferem negativamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Capítulo I – Avaliação de Rendimento Escolar

1.1 - Breve histórico da avaliação da aprendizagem na escola pública

Não é propósito neste trabalho realizar um histórico profundo sobre a avaliação educacional no Brasil, mas uma visão global, que propicie a compreensão do desenvolvimento da avaliação individual para a avaliação institucional, creio ser necessária para se entender como a SEE implantou a avaliação de monitoramento no Estado de São Paulo.

As pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) revelam que a avaliação no Brasil e a análise da problemática educacional, até os anos 1950, centraram-se na perspectiva individual e nas diferenças de desempenho explicadas no plano biopsicológico. A avaliação da aprendizagem era entendida como mensuração de capacidades e características individuais por meio de testes.

Em meados dos anos 1950, estudou-se muito as relações entre o sistema escolar e a sociedade e, assim, a avaliação da aprendizagem não foi uma temática privilegiada nas investigações.

Em dezembro de 1960, Theodore W. Schultz, economista norte-americano e ganhador do prêmio Nobel de economia em 1979, fazia um discurso sobre os investimentos em ‘capital humano’, na qualidade de presidente da Associação Americana de Economia. Nesse discurso a expressão ‘capital humano’ foi usada para designar outro tipo de riqueza que não os bens físicos: o conhecimento humano. Capital humano designa, assim, os investimentos destinados à formação educacional e profissional da população de um país, sua nutrição, sua saúde e sua educação.

SCHULTZ (1973, p.35-41) afirmava que o investimento em educação está diretamente ligado à elevação de ganhos financeiros individuais e à própria renda nacional. Ressaltou que um grande problema dos países pobres é que investem o capital recebido de outros países ou de grandes corporações em equipamentos, mercadorias, bens e quase nada é direcionado diretamente ao ser humano, provavelmente porque os rendimentos vindos da educação são mais vagarosos e nem sempre quantificados claramente, afinal de contas o capital humano faria parte do indivíduo e, apesar da escolaridade,

cultura e capacitação diversas aumentarem seus rendimentos, ele não pode ser vendido como uma mercadoria qualquer.

Assim, na metade da década de 1960, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, passou-se a afirmar que a educação ia mal porque era mal administrada. O foco das pesquisas voltou-se para a racionalização do trabalho. Diversos teóricos e educadores acreditavam que tal racionalização produziria o efeito esperado: capacidade de obter bons desempenhos do sistema educacional.

Na década de 1970, o ensino fundamental não mantinha relação direta com o ensino médio que ficou num impasse entre uma educação geral e o ensino profissionalizante, tornado obrigatório pela lei 5692/71. A concepção de avaliação como mensuração deu lugar à dimensão tecnológica da avaliação, que colocou ênfase no seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais.

Com o abandono da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em 1982, as teorias crítico-reprodutivistas ampliaram a compreensão do fenômeno educacional, recuperando a sua dimensão social que extrapolou inclusive a própria escola.

Um dos autores mais discutidos entre os pesquisadores e acadêmicos das mais diversas áreas das ciências humanas foi Pierre Bourdieu, para quem o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social é tratado como dom natural. Bourdieu contrapôs ao conceito de capital humano o conceito de capital cultural². Para esse sociólogo francês, o capital humano considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais, não escapa ao economicismo e ignora que o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, ou seja, das boas e influentes relações sociais, também herdadas da família.

Muitos educadores que antes acreditavam que o sistema escolar fosse um excelente meio de diminuir as desigualdades sociais, ao interpretarem os textos de Bourdieu, sentiram-se perdidos e passaram a acreditar que a escola apenas reproduzia a estrutura social tal qual ela é. Assim, a consciência do que a avaliação não deveria ser, nem sempre foi acompanhada de discussões para a construção de uma metodologia e instrumentos adequados que permitissem abordar aspectos técnico-pedagógicos da avaliação sob

² Ver capítulo IV, página 107 deste trabalho.

uma postura crítico-transformadora. Apesar das discussões acadêmicas e publicações a respeito, a avaliação continuou a ser uma simples prova que reproduzia o que era dado em sala de aula e cuja função principal era classificar os alunos em '*fracos, médios e fortes*'. Muitos professores continuaram não fazendo da avaliação um instrumento diagnóstico para o replanejamento de conteúdo e mudanças metodológicas.

Entre 1980 e 1990 a temática da avaliação continuou não sendo privilegiada. De acordo com pesquisadores, a produção sobre avaliação educacional nesse período foi de apenas 1,3% da produção da área da educação (Fundação Carlos Chagas, 2000, p.8) O enfoque desses estudos centrou-se na caracterização e análise das práticas avaliativas na escola e deram mais ênfase às denúncias sobre as formas escolares de reprodução das desigualdades sociais.

Na escola pública estadual paulista, dois dos autores mais lidos foram Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann que buscavam, juntamente com muitos outros, construir um novo tipo de avaliação que modificasse e superasse as práticas avaliatórias que assumiam simplesmente a função classificatória, seletiva e discriminatória. A partir de seus textos, os professores passaram a discutir a diferença entre avaliação e verificação da aprendizagem e também o papel do erro num processo ensino-aprendizagem.

Em decorrência de exigências de organismos multilaterais que vêm tendo papel importante na definição e financiamento das políticas educacionais, a avaliação de monitoramento, aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, começou a ser implantada no Brasil.³ Apoiados em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação, o desafio atual não é mais o acesso à escola, mas sim a qualidade do ensino que está sendo oferecido aos brasileiros. Nesse sentido, preocupados com a pro-

³ OLIVEIRA (1999, p.23) argumenta que é polêmico afirmar o grau de influência do Banco Mundial na definição da política educacional estadual. A autora lembra-nos que sabemos que em São Paulo o Banco Mundial participou do financiamento de projetos como o Ciclo Básico, a Escola Padrão e várias medidas implementadas a partir de 1995, como a Reorganização das Escolas, as Classes de Aceleração, o Programa de Educação Continuada para professores, a Informatização do Sistema de Informações da SEE e outras. Tendo sido negociado desde 1987, o financiamento do Banco foi aprovado em 1991 e começou a ser executado em 1992. Inicialmente, o atendimento se voltou para as regiões mais pobres e para alunos das séries iniciais. A partir de 1995, o atendimento ampliou-se incluindo os alunos das 8ª séries de diversas regiões. No final de 1998, as preocupações voltaram-se quase que exclusivamente para a relação custo-benefício do sistema, a descentralização e a desconcentração administrativa e a avaliação do rendimento dos alunos. A autora argumenta que considerar o Banco Mundial como o grande formulador da política educacional implementada pela SEE/SP é simplificar o problema, visto que muitos técnicos da educação transitaram entre o Banco e órgãos governamentais, não como funcionários diretos do Banco, mas compartilhando estudos e metodologia. Rose Neubauer da Silva, secretária estadual de educação até abril de 2002, é um exemplo disso.

atividade do sistema educacional, foi introduzida, pelo INEP, em 1990, a avaliação de monitoramento através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) instituído pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC). Segundo o próprio MEC, a implantação do SAEB objetivava contribuir para a formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de controle de ensino dos conteúdos mínimos previstos nos currículos e dos padrões de qualidade da escola brasileira.

1.2 - A Implantação de um Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

1.2.1 - O Histórico do SARESP

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que já havia participado dessa primeira avaliação pelo SAEB, procurando estabelecer uma política de avaliação própria, instituiu, em 1992, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual no qual 306 escolas incluídas no então Projeto Escola-Padrão⁴, envolvendo 27.609 alunos de todas as 8ª séries, foram avaliadas nos conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, com questões referentes às várias séries do 1º grau.

Dando continuidade à avaliação do rendimento dos alunos, em 1994, a SEE /SP passou a avaliar toda a rede pública estadual numa amostra de 818 escolas, envolvendo 152.279 alunos das 4ª e 8ª séries.

A agenda governamental da atual administração começou a ser exposta publicamente em 1994, no programa de educação do então candidato ao governo do Estado de São Paulo, senador Mário Covas. Assinado por uma Comissão Organizadora composta por Rose Neubauer da Silva, Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres, esse documento

⁴ Programa de Reforma Educacional instituído pelo decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 e revogado pelo decreto nº 40.510, de 04 de dezembro de 1995. Esse projeto incluía a implantação de um Plano Diretor, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, Coordenação, Caixa de Custeio e Conselho de Escola, 30% de acréscimo aos salários dos que adotassem um regime de dedicação profissional exclusiva, 20% de acréscimo aos salários dos que tivessem carga noturna. Os diretores das escolas com mais de 1.500 alunos também tinham 40% acrescidos a seus salários. As salas de aula das Escolas-Padrão continuaram repletas de alunos, apesar do projeto prever, no máximo, 30 alunos no Ciclo Básico e 35 nas séries subsequentes. A qualidade do ensino e a participação da comunidade na escola permaneciam praticamente as mesmas. Houve resistência de diversos professores "antigos de casa" em adotar as diretrizes reformadoras que visavam principalmente o trabalho interdisciplinar, com conteúdos planejados e discutidos coletivamente e que não seguiam necessariamente a ordem colocada pelo livro didático. Os professores dessas escolas, em sua maioria, apesar de diversos cursos, viagens, reuniões, reformas, não modificaram a concepção de aula e avaliação que tinham até então.

trazia orientações gerais, porém bastante claras e definidas, da política educacional a ser implantada no Estado a partir de 1995. Os principais eixos da agenda e as medidas que viriam a ser implementadas para sua consecução eram:

Medidas relacionadas à racionalização do uso dos recursos públicos

- Cadastramento geral de alunos do ensino de 1º e 2º graus
- Programa de reorganização das escolas da rede pública estadual
- Classes de aceleração
- Recuperação nas férias
- Programa de progressão continuada
- Reorganização curricular
- Novo plano de cargos e carreira do magistério

Medidas relacionadas a mudanças no padrão de gestão

A - Descentralização no oferecimento do ensino fundamental via municipalização ou programas de parceria Estado-Município.

B – Desconcentração na administração (novo sistema de gerenciamento e controle das escolas):

- Extinção das Divisões Regionais de Ensino (DRE)
- Agilização nos mecanismos de repasse de verbas às DE e às escolas
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
- Programa de Educação Continuada para capacitação dos profissionais da escola (PEC)
- Instrução para planejamento de projetos educacionais nas escolas segundo as Normas Regimentais Básicas das Escolas Estaduais, tendo em vista a autonomia das escolas

(OLIVEIRA, 1999, p.26)

Dentre essas medidas, a que está diretamente relacionada com a discussão sobre a melhoria da qualidade de ensino é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP.

A metodologia adotada pelos sistemas de avaliação do ensino básico, derivada da Teoria de Resposta ao Item – TRI – permite a comparação dos resultados obtidos. A TRI, de matriz positivista, permite informar o que os alunos de diferentes séries sabem ou são capazes de fazer em determinado momento e acompanhar a evolução desses alunos ao longo dos anos.

A TRI tem como elemento central os itens, e não a prova como um todo, e precisa de um grande número de itens de uma área de conhecimento, os quais devem proporcionar boa cobertura da proposta curricular que, em princípio, deverá ter sido desenvolvida com os alunos.

Utilizando-se da TRI, em abril de 1996, e ampliando o seu programa de avaliação institucional, o governo estadual implantou o Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP⁵. A SEE realizou a avaliação de alunos matriculados nas 3^a e 7^a séries do ensino fundamental de todas as escolas da rede estadual, nos conteúdos de Português e Matemática para alunos de ambas as séries e de Ciências, História e Geografia para os alunos das 7^a séries.

1.2.2 - Objetivos do SARESP

Segundo documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação, o SARESP tem objetivos gerais e específicos.

São objetivos gerais:

- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio do Estado de São Paulo que subsidie a Secretaria da Educação na tomada de decisão quanto à Política Educacional do Estado.
- Verificar o desempenho dos alunos nas séries dos ensinos fundamental e médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino e às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino⁶ e das escolas dados que subsidiem:

⁵ Sistema implantado pela Resolução SE nº 27, de 29 de Março de 1996.

⁶ O Decreto nº 43.948, de 09 de abril de 1999, alterou a denominação e reorganizou as Delegacias de Ensino que passaram a ser chamadas de Diretorias de Ensino.

- a capacitação dos recursos humanos do magistério;
- a orientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Seus objetivos específicos são:

- Fornecer dados que possibilitem a consolidação ou o redimensionamento das decisões da escola e o aprofundamento da reflexão em termos de suas metas e ações, no ano e ao longo dos anos.
- Identificar, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, aspectos curriculares críticos que demandem intervenção imediata e prioritária de professores, escolas, Diretorias de Ensino e de todo o sistema educacional.
- Obter informações sobre fatores intervenientes relativos ao desempenho escolar, estabelecendo relações entre eles - por exemplo, entre as características da Escola e os interesses dos alunos (SÃO PAULO, 2001).

1.2.3 - Pressupostos

O SARESP envolve uma série de pressupostos teóricos e metodológicos:

- Abranger todas as escolas da rede estadual de ensino público. A avaliação no SARESP, diferentemente de outros programas de avaliação que trabalham geralmente com amostras de escolas e alunos, é do tipo censitário, isto quer dizer que abrange uma grande população, dados, fatos, desempenhos e variáveis.
- Possibilitar estudos longitudinais que permitem a análise dos eventos, fatos, fenômenos, em uma linha contínua no tempo. Assim, por

exemplo, no SARESP, pode-se analisar o desempenho dos alunos, ao longo de seu processo de aprendizagem, ou seja, analisar a evolução dos mesmos alunos em anos seguidos: 1996, 1997, 1998, e assim por diante. O estudo longitudinal pode ser adotado com relação à escola e à própria Diretoria de Ensino.

- Fornecer, de imediato, resultados de avaliação e possibilitar orientação contínua do aluno.⁷
- Contextualizar o ensino envolvendo diversos componentes curriculares, questionário de caracterização dos alunos, relatórios da escola e da Diretoria de Ensino.⁸
- Elaborar provas com base nas propostas curriculares da SEE/CENP.
- Garantir a qualidade das provas através de uma amostra de alunos da rede estadual de ensino. Os resultados obtidos nessa pré-testagem são submetidos a uma análise estatística e de conteúdo, com base nessas análises são feitas reformulações de melhoria nas provas.

1.2.4 - Equipes envolvidas

Desde sua implantação, a estrutura institucional do SARESP é formada por órgãos centrais e descentralizados.

Dos órgãos centrais fazem parte:

- a) Equipe de Gerenciamento da Avaliação - composta por técnicos da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação)
- b) Equipe Central - composta por técnicos da Secretaria da Educação, através de representantes de seus diversos órgãos – ATPCE (Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Edu-

⁷ Como as provas do SARESP até 1998 eram aplicadas no início do ano e corrigidas pelos próprios professores, os resultados da avaliação ficavam disponíveis na escola, o que, segundo a Secretaria, permitiria rapidez na análise, possibilitando aprimorar o planejamento pedagógico, bem como subsidiar na definição de metas pela equipe escolar.

⁸ Interessante observar a afirmação da SEE a respeito da contextualização do ensino: “Pela diversidade de instrumentos, verifica-se a preocupação com uma visão global das informações de avaliação, de modo que os desempenhos dos alunos sejam analisados no contexto em que foram gerados” (SÃO PAULO, 2001).

cacional), CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior), COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) e FDE.

Em cada região participam:

- a) Equipe de Avaliação da DE: composta por supervisores e assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) da Oficina Pedagógica⁹. O número de integrantes varia, segundo o número de escolas subordinadas à DE.
- b) Equipe da Escola: composta por diretor, professores-coordenadores, e por professores das séries e dos componentes curriculares envolvidos na avaliação a ser realizada.

Além dessas equipes, o SARESP conta também com assessoria externa especializada em avaliação educacional que tem sido fornecida por diferentes instituições e consultores, tais como a Fundação Carlos Chagas, SELECT – Seleção de Recursos Humanos e a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

1.2.5 - Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação que são usados pelo SARESP são os seguintes:

- **Cadernos de Prova**

São constituídos de questões objetivas, abordando o conteúdo básico das séries avaliadas nos componentes curriculares selecionados para a avaliação. Inclui também um Questionário do Aluno com questões voltadas para traçar o perfil e sua opinião sobre a escola, visando o estabelecimento de algumas correlações entre os dados coletados e à identificação de fatores intervenientes no rendimento escolar.

- **Questionário da Escola**

Contém questões referentes ao projeto pedagógico da Escola, a

⁹ Órgão descentralizado de capacitação docente que há em toda Diretoria de Ensino.

sua infra-estrutura, a sua forma de capacitação de professores, entre outros. Tem fundamental importância no SARESP, uma vez que auxilia na análise e interpretação dos resultados dos desempenhos dos alunos e permite orientações para melhoria educacional.

- **Relatório de Observação dos Pais**

Trata-se de um instrumento que propicia aos pais e demais responsáveis pelos alunos expressar suas opiniões sobre o processo avaliativo da Escola.

- **Relatório do Aplicador**

Instrumento no qual o professor responsável pela aplicação das provas deve registrar as ocorrências durante a prova.

- **Relatório de Avaliação da Escola**

Contém as orientações e o instrumento que possibilitarão à Escola elaborar seu relatório.

O Relatório de Avaliação da Escola deve refletir não só o empenho e a profundidade da discussão ocorrida após o processo de aplicação e correção das provas como também a análise e interpretação dos resultados.

- **Relatório de Avaliação da Delegacia de Ensino**

Contém as orientações e o instrumento que possibilitarão à Diretoria elaborar seu relatório final.

O Manual para Elaboração do Relatório Final orienta as Diretorias de Ensino para o trabalho de compilação dos relatórios elaborados pela Escola e para a análise do processo educativo realizado no seu âmbito de atuação.

1.2.6 - Capacitação

As capacitações proporcionadas pela SEE/CENP visam responsabilizar os educadores, tanto das escolas como das DEs pela elaboração das provas, aplicação, correção, análise dos dados coletados, elaboração de relatórios sobre eles, proposição e execução de medidas que visem superar os problemas detectados.

De 1996 a 2001, com o objetivo de garantir as condições para a implantação e desenvolvimento do SARESP, ocorreram atividades de capacitação destinadas aos dirigentes regionais de ensino, aos coordenadores de avaliação (supervisores de ensino) e aos assistentes técnico-pedagógicos das DEs, os quais, por sua vez, capacitaram as equipes escolares¹⁰.

As DEs se responsabilizaram pela mobilização da comunidade em relação ao SARESP e, quando necessário, auxiliaram as equipes escolares no treinamento de outros professores das escolas. As atividades de capacitação deram ênfase à compreensão dos procedimentos operacionais a serem seguidos pelas escolas na implantação do SARESP, sintetizados em manuais, instrumentos e modelos de relatórios. Segundo a própria SEE, em 1997 e 1998,

“as capacitações privilegiaram questões de análise dos dados obtidos no SARESP e a elaboração de relatórios de modo que pudessem realizar a leitura de dados educacionais que estes instrumentos permitem e aproveitar melhor as múltiplas possibilidades que oferecem, habilitando-os, ainda, para repassar esse aperfeiçoamento na capacitação que ministram às equipes escolares (...) discutir, junto ao professorado, aspectos centrais do currículo de cada série” (SÃO PAULO, 2001).

1.2.7 - Aplicação

Desde 1996, o SARESP ampliou sua abrangência, ano a ano, como demonstra o quadro a seguir:

Ano	Séries de onde foram retirados os conteúdos	Componentes curriculares	Séries de aplicação das provas
-----	---	--------------------------	--------------------------------

¹⁰ Em Piracicaba, nos anos 1997 e 1998 a Oficina Pedagógica não tinha ATP de Português e, portanto, não participou das discussões sobre a análise pedagógica das questões avaliadas nas provas e das capacitações que orientavam para a elaboração de diagnósticos e implementação de ações necessárias. Também não houve participação nos Programas de Educação Continuada – PEC – para os quais a SEE contratou algumas universidades do Estado (USP, UNICAMP, UNESP) e outras agências capacitadoras para trabalharem os pontos frágeis do currículo escolar junto aos professores e ATPs. Nos anos 2000 e 2001, havia na DE representantes das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização, porém as capacitações deram ênfase a procedimentos operacionais, visando a elaboração de relatórios.

1996	Ciclo Básico	Português e Matemática	3 ^a série do ensino fundamental
	6 ^a série	Português, Matemática, Ciências e História/Geografia	7 ^a série do ensino fundamental
1997	3 ^a série	Português e Matemática	4 ^a série do ensino fundamental
	7 ^a série	Português, Matemática, Ciências e História/Geografia	8 ^a série do ensino fundamental
1998	4 ^a série	Língua Portuguesa e Matemática	5 ^a série do ensino fundamental
	8 ^a série	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História/ Geografia	1 ^a série do ensino médio
2000	4 ^a série	Língua Portuguesa, Matemática	5 ^a série do ensino fundamental
	6 ^a série	Língua Portuguesa, Matemática	7 ^a série do ensino fundamental
	Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática	3 ^a série do ensino médio
2001/2002	Ciclo Básico	Língua Portuguesa	4 ^a série do ensino fundamental
	Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	8 ^a série do ensino fundamental
<i>Obs.: A partir de 1998 a designação do componente curricular Português fica sendo Língua Portuguesa. As provas de Língua Portuguesa e Português incluíam redação.</i>			

1.2.8 - As provas do SARESP

1.2.8.1 - Resultados gerais das provas de 1996 e 1997

O SARESP tem caráter censitário, todos os alunos que freqüentavam as séries envolvidas foram avaliados, entretanto cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular, ou seja, parte dos alunos responde à prova de Língua Portuguesa, parte

a de Matemática, e assim por diante. As provas são formuladas de acordo com os princípios gerais contidos nas Propostas Curriculares – 1º grau da SEE/CENP, sabendo que cada disciplina curricular possui uma Proposta e também uma Prática Pedagógica, publicação contendo exemplos diversos de exercícios¹¹.

Na primeira aplicação do SARESP, a prova de Português dos alunos da 3ª série foi constituída por 28 questões, o desempenho nas provas foi expresso por uma nota que corresponde ao total de pontos obtidos, atribuindo-se um ponto a cada item corretamente respondido. Além da prova, os alunos também realizaram uma prova de redação, que foi avaliada de forma independente, utilizando-se para tanto uma escala de pontos que variava de 0 a 10 pontos. As provas de redação foram corrigidas pelos professores de cada escola a partir de critérios definidos pelo manual de correção específico. A prova de Língua Portuguesa aplicada aos alunos da 7ª série foi constituída por 30 questões objetivas para o período diurno e noturno.

A média de acertos dos alunos das 3ª séries foi 19,6 pontos, equivalentes a 70,10% de acertos, considerado um desempenho bom; na prova de redação o desempenho foi considerado mediano. A média de acertos dos alunos das 7ª séries foi 16,5 pontos, equivalentes a 55% de acertos, considerado um desempenho mediano.

Nas provas de Matemática, Ciências, História e Geografia o desempenho geral dos estudantes ficou muito aquém do que seria desejável, com índices abaixo de 50% de acertos. Buscando-se variáveis que pudessem interferir no desempenho dos alunos levantou-se para os alunos das 3ª séries o sexo e a idade; para os alunos das 7ª séries o sexo, a idade, nível de instrução e ocupação do pai e da mãe, hábitos culturais e de lazer.

Na segunda aplicação do SARESP, o desempenho dos alunos das 4ª séries foi considerado satisfatório, com 57,57% de acertos na prova de Língua Portuguesa e média de 5,44 nas redações. O desempenho dos alunos das 8ª séries foi considerado mediano com 56,03% de acertos e com média de 5,52 nas redações para o período diurno e 52,57% de acertos e média de 4,76 para o período noturno. Nas demais disciplinas, tanto na 4ª série como na 8ª série, o desempenho foi considerado mediano

¹¹ A Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau está em vigor desde 1985 e a Prática Pedagógica de Língua Portuguesa – 1º grau, desde 1993. Diante da palavra ‘proposta’ cabe a idéia de uma aceitação ou recusa, porém a Secretaria a utiliza como referência para a elaboração das provas do SARESP e para estabelecer a relação dos conteúdos indicados para cada série, negando assim a autonomia da escola na elaboração de seu Projeto Pedagógico.

1.2.8.2 - Variáveis que interferem na prova de Língua Portuguesa

Quanto aos perfis dos alunos, é interessante notar que além das variáveis anunciadas pela primeira aplicação do SARESP, a Secretaria classificou os alunos pela “cor da pele”¹². Observou-se nas 4ª séries que a representatividade dos alunos que se autotransclassificaram como sendo negros esteve próxima de 30% da proporção dos alunos brancos, nas 8ª séries as frequências observadas evidenciaram maior presença de alunos brancos (68,8% no período diurno e 58,3% no noturno), seguidos pelos alunos negros (27,8% no período diurno e 38,4% no noturno). Os alunos classificados pela cor amarela representaram uma porcentagem minoritária (3,4% no diurno e 3,2% no noturno). Segundo dados e classificações da SEE/FDE, na avaliação de 1997, a predominância era de alunos brancos e do sexo masculino, como demonstra o quadro a seguir:

Perfil dos alunos no SARESP 97

	Participação Relativa %					
	Sexo		Cor da pele			
	feminino	masculino	branca	parda	preta	amarela
4ª série	49,86	50,14	50,75	26,99	14,67	7,59
8ª série diurno	58	42	68,8		27,8	3,4
8ª série noturno	48	52	58,3		38,4	3,2

Fonte: SARESP 97

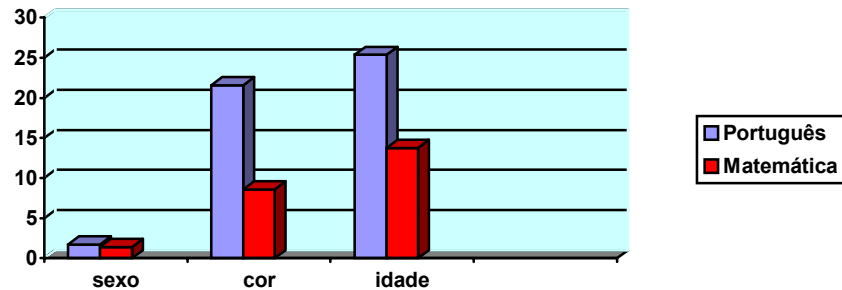
¹² Segundo Guimarães (1999), primitivamente “cor”, no Brasil, designava uma construção racista que se estruturava em torno de uma ideologia onde os mestiços de raças diferentes tendiam a regredir para uma das raças cruzadas. Essa teoria explicava, pela reversão, a fixação de caracteres somáticos, fenotípicos e de caráter. De acordo com Guimarães, a partir de 1940, pelo menos no plano do discurso, tal teoria desaparece e “cor” passa a indicar características fenotípicas, ainda que essa denominação seja ambígua e subjetiva visto que há inúmeras maneiras de se definir a “cor” de uma pessoa. “Cor” significa mais que simples cor da pele, inclui o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios entre outras características físicas. Para a antropologia social a importância da “cor” é o fato de ela estar associada com a hierarquia social e conseqüentemente com poder e prestígio social.

Para verificar que características do perfil dos estudantes estavam associadas a diferentes níveis de desempenho foram realizados alguns cruzamentos que evidenciaram haver relação entre as variáveis do perfil e o rendimento alcançado. De acordo com a SEE, as três variáveis que mais interferiram no desempenho dos alunos na prova de Língua Portuguesa foram: gênero, cor da pele e relação idade-série.

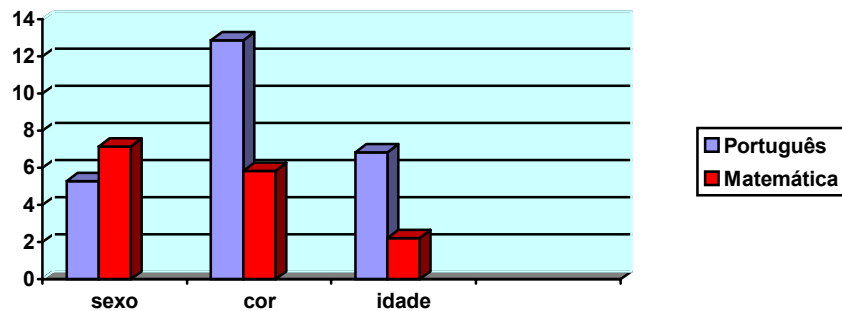
Em Língua Portuguesa, na 4ª série, as meninas, quando comparadas aos meninos, apresentaram melhores médias; estudantes de cor branca, quando comparados aos que se declararam pardos, apresentaram médias mais altas e quando comparados aos que se declararam pretos ou amarelos, apresentaram médias mais altas ainda. Comparando-se os alunos que se declararam pardos com aqueles que se declararam pretos a diferença é em favor dos pardos. Na 8ª série, estudantes do sexo feminino alcançaram melhores resultados quando comparados a estudantes do sexo masculino (+2,25), melhores resultados foram obtidos pelos estudantes classificados como sendo de cor amarela, seguidos pelos estudantes de cor branca, parda e preta. A diferença entre “amarelos” e “brancos” é de 2,79; entre os “amarelos” e “pardos” é de 4,47; e entre “amarelos” e “pretos” é de 7,27 pontos. A diferença existente entre “brancos” e “pardos” é de 1,67; entre “brancos” e “pretos” é de 4,47 e entre “pardos” e “pretos” é de 2,80 pontos.

Diferenças relativas à defasagem idade-série indicam que para cada ano de atraso na escolaridade há uma perda de 1,53 ponto nos níveis de habilidade, quanto mais o aluno estiver defasado em relação à série correspondente a sua idade, pior é seu desempenho nas provas do SARESP. Em relação à idade/série a distorção mais acentuada é encontrada no noturno. Cor, sexo e idade são variáveis importantes em todas as séries e disciplinas; na disciplina de Português, a cor da pele junto com a idade, é o fator que mais influencia. Na 4ª série, por exemplo, a habilidade média obtida pelos alunos brancos passa do ponto 52; pelos alunos negros não chega ao ponto 45 (SÃO PAULO, 1998). A participação relativa das variáveis que interferem no rendimento escolar em Língua Portuguesa na 4ª série são as seguintes: sexo 1,72%; cor da pele 21,56% e idade 25,37%. Na 8ª série do diurno, esses índices são: sexo 5,29%; cor da pele 12,88% e idade 6,85%. Na 8ª série do noturno são: cor da pele 3,75%; idade 19,67%. A seguir gráficos comparativos dessas influências em Língua Portuguesa e Matemática:

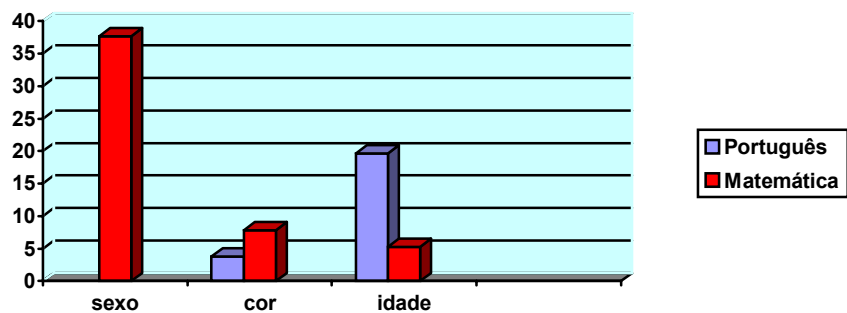
Influência de variáveis no ensino – 4ª série



Influência de variáveis no ensino – 8ª série diurno



Influência de variáveis no ensino – 8ª série noturno



Fonte: SEE (1999)

1.2.8.3 - As provas do SARESP em 2000 a 2002

Consideradas básicas para a aprendizagem de todo e qualquer conteúdo curricular, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser as duas únicas a constarem das provas do SARESP a partir de 2000. A Secretaria Estadual de Educação deixou de publicar, através de suas revistas, os resultados de desempenho dos alunos e também a análise pedagógica dos itens das provas. As Diretorias de Ensino receberam

uma listagem com a média e classificação das escolas. De acordo com a avaliação da SEE, 345 escolas foram consideradas como "destaque" e 680 ficaram "acima da média".

As 1.025 escolas melhores classificadas receberam viagens de natureza histórica, cultural e ambiental. As escolas de "destaque" foram conhecer outros Estados do Brasil, enquanto que as "acima da média" viajaram para municípios de São Paulo.

Para essas viagens, a Secretaria da Educação destinou um orçamento de R\$ 8 milhões. Puderam viajar dez pessoas por escola premiada: dois professores ou integrantes da equipe pedagógica, um pai (de preferência participante da Associação de Pais e Mestres), um funcionário administrativo da escola e seis alunos. Além disso, a Secretaria destinou para todas as 4.100 escolas avaliadas um total de R\$ 30 milhões para aquisição de material pedagógico e implementação de projetos juvenis, independentemente da classificação que receberam. As 1.025 escolas tiveram autonomia para investir seus recursos adicionais, mas as que não alcançaram as metas, para receber os recursos, necessitaram ter seus projetos aprovados.

Além da premiação às escolas que apresentaram um bom desempenho, um bônus mérito aos professores e um bônus gestão para professores-coordenadores, diretores e vice-diretores de escola, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos e dirigentes de ensino de todas as 146 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo foi creditado como se fosse um 14º salário. Os critérios para o pagamento dos bônus foram os seguintes: configuração da escola, considerados o tamanho e a tipologia; desempenho da escola, verificando a evolução do desempenho da escola, através do acompanhamento dos percentuais de abandono. Esses bônus foram calculados de acordo com a classificação das escolas, independente do rendimento de uma classe ou outra, do trabalho de um professor ou de outro.

No ano de 2001, as escolas que foram avaliadas pelo SARESP foram agrupadas por cores, de acordo com o percentual de rendimento de seus alunos. A classificação das escolas foi a seguinte:

Cor	Desempenho da escola em relação à média geral do Estado
Azul	Bem acima da média
Verde	Um pouco acima da média
Amarelo	Dentro da média
Laranja	Pouco abaixo da média
Vermelho	Bem abaixo da média

Em 2001, como as provas seriam apenas de Língua Portuguesa, os supervisores de ensino, responsáveis pela aplicação do SARESP, amparados pela SEE, orientaram as escolas que dessem prioridade às aulas de Português. Assim, durante o mês de outubro e novembro os alunos das 4^a e das 8^a séries tiveram quase que somente aulas de preparação para as provas, num revezamento de professores de outras disciplinas aplicando os exercícios e testes das provas dos anos anteriores. Mais uma vez a avaliação externa não foi importante enquanto diagnóstico, mas apenas como um fim em si mesmo, sendo usada apenas para treinamento daqueles que não estavam suficientemente familiarizados com esse tipo de instrumento avaliativo.

A 1^a fase do SARESP/2001 foi aplicada, em novembro, para todo o Estado envolvendo aproximadamente 864.730 concluintes da 4^a e 8^a séries. Deles, cerca de 300 mil não conseguiram acertar mais de 15 das 30 questões apresentadas na prova e foram encaminhados, juntos com os alunos que não obtiveram conceitos mínimos necessários durante o ano letivo, para a recuperação nas férias de janeiro.

Para essa recuperação nas férias, as equipes pedagógicas das DE treinaram e capacitaram, por uma semana, os professores para trabalharem com projetos interdisciplinares. O projeto que envolvia Português, Educação Artística e Educação Física era denominado “*Jogos e Brincadeiras*”. A orientação geral fornecida pela SEE/CENP e transmitida aos professores foi que os conteúdos curriculares não eram a essência do projeto, o importante era incentivar os alunos a gostarem de pesquisas e de leituras em geral. Entretanto, durante o “treinamento”, os professores não tiveram tempo hábil para discutir o que diferencia uma pesquisa de uma simples colagem de dados e informações. Também não foi indicado às escolas o desenvolvimento de um projeto específico de leitura.

Um exemplo de que o sistema de avaliação de monitoramento ainda precisa ser aprimorado e que não se ajustou ao contexto sócio-educacional dos órgãos descentralizados foi essa capacitação que ocorreu em janeiro de 2002. A atribuição das aulas foi feita após a capacitação, diversas turmas montadas exclusivamente pelo seu rendimento no SARESP ficaram sob a responsabilidade de professores treinados para trabalhar projetos e não com conteúdos específicos da língua portuguesa. Muitos dos profissionais selecionados eram graduados em outras disciplinas do currículo e ainda havia estudantes de graduação das mais diversas disciplinas. A insuficiência de conhecimento sobre os conteúdos específicos da língua portuguesa resultou negativamente na falta de critérios claros de avaliação.

No dia 24 de janeiro de 2002, cerca de 260 mil estudantes que participaram da recuperação nas férias foram submetidos à 2ª fase do SARESP/2001, 51 mil foram reprovados e encaminhados para a Recuperação de Ciclo¹³.

Durante os anos de 1999 e 2000, a SEE promoveu encontros e reuniões para discutir a avaliação na rede pública, diversos educadores afirmaram que ela não se restringia apenas a medir a quantidade de informações retidas pelos alunos, assumindo uma função seletiva e classificatória. A avaliação não se reduziria apenas a atribuir notas, e sim verificar em que medida os alunos estavam alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem e quais eram os aspectos relevantes na aquisição de conhecimentos, tais como comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Teresa Roserley Neubauer da SILVA¹⁴ (1996) analisando os indicadores que caracterizam os problemas educacionais, apresentou, no início de seu cargo como Secretária Estadual de Educação, suas prioridades e deu ênfase à autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas. Porém, quando a SEE concedeu ao SARESP/2001 o poder de promover ou reter os alunos ao final dos dois ciclos do ensino fundamental, Neubauer recebeu inúmeras críticas por parte dos professores e por parte do Sindicato

¹³ A Recuperação de Ciclo visa retomar todas as disciplinas com uma maior integração entre elas, utilizando-se de recursos e materiais variados, preparando os alunos para a avaliação que será feita novamente no final do ano. Foram montadas classes onde a maioria era formada por alunos reprovados pelo SARESP e classes onde havia apenas um aluno nessa condição. Os professores foram capacitados mensalmente, durante cinco dias, pelos assistentes-técnicos. Há muitas ausências e reclamações. A direção da escola diz que tais capacitações tiram muito o professor da sala de aula; os professores alegam que o ensino foi rebaixado mais ainda, pois o projeto utiliza o material e metodologia do projeto Correção de Fluxo – Classe de Aceleração, o que significa textos e exercícios através de fichas, ausência de gramática sistematizada e pouca produção textual.

dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP que afirmou que *“avaliar os alunos é prerrogativa dos professores e que ao proceder dessa forma a SEE retira da escola o pouco de autonomia que ainda lhe resta, transformando professores, conselhos de classe e conselhos de escola em meros executores de políticas pré-determinadas de forma autoritária pelos gabinetes da secretaria”*. (APEOESP, 2001).

Como resposta a essas críticas, a SEE lembrou aos dirigentes de ensino e a toda equipe escolar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96 - em vigor, prevê tais avaliações e também que o conselho escolar poderia analisar cada caso e recorrer das decisões de retenção. Dos 300 mil alunos encaminhados para a recuperação nas férias, cerca de 25% foram reprovados ou aprovados pelas próprias escolas, mesmo depois do resultado do SARESP. Segundo Rose Neubauer (CAFARDO, 2002), isso mostrou que os conselhos de escola tiveram a chance de provar que seus alunos eram melhores ou piores do que o exame tinha mostrado em novembro de 2001.

Desde a primeira aplicação do SARESP, em 1996, os professores sentiram-se intimidados, não sabiam qual era o propósito da Secretaria ao implantar tal avaliação de monitoramento; alguns temiam que as escolas que apresentassem baixo rendimento fossem fechadas.

Em 1997, 1998 e 2000, tanto as subsedes da APEOESP como as subsedes do Centro do Professorado Paulista (CPP) promoveram encontros para discutir estratégias de resistência e até mesmo boicote na aplicação ou correção das provas. Exemplificando o temor, a insegurança e descontentamento diante da maneira que se dava a política de avaliação do governo estadual, houve, em diversas cidades paulistas, casos de fraude, fichas óticas rasuradas, gabaritos colocados na lousa, professores ajudando na resolução das questões. Agora, em 2001, as discussões eram sobre a autonomia do conselho escolar diante das retenções pelo SARESP.

Em 05 de dezembro de 2002, deu-se a aplicação da 6ª edição da avaliação de monitoramento desenvolvida pela SEE. Mais uma vez foram avaliados os alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e mais uma vez ocorreram discussões sobre a retenção ou promoção dos alunos. O bônus mérito e bônus gestão também foram pagos a todos os envolvidos.

¹⁴ Rose Neubauer da Silva, professora da USP, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, foi secretária estadual de educação de janeiro de 1995 a abril de 2002.

A SEE, em 1999, após a aplicação de três avaliações do SARESP, havia obtido, através dos questionários que acompanhavam as provas, o perfil do aluno da rede estadual e as variáveis que mais interferem no desempenho, entretanto, a partir de 2001 o questionário foi retirado das provas.

Como a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental, corrigir essa situação constituiu prioridade da política educacional e o SARESP foi um bom instrumento para diagnosticar tal distorção¹⁵. Em 2001 foi implantado o projeto Corrigindo o Fluxo do Ciclo II – Classes de Aceleração.

Em relação à diferença de rendimento escolar detectada pela variável “cor da pele” quase nada foi feito, apesar de Heraldo Marelim VIANNA (1998), professor, pesquisador da Fundação Carlos Chagas e assessor da SEE na implantação do SARESP, ao analisar questões metodológicas de sistemas de avaliação de monitoramento, constatar que a escola faz parte de uma estrutura supostamente democrática, mas que há em toda escola problemas ligados a seletividade social, às vezes em um nível mais aprofundado, chegando à discriminação, em decorrência de sexo, etnicidade ou raça e condição socioeconômica, o que precisa ser investigado, considerando que esta situação pode ter, e certamente tem, impacto sobre a aprendizagem e o rendimento escolar. Ele também afirma que

“A questão da tradução das conclusões de uma avaliação em linhas de ação prática precisa ser pensada previamente. Não se pode deixar para depois – o que faremos agora? -, nem permanecer perplexos com os dados, sem pensar que uma avaliação está associada a mudanças, à renovação e à transformação ou melhoria das condições existentes. Avaliação implica processo decisório relacionado aos problemas que geraram a avaliação” (VIANNA, 1998, p.156).

Maria Conceição Conholato, gerente e coordenadora da equipe de Avaliação da FDE, informou, através de conversa telefônica, que os dados relativos a “sexo” e “cor da pele” dos alunos avaliados pelo SARESP/2000 foram distribuídos em tabelas, porém esses dados não foram separados por região. Segundo Conholato, o questionário socioeconômico e a problemática em relação à variável “cor da pele” não serão mais

¹⁵ Sobre os custos adicionais causados pela distorção idade-série ver João Batista Araújo e Oliveira, *Custos e benefícios de um programa para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências*. (Ensaio, 32)

estudados, pois serão analisadas exclusivamente as informações creditadas à escola onde o aluno estuda, não apenas em relação a aspectos cognitivos, mas também quanto à função social.

A escola, através da Secretaria Estadual de Educação, tem recebido um conjunto de investimentos, como livros para a biblioteca, abono salarial, verbas para reformas de laboratório de informática e de ciências, entretanto corre-se o risco, mais uma vez, de buscarem culpados pelo desempenho escolar. Juan Enrique FROEMEL, diretor da Unesco, analisando a influência do professor no processo de aprendizado do aluno, em entrevista a João Luiz MENDES (2002), afirma que

“Os sistemas educativos têm muitas variáveis que interferem no processo de aprendizagem. Não se pode analisar a questão apenas por meio de uma variável. O professor é importante, mas ele está dentro de uma escola e de um país com uma situação econômica que, de alguma maneira, irá condicionar a sua contribuição. O que acontece na sala de aula nem sempre depende do professor, mas diria que uma parte muito importante depende dele. Uma das conclusões mais perigosas que se possa fazer é que os alunos aprendem ou não porque os professores são bons ou não. Seria atribuir ao professor uma responsabilidade que não é só dele. Ele é muito importante, porém não é o único fator” (MENDES, 2002, p. 8-9).

Ao constatar, através do SARESP, diferenças de rendimento escolar entre alunos negros e alunos brancos, cabe à Secretaria Estadual de Educação e às escolas desenvolver uma política educacional que seja incluyente e que vise diminuir ou até mesmo eliminar tais diferenças. O estudo das variáveis que interferem no rendimento escolar não deveria ter sido abandonado, afinal uma avaliação de monitoramento exige o conhecimento das características da população envolvida na investigação, entre elas a etnicidade, para que os resultados sejam ajustados aos procedimentos de planejamento e esses por sua vez à realidade em que a educação se dá.

Capítulo II – O SARESP/2000

2.1 – Caracterização do município de Piracicaba - SP

A - Área: 1.372 km²

População: total.....	329.158
homens.....	162.433
mulheres.....	166.725
Densidade populacional...	239,95 hab/km ²

B - Número de escolas existentes no ensino fundamental:

Municipais: 17

Estaduais: 51

Obs: O Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) está sendo gradativamente municipalizado

C - Número de professores por área de atuação:

	Municipal	Estadual	Total
	Urbana	Rural	Total
	Urbana	Rural	Total
Pré-escolar			173
			20
			193
			-
			-
			193
Fundamental			174
			21
			195
			1.378
			24
			1.402
			1.597
Educação de Jovens e adultos			41
			3
			44

	376
	-
	376
	420
Total	
	388
	44
	432
	1.754
	24
	1.778
	2.210

D - Número de professores em exercício, em sala de aula (todos os níveis/modalidades)

	Municipal	
	Estadual	
	Total	
	Urbana	
	Rural	
	Total	
	Urbana	
	Rural	
	Total	
Professores		
		389
		44
		433
		2.018
		24
		2.042
		2.475

E - Número de escolas

Municipal
Estadual
Total
Urbana
Rural
Total

	Urbana	Rural	Total
Pré-escolar	45	9	54
	-	-	54
Fundamental	12	5	17
	49	2	51
	-	-	68
EJA	22	3	25
	26	-	26
	-	-	51
Total	79	17	96
	75	2	77
	77	2	173

2.2 - Caracterização da Diretoria de Ensino

A Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba com sede na Rua João Sampaio, 666 – Bairro São Dimas em Piracicaba é jurisdicionada à Coordenadoria do Ensino do Interior, da Secretaria do Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo e foi

criada sob Decreto 7510/76 de 29/01/76 – DOE de 30/01/76. Tem como patronímico, desde 05/09/91, o Prof. João Teixeira de Lara.

O prédio público estadual é próprio, sua posição geográfica é de fácil acesso ao público e atende uma região formada por seis municípios: Águas de São Pedro; Charqueada; Piracicaba; Saltinho; Santa Maria da Serra e São Pedro. A Rede oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio, modalidade regular e suplência, Educação Especial (deficiente mental, visual e auditivo), Curso Normal de Nível Médio e Curso Técnico de Nível Médio. Também conta com Centro Estadual de Educação Supletiva de Ensino Fundamental e Médio.

A Diretoria de Ensino (DE) divide-se em dois blocos: um para assuntos administrativos e outro para assuntos pedagógicos. O Dirigente de Ensino coordena todos os departamentos e mantém contato direto com a Secretaria Estadual de Educação.

2.2.1 - Pessoal Pedagógico

Como os supervisores de ensino atualmente dividem-se entre um trabalho pedagógico e administrativo, a Oficina Pedagógica ficou sendo, dentro de todas as DEs, o setor responsável pela capacitação e treinamento dos docentes das diversas áreas e disciplinas curriculares.

Em 1996 e 1997, a Oficina Pedagógica da DE de Piracicaba contava com sete (07) professores que exerciam a função de assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) e atendiam as disciplinas e/ou áreas de Educação Física, Geografia, História, Matemática, Ciências, Classe de Aceleração, Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries, Magistério, Classe de Educação Especial e Educação à Distância; não contando com profissionais de Língua Portuguesa e Educação Artística. Em dezembro de 1998, houve mudanças no quadro da Oficina e as disciplinas e áreas atendidas eram: Matemática, Geografia, Biologia, Magistério, Classe de Aceleração e Alfabetização. Somente em março de 1999 o quadro de ATPs foi completado com Educação à Distância, História, Ciências, Língua Portuguesa e Educação Física, não contando mais com a ATP de Magistério, ATP de Alfabetização e ainda, sem a ATP de Educação Artística.

Nos anos de 1998 e 1999, a DE colocou um número muito grande de projetos a serem desenvolvidos/acompanhados junto às Unidades Escolares, ficando as orientações técnicas específicas para o SARESP prejudicadas. Com base nas orientações for-

necidas pela equipe SARESP/SP (após análise do relatório da DE /1998), iniciou-se um trabalho pedagógico, com 10 unidades escolares no 1º semestre/1999, que foi interrompido por conta de um acidente ocorrido em junho, com as ATPs de Geografia e de Matemática (falecimento da mesma). O trabalho interrompido que vinha sendo desenvolvido foi substituído por capacitações gerais de docentes de algumas áreas (História, Português, Magistério e Alfabetização), tendo como tema currículo/metodologia/avaliação.

Na Diretoria de Ensino, em 2000, os setores responsáveis pelo encaminhamento, orientação, assistência e execução das orientações técnicas, administrativas e fundamentalmente pedagógicas, eram:

Setor		Pessoas	Atendimento
Supervisão		17	Orientação/Acompanhamento das escolas no processo ensino/aprendizagem. Implantação e Implementação de projetos. Assistência aos professores coordenadores e docentes das diferentes áreas de ensino.
Oficina Pedagógica	Coordenação	01	
	A.T.P.s de áreas	05	
	A.T.P. de Ed. a Distância	01	
	A.T.s. de Biblioteca	02	

2.2.2 - Contextualização

A Diretoria de Ensino de Piracicaba atende 39 escolas particulares e tem 64 escolas públicas estaduais vinculadas e dessas, 51 participaram do SARESP/2000. Essas escolas podem ser distribuídas como:

- 10 localizadas na área central do município;
- 12 em área próxima ao centro;
- 13 em áreas de periferia;
- 05 em áreas periurbanas, mas com características rurais;
- 03 em área rural, mas localizadas em bairros/áreas distritais;
- 08 localizadas em outros municípios
- 15 delas consideradas de alto risco.

Considerando a localização geográfica e o atendimento do corpo discente, a reorganização das escolas trouxe-lhes um fato novo: o fluxo de alunos mudou; escolas que atendiam alunos do próprio bairro e que já dispunham de um conhecimento privilegiado de sua comunidade, passaram a atender um número bastante grande e diversificado de alunos oriundos de outros bairros. Algumas reiniciaram um trabalho de pesquisa sobre o perfil desses alunos, mas nem todas elas colocaram tal procedimento como prioritário para conhecimento de sua realidade¹⁶.

Embora muito investimento tenha sido feito no sentido de levar as Unidades Escolares a uma relativa autonomia com relação a Projeto Pedagógico, Plano de Gestão, redistribuição e aplicação de verbas e tomadas de decisões, os supervisores de ensino da Diretoria de Ensino, no Relatório Final do SARESP/2000, relataram que a região ainda possui escolas com padrão de gestão conforme as seguintes características:

- Escolas onde prevalece uma postura tradicional voltada para uma gestão centralizadora e burocrática com trabalhos pedagógicos pontuais e isolados, mas com conhecimento de sua realidade;
- Escolas onde prevalece a postura tradicional e centralizadora ignorando a realidade de seu entorno.
- Escolas que têm deixado para um segundo plano o trabalho pedagógico em função da problemática social ali instalada.

Relataram também que existem escolas com gestão participativa, apresentando coesão nos vários segmentos da comunidade escolar, investindo em orientação técnica e mudança de postura, acreditando que o pedagógico favorece a ação preventiva e integradora, onde o coletivo é capaz de estruturar uma dinâmica de atuação atenta e atuante no cotidiano escolar; escolas que colocam o SARESP como eixo articulador e orientador de seu projeto pedagógico, enquanto que outras simplesmente o ignoram, pois a própria estrutura do sistema educacional assim o permite.

Há de se considerar ainda o papel e postura tanto do quadro administrativo quanto do pedagógico no interior dessa prática de gestão escolar, assim como a desejada

¹⁶ A SEE iniciou o processo de reorganização das escolas em novembro de 1995 reagrupando os alunos por faixa etária e separando as escolas em quatro tipos: de 1ª a 4ª séries; de 5ª a 8ª séries; de 5ª a 8ª séries e ensino médio e somente escolas de ensino médio. A reorganização das escolas facilitou a municipaliza-

abertura das escolas para a participação da comunidade. Das 51 unidades escolares participantes do SARESP, 41 possuem Professor Coordenador Pedagógico e o restante não, algumas porque o número de salas e alunos não comporta um coordenador e outras por estarem com o quadro de pessoal incompleto. Poucas escolas têm-se convertido no único espaço de lazer da comunidade, trabalhando com teatro, esportes, música ou com outros projetos dos quais a comunidade participa. Entretanto, a maioria das escolas, temerosas em perder o controle da situação e incapazes de lidar com lideranças comunitárias, não permite essa parceria.

2.2.3 - Analisando e Interpretando os resultados obtidos

A participação no SARESP/2000 foi considerada satisfatória, principalmente com relação às 5ª séries (93%) e 7ªséries (90%) havendo um decréscimo na 3ª série do Ensino Médio (76%). Dos 16.794 alunos previstos, a participação de 14.663 na prova censitária e 60 na prova de referência, levou a 88% de participação¹⁷. Notou-se que os alunos da 3ª série do Ensino Médio são mais resistentes a este tipo de avaliação.

A significativa participação do Ensino Fundamental deveu-se ao trabalho de sensibilização proposto e executado pelas equipes das Unidades Escolares, que, em sua maioria, coordenou e acompanhou várias reuniões com professores, pais e alunos, para transmitir informações sobre o processo de avaliação. A finalidade dessas reuniões foi simplesmente assegurar a participação dos alunos no dia da aplicação da prova; sobre os objetivos dessa prova ou sobre a problemática diagnosticada nas provas dos anos anteriores nada foi dito. Interessante observar que algumas escolas utilizaram além de faixas, cartazes, murais, folhetos na comunidade, o uso, como veículo de esclarecimento, dos jornais locais, informações em cultos religiosos, linhas de ônibus e passeata com os alunos pelas ruas principais do bairro. Idêntica ação aconteceu com relação ao Ensino Médio, com exceção das passeatas, tudo para assegurar a freqüência dos alunos.

Analisando-se os percentuais dos acertos da Diretoria de Ensino, verificou-se que a variação girou em torno de **29,87%** e **48,91%**. Dos componentes envolvidos

ção gradativa no Estado de São Paulo e foi o projeto da SEE que mais oposição recebeu por parte dos sindicatos e população em geral.

¹⁷ A prova de referência é uma pré-testagem cujo objetivo é validar os itens dos diferentes componentes curriculares avaliados, por meio da aplicação de uma prova em uma amostra de alunos que apresentam características semelhantes às da população a ser examinada. A prova do SARESP é considerada uma prova censitária, visto que abrange muitos alunos em todo o Estado.

pode-se constatar que os que ficaram acima da média foram: 5ª série: Língua Portuguesa diurno e noturno, Matemática diurno. 7ª série: Língua Portuguesa diurno e noturno e Ciências diurno e noturno, 3ª série do Ensino Médio: Língua Portuguesa diurno, Matemática diurno e Biologia diurno, sendo que os demais componentes/períodos ficaram abaixo da média de **17,29** pontos.

Quadro de acertos da Diretoria de Ensino por componente e série

Séries	Ling.Port. Diurno	Ling.Port. Noturno	Mat. Diurno	Mat. Noturno	Ciênc. Diurno	Ciênc. Noturno	Bio. Diurno	Bio. Noturno
5ª E.F.	18,69	17,93	17,76	15,62	18,75			
7ª E.F.	17,98	17,75	16,57	11,95	19,04	18,98		
3ª E.M	17,41	15,64	18,99	14,21			19,57	17,17

Das provas aplicadas nesta Diretoria levantaram-se os seguintes dados:

- **Nota média: 17,29 pontos**
- **Mediana: 16,52 pontos**
- **Desvio padrão: 5,72**
- **Coefficiente de variação: 0,33 = 33%**

Fonte: Relatório Final da Di-

retoria de Ensino de Piracicaba – 2000

Considerando os dados acima, conclui-se que a prova foi considerada difícil para os alunos, tendo em vista a mediana abaixo da média e um coeficiente de variação revelando uma grande heterogeneidade. Foi apontada, pelos próprios supervisores, no relatório encaminhado a SEE, como causa desta heterogeneidade a grande rotatividade dos professores, a formação deficiente do profissional da educação, o descompromisso de grande parte dos professores e alunos e a dificuldade da Diretoria de Ensino em articular ações para promoção de uma melhor qualidade no âmbito educacional. Nota-se nesse relatório que houve uma preocupação maior de responsabilizar os professores pelos resultados apresentados.

Das 47 escolas avaliadas na 5ª série do Ensino Fundamental, 13 escolas conseguiram alcançar, em todos os componentes avaliados, desempenho igual e/ou maior que

a média da Diretoria de Ensino; 7 delas com apenas um componente abaixo da média; 4 com metade dos componentes avaliados abaixo da média; 9 com apenas 1 componente na média e 14 não conseguiram alcançar desempenho igual a média da DE.

Os dados acima remetem a uma situação delicada e a uma divergência dos resultados alcançados. Algumas escolas apresentaram rendimento insatisfatório no Ensino Fundamental e satisfatório no Ensino Médio ou vice-versa, ou melhoria do desempenho a partir das 5^{as}. séries, o que nos leva a observar um bom trabalho pedagógico crescente no interior da escola, já que escolas de 5^a a 8^a séries recebem alunos das mais diversas unidades escolares. As escolas que possuem desde o ensino fundamental ao ensino médio deveriam apresentar resultados satisfatórios, pois, pelo menos 50% de seu alunado permanece na mesma escola desde a 1^a série do ensino fundamental, o que não se verifica ao analisarmos os resultados do SARESP/2000. Escolas que têm desde o ensino fundamental ao ensino médio são mais numerosas (relação professor/aluno) e também mais complexas quanto à gestão e a administração. Como exemplo, há uma escola avaliada em todas as séries e componentes, com 60 classes, 1868 alunos, 71 docentes, bairro periférico com relativa periculosidade, infra-estrutura física considerada adequada, mas não para comportar uma grande diversidade de alunos, direção que havia sido designada há um ano e meio, dois vice-diretores e dois professores coordenadores (diurno e noturno).

2.2.4 - Desempenho Geral

A Diretoria de Ensino obteve um rendimento que pode ser considerado insatisfatório, visto que em todos os componentes curriculares avaliados obteve um desempenho que atingiu menos de 50% de acertos. Das 47 escolas que realizaram as provas de 5^a série, 33,3% delas ultrapassaram a média da DE, isto é, ultrapassaram os 17,29 pontos. Com relação à 7^a série, 49 escolas realizaram a prova e apenas 24,48% atingiram a média, enquanto que de 20 escolas avaliadas no Ensino Médio, 30,0% posicionaram-se na média ou acima dela. Nas escolas com desempenho inferior à média da DE em todos os componentes curriculares avaliados, no Ensino Fundamental, são comuns as características:

- corpo docente com uma média de 30% sendo efetivos e os demais ACTs ou OFAs, apresentando alta rotatividade e

muitos docentes completando carga horária nessas unidades¹⁸.

- O grande número de docentes por componente curricular ocasiona a fragmentação do trabalho pedagógico. Não há um trabalho interdisciplinar, o que existe são algumas disciplinas trabalhando um mesmo tema ou projeto.
- Os alunos vêm de diversos bairros, apresentam renda familiar média-baixa e um grande número de falta às aulas. O grau de escolaridade dos pais, em sua maioria, atinge o ensino fundamental.
- Todas elas possuem Professor Coordenador Pedagógico, algumas das escolas contam com professores-coordenadores há mais de 03 anos na função.
- Existe um grande comprometimento do Projeto Reforço/recuperação, pois, as escolas não dispõem de espaço físico para atendimento adequado.
- Notadamente, essas escolas não avaliaram profundamente seus pontos de insucesso e colocaram os docentes como os únicos responsáveis pelos resultados apresentados.
- Criticaram o modo como o sistema de progressão continuada foi implantado.

Nos próprios relatórios finais, os professores classificaram muitos dos alunos como sendo carentes de recursos financeiros, carentes de carinho familiar ou ainda criticaram severamente aqueles que foram aprovados apenas porque a Progressão Continuada está instalada no atual governo.¹⁹

¹⁸ Professores ACT (admitidos em caráter temporários) ou os OFA (ocupante de função atividade) participam da atribuição de aulas na Diretoria de Ensino e normalmente trabalham em duas ou mais escolas para completar a jornada de trabalho e muitos trocam de escola a cada ano.

¹⁹ Sistema de ensino adotado em 1998 pelo Estado de São Paulo que foi instituído pela deliberação CEE 09/97. Esse sistema, com o ensino fundamental organizado em dois ciclos, é reconhecido legalmente pela nova LDB que estimula essa forma de organização, tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série. A SEE orienta que se realizem continuamente avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, porém muitas vezes as avaliações foram eliminadas

Ana Maria SAUL²⁰ (1992) ao analisar a cultura avaliativa no Brasil, critica o modo como estão sendo desenvolvidas as avaliações nas escolas e afirma que ela transformou-se num instrumento burocrático para os gestores dos sistemas de ensino e punitivo para os alunos. Para essa autora a avaliação no Brasil se reveste de caráter autoritário e, para contrapor-se a esse tipo de avaliação, propõe uma avaliação emancipatória que seguiria 03 eixos: democrática, crítica institucional e de construção coletiva.

Através de uma avaliação democrática o usuário teria direito à informação e à utilização dos resultados para melhorar ou redirecionar suas atividades; com uma avaliação crítica institucional seria feito um diagnóstico da própria instituição escolar com a descrição de todos os seus dados, com a análise do projeto pedagógico e, por fim, haveria o planejamento coletivo de novas ações.²¹

A avaliação educacional é um assunto em destaque nas discussões atuais, inclusive na mídia, e a avaliação de monitoramento serve como um instrumento importante para prestar contas à população dos recursos que foram confiados a órgãos públicos, principalmente aos usuários mais próximos, ou seja, alunos e pais. A SEE afirma que o SARESP visa a melhoria da qualidade de ensino, mas não há consenso sobre o que vem a ser uma educação de qualidade principalmente quando essa qualidade estrutura-se em modelos de eficiência econômica visando, principalmente a contenção de verbas.

O tipo de avaliação emancipatória que Saul propõe poderia ter acontecido, mas o que se pôde observar na região de Piracicaba foi um certo distanciamento dos objetivos propostos e as ações realizadas. O diagnóstico e a análise do projeto pedagógico muitas vezes foram feitos somente pela direção e coordenação da escola. A crítica institucional acabou sendo reduzida a levantamentos de dados, tais como número de alu-

juntamente com a repetência. Pela progressão continuada um aluno só pode repetir uma determinada série uma única vez. Na prática, a avaliação foi mais aplicada no final de cada ciclo, ou seja na 4ª e 8ª séries, usada como instrumento de retenção.

²⁰ Professora especialista em avaliação e em pesquisas em educação cujos textos têm sido lidos e discutidos nos encontros de capacitação e treinamento dos professores da rede pública, nas parcerias entre a SEE/SP e a PUC/SP.

²¹ Pela primeira vez na história da nossa legislação de ensino, a Lei 9.394/96 utiliza a expressão "Proposta Pedagógica". Aparece no inciso I do Artigo 12: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: "I- elaborar e executar sua proposta pedagógica". O termo proposta pedagógica tem o mesmo significado de projeto pedagógico, inclui todas as ações que resultarão no Projeto Plurianual, antes denominado Plano Diretor. O Conselho Estadual de Educação declara que "(...) o projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar

nos, número de professores, recursos audiovisuais, distância entre a escola e a DE. Dados como número de livros ou número de ausência dos professores foram muito mais importantes do que o método que o professor utiliza ou a concepção de avaliação que norteia seu trabalho.

2.2.5 - Ações da Diretoria de Ensino

As ATPs das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa realizaram um trabalho voltado para as 5^{as} e 7^{as} séries do Ensino Fundamental e para 3^{as} série do Ensino Médio. Em conjunto com os professores, estudaram e discutiram, durante o ano de 2000, os conteúdos que haviam apresentado dificuldades nas provas anteriores. Participaram da capacitação, por convocação, em Matemática 51 escolas e 30 escolas participaram por convite, em Língua Portuguesa. As reuniões não tinham uma frequência estável, o horário das reuniões, às vezes, coincidia com o horário de aulas.

A disciplina de História desenvolveu de setembro a dezembro um trabalho com um grupo de 64 professores, ou seja, um representante por escola e mais alguns convidados. Usando como norteador os relatórios do SARESP 97/98, objetivando a interpretação das questões, conteúdo abordado e sugestões para a orientação do planejamento/2001. Além de um Plano de Ensino elaborado coletivamente, após a leitura e discussão da proposta curricular e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, não houve nenhum resultado concreto, pois, a partir do ano 2000, as provas aplicadas pela Secretaria somente continham conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

A área de Geografia iniciou um curso de 45 horas – “Alfabetizando com a Geografia” - para amenizar problemas em alfabetização e trabalhar com conceitos específicos; participaram das primeiras reuniões 62 professores e alunos do 4º ano do Magistério. O curso foi interrompido porque a ATP responsável por discutir os problemas relacionados à alfabetização afastou-se da função, voltando para a sala de aula.

A ação dos Supervisores de Ensino pautou-se pela presença sistemática nas escolas, entretanto foi prioritariamente administrativa. As orientações técnicas desenvolvidas foram as relativas ao treinamento do pessoal envolvido na divulgação, na aplicação das provas e na redação do Relatório de Avaliação da Escola. Participaram deste

treinamento 49 diretores e vice-diretores, 60 professores coordenadores-pedagógicos e 251 docentes. As reuniões ocorreram em outubro, novembro e dezembro.

A Oficina Pedagógica da DE de Piracicaba, através das ATPs de Português e História, mesmo sem receber orientações dos órgãos centrais, desenvolveu durante quase todo o ano de 2000 um projeto reunindo mensalmente os professores-coordenadores das 51 escolas a serem avaliadas²². O projeto baseava-se na leitura e discussão de textos que abordavam temas como racismo, preconceito, discriminação, cidadania e direitos humanos. Coletivamente discutiam-se e planejavam-se atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Procurou-se entender e discutir a diferença de rendimento entre alunos negros e alunos brancos nas avaliações de monitoramento e nas avaliações bimestrais de cada escola participante do projeto.

Os resultados desse projeto foram parciais, limitaram-se a auto-avaliações dos professores, inclusão dos temas estudados nos debates e pesquisas a serem desenvolvidos com os alunos e propostas de inclusão desses mesmos temas no Plano de Ensino. Com a mudança do dirigente de ensino, no final do ano, esse projeto foi interrompido.

Em 2001, as ações diretamente relacionadas ao SARESP não tiveram continuidade. Houve apenas reuniões sobre correção de redação e sobre questões técnicas, como preenchimento de fichas e elaboração de relatórios.

2.2.6 - Processo de Divulgação dos Resultados

A Diretoria de Ensino realizou reuniões com os diretores e professores coordenadores pedagógicos para apresentar os resultados oficiais obtidos e a posição de suas Unidades Escolares com relação à média da região. Apresentou ainda a análise feita pela equipe da DE sobre os resultados e apontou as capacitações pertinentes que pretendia desenvolver acompanhadas do cronograma. Parabenizou as escolas que obtiveram melhor desempenho, fixou nos murais os gráficos e tabelas do rendimento de todas as escolas avaliadas.

²² O projeto em questão denominava-se “Igualdade entre diferentes” e era assessorado pela Comissão Ecumênica Nacional de Combate ao Racismo, através do Prof. Antônio Olímpio de Sant’Ana e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, através da Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e também da Prof^a Dr^a Maria Célia Cota.

Em relação à média do Estado, a Diretoria de Ensino de Piracicaba teve uma escola que ficou bem acima da média, quinze (15) escolas ficaram um pouco acima da média, vinte e sete (27) ficaram dentro da média e oito (08) escolas ficaram um pouco abaixo da média. Apesar da afirmação das próprias integrantes da equipe de Avaliação da FDE, que vem gerenciando e coordenando as ações do SARESP, de que a avaliação “*precisa ser aprimorada, sobretudo no que diz respeito a seus resultados, de modo a evitar que as escolas se sintam ameaçadas, gerando – como já ocorrido em sistemas similares em outros países – ações deturpadoras deliberadas na tentativa de falsear os resultados, através do uso de uma série de artifícios*” (BITAR et al., 1998, p.19), muitas escolas que ficaram abaixo da média ou na média foram de certo modo constrangidas pelo tratamento que passaram a receber nas reuniões para comentar as classificações das escolas da DE de Piracicaba. Quando as discussões resultantes de uma avaliação de monitoramento limitam-se aos aspectos pontuais e convencionais, limitam-se também as mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas. Nas duas reuniões com diretores e professores-coordenadores a que pude comparecer, notei que o “problema” do rendimento escolar foi discutido de modo dramático, com supervisores e dirigente de ensino buscando “culpados” pelos resultados das escolas que haviam ficado abaixo da média do Estado, não havia a preocupação de discutir uma metodologia ou proposta pedagógica que visasse a melhoria dos rendimentos.

2.2.7 - Análise de Outros Instrumentos de Avaliação

O SARESP se propõe a verificar e identificar fatores intervenientes no rendimento escolar do aluno; e os questionários do aluno, do professor-coordenador e do diretor nos dão um perfil da comunidade escolar e dos gestores do ensino. Correlações entre os dados e os alunos assim como os dados e gestores (diretores, coordenadores) nos levam a questionar, apontar, identificar situações e possibilidades de planejamentos que visem melhorar o rendimento escolar.

A - Questionário dos Alunos

Houve clareza, simplicidade e linguagem acessível na grande maioria das questões. Através do relatório das escolas e dos relatos dos professores-coordenadores nas reuniões da DE, constatou-se que o item 03, ao questionar se o aluno se considerava branco, preto, pardo ou mulato, amarelo ou indígena, foi apontada por diversos alunos

como sendo discriminatória²³. A seguir, transcreve-se o item 3 do Questionário de Informações sobre o aluno – 5ª série do Ensino Fundamental:

3. *Você se considera:*

(A) *branco(a)*

(B) *preto(a)*

(C) *pardo(a) ou mulato(a)*

(D) *amarelo(a)*

(E) *indígena*

A estrutura das questões de nº 06 a 15 confundiu os alunos das 5ª séries. Como muitos alunos das escolas avaliadas têm mãe que trabalha como doméstica, a questão nº 15 foi muito preconceituosa e discriminatória ao colocar essa profissão numa mesma relação com vários objetos e eletrodomésticos:

Assinale, nas questões de 6 a 15, o que tem em sua casa:

	Não tem	Tem 1	Tem mais de 1
6. banheiro	a	b	c
7. tv em cores	a	b	c
8. microcomputador	a	b	c
9. videocassete	a	b	c
10. máquina de lavar roupas	a	b	c
11. aspirador de pó	a	b	c
12. telefone	a	b	c
13. freezer	a	b	c
14. carro	a	b	c
15. empregada	a	b	c

Não se colocou a preferência do aluno com relação aos componentes curriculares com os quais mais se identifica. Seria interessante fazer sondagem acerca de: utilização de temas transversais nas aulas; assuntos ligados à pluralidade cultural; orientação sexual/violência; postura do aluno x depredação do patrimônio público; tipo de metodologia/estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor nas aulas. Não se

²³ Dentre as doze escolas pesquisadas, duas escolas apontaram, através de relatório, e três professores-coordenadores relataram, verbalmente, que alunos das 8ª séries queixaram-se da questão afirmando que

incentivou no questionário pergunta alguma sobre o professor-coordenador, o qual tem estreita relação com o alunado e o processo ensino-aprendizagem. Faltaram perguntas sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Pode ser um dado importante a considerar: o envolvimento dos pais e o desempenho do aluno.

A questão nº 30 “Seus professores *querem* que você aprenda e vá bem na escola?” gerou calorosas discussões nas escolas, pois alguns professores acharam-na imprópria, por entenderem que todos os professores *querem que seus alunos aprendam*. Quando entendido que o “querer” talvez signifique não só intenção, mas todo um esforço do professor (procurando outras metodologias, materiais, propondo novos exercícios e mostrando-se comprometidos com o aluno), a pergunta passa a ter sentido e é possível encontrar professores que *querem* que os alunos aprendam, mas *não querem ter trabalho*. Seria interessante para maior clareza que a pergunta fosse reelaborada. A seguir, a transcrição da questão 30 do questionário:

30. seus professores querem que você aprenda e vá bem na escola?

(A) sim, a maioria deles

(B) sim, mas só alguns deles

(C) não, a maioria não se preocupa com isso

B - Questionário dos Pais

As instruções e questões colocadas são claras, simples, com linguagem acessível e de fácil compreensão. Entretanto, muitos pais não sabem quais são os objetivos das provas, qual é o conteúdo de cada disciplina e muito menos sabem como se dá o relacionamento de professores-alunos e professores-direção. A participação dos pais é considerada fundamental pela SEE:

“concretamente, o envolvimento dos pais tem sido vital no acompanhamento da aplicação e da correção das provas: os que acompanham a aplicação e a correção – de dois a quatro por escola – elaboram, também, um relatório de observação, que visa sistematizar sua participação e registrar as informações que obtiveram acerca do SARESP, sua percepção sobre a aplicação e a correção das provas e suas observações relativas ao processo de análise dos resultados” (BITAR et al.,1998, p.15).

Durante as aplicações das provas do SARESP em 2000 e 2001, foram entrevistados dois pais, um em cada escola, mas eles não sabiam dizer propriamente a que tinham vindo. Repetindo o que tinham ouvido da direção, afirmaram que os alunos estavam fazendo uma prova importante para o futuro da escola e, como a escola possuía poucos funcionários, estavam ajudando na disciplina do pátio e na distribuição de cachorros-quentes. Exerceram a função de fiscais no que diz respeito à lisura da aplicação da prova, porém sem entender os objetivos dessa aplicação. Outros três pais que foram entrevistados durante o ano de 2002 temem agora pela retenção através do SARESP, apesar de não saberem explicar ao certo por que seus filhos são avaliados, como serão utilizados os resultados e se os resultados das provas dos anos anteriores foram discutidos junto a pais, alunos e equipe escolar.

C - Questionário do Professor –coordenador

A **Parte I** - Perfil do Professor Coordenador não traz questão alguma sobre o que ele pensa ou como se posiciona em relação à política socioeconômica e educacional de seu Estado ou país. O item 5 e os itens 7 a 19 do questionário, transcritos a seguir, merecem especial atenção, pois através deles questionava-se sobre atividades de formação continuada e temas abordados:

5. Você freqüentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?

- a) sim, oferecidas pela SEE/Oficinas Pedagógicas/Escola*
- b) sim, oferecida pela SEE/Oficinas Pedagógicas/Escola e por iniciativa própria*
- c) sim, por iniciativa própria*
- d) não*

Os conteúdos relacionados abaixo constavam das atividades de formação continuada das quais você participou nos últimos dois anos?

	Sim	não
7. temas relacionados às disciplinas específicas	a	b
8. prática de ensino	a	b
9. metodologias da Educação	a	b
10. teorias educacionais	a	b
11. avaliação escolar	a	b
12. planejamento escolar	a	b
13. currículo	a	b
14. Gestão escolar	a	b
15. dinâmica de grupo	a	b
16. dinâmica de sala de aula	a	b
17. prevenção de DST e/ou violência	a	b

-
-
-
-
-
-
-
-

Através da análise dessas questões e do relato dos próprios coordenadores das 12 escolas envolvidas nesta pesquisa, observou-se que, do modo como a questão foi redigida, simples reuniões ocorridas de maneira assistematizada, na DE, poderiam ser consideradas atividades de formação continuada. Com exceção dos itens 14 e 15 (gestão es-

colar e dinâmica de grupo) que foram abordados nos encontros do Circuito Gestão²⁴ e do item 17 (prevenção de DST) que foi muito estudado durante o ano de 2000, o estudo e discussão dos demais conteúdos, quando aconteceram, deu-se por iniciativa da própria DE, sem orientações diretas da SEE.

Em relação a esses itens, os temas transversais (item 18) merecem uma atenção ainda mais especial, visto que se relacionam com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicações do MEC distribuídas para quase todas as escolas públicas a partir de 1997, objetivam orientar os professores no desenvolvimento dos conteúdos curriculares e apresentam temas transversais que estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos estados e municípios. A justificativa sobre a implantação da transversalidade nos currículos escolares é que:

“Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (BRASIL, 1998, p.26).

A inclusão dos temas transversais deve se dar de modo interdisciplinar, de modo que o conteúdo comum do currículo escolar não seja prejudicado, mas sim aprimorado e integrando-se às diversas áreas do conhecimento. O trabalho com questões sociais exige que os educadores estejam preparados para selecionar conteúdos que componham o exercício da cidadania.

²⁴ Série de encontros de capacitação que a SEE vem promovendo para fortalecer a gestão escolar com professores-coordenadores, diretores, vice-diretores, supervisores de ensino e assistentes-técnicos. Apesar da avaliação institucional ter sido alvo das discussões no módulo IV, essas discussões não resultaram em ações concretas.

“ a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e que continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia” (BRASIL, 1998, p.29).

Estaria o professor, individualmente ou apenas entre os seus colegas de trabalho, apto a planejar uma série de atividades transversais organizadas e direcionadas para uma determinada meta? Tome-se, por exemplo, o tema ‘Pluralidade Cultural’. Para trabalhá-lo adequadamente o professor abordaria fundamentos éticos, jurídicos, históricos e geográficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos, populacionais; consideraria a linguagem e suas representações ampliando a compreensão da complexidade do país.

A Secretaria Estadual de Educação estimula a utilização dos PCNs, mas não tem proporcionado cursos para a implementação desses temas na sala de aula. A simples leitura de tais publicações não tornará o professor um profissional ‘*crítico, consciente e participativo*’ dentro do sistema educacional brasileiro. Em muitas atividades propostas pelas escolas, em seus planos de ensino, a pluralidade cultural da população brasileira restringiu-se a comemoração de algumas datas, a uma religião ‘exótica’ (quando relacionada a grupos africanos ou asiáticos) ou a algumas danças e comidas ora picantes ora insossas (quando relacionada a grupos indígenas ou latinos).

A **Parte II – Prática Pedagógica** suscitou dúvidas e angústias ao colocar como alternativas das questões os termos “muitas vezes” e “regularmente”; os coordenadores discutiram qual seria a melhor resposta para a SEE (ver o item completo no anexo).

Através das entrevistas, pode-se perceber que muitos professores-coordenadores, considerados gestores da educação, não têm nem idéia de quais métodos e livros estão sendo utilizados pelos professores em sala de aula. Muitos professores de Português nem sequer se lembravam do título do livro, nome do autor ou editora do livro de onde tiravam muitos dos exercícios aplicados no dia-a-dia. Não sabem dizer também qual referencial teórico está implícito (ou explícito) em seus textos e atividades. A maioria dos professores-coordenadores e dos professores de Português não soube citar artigo ou livro lido nos últimos anos sobre avaliação e em relação ao SARESP não souberam di-

zer quais seriam os padrões de desempenho adequado a cada classe/série e o que representavam os 15 pontos mínimos exigidos nessa prova.

D - Questionário do Diretor

Assim como o questionário do professor-coordenador, o questionário do diretor é composto de duas partes, a 1ª sobre o **perfil do diretor** e a 2ª sobre a **gestão pedagógica**, nessa parte as dúvidas foram as mesmas que ocorreram no questionário do coordenador: que tipo de resposta mais agradaria a SEE.

2.2.8 - Relatório de Avaliação das Escolas

Os itens solicitados neste relatório são pertinentes e permitem uma visão abrangente do contexto educacional das escolas. Porém, os relatórios das escolas não trazem um diagnóstico qualitativo eficiente, pois o SARESP, enquanto avaliação externa, ainda é questionado como instrumento de reflexão da ação pedagógica. Também seria interessante acrescentar análise dos pais e dos alunos sobre o resultado da avaliação. Não só o corpo docente e diretivo pensarem porque conseguiram tais resultados, mas também o que pensam os discentes e pais dos escolares avaliados.

O Relatório traz em si um incentivo aos professores para uma participação mais construtiva no processo de avaliação, supondo mudança de rumos de sua escola, a partir dos diagnósticos que possibilita. Notadamente existiu uma grande dificuldade em se relacionar os dados quantitativos aos qualitativos.

Algumas escolas afirmaram que há uma atenção especial em relação à avaliação e que ela é feita diariamente, por tudo que o aluno produz, pelas tentativas e pelo seu progresso, mesmo que seja mínimo. Colocaram ainda que é preciso avaliá-los num todo, não sendo possível classificá-los pelo número de respostas certas ou erradas. Através de respostas que se obtém nas avaliações cotidianas é que as escolas norteariam seu trabalho. Afirmações como essas, muitas vezes, contradisseram com o baixo desempenho apresentado pelos alunos. Ficou clara a falta de compreensão do SARESP enquanto instrumento diagnóstico de processo e desencadeador de ações que visem a melhoria do rendimento escolar.

Pela leitura dos relatórios, constatou-se que um grande número de projetos foi realizado, mas seus objetivos e finalidades se perderam durante a realização, pois ainda

perdura uma ausência de interação e direcionamento entre eles. Em sua grande maioria foram ações isoladas, sem articulação.

Praticamente todas as escolas apontaram o processo de atribuição de aulas, as constantes faltas dos docentes, a remoção no meio do ano, o grande número de licenças-saúde concedidas como elementos geradores da alta rotatividade a que as mesmas estiveram expostas nesse ano de 2000. Esses fatos teriam levado, conseqüentemente, a um trabalho segmentado, sem seqüência, e que prejudicou grandemente o trabalho pedagógico das unidades escolares.

Grande parte das escolas reconheceu a importância do professor-coordenador, mas admitiu que ele, muitas vezes, foi desviado das suas funções. Apesar de boa parte das escolas possuírem recursos didático-pedagógicos suficientes, de acordo com os relatórios, eles não foram utilizados adequadamente pelos docentes. Constatou-se aí uma contradição, pois seis entre os quinze professores entrevistados afirmaram que a própria direção da escola é um entrave, não permitindo o uso destes materiais livremente pelos docentes e alunos.

Notou-se, através da leitura dos relatórios das escolas, que muitos projetos que as escolas desenvolveram durante o ano letivo não tinham continuidade de um ano para outro. Muitas ações foram pontuais e não estavam vinculadas aos objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico da Escola.

Uma das maiores dificuldades e necessidades apontadas pelas escolas em seus relatórios, sem dúvida, se concentrou na habilidade do aluno desenvolver capacidades na leitura, interpretação e criação de textos. Porém, em nenhuma das doze escolas houve projetos específicos para resgatar o aluno leitor. Outro item apontado para justificar o baixo rendimento ou rendimento insatisfatório de alguns alunos foi a preocupação com o cumprimento do conteúdo programático x lacunas de aprendizagem do aluno x retomada de conteúdo. De acordo com o sistema de progressão continuada o professor deve retomar os conteúdos na medida em que o alunado dele necessita para construir seu conhecimento. Entretanto, o professor viu-se obrigado a cumprir o conteúdo programático indicado para a série em que trabalhava, visto que a prova do SARESP é baseada na proposta pedagógica elaborada pela SEE/CENP. Além da progressão continuada e das classes de aceleração que teriam resultado num número excessivo de alunos não alfabetizados, sem poder inclusive ler as provas do SARESP adequadamente, as escolas ainda

colocaram outros itens para justificar o baixo desempenho dos alunos: alunos desinteressados pelo aprendizado e até mesmo pela prova em questão; pais que participam pouco do processo ensino-aprendizagem; número excessivo de alunos em sala de aula; indisciplina e violência.

A direção e os coordenadores das escolas avaliadas praticamente se eximiram dos resultados apresentados, responsabilizando professores, alunos e comunidade em geral.

Verificou-se, ao proceder a leitura dos relatórios de avaliação, que poucos deles trouxeram a análise proposta pelo Manual de Orientação para Elaboração do Relatório pela Escola de forma eficiente no tocante aos assuntos ali elencados como:

- Taxa de abandono x frequência dos alunos (sabedores que somos do grande problema de evasão que ocorre no período noturno).
- Projeto pedagógico da escola (até onde o projeto foi feito e decidido pelo grupo da escola? Até onde é verdadeiramente utilizado e seguido, com clareza, objetividade e transparência? Até onde é praticado pelos docentes?).
- Progressão continuada (seu conhecimento levaria a um comprometimento com o ensino e asseguraria ao aluno um acompanhamento contínuo por parte do professor. Até onde tem sido compreendido, colocado em prática de forma eficiente?).
- Conteúdos desenvolvidos em sala de aula x planos de ensino. (Na análise das questões com menor e/ou maior porcentagem de acertos, as equipes das Unidades Escolares colocaram algumas considerações, mas na análise de correlação quantidade/qualidade isto não foi feito.)

Após a publicação dos resultados comparativos do SARESP 96/97 sobre o rendimento dos alunos e a influência da variável “cor da pele” nesse rendimento, notou-se, ainda que timidamente, mas de modo positivo, uma maior preocupação com a autoestima dos alunos e sua relação com o desempenho escolar. Observou-se também uma preocupação com o uso de recursos pedagógicos, com uma biblioteca contendo um bom acervo e verdadeiramente utilizada e, por fim, com um laboratório de ciências e de in-

formática. Notadamente se apontou como determinante para a melhoria do rendimento dos alunos a capacitação dos docentes.

O projeto pedagógico construído coletivamente já é visto e admitido como necessário para que as ações das escolas se realizem com sucesso. O estilo de gestão participativa, proposto pela própria SEE nos seus “Circuito Gestão” está colocando em xeque os diretores mais tradicionais e intransigentes. Atitudes coercitivas e autoritárias, não são totalmente aceitas dentro da escola, porém ainda observou-se um certo autoritarismo por parte de diretores na aplicação das provas do SARESP, escolhendo professores e dando instruções de modo ríspido a eles. Houve falta de energia elétrica numa das escolas avaliadas em Piracicaba e os alunos continuaram a prova à luz de velas; tanto a direção quanto os professores temiam reprimendas.

2.2.9 - Relatório de Avaliação da Diretoria de Ensino

O relatório final apresentado pela DE seguiu as orientações do Manual de Instruções para Elaboração do Relatório Final. Quanto à avaliação dos encontros e capacitações promovidos pela SEE/CENP/FDE, a equipe da DE relatou a dificuldade de relacionar os resultados quantitativos aos qualitativos. Argumentou que, apesar das equipes responsáveis terem feito exercícios simulados de análise quanto ao desempenho de uma escola ou de uma diretoria de ensino, as orientações foram gerais e não abordaram os resultados enquanto diagnóstico norteadores de futuras ações.

2.2.10- Análise dos Manuais da Avaliação

Quanto à qualidade dos manuais, com relação à facilidade de manuseio e entendimento das orientações, foram considerados eficazes pela DE e pelas escolas. Não se teve acesso aos Manuais de Informática, pois as informações técnicas foram via Internet, entretanto, tornou-se de conhecimento geral os grandes problemas enfrentados pelas escolas para digitar os dados finais; os computadores, em sua maioria não eram adequados. Houve necessidade de compra de softwares para configuração dos programas, o que resultou em atrasos na digitação dos resultados.

Com relação aos cadernos de questões, folhas de respostas e cadernos do aplicador, notou-se a má qualidade de impressão, e ainda a confusão gerada por questões cujas alternativas não respondiam adequadamente ao que se havia perguntado.

2.2.11 - Análise da prova de Língua Portuguesa por série e período

As provas de Língua Portuguesa, aplicadas em 2000 foram divulgadas logo após a sua aplicação. Essa análise centra-se na prova para a 5ª série, aplicada a grupos de alunos de 48 escolas públicas, nos quais estavam representadas oito (08) escolas de outras cidades que pertencem à jurisdição da DE de Piracicaba. Dentre as 48 escolas avaliadas, quatro (04) se localizam em zona rural; a única escola que possui 5ª série no noturno encontra-se entre essas quatro.

A prova, transcrita em anexo, é formada pela parte específica, que inclui textos com suas respectivas questões e pela redação. A análise da prova refere-se aos itens de respostas objetivas, relativos à leitura, questões gramaticais de ortografia, semântica e a outros. Não se analisa a redação e os problemas relacionados a ela.

A metodologia utilizada para a análise da prova aplicada na 5ª série foi a seguinte: uma primeira leitura efetuada por um professor de outra área/disciplina para tentar reconstruir as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos (no caso, um professor de matemática); a seguir, os itens foram analisados detalhadamente verificando se houve casos de falha ou incoerência na elaboração da prova; depois foram analisados os itens que mais apresentaram dificuldade e, conseqüentemente, com maior índice de erros.

Quadro de percentuais e médias de acertos da Diretoria de Ensino

5ª série do Ensino Fundamental							
DIURNO				NOTURNO			
PROVA		REDAÇÃO		PROVA		REDAÇÃO	
%	Médias de acertos	%	Médias de acertos	%	Médias de acertos	%	Médias de acertos
46,73	18,69	46,96	4,70	44,82	17,93	47,86	4,79

Fonte: Relatório Final da Diretoria de Ensino de Piracicaba – SARESP 2000

Analisando os percentuais de acertos na disciplina de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino, verificou-se que a variação ficou entre 44,82% e 47,86%; o rendimento pode ser considerado insatisfatório, visto que os alunos, considerados em sua

totalidade, não atingiram 50% de acertos na prova. Alguns questionamentos são pertinentes, tais como: Por que os índices de acertos dos alunos do noturno são menores que os do diurno? Por que a pontuação das redações não ultrapassa a média de 5,64 pontos, sabendo-se que o total de pontos é 10?

As provas do SARESP são elaboradas a partir de matrizes que indicam os temas e metas do currículo a serem desenvolvidos em cada série e disciplina. Esses parâmetros são retirados das Propostas Curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). O próprio relatório final da DE declarou que em relação a muitas questões foi difícil justificar o baixo rendimento dos alunos tendo em vista apenas o conteúdo avaliado, pois era o indicado pela proposta curricular de Língua Portuguesa; além disso, as questões tinham alternativas claras, sem confusão no enunciado, e, muitas vezes, o conteúdo abordado já havia sido estudado em diversas séries anteriores. No relatório final levantou-se a hipótese de falha metodológica e a necessidade de um trabalho específico de investigação dos reais motivos desse baixo rendimento.

Para esse estudo, julgo ser necessário que a própria escola, através de todos os docentes, discuta a prática docente, o modo como planejam e elaboram suas ações e, especialmente, como realizam a avaliação da aprendizagem. Em relação à prática docente deve ser considerado como os livros didáticos são utilizados no dia-a-dia, se são tidos como transmissores de verdades absolutas, se proporcionam trabalhos em equipe ou se simplesmente apresentam regras sistematizadas da língua portuguesa.

Nos resultados encontrados, não se percebeu grandes diferenças na média entre os períodos diurno e noturno (vide média de 18,69 contra 17,93 pontos), nem mesmo quanto ao comparecimento às provas (houve um comparecimento levemente menor no período noturno, resultado de uma série de fatores que costumeiramente trazem dificuldades em se manter a presença neste período).

Em relação à prova de Língua Portuguesa, as escolas fizeram constar do relatório final da escola que o questionário socioeconômico foi longo e atrapalhou a aplicação da prova; a prova, por sua vez, trazia muitos textos e muitas questões.

Sobre as questões observa-se que, no período diurno seis (06) delas ficaram com índice de acertos igual ou abaixo de 35%; no período noturno esse índice aumentou para quinze (15) questões. Comparando-se as provas aplicadas nas diversas séries, observou-

se também que o índice de acertos da 3ª série do ensino médio foi menor do que o índice de acertos da 7ª série e esse, por sua vez, menor que o índice de acertos da 5ª série. Comparando-se os períodos, os alunos do período diurno apresentaram um desempenho melhor do que os alunos do período noturno em todas as séries avaliadas.

2.2.12 - A Prova Objetiva da 5ª Série do Ensino Fundamental

Apesar desta análise recair sobre a prova de língua materna, muitos problemas encontrados na prova de Língua Portuguesa também podem ocorrer em outras disciplinas nas quais a linguagem intervenha na escrita ou compreensão de textos e frases.

Serão ressaltados, nessa análise, os pontos negativos da prova a fim de que seja possível transferir para outras experiências avaliativas uma observação crítica que se tentará praticar através dos itens aqui propostos.

Em relação a língua portuguesa, os quinze (15) professores entrevistados apresentaram uma opinião generalizada de que os alunos das 5ª séries não têm o hábito de leitura, e que, apesar da democratização do acesso à escola pública, os alunos que hoje são promovidos do ciclo I ao ciclo II lêem muito menos do que os alunos que eram promovidos antes da Progressão Continuada ser implantada. Os professores também afirmaram que além de os alunos lerem menos, quando lêem é de modo superficial, pois apresentam muitas dificuldades nas questões de interpretação de textos. Ao serem questionados da causa disso, responderam que existe uma certa “preguiça” em relação ao ato de ler, os alunos estariam mais interessados em falar, cantar, assistir televisão e ver imagens coloridas e para isso procuravam escolher livros alegres, coloridos e com imagens atuais. A mesma “preguiça” ocorreria para justificar o baixo desempenho nas redações, os alunos não gostam de escrever.

Apesar de apresentar múltiplas vantagens no caso do número elevado de alunos a serem avaliados, a prova objetiva do SARESP/2000 apresentou problemas em sua elaboração, aplicação e, principalmente, os resultados apresentados tiveram como conseqüências inúmeras críticas. Diversos professores relataram que houve tanto casos de alunos que apresentaram mau desempenho durante todo o ano letivo e, ao escolherem aleatoriamente as respostas, obtiveram rendimento aceitável (15 pontos no mínimo)

quanto casos de bons e excelentes alunos que ficaram nervosos diante da responsabilidade dessa prova e obtiveram um rendimento insatisfatório (abaixo dos 15 pontos).²⁵

Apesar da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, elaborada pela própria SEE/CENP, orientar que as escolas públicas devem respeitar a linguagem oral e a maneira coloquial dos alunos se expressarem nos exercícios escritos e nas produções textuais, na avaliação em questão, esse tipo de linguagem não ocorreu com muita frequência nos textos apresentados aos alunos e nem nas orações ou frases que formaram as alternativas das respostas. Magda Becker SOARES²⁶ (1993) observa que a linguagem desempenha um importante papel em relação ao fracasso escolar, ocorrendo um verdadeiro confronto ou comparação entre os usos da língua e destaca que:

“ as relações entre linguagem e cultura constituem a questão fundamental, nuclear, tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais; em consequência desempenha um papel central nas explicações do fracasso escolar, no quadro de cada uma dessas ideologias.” (Soares, 1993, p.16)

Os alunos das escolas avaliadas pelo SARESP, na região de Piracicaba, apresentam uma diversidade cultural que nem sempre é contemplada pelos livros ou textos trabalhados pelos professores. São alunos das mais diversas origens socioeconômicas, muitos frequentam as escolas centrais, outros frequentam as escolas da periferia ou da zona rural, algumas dessas escolas, devido ao alto índice de violência, são classificadas como sendo escolas “de risco” e os professores evitam trabalhar nelas; muitos alunos têm contato direto com a língua escrita e são costumeiros leitores, porém há inúmeros outros alunos que se expressam mais oralmente, só lêem por obrigação e cujo uso da língua está longe de ser a variedade considerada como padrão ou da norma culta e prestigiada pela escola.

Soares (op.citada) comentando sobre a ideologia das diferenças culturais e sua relação com a escola afirma que

²⁵ Acompanhando a aplicação das provas, em 2000 e 2001, pude observar casos de desmaio, vômito e choro durante a aplicação das provas. Também constatei que houve diversos casos de alunos de 4ª série que não conseguiam ler a prova e, ainda, casos de alunos “chutando” as respostas através da brincadeira “mamãe mandou eu marcar essa daqui...”. Na véspera da aplicação das provas em dezembro de 2002, recebi cinco (05) telefonemas de alunos ou pais questionando se realmente as provas não seriam mais instrumentos para a aprovação/retenção de um ciclo a outro.

²⁶ Professora doutora pela UFMG, pesquisadora sobre a relação linguagem/sociedade, as transformações sociais e os processos de discriminação linguística.

“ A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que são os seus e que são representados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. Seu comportamento é avaliado em relação a um ‘modelo’, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências ”
(SOARES, 1993, p.15-16).

Um bom exemplo das afirmações acima é o primeiro texto constante da avaliação do SARESP 2000 (ver anexo). A prova de língua portuguesa se inicia com um texto informativo sobre o Hopi Hari, um parque de diversões situado no km 72 da Rodovia dos Bandeirantes. Apesar do texto não ser longo, apresenta diversos problemas. O texto em questão é cópia do guia informativo que circulou nos jornais da capital e em alguns jornais de cidades do interior paulista. Por razões de espaço, a diagramação foi modificada e as letras ficaram menores.

Durante a aplicação dessa prova, acompanhei uma professora em uma escola de um bairro da periferia de Piracicaba e pude questionar vinte (20) alunos sobre o parque em questão. Desses 20 alunos, quinze (15) desconheciam o que era o Hopi Hari, cinco (05) se lembravam de terem visto uma propaganda na televisão. O parque de que se trata o texto não faz parte do universo cultural dos alunos avaliados nessa escola. Nesse sentido, as provas foram falhas ao não respeitarem a diversidade cultural e o pluralismo de valores dos alunos da rede pública.

Após o texto, havia seis (06) questões, três delas apresentaram índice de acertos menor que 35%. A seguir, a cópia do texto e as respectivas questões:



- 1- *A mensagem principal do folheto é:*
- (A) *ensinar uma nova língua, o hopês.*
 - (B) *mostrar que temos diversões internacionais no Brasil.*
 - (C) *direcionar o visitante para a diversão escolhida, pelo mapa do parque.*
 - (D) *Apresentar as atrações do parque de diversão Hopi Hari.*
- 3- *No texto, a palavra “fôlego” está acentuada porque é proparoxítona. Marque a alternativa em que todas as palavras são proparoxítonas:*
- (A) *inesquecível, língua.*
 - (B) *eletrônicas, Sésamo.*
 - (C) *Sésamo, vaivém.*
 - (D) *dicionários, países.*
- 4- *Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm. Capital, governante, moeda, bandeira. O sentido da frase acima fica mudado em:*
- (A) *Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm? Capital, governante, moeda, bandeira.*
 - (B) *Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm! Capital, governante, moeda, bandeira.*
 - (C) *Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm: capital, governante, moeda, bandeira.*
 - (D) *Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm... capital, governante, moeda, bandeira.*

A linguagem utilizada no folheto reproduzido nesta avaliação faz um jogo linguístico e ora inventa palavras ora as empresta da língua inglesa. O título do texto é **Bon**

Bini a Hopi Hari e logo abaixo temos ***Bon bini quer dizer bem-vindo em hôpes, a língua que se fala aqui. E Hopi Hari quer dizer muita alegria, muito riso.***

A primeira oração que inicia o texto é “*Hopi Hari é um país com tudo o que os outros países têm.*” Essa afirmação provavelmente não permitiu a compreensão real do texto. Além de questionar os alunos sobre a existência e localização do parque, constatei que muitos deles não sabiam o significado das palavras *passaporte, consulado, corredeiras, loop, cine 3D e marca registrada.*

Dentre os 15 professores entrevistados que trabalham com a língua portuguesa, foi consenso que o texto foi impróprio para alunos da 5ª série, principalmente de cidades do interior, algumas sendo pequenas e de atividades quase que exclusivamente agrárias. Para interpretar corretamente o texto, faz-se necessário ter o hábito de assistir à televisão e ler jornais para saber que Hopi Hari é um parque de diversões e não um país com capital e que as regiões de que se fala no texto são simplesmente espaços diversificados dentro do próprio parque. Para verificar a aprendizagem e o nível de habilidades em Língua Portuguesa há inúmeros outros textos com conceitos e/ou informações não tão direcionados à população de classe média.

Após as 6 questões relacionadas, direta ou indiretamente, ao 1º texto, havia um outro, com qualidade gráfica inferior ao anterior. O texto em questão era do tipo informativo e nele as palavras ficaram levemente apagadas e distorcidas atrapalhando uma perfeita legibilidade. O assunto tratado é a alimentação correta de animais, pássaros e peixes domésticos. O texto é mais longo e as palavras e expressões desconhecidas foram poucas. Novamente três questões relacionadas ao texto apresentaram índice de acertos abaixo de 35%.

O 3º e 4º textos não apresentaram muitas dificuldades.

As questões 26 a 28 referem-se a uma tira de humor e foram as que mais apresentaram problemas de interpretação porque as Histórias em Quadrinhos (HQ) são pouco exploradas em sala de aula. As diversas alternativas apresentadas na questão 27, de certo modo, estavam corretas. A questão teve o segundo menor índice de acertos (22,11%).



27. A história perderia a graça se:

- (A) Suriá conseguisse contar seus passos.
- (B) O colega de Suriá não perguntasse o que aconteceu.
- (C) Suriá não visse a borboleta.
- (D) Suriá contasse a seu colega o que aconteceu.

O 6º texto foi um anúncio publicitário sobre o balé da cidade de São Paulo e suas 4 questões não apresentaram dificuldades para os alunos. Uma poesia introduzia mais 3 questões e uma delas, a de número 34, questionando se o personagem da poesia estava irritado, impaciente, aborrecido ou exaltado, teve o menor índice de acertos (13,22%) da DE. Uma análise mais detalhada do significado dessas palavras revela um aparente des-caso, ou, no mínimo, uma prova elaborada de maneira pouco criteriosa. Alunos desconhecem o significado original das palavras e a gradação de sentido que elas possuem. De acordo com o dicionário Aurélio e o minidicionário Sacconi, facilmente encontrados nas escolas públicas, *impaciente* e *irritado* são sinônimos, *exaltar-se* equivale a *irritar-se*, *irritação* é encontrada como sinônimo no verbete *impaciência*.

O último texto apresentado nessa prova era um informativo reproduzido de uma revista para jovens e adolescentes. Seguiam-se a esse texto 4 questões; a de número 39, transcrita a seguir, apresentou um índice abaixo de 35%.

39. No texto, a frase “Peça para seus pais te levarem a um especialista” contém um erro gramatical. Assinale a alternativa que apresenta a forma gramaticalmente correta.

- (A) Peça para seus pais levarem-no a um especialista.
 (B) Peça para teus pais te levarem a um especialista.
 (C) Pede para seus pais te levarem a um especialista.
 (D) Pede para teus pais levarem-no a um especialista

Os alunos demonstraram dificuldades no emprego de verbo conjugado com pronome oblíquo masculino de 3ª pessoa do singular na função de objeto direto (levarem-no), principalmente pelo fato das pessoas, tanto alunos quanto professores, em nossa região, usarem o pronome você na linguagem cotidiana, inclusive com função de objeto direto. Essa questão foi um exemplo de um exercício que se distancia dos usos naturais ou cotidianos da linguagem. Apesar do discurso da SEE sobre os PCN e os temas transversais, eles não são encontrados na prova em questão. Nada nos faz lembrar da pluralidade cultural ou até mesmo que há alunos das mais diversas classes sociais frequentando a escola pública. As imagens apresentadas na prova são cinco: visão geral do parque Hopi Hari, um gato persa, uma foto de uma diretora de arte de revista feminina, uma tira de história em quadrinhos e uma figura recortada formando uma bailarina. Nota-se, pela maior parte das ilustrações e temas dos textos, que os padrões culturais dos grupos dominantes foram privilegiados e considerados legítimos na elaboração da prova. Apenas na tira de HQ há a figura de uma menina, descendo de um ônibus e indo a pé para a escola. A menina foi identificada, pelos alunos, como sendo negra por causa do cabelo e “cor da pele”. No 1º quadro da HQ os alunos identificaram um ônibus, mas como no último quadro é feita a pergunta de quantos passos havia entre a casa da personagem Suriá e a escola, os alunos chegaram a perguntar se ela morava num ônibus ou trailer.

2.2.13 - O Desempenho dos alunos negros e brancos

A média alcançada pelos alunos das 5ª séries da região de Piracicaba na prova de Língua Portuguesa do SARESP 2000 foi de 18,69 pontos no período diurno e 17,93 pontos no período noturno. As 12 escolas que fazem parte dessa pesquisa foram selecionadas por algumas características relevantes para esse trabalho: localização em relação ao centro da cidade, grande diversidade da comunidade atendida pela escola, bom relacionamento profissional para a coleta de dados e conversas com diretores, professores-

coordenadores e professores de Português; e, principalmente, pelo número de alunos negros cursando a 5ª série em 2000.

Para a montagem das turmas que fariam a prova, permitiu-se que a própria escola selecionasse os alunos que iriam responder as questões de Língua Portuguesa e aqueles que iriam responder as questões de Matemática. Para a montagem das turmas, a SEE orientou que se escolhessem, aleatoriamente, alunos de diversas salas/classes e fosse montada uma única turma. Entretanto, o que se pode observar na montagem das turmas para a prova de Língua Portuguesa, nas 12 escolas pesquisadas, foi a predominância do número de alunos brancos (80,30%) sobre o número de alunos negros, incluídos aí os que se autotranscreveram como sendo “pretos”, “pardos” ou “mulatos” (19,70%). Delicadamente²⁷ questionei sobre a montagem das turmas, os professores-coordenadores e os diretores dessas escolas responderam que selecionaram primeiramente os alunos considerados ‘melhores’, depois os ‘médios’ e finalmente alguns mais ‘fracos’ que tinham diversas dificuldades de aprendizagem, afinal a escola também estaria sendo avaliada através desse sistema de monitoramento.

Pela porcentagem de participação dos alunos negros (19,70%) em relação à porcentagem de participação dos alunos brancos (80,30%) pôde-se ver claramente quem são os alunos considerados fracos pela coordenação das escolas: nas 12 escolas pesquisadas, de um total de 533 alunos, 428 eram brancos e 105 eram negros. Continua existindo, por parte de muitos professores, o preconceito em relação à capacidade dos alunos negros; essa baixa expectativa do rendimento deles nas provas do SARESP pode ter algumas de suas origens na maneira que o negro foi e continua sendo representado nos livros didáticos. No quadro seguinte pode ser visualizado o número de alunos das escolas pesquisadas, bem como as médias obtidas e a porcentagem de diferença entre negros e brancos²⁸.

²⁷ A palavra ‘delicadamente’ é pertinente para retratar essa etapa da pesquisa: os professores, diretores e professores-coordenadores mostraram-se totalmente inseguros para responder os questionários, fornecer os dados, principalmente os relacionados à média dos alunos e sua classificação quanto à “cor da pele”. Por diversas vezes “perderam” os dados, os questionários; as solicitações foram sempre seguidas de inúmeras explicações sobre o objetivo da pesquisa e todos eles se recusaram a ter as entrevistas gravadas e exigiram “promessas” de confidencialidade dos dados fornecidos temendo represálias da Diretoria de Ensino ou da própria Secretaria Estadual de Educação.

²⁸ Para a realização desse quadro foram colhidos os seguintes dados: nome da escola; período avaliado; nº de alunos por turma; nome do aluno; nota obtida em Língua Portuguesa; porcentagem de acertos; média da sala em geral; autotranscrição como sendo branco(a), preto(a), pardo(a), mulato(a) [Os alunos que se autotranscreveram, no item 3 do questionário socioeconômico do SARESP, como sendo preto(a), pardo(a)

**Porcentagem de acertos de alunos negros e de alunos brancos
nas provas de Língua Portuguesa – SARESP 2000**

Escola	Total alunos na sala	Média sala	nº alunos brancos/média obtida		nº alunos negros/média obtida		Diferença da média do aluno negro em relação ao aluno branco
1.Rosa	43	18.20%	40	18%	03	17%	-1%
2.Cravo	68	16.59%	61	17%	07	13%	-4%
3.Lírio	14	23.33%	09	27.33%	05	20%	-7.33%
4.Violeta	36	16.05%	29	17.03%	07	14.28%	-4.8%
5.Jasmim	21	28.86%	17	29.88%	04	24.50%	-5.38%
6.Orquídea	40	16.50%	35	16.65%	05	15.4%	-1.25%
7.Camélia	63	17.65%	46	18.80%	17	14.53%	-4.27%
8.Margarida	96	15.72%	90	15.65%	06	16.66%	+1.01%
9.Tulipa	13	16.69%	07	19.42%	06	13.33%	-6.09%
10.Samambaia	70	14.49%	51	14.70%	19	13.89%	-0.81%
11.Hortênsia	39	25.69%	18	26.88%	21	24.66%	-2.22%
12.Nenúfar	30	16.13%	25	15.72%	05	18.20%	+2.48
total	533	18.82%	428	19.75	105	17.12	1.70%
Participação aluno branco/aluno negro	100%		80.30%		19.70%		

É notável que, se analisado separadamente, no rendimento dos alunos brancos apenas três grupos apresentaram a média abaixo da média da sala – uma escola com 0,20% , uma com 0,07% e a outra com 0,41%. O rendimento dos alunos negros, analisado separadamente, demonstra que, com exceção de apenas dois grupos, todos os outros ficaram abaixo da média da sala. A maior média alcançada pelos alunos brancos, isoladamente, foi de 29,88%; os alunos negros apresentaram como maior média o índice de 24,66%. Em relação à média da sala a maior diferença, para mais, dos alunos brancos é de 4%; dos alunos negros é de 2,48%. A maior diferença, para menos, entre os alunos brancos é de 0,41%; entre os alunos negros é de 4,36%.

A Secretaria Estadual de Educação ao publicar os resultados do SARESP/97 e compará-los com os dados de 1996 verificou que, na disciplina de Língua Portuguesa, na 4ª série a variável “cor da pele” tem uma participação relativa de 21,56%; na 8ª série do diurno esse índice cai para 12,88 e na 8ª série do noturno vai para 3,75. Poderíamos

ou mulato(a) foram indicados nesse quadro como negros]; média dos alunos brancos; média dos alunos negros.

pensar que houve um certo progresso de uma série a outra se não houvesse a evasão e trajetória irregular dos alunos negros da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental²⁹.

Clarilza Prado de SOUZA³⁰ (1998) afirma que a década de 90 trouxe como desafio a necessidade de integrar as contribuições críticas das últimas décadas e construir instrumentos que permitam analisar o rendimento escolar e compreender os processos de produção das desigualdades sociais.

Segundo ela, a década de 90 preconizava uma

“avaliação que deveria ser útil, factível, ética e exata. Útil no sentido de possibilitar àqueles envolvidos em uma ação educativa o julgamento do que vai bem e do que não vai bem com um dado processo ou resultado. Factível, isto é, sem perder o rigor, garantir a utilização de procedimentos compatíveis com a situação e as condições. Ética, no sentido de comprometer-se com os direitos dos participantes e com a honradez dos resultados. Exata, garantindo o rigor na aplicação dos procedimentos e no julgamento dos resultados (...) a implantação do SARESP coloca a questão da qualidade do ensino a ser esperado em um processo de escolarização e a importância do controle da equidade da educação em nível da macroestrutura” (SOUZA, 1998, p.167).

A situação educacional dos negros no Brasil é uma das principais dificuldades a serem enfrentadas a fim de diminuir as desigualdades sociais entre negros e brancos, portanto, faz-se necessário investigar que aspectos estão interferindo negativamente no rendimento dos alunos negros da escola pública estadual e promover melhores condições de aprendizagem para todos.

²⁹ De acordo com o IBGE 2000, a população branca tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto a preta tinha 4,6 anos e a parda, 4,9 anos. A ampliação do acesso à escola não se traduziu em uma diminuição das desigualdades raciais: a proporção dos brancos com 12 anos ou mais de estudo (equivalente a conclusão do ensino médio sem retenções) é de 10,9%; a dos negros é 2,8%.

³⁰ Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, área de interesse/pesquisa: avaliação na educação básica.

Capítulo III – O livro didático no Brasil

3.1 – Introdução histórica da política do livro didático

Como a relação entre o governo e o livro didático é antiga e define a política do livro didático no Brasil, optou-se por começar a falar sobre o livro didático no Brasil a partir de 1930. Como bem observa Freitag³¹ et al (1987, p.5), no Brasil, o período compreendido entre a Revolução de 1930 e a irrupção do Estado Novo, em 1937, foi caracterizado como uma fase de intensa agitação política, de reconstrução social e renovação

educacional. Foi a partir de 1930 que foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Teatro e o Serviço Nacional do Livro.

Também foi durante a década de 1930, quando o Brasil iniciava seu processo de industrialização, que os educadores e intelectuais começaram a discutir sobre a identidade cultural brasileira e Gilberto Freyre, ao lançar o livro “Casa-Grande e Senzala” visto pela crítica como um livro que revolucionou os estudos sociais no Brasil ao apresentar conceitos e métodos novos com grande qualidade literária, desenvolveu o conceito de “democracia racial” pregando que o país devia se orgulhar de sua integração racial.

Com o decreto-lei federal nº 1006, de dezembro de 1938, consolidado anos depois pelo decreto-lei 8460/45, o Estado centralizava na esfera federal o poder de legislar sobre os livros didáticos em todo o território nacional, criando a Comissão Nacional do Livro Didático e estabelecendo as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Esse decreto definiu pela primeira vez o que é um livro didático:

“Art. 2º, §1º Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em sala de aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (FREITAG et al, 1987, p.6).

Coerente com os ideais ditatoriais da época, esse decreto estabelecia que só podiam ser adotados os livros autorizados pela Comissão Nacional do Livro Didático, cuja relação deveria ser publicada no Diário Oficial semestralmente.³²

Em 1951 foram criadas as comissões estaduais, mas, em São Paulo, como seu trabalho era bem sistemático, essa comissão foi extinta em 1963. Em substituição a

³¹ Pesquisadora e professora-titular do Departamento de sociologia da Universidade de Brasília.

³² FRANCO (1982, p.20), professora da UNICAMP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas cuja área de interesse é livro didático e legislação, observa que ao nortear os trabalhos da referida comissão, o capítulo V desse decreto, de cunho eminentemente ideológico, por oposição ao que impediam, passa a solicitar dos autores que valorizem a família; defendam a indissolubilidade do casamento; que preguem a necessidade do sentimento religioso; que não despertem ou alimentem a oposição e a luta entre as classes sociais e raças; que sejam otimistas em relação ao país e que não questionem implícita ou explicitamente o regime político, as forças armadas ou os órgãos e instituições oficiais. Obviamente o conceito de família era idealizado e, assim como a religião, com padrões eurocêntricos. O mito da democracia racial reinava nos livros didáticos e maquiava o preconceito, a discriminação e o racismo que aconteciam no mundo real.

Comissão Estadual do Livro Didático, foram criadas as Equipes Técnicas que por sua vez foram extintas em 1976 e criadas as Equipes de Currículo que se limitavam a indicar obras compatíveis com as propostas pedagógicas.

Na década de 1960, durante o regime militar foram firmados os famosos convênios MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development). Dentre outros, alguns objetivos desses acordos eram a distribuição gratuita de aproximadamente 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros; instalação de bibliotecas e cursos de treinamento para professores e instrutores dos municípios até mesmo para os de escolas estaduais e federais. O que o governo federal descrevia como ajuda, os críticos da educação brasileira denunciavam como o controle americano do mercado livreiro no Brasil, controle esse que garantiria também o controle ideológico, especialmente através do livro didático.³³ Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED que coordenava e executava as atividades do MEC relacionadas à produção, edição e distribuição de livros didáticos para os estudantes brasileiros.

Em 1967 foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) com objetivo de criar e distribuir materiais didáticos às instituições escolares. Como a FENAME não possuía recursos suficientes para a produção de material didático necessário, em 1970 implantou-se o sistema de co-edição com editoras nacionais e este ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL).

A presença no livro didático na escola pública se intensificou a partir de 1971, com a lei 5692/71 que implementava a escola fundamental de 8 anos. Assim as Secretarias de Educação criaram os Guias Curriculares com o objetivo de garantir a continuidade entre o antigo ensino primário e o ginásial. Como tais propostas eram um tanto vagas, foram os autores dos livros didáticos que acabaram por operacionalizá-las. Os livros passaram a constar na capa a informação de que havia sido “elaborado de acordo com os Guias Curriculares”. A COLTED foi extinta e é criado, pelo decreto 68.728/71, o Programa do Livro Didático – PLID.

³³ Otaíza ROMANELLI (1979, p.213) foi uma das educadoras que muito bem criticou os tais acordos denunciando o controle ideológico do sistema educacional brasileiro através de uma reforma autoritária e vertical que prendia o nosso sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana aos países da América Latina.

A responsabilidade das co-edições do livro didático, que desde 1970 ficava sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, em 1976, passou a ficar com a FENAME que instituindo o livro gratuito, aumenta a tiragem dos livros e faz aparecerem dois problemas: as editoras disputando o mercado e o livro didático como fonte principal de seus lucros; a impossibilidade de atender a todos os alunos que precisavam do livro gratuito, assim, grande parte dos municípios foi excluída do programa. Como soluções mediadoras, a FENAME estabeleceu critérios de avaliação, seleção e indicação de livros didáticos e também houve a escolha de alguns estados, escolas e bibliotecas a serem contemplados com a distribuição gratuita dos livros. Os critérios de julgamento contidos nos Instrumentos de Avaliação de Livros Didáticos eram voltados quase que unicamente para os aspectos gráficos e quanto aos aspectos sociais repetiam o que já constava do decreto-lei 8.460/45.

FRANCO (1982, p.23) ressalta que esses Instrumentos na verdade não podiam ser classificados como mediadores para a seleção dos livros mais adequados, mas sim como mediadores que garantiam um livro gratuito e padronizado, formando seguidores e reprodutores passivos dos valores dominantes, visto que a adequação da linguagem à realidade dos alunos, às desigualdades sociais e às diferenças regionais era negligenciada.

No Estado de São Paulo, a Fundação do Livro Escolar (FLE) que também deveria editar e distribuir livros em co-edição, por não ter recursos suficientes, selecionava da FENAME os livros que julgava adequados para a sua região e os distribuía gratuitamente para as escolas mais carentes. Dentre esses livros muitos foram seguidos pelos professores com ou sem adaptação e alguns foram simplesmente guardados na escola.

A criação de comissões, fundações, institutos e a promulgação de decretos, se analisados isoladamente, perdem o seu real valor, mas vistos num contexto sócio-político do sistema educacional do Estado Novo e posteriormente no governo militar (1964-1985), passam a ter uma importância bem maior, como esclarece Freitag (1987, p.16), tais fatos inserem-se num conjunto de medidas visando à reestruturação e o controle ideológico, buscando-se anular as influências européias. Para os dirigentes militares o modelo anglo-saxônico era mais produtivo do ponto de vista técnico, econômico e político; o modelo francês havia levado os estudantes a um bacharelismo improdutivo e à politização excessiva. Buscava-se, assim, o silenciamento das críticas.

No Brasil, o livro didático descartável passou a ser adotado indiscriminadamente, visto que os técnicos da USAID tinham-no recomendado como adequado para que o próprio aluno fizesse o seu aprendizado, seguindo o seu próprio ritmo através do ensino programado por unidades, assinalando as alternativas corretas. A matéria era apresentada oferecendo regras práticas e o aluno colocava uma “cruzinha” na alternativa correta. Durante 15 anos o livro descartável foi financiado e promovido pelo Estado, um livro usado apenas durante um ano letivo e que trazia uma concepção mecânica de aprendizagem, centrada na teoria do estímulo e resposta, não permitindo o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e do senso crítico³⁴.

A produção e distribuição do livro didático no Brasil, desde 1938, estiveram, de certo modo, ligadas às crianças consideradas desfavorecidas economicamente³⁵, mas a partir de 1980 essa relação torna-se mais explícita com a criação do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), do Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM) e do Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU).

Não só a política do livro didático, como a própria política educacional do país foi assumindo uma conotação cada vez mais assistencialista. A escola passou a ser local também de atendimento de saúde, de distribuição de alimentos e de material didático. Essa política assistencialista para a criança carente culminou na criação, em 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) através da lei 7.091/83, uma instituição totalmente assistencialista, voltada para as camadas pobres da população escolar e que incorporou os programas que eram da FENAME.

Em 1984 dá-se fim ao sistema de co-edição e o MEC passa a ser o comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Programa do Livro Didático.

Com diversos programas assistencialistas, o governo foi pouco a pouco descompromissando-se com a educação, fato evidenciado pela redução anual de verbas para a educação. Paradoxalmente a esse descompromisso, houve cada vez mais a atenção dada ao livro didático. Sobre a opção da política educacional oficial pelo carente, FREITAG et al observam que

³⁴ Sobre livro didático descartável no Brasil, ver Otaíza Romanelli, *História da Educação no Brasil: 1930-1973* (1979); J.B.A.A. Oliveira, *O livro didático: os livros descartáveis. Exigência pedagógica ou apenas um bom negócio?* (Cadernos de Pesquisa, (44): 90-94, fev.1983)

³⁵ Segundo FREITAG et al. (1987), no decreto lei-federal de 1938 já havia referência “às crianças necessitadas” (cap. I, art.8º) e a entrega gratuita de livros didáticos se destinava a elas.

“(...) o Estado não é responsável apenas por aquelas camadas populares, ditas ‘carentes’ mesmo que se trate da maioria da população escolar (...) o Estado está reforçando a função assistencialista da escola e negligenciando a sua verdadeira função educadora, de preparar as novas gerações brasileiras para a vida em sociedade enquanto cidadãos e profissionais.(...) é mais fácil ao governo investir em programas assistencialistas do que buscar a superação das contradições profundas que caracterizam a estrutura de classe brasileira” (FREITAG et al, 1997, p.31-32).

Com a Nova República, o Programa do Livro Didático, a partir de agosto de 1985, recebeu a denominação de Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - e seus objetivos foram ampliados. Além de ter reintroduzido o livro reutilizável, exceto para a 1ª série, o PNLD tinha agora como meta atender todo o ensino fundamental, da 1ª a 8ª série de todas as escolas públicas, principalmente na disciplina de Comunicação e Expressão/Português e na disciplina de Matemática, a escolha do livro passou a ser feita pelo professor, a aquisição dos livros e sua distribuição gratuita às escolas mantidas com recursos do Governo Federal.

As discussões sobre centralização/descentralização de compra e distribuição, qualidade/quantidade do livro didático, livro didático para todos/livro didático para os desprivilegiados socioeconomicamente continuaram. Também continuaram as discussões sobre o preconceito, discriminação e adoção de medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático, assim, em 1987, pressionados por diversas entidades negras, a FAE convidou representantes de organizações negras de todo o país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático.(GONÇALVES e SILVA, 2000, p.153)

Os debates sobre os negros e a educação continuaram em 1988, ano em que se comemorava o Centenário da Abolição e era promulgada uma nova Constituição do Brasil. Com a Constituição de 1988, o Estado passou oficialmente, através do artigo 208, a assumir o compromisso de garantir o Ensino Fundamental aos estudantes e essa garantia se estende aos programas suplementares:

“Art.208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (SÃO PAULO, 1988, p.38).

O envolvimento do MEC com o livro didático vinha se limitando, através da FAE, à aquisição e à distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores, sem uma intenção mais direta e sistemática de discutir a qualidade desses livros. A partir de 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos e tendo em vista muitas pesquisas e publicações denunciando a falta de qualidade, seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas, o MEC passou a participar mais diretamente das discussões sobre a qualidade do livro didático, assumindo a diretriz de capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o livro didático utilizado por este. Também, em 1993, formou uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao MEC e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições (BRASIL, 2001, p. 12).

Desde 1995, o Ministério da Educação, em relação ao PNLD, vem desenvolvendo ações que visam à melhoria da qualidade do livro didático utilizado nas escolas públicas de todo o país, para isso realizou encontros, mesas-redondas, seminários, palestras dos quais participaram, entre outros, dirigentes e equipe técnica do MEC, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho de Secretários da Educação (CONSED), da Câmara Brasileira do Livro (CBL), da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), da Associação Brasileira dos Editores de Livros (ABRELIVROS), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e especialistas de diversas áreas do conhecimento.

Em dezembro de 1995, foi realizada uma reunião técnica para apresentação e discussão dos critérios de avaliação de livros didáticos de 1ª a 4ª série que haviam sido estabelecidos pela FAE, em 1994, com a presença dos mesmos interlocutores citados acima. Esses critérios eram:

- os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais. (FAE, 1994)

Para a avaliação dos livros didáticos apresentados ao PNLD, foram formadas equipes de especialistas das diversas áreas do conhecimento, sendo que muitos atuavam também em sala de aula ou estavam diretamente ligados à pesquisa e à formação de alunos e professores, dentro de sua área de especialização. Cada equipe possuiu um coordenador e um assessor que desenvolveram a análise e a avaliação junto aos especialistas- pareceristas. Ao final da etapa de elaboração e consolidação, os pareceres dos livros foram transformados nas resenhas que fizeram parte do Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries, agrupadas por área do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

A análise dos livros gerou quatro categorias de classificação: *excluídos*, *não-recomendados*, *recomendados com ressalvas*, *recomendados*³⁶. Além do Guia, as escolas e diretorias de ensino receberam um catálogo com todos os livros inscritos, pois podiam solicitar um livro não-recomendado pelo MEC. Só não puderam optar por livros que, em virtude de apresentarem preconceito, discriminação ou erro conceitual grave, haviam sido excluídos do PNLD.

Em 1996 a FAE foi extinta e o PNLD ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criado em 1968 e que executa o programa com recursos provenientes do Salário-Educação³⁷. Além dessa mudança de caráter institucional, em 1997, os livros para alfabetização (cartilhas, pré-livros e livros de leitura inter-

³⁶ A categoria ‘excluídos’ era composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo; a ‘não-recomendados’ era constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica; a ‘recomendados com ressalvas’ era composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; ‘recomendados’ era constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área. (MEC, 2001, p.13)

³⁷ Contribuição social criada pela lei federal 4.440/1964 e prevista no art. 212, § 5º, da Constituição Federal de 1988, o salário-educação serve como fonte adicional de recursos do Ensino Fundamental público, permitindo às três instâncias do Governo investirem em programas, projetos e ações implementados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, segundo diretrizes traçadas pelo Ministério da Educação. O valor arrecadado diretamente pelo FNDE, bem como o arrecadado pelo INSS, é somado, constituindo a Arrecadação Bruta. Deste total, 1/3 constitui a Quota Federal. A Quota Estadual, correspondente a 2/3 da Arrecadação Bruta, é repassada mensalmente às Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal, na mesma proporção da sua arrecadação, constituindo-se numa das fontes de financiamento do Ensino Fundamental público nas redes estaduais e municipais de educação. São contribuintes qualquer empresa individual ou sociedade que assume o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, bem como empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Seguridade Social, salvo as exceções previstas em lei. O percentual é de 2,5% e incidente sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas a qualquer título, no mês, aos empregados.

mediária) foram acrescentados aos demais livros de 1ª a 4ª séries e uma nova categoria para a classificação dos novos foi incluída: a dos livros ‘recomendados com distinção’³⁸.

A partir de 1997, o processo de inscrição dos livros passou a ser realizado com base em edital publicado no Diário Oficial da União e nos jornais de grande circulação no país. Houve também a utilização mais sistemática do Censo Escolar para não haver tanto desperdício ou falta de livros, o processamento de dados foi totalmente informatizado e, a pedido do MEC, um novo modelo logístico foi implantado pelos Correios³⁹ para a distribuição e entrega dos livros. Desde 1998, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) submete os livros didáticos a 43 experimentos para avaliar sua qualidade física, visando uma durabilidade mínima de três anos.

Também foi a partir de 1996 e 1997 que as repercussões da comissão de avaliação se fizeram mais evidentes ao acompanhar a universalização do atendimento pelo PNLD e ao estender suas análises a todas as disciplinas obrigatórias do currículo do ensino fundamental. Diversos editores reagiram contra as avaliações feitas pelas comissões contratadas pelo MEC, que reprovaram e excluíram da lista de compras diversos livros didáticos de várias editoras. Poderíamos crer que as queixas dos autores apenas representavam interesses financeiros contrariados, não fosse a opinião de acadêmicos respeitáveis não envolvidos na avaliação afirmando que o MEC desenvolveu um processo de avaliação dos livros um tanto quanto arrogante, elegendo prioridades metodológicas e, ao escolher uma só linha de ensino, o construtivismo, excluiu os autores que seguem outras correntes pedagógicas alegando incoerência metodológica e decidindo quem e que livro está fora de seu Guia. A própria Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE) já havia enviado para a FAE, em junho de 1995, uma proposta para a melhoria da qualidade do livro didático e um dos princípios era que

³⁸ Na categoria ‘recomendados com distinção’ estavam incluídos os livros didáticos que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes. (BRASIL, 2001, p.15)

³⁹ Em cerimônia realizada em 13 de maio de 2002, em Amsterdã, Holanda, a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) foi anunciada como a grande vencedora da categoria Serviços ao Cliente, apresentando o Programa Nacional do Livro Didático, na disputa do World Mail Awards 2002, premiação anual criada e mantida pela consultoria britânica Triangle para distinguir as iniciativas de maior destaque do setor postal mundial. Em 2001, a ECT distribuiu 115,1 milhões de exemplares de títulos didáticos e dicionários, beneficiando aproximadamente 31,9 milhões de estudantes de cerca de 162 mil escolas públicas, inclusive as situadas em regiões remotas, em remessas que atingiram 48.500 toneladas de livros ao longo de quatro meses.

houvesse a observação dos preceitos democráticos na avaliação do livro, respeitando-se o pluralismo de tendências e enfoques pedagógicos, bem como de posições ideológicas.

Houve casos de autores e editores denunciando a presença de autores de livros fazendo parte da comissão de avaliação ou ligados ao Centro de Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), órgão que faz as resenhas e o Guia.⁴⁰ Em 1997, as editoras inscreveram 1.159 títulos de 1ª a 8ª série, dos quais 329 foram aprovados pelas comissões de avaliadores (HÖFLING, 2000, p.169).

Desde que foi implantado, o PNLD é utilizado como propaganda da política educacional brasileira e a descentralização de compra e distribuição dos livros é vista como um sucesso e exemplo positivo de exercício de democracia, entretanto, ocorre também uma acentuada centralização da participação de certos grupos editoriais na decisão e definição da política pública para o livro didático que pode comprometer o processo do PNLD. A centralização das decisões da política do livro didático em apenas um órgão tem como vantagem a racionalização de todo o processo, no entanto, como bem observa OLIVEIRA et al (1984, p.116-117), deixa também o programa vulnerável à corrupção e à pressão do mercado editorial. Além disso, a centralização de praticamente quase todas as decisões no processo de seleção dos livros que farão parte do programa impede que outras tendências políticas e ideológicas participem do processo decisório. É improvável supor a ausência de grupos editoriais no programa do livro didático, uma vez que o MEC não produz obras didáticas, mas é questionável a compra de milhões de livros e dicionários de um número reduzido de editoras. Jorge Abrahão de CASTRO⁴¹ (1996) aponta que o MEC sofreu influências permanentes dos processos políticos informais, formando-se em torno do programa do livro didático uma ‘trama de interesses’ capaz de interferir no seu desenvolvimento. De acordo com Castro, em seu trabalho sobre o Processo de Gasto Público do PNLD, no início da década de 1990 as decisões relativas ao PNLD eram assim definidas:

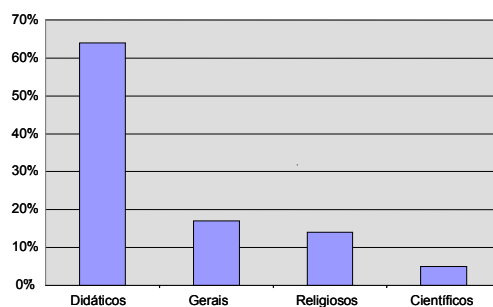
⁴⁰ Sobre o descontentamento das editoras em relação aos livros escolhidos pela Equipe Técnico-Pedagógica do MEC, ver “Editoras de livro didático vão à justiça” (Folha de S.Paulo, 21/05/96 - Cotidiano), “Livros Didáticos” (Folha de S.Paulo, 22/05/96 – Opinião), “Editoras criticam avaliação” (Folha de S.Paulo, 14/05/97 – Cotidiano), “A ira dos excluídos - Autores de livros didáticos reprovados pelo MEC reclamam dos critérios e contestam avaliação” (Isto é, 01/jul/98).

⁴¹ Membro da Diretoria de Políticas Sociais do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (Ipea) e professor do Departamento de Economia da Universidade Católica de Brasília(UCB). Pesquisador sobre os gastos públicos aplicados na educação básica dos brasileiros.

“(…) d) a organização das decisões sobre os quantitativos a serem adquiridos na DADP (Diretoria de Apoio Didático Pedagógico) foi realizada em reuniões “fechadas” entre os burocratas especialistas da FAE e os representantes das editoras, o que potencializou ainda mais a existência da rede de intermediações e permitiu a manutenção e entrelaçamentos das conexões entre a indústria livreira especializada na produção de livros didáticos e os dirigentes da FAE; e) as editoras líderes tinham até um calendário especial para as negociações, eram as primeiras e dispunham de um tempo maior para discutir suas propostas; (...) h) as encomendas, em alguns momentos, foram quase totalmente pagas antes do recebimento, 50% no ato da assinatura do contrato, 25% na entrega de 75% dos livros encomendados e o restante no dia da entrega total dos livros” (CASTRO, 1996, p.37).

A dependência do mercado editorial brasileiro em relação ao livro didático é evidenciada pelas vendas de exemplares. Em 1997, por exemplo, os livros didáticos representavam 58% do total de livros vendidos no Brasil. Em 1998, essa porcentagem se elevou para 64%.

Participação dos subsetores editoriais por exemplares vendidos - 1998



Fonte: Fundação João Pinheiro

Apesar das críticas e denúncias, o trabalho de avaliação pedagógica, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) continuou aperfeiçoando os critérios estabelecidos, assim foi realizada a avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª série inscritos no PNLD/97, das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Estudos Sociais e Matemática, num total de **466 obras**, que ao passarem por um processo de reavaliação foram recomendadas ou não. Ao final do processo, as obras foram assim classificadas:

Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Série — PNLD 97

63	Recomendadas
42	Recomendadas com Ressalvas

281	Não – Recomendadas
80	Excluídas

Para o PNLD/98, foram inscritos **454 títulos** das disciplinas de Língua Portuguesa (cartilhas e livros didáticos), Matemática, Ciências, Estudos Sociais, assim classificados:

Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Série — PNLD 98

19	Recomendados com Distinção
47	Recomendados
101	Recomendados com Ressalvas
211	Não-Recomendados
76	Excluídos

O Guia referente ao PNLD/98 continha resenhas dos livros ‘recomendados com distinção’, dos ‘recomendados’ e dos ‘recomendados com ressalvas’. Os livros ‘não-recomendados’ não foram resenhados, apenas foram relacionados no final do Guia.

Em 1999, não houve escolha de livros destinados às 2ª, 3ª e 4ª séries, visto que os entregues em 1998 deveriam ser reaproveitados. Houve apenas pedidos de complementação para os novos alunos. Para os alunos da 1ª série foi feita a escolha de 05 livros por aluno, sendo uma cartilha de Língua Portuguesa, um livro de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências e um de Estudos Sociais. Para os alunos de 5ª a 8ª série foram escolhidos 05 livros por aluno das disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências e Matemática.

Em relação ao segundo ciclo do ensino fundamental, houve mudanças do processo de avaliação, por meio da revisão dos critérios até então utilizados como parâme-

tros para avaliação e classificação dos livros didáticos, não houve mais a categoria de livros não-recomendados.

Os livros foram classificados por ordem alfabética e foram assinalados com estrelas indicando a seguinte classificação:

- 03 estrelas – recomendados com distinção;
- 02 estrelas – recomendados;
- 01 estrela - recomendados com ressalvas.⁴²

Para esse PNLD/1999 foram inscritos **438 títulos**⁴³ de 5ª a 8ª série assim distribuídos:

112	História
65	Ciências
69	Geografia
120	Língua Portuguesa
72	Matemática

Em 1999, após anos de escolha de livros didáticos, os professores continuaram com certa dificuldade na escolha de livros didáticos e módulos literários para o seu trabalho anual, principalmente os professores de 5ª a 8ª série, pois o programa se ampliava gradativamente para todo o ensino fundamental. No manual do PNLD há um roteiro para análise do livro didático questionando proposta pedagógica, manual do professor e aspectos tipográficos entre outros itens, porém devemos lembrar que o princípio da livre escolha pelo professor acaba esbarrando no fato de ele não estar, na maioria das vezes,

⁴² Egon de Oliveira Rangel, consultor do MEC e integrante da comissão Técnica de Avaliação do Livro Didático e coordenador da área de Português, quando falava no Seminário Perspectivas da Educação Fundamental, na UNIMEP - Piracicaba, em maio de 2000, ao ser questionado sobre a presença de livros com ressalvas no Guia, respondeu-nos que há professores que preferem trabalhar com livros mais “fracos” e com restrições, pois não conseguiriam acompanhar um livro crítico e criativo.

⁴³ Contrariando a tendência de redução de títulos avaliados, no PNLD/2000-2001 foram avaliados 569 livros.

totalmente apto para avaliar e selecionar um livro que tenha realmente uma proposta pedagógica coerente com a proposta pedagógica da escola em que trabalha e, principalmente, que seja adequado para os alunos que irão utilizá-lo.

As principais dificuldades encontradas pelo professor referem-se aos critérios comuns para a avaliação e escolha de um livro didático, principalmente os relacionados àquilo que o MEC denominou de ‘requisito metodológico básico para a construção da cidadania’. De acordo com o Guia de Livros Didáticos – PNLD 1999, o bom livro didático não poderá “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (BRASIL, 1998, p.15). Entretanto, muitas discriminações e preconceitos são disseminados pelo livro didático sem que a maioria dos professores perceba. A esse respeito, o professor do Departamento de Antropologia da USP, Kabengele MUNANGA, afirma, na apresentação do livro *‘Superando o Racismo na Escola’*, que

“não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado” (MUNANGA, 1999, p.8).

A dificuldade na avaliação não se faz presente apenas em relação aos critérios comuns, mas também na leitura, interpretação e preenchimento das ‘fichas avaliatórias’ constantes do *‘Roteiro para Análise do Livro Didático’*⁴⁴.

No Guia de Livros Didáticos - PNLD 1999/2000, os critérios relacionados à construção da cidadania são retomados a cada disciplina apresentada. Segundo o MEC,

“Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:

⁴⁴ Nas reuniões ocorridas na Diretoria de Ensino de Piracicaba, em 1999 e 2001, professores e coordenadores afirmaram que lhes faltavam leituras e discussões para uma melhor análise dos critérios de seleção para a escolha dos livros didáticos. Na disciplina de Língua Portuguesa, ao preencherem as fichas dessa publicação que acompanhava o Guia de Livros, muitos professores não dominavam os termos intertextualidade, coesão, coerência entre outros; nas disciplinas de História e Geografia, em relação aos erros conceituais, tiveram grande dificuldade com os termos anacronismo, voluntarismo e nominalismo.

- a) não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo;
- b) não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas;
- c) estimular, nos meios já referidos, o *convívio social* e a *tolerância*, abordando a *diversidade da experiência humana* com respeito e interesse” (BRASIL, 1998, p.34).

Dos 120 livros didáticos da Língua Portuguesa, inscritos no Guia do PNLD 1999/2000, apenas 77 foram indicados. Dentre esses livros, havia aqueles que, apesar das ressalvas se referirem apenas a aspectos lingüísticos e literários, não atendiam adequadamente às propostas curriculares da SEE/CENP, aos PCNs e, menos ainda, atendiam aos requisitos metodológicos básicos referentes à construção da cidadania. Alguns deles já eram adotados nas salas de aula e continuaram por mais um ano, até a edição do PNLD 2002.

3.2 – Avaliação do livro de Língua Portuguesa – PNLD 1999/2000

Como os livros didáticos de Língua Portuguesa sempre foram distribuídos pelo PNLD às escolas públicas e como a carga horária semanal das aulas de Português, no ensino fundamental, equivale a aproximadamente 25% da carga horária total, é inegável a importância que esse livro representa tanto para o trabalho diário do professor quanto para a formação do aluno e, conseqüentemente, para o rendimento dos alunos nas provas do SARESP.

Dentre muitos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas públicas, tomou-se como exemplo um dos livros mais solicitados na região de Piracicaba durante vários anos, o livro didático **Curso Moderno de Língua Portuguesa, 5ª série** (Douglas Tufano) que teve sua 1ª edição em 1991 e até 1999 constava do PNLD. Na classificação geral feita pela Equipe Técnica do MEC, esse livro recebeu apenas uma estrela, o que significa ‘recomendado com ressalvas’, porém as ressalvas se referiam a aspectos lingüísticos e à qualidade literária dos textos, entendendo-se qualidade literária como a presença de textos de autores consagrados⁴⁵.

⁴⁵ Segundo dados do MEC (BRASIL, 2001, p.33), no PNLD/97, cerca de 72% das escolhas dos professores recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas 28% sobre os recomendados. No PNLD/98, a soma dos livros recomendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas 22,15%; ou recomendados, 14,64%) constituiu o grupo mais escolhido. No PNLD/99, com a eliminação da categoria dos não-

Apesar de o Guia de Livros Didáticos assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais terem sido elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Educação Fundamental, o livro Curso Moderno raramente aborda os temas transversais propostos nos PCN: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Existe uma predominância de contextos rurais no livro e, como consequência, vários temas contemporâneos são deixados de lado, como informática, globalização, sexualidade, drogas ou outros propostos pelos PCN.

O Guia para escolha do livro didático/98, ao apresentar os critérios para análise do livro didático e os critérios eliminatórios, afirma que o livro “*não deve veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo*”. *Curso Moderno*, entretanto, apresenta vários tipos de preconceitos:

A mulher branca é vista de modo estereotipado, é tola ou simplesmente bonita.



A mulher negra também é vista de modo estereotipado, sempre como pobre.



recomendados, a escolha dos

vros didáticos recomenda-

O homem branco é visto comumente como esperto e inteligente e está quase sempre trabalhando bem vestido.



O homem negro aparece sempre como sendo pobre, mal vestido e está sempre a fazer serviços braçais.

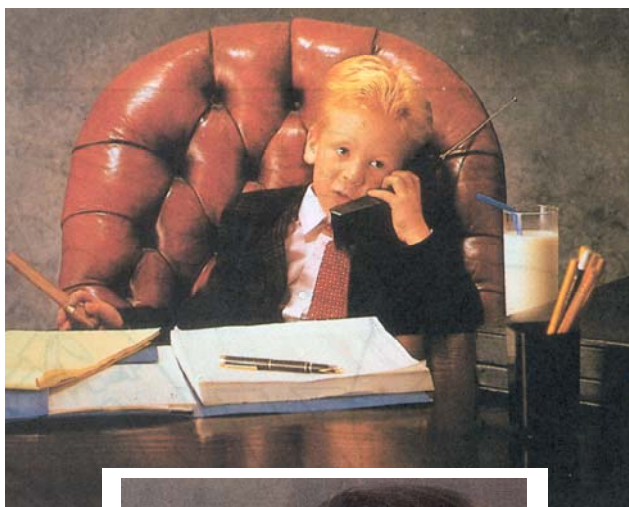
dos com ressalvas



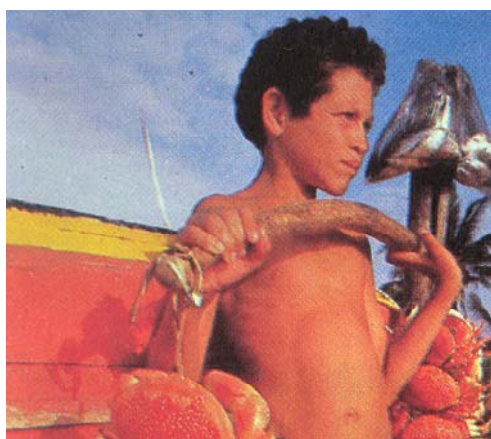
A figura acima aparece exemplificando o adjetivo 'forte' e ao lado, exemplificando o adjetivo 'negro' há um cavalo.



As crianças brancas estão sempre brincando ou fazendo 'poses'.



As crianças negras ou mestiças estão sempre trabalhando ou andando pelas ruas.





A cultura dos negros é vista sempre como sendo folclórica

Não há manual do professor. Há o livro do professor que é idêntico ao livro do aluno, com as respostas impressas em azul ao lado das perguntas. Há ainda algumas poucas orientações de como o professor deverá trabalhar determinada questão ou assunto. No final do livro há uma citação de Célestin Freinet, educador francês e logo em seguida aparece o **objetivo do livro**:

“Ampliar a capacidade do aluno de compreender e enviar mensagens por meio da língua portuguesa – esse é o objetivo principal do Curso

Moderno de Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, a coleção oferece material de apoio⁴⁶ para desenvolver habilidades de leitura de diversos tipos de textos e atividades que melhorem e ampliem a capacidade de expressão oral e escrita” (TUFANO, 1991, p. 205).

Após o objetivo do livro, há os objetivos dos **Textos de abertura**:

“Dois objetivos principais nortearam a escolha dos textos que abrem as unidades: a diversidade de elaboração da linguagem que apresentam e a possibilidade que oferecem para uma reflexão sobre questões significativas para o aluno. Textos com variados níveis de linguagem e de diversas modalidades (narrativos, descritivos, dissertativos) enriquecem a experiência do aluno enquanto leitor e o ajudam a perceber os diferentes usos da língua portuguesa. Mas esses textos devem servir também como material para o exercício da reflexão crítica; por isso, escolhemos aqueles cujos temas são significativos para o aluno, estando no seu horizonte de interesse e ao alcance de sua compreensão. Dessa forma, os textos da coleção apresentam uma gradual ampliação desse horizonte, que parte dos problemas mais pessoais nas primeiras séries para chegar à discussão de problemas sociais de grande amplitude nas últimas séries” (TUFANO, 1991, p.206).

Os temas dos textos selecionados pelo autor podem ser resumidos em: escolha da profissão, os perigos da ingenuidade, a importância de agir segundo a própria consciência, a dualidade dos sentimentos humanos, a esperteza, a avareza, os perigos da imitação do comportamento de outros, a dor da saudade, vaidade, bajulação e falsidade, a descoberta do amor, o dia das mães, respeito à natureza e à vida animal, as emoções de um encontro amoroso, transcendência na morte e a importância de aprender na juventude. Nota-se a ausência de temas relacionados a questões sociais, políticas ou econômicas. O fato de nenhum texto abordar problemas sociais de modo profundo e honesto, mas sim através de vários estereótipos ou de omissão das diferenças culturais de vários segmentos da sociedade brasileira e de reproduzir de forma simplificada e medíocre o cotidiano de muitos dos alunos, faz acreditar que a imagem que o autor tem de um aluno de 5ª série é unicamente infantil.

Ao serem questionados sobre a predominância da escolha de livros didáticos ‘recomendados com ressalvas’, 08, dentre os 15 professores entrevistados, justificaram que tiveram muitas dificuldades no uso efetivo de livros ‘recomendados’ e ‘recomendados

⁴⁶ O material de apoio em questão se refere aos próprios textos, ilustrações e reproduções constantes do próprio livro didático.

com distinção’, afinal, os livros ‘recomendados com ressalvas’ eram mais adequados aos alunos que tinham, não traziam temas “fortes” como drogas, violência, desemprego e, além de tudo, ajudavam no ensinamento de virtudes e de comportamento. A esse respeito, Maria de Lourdes Chagas Deiró NOSELLA (1979), esclarece que

“As chamadas ‘boas maneiras’ são padrões de comportamento da família burguesa quanto aos relacionamentos sociais, transmitidos a crianças de toda e qualquer classe social, indiscriminadamente, como regras universais. As crianças pertencentes à classe dominante, que já tiveram uma primeira socialização em suas próprias famílias, não encontrarão dificuldades em compreender e seguir os ensinamentos dos textos. Esse desempenho, entretanto, será mais difícil de ser compreendido e assimilado pelas crianças da classe social dominada, que tiveram, provavelmente, um outro tipo de socialização primária em suas famílias de origem. (...) Impõe-se, arbitrariamente, uma cultura dominante às crianças da classe social pobre, alienando-as de construir sua própria cultura e de considerá-la válida e não inferior, comparada com a cultura da classe dominante” (NOSELLA, 1979, p.142).

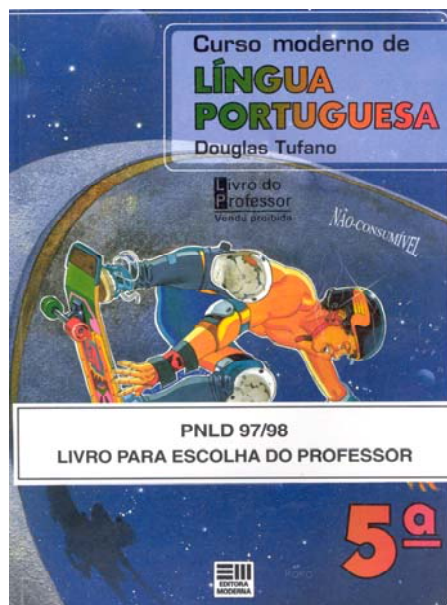
No livro Curso Moderno, há algumas poucas poesias nos capítulos e nos textos suplementares, sem qualquer atividade sugerida ou simplesmente para verificação de ocorrências gramaticais.

Após o objetivo dos textos de abertura, há apresentação das diversas seções do livro, ou seja, **Estudo do texto** e sua divisão em Relendo o texto, Refletindo sobre o texto e Explorando o vocabulário; **Redação; Exercícios de linguagem; Gramática; Textos poéticos**. As duas últimas páginas do livro contêm um quadro com o **resumo das unidades** onde se notará que os exercícios de linguagem confundem-se na maioria das vezes numa gramática sistematizada (ver anexos). Há também, no final do livro, 06 textos suplementares, sem qualquer comentário ou orientação de trabalho; um quadro com as conjugações dos verbos irregulares; o vocabulário dos textos apresentados e um resumo da estrutura das unidades.

Ressalta-se que o livro do professor não traz informações sobre a formação e a experiência profissional do autor, não apresenta a bibliografia utilizada na elaboração do livro, não apresenta sugestões bibliográficas para uso do professor, raramente sugere outros procedimentos metodológicos para desenvolver os temas do livro didático, não sugere possibilidades de enriquecimento e articulação desses temas com outros, não sugere leituras complementares para o aluno, não inclui considerações a respeito do acompanhamento e da avaliação da aprendizagem do aluno, não sugere que os resulta-

dos da avaliação sejam atualizados para diagnosticar as dificuldades do aluno e não apresenta objetivos de ensino correspondentes aos desenvolvidos no livro do aluno.

Quanto aos aspectos tipográficos, o livro do aluno tem boa legibilidade tipográfica adequada à idade/série dos alunos, apresenta uniformidade nos caracteres tipográficos, apresenta programação visual que facilita a leitura. Os títulos dos textos seguem uma uniformidade entediante, são sempre na cor verde, assim como a maioria dos subtítulos. A cor rosa é usada para os títulos e subtítulos relacionados a exercícios de gramática. Quanto às imagens, os desenhos estão diretamente relacionados aos textos, mas são graficamente pobres, coloridos em tons pastéis e não são atraentes. Há em todo o livro várias fotos coloridas, mas a abordagem ou não tem relação com o assunto trabalhado pelo texto ou é muito mais complexa do que toda a unidade até então. A capa do livro traz um garoto andando de skate e sorrindo, numa rampa própria para a prática desse esporte. O fundo é colorido em azul, parte das palavras do título e o numeral ordinal estão em tons de cobre avermelhado combinando com a cor do rapaz ou menino. Como o skate tem atraído muitos de nossos jovens, talvez a intenção da capa seja seduzir e agradar aos alunos a que se destina. Mas a capa serve apenas como chamariz, pois o livro em si não proporciona brincadeiras nem desafios.



O livro **Curso** também é falho no que se refere à diversidade de textos, como por exemplo, não há um texto de jornal ou revista, uma bula de remédio ou qualquer texto atual que estimule o debate. As tiras de humor também são pouco exploradas, na realidade só a gramática é enfocada. Não se fala sobre a

expressão ou discurso dos personagens, por exemplo, ou de seu contexto histórico-social.

O autor coloca como objetivo principal do livro “*ampliar a capacidade do aluno de compreender e enviar mensagens*”. Na realidade isto não é feito de forma eficiente, pois os textos são muito mal explorados, as perguntas são previsíveis e não estimulam o aluno a refletir, as respostas às questões são encontradas sempre no próprio texto, na ordem em que aparecem nele e não fazem o aluno refletir criticamente.

A produção de texto é extremamente dirigida, não favorece o ato de interlocução: o quê, para que, para quem escrever? Não faz alusão à correção textual, sugerindo reelaboração dos textos do aluno e não contribui para formar produtores de textos e sim somente reprodutores de uma norma culta padrão.

Em relação à oralidade o aluno é levado apenas a reproduzir e repetir informações. Logo após a página de rosto do livro e da ficha catalográfica, há uma breve fala para o aluno:

“Para você

Ampliar o conhecimento da linguagem significa aumentar nossa capacidade de comunicação e expressão, fazendo-nos compreender melhor as pessoas e o mundo em que vivemos.

O objetivo deste curso é ajudá-lo nessa tarefa. Com o auxílio de seu professor, você conhecerá bons escritores, desenvolverá suas habilidades de leitura e aprenderá a escrever diversos tipos de texto. Esperamos que nosso trabalho torne as aulas de Língua Portuguesa agradáveis para você, estimulando-o cada vez mais a prosseguir em seus estudos.”
(TUFANO, 1991)

Para Dominique MAINGUENEAU⁴⁷ (1996, p.141-142), muitas vezes o autor sente a necessidade de se justificar por apresentar uma obra ao público, pois a tomada de palavra é uma incursão territorial que pede reparações. Dizer e justificar seu dizer são indiscerníveis e é nos prefácios, advertências e preâmbulos de todos os tipos que o autor negocia seu sucesso e recorre às mais diversas estratégias infringindo várias leis do discurso. Segundo MAINGUENEAU, além das leis gerais que presidem ao intercâmbio verbal, cada gênero de discurso define as suas próprias leis. As leis do discurso

⁴⁷ Lingüista francês, filósofo e analista do discurso para quem o discurso, na maioria das vezes, ‘diz’ muito mais do que podemos perceber sem uma análise profunda; as palavras abordam, envolvem, partici-

são moduladas, o público estrutura suas expectativas de acordo com o tipo (gênero) de texto que está em contacto, seria o princípio de cooperação. Os gêneros não bastam por si só para definir todos os contratos literários. Pode-se distinguir três tipos de obras: as que se limitam a um único gênero; as que misturam muitos gêneros ; as que se apresentam fora de qualquer gênero. Deve-se, então, observar que nem sempre uma boa obra é aquela que busca definir suas próprias regras, pois há excelentes obras que aceitam plenamente as regras de um gênero e obras medíocres que pretenderam ser originais, mais do que a pertinência a um determinado gênero, o que importa é a maneira como a obra gera suas relações com esse gênero.

Note-se que o **Para você** do livro Curso Moderno começa com afirmação de que *‘ampliar o conhecimento da linguagem significa...compreender melhor as pessoas e o mundo em que vivemos’*, porém, da maneira com que a linguagem é tratada nos textos e exercícios, ignorando a prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, visto os temas abordados nos diversos textos do livro, essa compreensão do mundo e das pessoas não é estimulada. Em relação aos ‘bons escritores’ fica a dúvida qual foi o critério para classificá-los como sendo bons, visto que além de Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Rubem Alves, os outros escritores, apesar de serem desconhecidos pelo público leitor não-docente, são campeões de vendas de livros paradidáticos pela mesma editora. O simples fato de que diversos autores são apresentados aos alunos que utilizarão esse livro não implica em desenvolvimento de habilidades, muito menos quando a reflexão e exploração dos textos são superficiais e totalmente sistematizadas. Em todo o livro, não há incentivo para pesquisas individuais ou para trabalhos que realmente despertem e induzam a um conhecimento da realidade de nosso país.

O título “Curso Moderno de Língua Portuguesa” nos dá a impressão de que algo novo nos será apresentado; moderno na forma ou no conteúdo, quando na verdade nos deparamos com um livro nada moderno ou inovador. Como o livro didático ainda é, em muitas escolas, o único livro que o aluno tem acesso, ou por falta de outros ou por falta de estímulo para a leitura, a utilização desse livro requer um professor crítico que contemple outras formas e metodologias para refletir junto aos alunos e levá-los a aprofundar e reconstruir os temas apresentados. O livro Curso Moderno foi editado pela primeira vez em 1991 e depois foi reformulado. As edições que se seguiram, em 1993, 1997 e

pam de uma complexa rede de significados e, portanto, podem se prestar a manipulação ou construção de

em 1998, não sofreram qualquer alteração no seu conteúdo ou mesmo na sua diagramação. O próprio MEC reconhece que

“dentre os livros modificados, observou-se a presença expressiva de atualizações superficiais (sobretudo no aspecto gráfico, mais facilmente reconhecível), assim como de atualizações baseadas em soluções predominantemente editoriais, como a atribuição de novos títulos a livros anteriormente avaliados, com ou sem modificações, e inscrição de versões similares de um mesmo livro, com títulos diferentes (o que caracterizaria uma espécie de auto-plágio). Tendo em vista as novas coleções inscritas, assim como coleções modificadas reinscritas, observou-se um indesejável processo de uniformização pedagógica e editorial, baseada na repetição das soluções editoriais, gráficas e pedagógicas das coleções avaliadas mais positivamente pelo PNLD, particularmente daquelas recomendadas com distinção” (MEC, 2001, p.41).

Um livro assim pouco iria contribuir para o desenvolvimento de capacidades que permitem intervir na realidade de modo que ela possibilite melhor qualidade de vida a todos, sejam eles negros ou brancos.

Um novo Guia foi distribuído para o PNLD/2002.⁴⁸ Além da publicação e distribuição do Guia às escolas e DEs, a exemplo de anos anteriores, também foi publicado e distribuído um Manual para a Indicação dos Livros Didáticos e Informativos. Para esse programa, **569** livros foram analisados por uma equipe constituída por cerca de 150 membros de diferentes estados do país; o livro **Curso Moderno de Língua Portuguesa**, juntamente com mais **247** livros, foi excluído.⁴⁹ Talvez as análises efetuadas pelos assistentes das diversas disciplinas curriculares das DE do Estado de São Paulo e enviadas à equipe técnica pedagógica do MEC e aos coordenadores das áreas e os diversos estudos de grupos e equipes preocupados com a qualidade do livro didático tenham contribuído para tais exclusões. O grande problema é que ele continua sendo usado porque muitos professores não “gostaram” dos livros novos.

consciência crítica, entre outras funções.

⁴⁸ O Guia de Livro Didático para as 5ª a 8ª séries, publicado em 1998, serviu ao PNLD 99, 2000 e 2001, o guia publicado no final de 2001 serviu ao PNLD 2002 e permanece válido até o PNLD 2004.

⁴⁹ Desde 1996, o governo avaliava os livros isoladamente. A partir de 2001, se um livro de uma coleção é excluído, os demais também são. No ano de 2000, o percentual de reprovação foi 50%. Em 2001, das 104 coleções inscritas por 12 editoras – um total de 414 títulos nas áreas de ciências, matemática, português, geografia e história - 65 passaram pela triagem de professores de aproximadamente 22 universidades que participaram pela primeira vez do processo de avaliação. A área de ciências foi a que teve o pior desempenho, das 19 coleções inscritas, 13 foram reprovadas. As seis coleções que restaram foram recomendadas com ressalvas. Na área de Português houve 36% de coleções excluídas, no Guia 22% foram recomendadas (09 coleções) e 42% foram recomendadas com ressalvas (13 coleções).

A preferência por um livro que foi classificado com ressalvas não significa uma contradição nem teórica nem prática, afinal, como afirma Bourdieu (Nogueira, 1997), se o sistema escolar contribui para reproduzir a estrutura social e todas as suas mazelas, o fato do professor escolher esse livro pode ser uma espécie de escolha, até mesmo inconsciente, de perpetuar a dominação. O professor, sob a aparência de preferência individual, estaria expressando as estruturas sociais externas da qual ele é originário; sua escolha traz implícita a sua ideologia ou uma ideologia nele introjetada.

3.3 – Avaliação do livro de Língua Portuguesa – PNLD 2002

As análises agora se voltam especificamente para uma comparação entre os livros do PNLD 1999/2000 e para os livros do PNLD/2002. Essa comparação é importante por dois motivos: a partir de 1999 o programa do livro didático ampliou-se para todo o ensino fundamental, aos critérios de avaliação dos livros didáticos foi acrescentada a categoria de coerência metodológica da obra, nesse ano o SARESP avaliou pela segunda vez os alunos de 5ª série; em 2002 foi elaborado o segundo Guia de Livros Didáticos com alterações significativas quanto à escolha e apresentação dos livros.

Conforme os relatórios dos próprios representantes das editoras que mais frequentaram a Diretoria de Ensino de Piracicaba, entre 1999 e 2001, os didáticos mais vendidos nessa região para o PNLD 1999 e para o PNLD 2000 foram os livros da Editora Ática, Editora FTD, Editora Scipione e Editora Moderna.⁵⁰

O livro didático de Português, após a reformulação do Guia, estaria ajudando o professor no trabalho em sala de aula com temas sobre discriminação, auto-estima, preconceito, cidadania e outros problemas sociais? Ou ainda estariam veiculando discriminações de diversos tipos?

O livro didático é um importante instrumento na formação de conceitos e preconceitos, ele não é uma obra neutra e inocente, está carregado de determinada visão de mundo. O importante é que essa visão de mundo não se limite apenas a uma classe social e que não perpassa noções de que algumas culturas e/ou etnias são superiores a outras. Em um livro didático tanto os textos quanto as ilustrações devem ser analisados

⁵⁰ Nem todos os livros puderam ser avaliados/discutidos pelos professores que participaram do processo de escolha, visto o tempo reservado para os encontros de capacitação. Em 2000, a divulgação do projeto aconteceu em julho, as reuniões preparatórias com a equipe central foram no mês de agosto e a escolha dos livros e a digitação aconteceram em setembro.

criticamente pois, como afirma Maria de Lourdes Chagas Deiró NOSELLA (1979, p. 163),

“é necessário observar que a mensagem visual se torna eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido à sua força comunicativa – rapidez e impacto emotivo – muitas vezes maior do que a comunicação escrita.”

Segundo Ana Célia SILVA (2000), pesquisadora das representações do negro no livro didático e parecerista do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, durante muito tempo

“o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros. (...) A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor de dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média” (SILVA, 2000,p. 15-16).

Além do livro Curso Moderno, outros dois livros foram também muito utilizados, em 1999 e 2000, pelos professores das 5ª séries das 12 escolas escolhidas para a pesquisa. São eles: Português – Linguagens; A palavra é sua. Seguindo os passos já trilhados por SILVA (2000), foram investigadas as maneiras como se dão as representações sociais do negro nas ilustrações e/ou textos nesses três livros didáticos de Português.

A seguir, os resultados obtidos nessa fase da pesquisa, através de quadros das representações mais freqüentes onde a categoria ‘família’ foi compreendida como o conjunto formado por mãe, pai e filho(s); mãe e filho(a)(s) ou pai e filho(a)(s)

Representações mais freqüentes no livro didático de Língua Portuguesa

PNLD 1999/2000

	Homem negro	Homem branco	Mulher negra	Mulher branca	Crianças/ jovens negros	Crianças/ jovens brancos	Família negra	Família branca	Total de representações
Curso Moderno	07	115	01	19	05	63	----	02	212
Português Linguagens	02	124	03	32	05	114	----	04	284
A palavra é sua	12	50	01	25	18	89	02	01	198
Total por subcategoria	21	289	05	76	28	266	02	07	
Porcentagem	6,78%	93,22%	6,17%	93,83%	9,53%	90,47%	22,23%	77,77%	

Nota-se, claramente, que há predominância da representação masculina sobre a feminina e a predominância do branco sobre o negro: de 310 homens, 93,22% são brancos e 6,78% são negros; de 81 mulheres, 93,83% são brancas e 6,17% são negras; de 294 crianças ou jovens, 90,47% são brancos e 9,53% são negros. Observou-se que das 10 famílias representadas nos livros, 77,77% é composta por brancos e 22,23% é composta por negros. Dos três livros mais solicitados no PNLD 1999, dois simplesmente ignoram a presença da família negra.

Visitando as bibliotecas das 12 escolas pesquisadas, pode-se observar quantidade enorme de livros de História enviados para os programas anteriores que se encontram na biblioteca à disposição dos alunos para leitura e pesquisa. Em muitos desses livros a contribuição do negro para a formação econômica do país deu-se quase que exclusivamente pela escravidão. No PNLD/99, para a 5ª série, apenas três livros receberam a classificação de recomendados (duas estrelas) e oito livros receberam a classificação de recomendados com ressalvas (uma estrela). Os livros recomendados com ressalvas foram os mais solicitados novamente.

É abordando o período da escravidão no Brasil que os livros de História mais se referem aos negros. Um dos livros mais solicitados para as 4ª séries, em 1999, na região de Piracicaba foi *'Trilhos e Trilhas'*. No capítulo 4, *'Do fim da escravidão aos nossos dias: o trabalho assalariado'* há textos críticos em relação aos problemas atuais por que passam os negros e, muitas vezes, os brancos: humilhações, preconceitos, situações de exploração. Porém não há nenhuma representação de uma pessoa negra bem sucedida. O mesmo se repete no último capítulo. Na página que abre a unidade *'Direito de todos nós'*, há uma senhora negra sorrindo, mas ao tratar de direitos, deveres, cidadania, participação e solidariedade, nas doze (12) reproduções as pessoas, tanto as que podem ser classificadas como brancas ou como negras, estão sérias e relacionadas a problemas socioeconômicos.





Muitos livros para a 5ª série quando abordam a formação do povo brasileiro relacionam a contribuição tanto do negro como do índio com elementos pitorescos ou curiosos, folclorizando suas culturas. No livro *'História e vida integrada'* (PILETTI &

PILETTI), muito solicitado nos últimos cinco (05) anos, para a 5ª série, só há a representação do negro duas vezes, uma lavadeira da Costa do Marfim e uma mulher participando da Conferência Mundial da Mulher, em 1995, na China. O continente africano, através de um mapa, só é colocado para apresentar a localização do Egito; somente o Egito antigo, a vida dos faraós e as obras de arte são abordados, não havendo referência alguma a outros povos. Ana Célia SILVA (1973), analisando a ideologia do embranquecimento diz que

“O fim legal da escravidão no Brasil colocou para a minoria dominante e para outros brancos imersos na sua ideologia, o problema do negro majoritário na sociedade e com peso social. Isso porque a maioria dos negros já era crioula, isto é, negros nascidos no Brasil, dominando a língua portuguesa e com uma grande maioria economicamente independente, por terem sido alforriados muito antes da abolição ou por serem escravos de ganho, desempenhando as mais diversas profissões. A este respeito, Herbert Klein demonstrou efetivamente o alcance e a importância da posição social ocupada pelo negro forro antes da abolição. Assim, em 1872, data do primeiro censo nacional (16 anos antes da abolição), os negros forros constituíam 74% da população de cor. Essa classe de homens há muito conseguira acesso a ocupações qualificadas e, às vezes, até a posições proeminentes como artistas, políticos e escritores. O ponto essencial a ser notado é que os homens de cor livres estabeleceram um grau considerável de mobilidade ocupacional e social, enquanto a escravidão ainda predominava por todo o país” (SILVA, 1973, p.55).

Dentre os livros de História pesquisados, nenhum faz referência sobre a posição social do negro que não seja a de escravo ou a de abandonado a própria sorte.

A discriminação racial no livro didático não ocorre apenas no ensino fundamental, de 1ª a 8ª série, mas também com os livros para o ensino médio. O livro *‘Toda a História – História Geral e História do Brasil’*, quando se refere à presença negra nas Américas, introduz o capítulo desse modo:

“Os primeiros trabalhadores brasileiros foram os indígenas do litoral que, no início do século XVI, em troca de espelhos e contas coloridas, ajudaram a extrair o pau-brasil e a erguer as primeiras vilas. Mas eles se rebelaram quando os colonos tentaram escravizá-los e obrigá-los ao trabalho diário. Muitos grupos quase foram exterminados e os sobreviventes fugiram para o interior; outros se abrigaram nas aldeias de catequese dos jesuítas, que sempre lutaram contra a escravidão indígena. Apesar dos esforços dos padres, a escravidão dos índios continuou, sobretudo em São Paulo. Paralelamente, nas regiões açucareiras, os

senhores de engenho passaram a trazer escravos da África” (ARRUDA e PILETTI, 1997, p.160).

Afirmações como essas podem induzir tanto o aluno negro quanto o aluno branco a pensar que o povo africano foi escravizado porque não reagiu e não lutou tanto quanto os indígenas e também a acreditar que todos os religiosos lutaram contra a escravidão. Os indígenas só começaram a trabalhar com a chegada do europeu, no início do século XVI?

Em nenhum momento os autores do livro explicam porque os indígenas foram preteridos pelos africanos para trabalharem nos engenhos de açúcar e não diferenciam uma cultura centrada no lucro e na acumulação de capital da cultura indígena; não citam os conhecimentos do povo africano sobre metalurgia ou agricultura, e muito menos que, além da Igreja, muitos pensadores e intelectuais compactuaram com a escravidão de negros africanos, legitimando-a com uma “ideologia de inferiorização científica” do negro. Não comentam que a Igreja Católica condenou a escravidão de índios porque queria convertê-los ao catolicismo, mas não fez restrições ao uso de mão-de-obra escrava de negros africanos pois a considerava compatível com os seus ensinamentos e interesses e, apesar de algumas vezes recriminar os senhores de engenho pelos maus-tratos a que os escravos eram submetidos, os religiosos contrários à escravidão representavam uma pequena parcela da Igreja; os autores do livro didático não comentam que, mesmo na segunda metade do século 19, quando o movimento abolicionista ganhou força, a Igreja Católica no Brasil não se posicionou contra a escravidão, a não ser pouco antes que a Lei Áurea fosse assinada em 13 de maio de 1888. O fato de que algumas ordens religiosas se transformaram em grandes proprietárias de escravos é simplesmente ignorado.

É muito importante que o professor participe ativamente para modificar a cultura racista, inibindo as manifestações discriminatórias e explicando a importância do povo negro na formação da sociedade brasileira, ajudando, assim, o desenvolvimento da consciência da cidadania das crianças e jovens, eliminando os estereótipos depreciativos que acabam com a auto-estima da criança negra ou mestiça e que estimulam as crianças brancas a se sentirem superiores. Entretanto, essa tarefa esbarra no problema da falta de formação de professores para tratar tais questões adequadamente em sala de aula. Kabengele MUNANGA (1999) comenta que

“(...) não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional” (MUNANGA, 1999, p.7-8).

Além de não estar preparado para trabalhar com a pluralidade étnico-racial dentro das salas de aula, é sabido também que os professores com mais pontos (mais antigos), os efetivos e/ou os considerados “melhores” escolhem as classes “melhores” e mais “fortes”.⁵¹ A diferença dos rendimentos escolares acaba se confundindo com um tratamento desigual, justamente na escola pública, onde, supostamente, a educação oferecida aos alunos deveria ser igual tanto em termos pedagógicos como no relacionamento professor-aluno.

Em relação à disciplina de Português, também há muitos livros didáticos deixados para pesquisa de alunos, o Curso Moderno passou a ser um deles. Em muitos desses livros, a contribuição do povo negro limita-se a aspectos folclóricos, a algumas palavras incorporadas ao nosso idioma e a algumas comidas exóticas. As pessoas negras retratadas são músicos, cantores ou jogadores de futebol. No PNLD/99, para a 5ª série, apenas um livro de Português recebeu a classificação ‘recomendado com distinção’ (três estrelas), 06 livros foram classificados como recomendados (duas estrelas) e 12 livros foram classificados como ‘recomendados com ressalvas’ (uma estrela). Com um maior número de livros no estoque das bibliotecas encontra-se o livro que recebeu 3 estrelas, o ALP – Análise, Linguagem e Pensamento que foi considerado “difícil” para o trabalho em sala

⁵¹ A atribuição de aulas é feita de acordo com a pontuação dos professores e essa pontuação é calculada pelos anos de exercício docente, frequência anual, títulos de graduação, pós-graduação e certificados de

de aula. Os professores alegaram que precisavam preparar muitos exercícios e lerem muito também para poderem acompanhá-lo; os alunos não teriam “pré-requisitos” para entender tal livro, assim preferiram adotar os livros classificados como ‘recomendados com ressalvas’.

Infelizmente os objetos do senso comum utilizados para a reconstrução da representação social do negro são, em nossa sociedade, cheios de estereótipos e preconceitos que não só o tornam diferentes, mas desiguais. Buscando verificar a possível transformação no modo com que o negro é representado no livro didático do PNLD 2002, foram analisados os seis (06) livros mais solicitados em Piracicaba e região no ano de 2001 no PNLD/2002 para serem utilizados até 2004. Os livros são: ALP- Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa; Linguagem Nova; A palavra é sua - Língua Portuguesa; Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação; Português em Outras Palavras; Português: Linguagens.

Da análise desses 6 livros, um quadro de frequência de descrição das categorias foi elaborado:

**Representações mais frequentes no livro didático de Língua Portuguesa
PNLD 2002**

Categorias–caracterização pela cor	Descrição das categorias	Frequência	Total	Porcentagem
Adultos	Homens negros	76	414	18,35%
	Homens brancos	338		81,64%
	Mulheres negras	42	228	18,42%
Crianças e jovens	Mulheres brancas	186		81,58%
	Meninos negros	21	186	11,30%
	Meninos brancos	165		88,70%
	Meninas negras	47	322	14,60%
Núcleo familiar	Meninas brancas	275		85,40%
	Família branca	33	38	86,85%
	Família negra	05		13,15%

Apesar de não se encontrar mais a população negra de modo claramente estereotipado, com caricaturas e só pertencente a uma classe socioeconômica desprivilegiada, observa-se que a frequência de representações do negro no livro didático ainda é muito menor do que a representação do branco.

Dentre os livros analisados, 04 apresentam a capa ilustrada com seres humanos. Nesses livros, o negro é representado na capa 02 vezes com três ocorrências e o branco é representado nos 4 livros com 7 ocorrências. Os dois livros restantes apresentam figuras geométricas ou abstratas na capa.

Nos 06 livros didáticos analisados, a representação do negro como minoria persiste nas ilustrações com três ou mais personagens. Na maior parte das vezes em que aparece um personagem negro ele está sozinho ou formando par com um personagem branco. A representação estereotipada do negro, como havia ocorrido no livro 'Curso Moderno', não mais ocorreu nos novos livros. A representação do negro pertencente à classe popular, com crianças trabalhadoras, foi bem mais significativa, no entanto, há a representação do negro como professor, escritor, médico e deputado. As ilustrações do negro como aluno freqüentando a escola, estudando ou lendo apareceram 19 vezes. A interação de crianças e adultos negros com outras etnias/povos foi ilustrada pelo menos 08 vezes.

Tanto meninos como meninas foram representados praticando atividades de lazer diversas, porém as atividades são simples como soltar pipa, jogar bola no campinho, correr, pescar, brincar de roda, brincar com pássaros, ouvir música ou assistir televisão. Não houve a estigmatização dos negros em relação a funções subalternas, tanto os negros como os brancos foram representados como pobres trabalhadores.

No Brasil, de acordo com o Censo 2000, os brancos constituem 53,7% da população, os negros 6,21% e os pardos 38,45%, perfazendo essas duas últimas classificações 44,66% do povo brasileiro. Apesar de haver uma transformação na representação do negro nos livros didáticos, constata-se que essa representação ainda está longe de ser uma representação numericamente proporcional à população negra brasileira.

Em um desses 06 livros didáticos analisados, há uma menina negra sendo elogiada como bonita; além da menina também há a representação do negro como deputada,

um rapaz numa galeria de arte. Na mesma unidade onde há a representação de um homem negro como cirurgião, encontra-se o texto a seguir:

“Crianças escravizadas

Explorar o trabalho de uma criança é sempre muito ruim. Mesmo assim, existem trabalhos infantis que são considerados piores.

É o caso de crianças que são usadas como escravas junto com suas famílias.

Os donos de fazendas e empresas que fazem isso cobram a comida e o aluguel dos trabalhadores. Mas o dinheiro cobrado pela alimentação e moradia é sempre maior do que o salário que esses fazendeiros pagam para essas pessoas.

Nessas condições, os trabalhadores ficam sempre devendo. Para piorar, os fazendeiros não deixam ninguém ir embora. Quem tenta fugir e não consegue apanha.

Era assim que os antigos senhores de engenho no Brasil tratavam seus escravos” (FARACO & MOURA, 2001, p.137).

Ao abordar o trabalho infantil em cinco países, as duas fotografias que se referem ao Brasil ilustram o trabalho de crianças negras ou pardas. Entretanto, nesse mesmo livro, há aspectos positivos em relação ao preconceito que existe na linguagem cotidiana. Em uma unidade após a que traz o texto citado acima, há uma proposta de pesquisa sobre o significado da expressão “situação negra” e os possíveis preconceitos no uso de nossa linguagem cotidiana:

“(...) observe a expressão: ‘situação negra’. O adjetivo negra está empregado em sentido figurado, significando difícil, problemática. Esse emprego, embora comum, pode mostrar o preconceito racial presente até na linguagem. Pergunte a seus pais ou parentes se conhecem palavras derivadas de negro, que normalmente são utilizadas com sentido negativo, por exemplo: denegrir a imagem de alguém. Faça junto com os colegas uma relação dessas palavras ou expressões e, o que é mais importante, evite empregá-las em seus textos falados ou escritos” (FARACO & MOURA, 2001, p.152).

Realmente os livros didáticos estão melhorando em relação à representação do negro e de seu papel na sociedade, mas ainda há muito a ser feito, é grande a frequência com que o negro ainda é associado a sofrimento, a trabalhos pesados e a problemas sociais.

Capítulo IV - As desigualdades educacionais

4.1 – A prática do professor diante das desigualdades educacionais

A representação social do negro no livro didático tem sofrido transformações positivas, os estereótipos e discriminações explícitas têm diminuído significativamente, tanto nos textos quanto nas ilustrações apresentadas. Entretanto, ainda é perspassada, através da educação oficial, uma ideologia da classe dominante com um currículo quase que exclusivamente centrado em valores e culturas eurocêntricas, definindo, de certo modo, a função de cada um na sociedade, mantendo as desigualdades sociais. O livro didático, através da ideologia que dissemina, pode produzir uma educação diferenciada para cada aluno, introjetando neles a noção que as desigualdades sociais são naturais.

A partir do momento que o professor se omite diante dos estereótipos presentes no livro didático, ele está contribuindo ativamente para que a exclusão de muitos alunos continue. Não basta abrir escolas, é preciso que a educação ministrada nelas seja de qualidade e qualidade também significa desenvolver no aluno habilidades e competências para que ele possa interferir no meio em que vive, diminuindo as desigualdades sociais.

A escola tem um papel importantíssimo na construção do sentimento de pertencimento e exclusão social. Nesse sentido é importante e interessante olhar para a prática do professor e verificar que histórias estão sendo produzidas dentro da escola pública, qual ideologia está sendo disseminada e ensinada a todos sem distinção; é importante verificar que livro o professor utiliza.

A Secretaria Estadual de Educação, ao afirmar veementemente, que a formação docente tem, como consequência, resultado em baixo rendimento escolar dos alunos e em evasão, tem se descompromissado de ela própria oferecer orientações e cursos que habilitariam o professor numa tarefa importantíssima. Além disso, a SEE tem ignorado a complexidade cultural e econômica de alunos e professores. O MEC também tem mostrado que a formação docente não tem sido adequada para o desenvolvimento de competências básicas para a atuação profissional, também tem evidenciado que a leitura para o desenvolvimento da atualização e formação profissional é pouco freqüente.

Isso é claramente constatado quando o assunto é escolha de livro didático e sistemas de avaliação escolar. Dentre outros fatores, como a organização do trabalho na escola, as condições de trabalho do professor e a falta de orientações que auxiliem e subsidiem o professor, a realização da escolha do livro adequado não tem sido prioridade dos professores. A leitura sobre o assunto é quase nula. Muitas vezes o professor escolhe o livro ‘recomendado com ressalvas’ achando-se incapaz de trabalhar com um livro mais complexo.

Não é somente através das imagens estereotipadas e de textos preconceituosos que o livro apresenta problemas, é também pelo fato de continuar afirmando que o Brasil vive uma perfeita democracia racial. A função do educador é combater qualquer imagem negativa ou estereotipada do povo brasileiro, seja ele índio, negro, mestiço ou branco. Mas e quando sua própria prática está permeada de preconceitos e discriminações?

Como já foi dito, a Diretoria Regional de Ensino (DE), órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação (SEE), possui um setor responsável por retransmitir aos professores, professores-coordenadores e diretores de escolas as orientações e encaminhamentos pedagógicos relativos ao processo ensino-aprendizagem recebidos dos órgãos centrais, principalmente da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Esse setor é a Oficina Pedagógica e seus membros, os assistentes-técnicos pedagógicos (ATP), são professores das diversas disciplinas do currículo oficial que são afastados da sala de aula e designados para prestarem serviços na Diretoria por tempo indeterminado.

A Oficina Pedagógica é responsável por desenvolver e acompanhar diversos projetos ou programas implantados pela Secretaria, um deles é o projeto ‘Escola nas Férias’. Para esse projeto são orientados professores que trabalharão, durante o mês de janeiro, com os alunos que não apresentaram, durante o ano letivo, rendimento satisfatório para prosseguirem nas séries seguintes.

Em janeiro de 2002, o ‘Escola nas Férias’ envolvia professores de Português, Educação Artística e Educação Física e era denominado ‘Jogos e Brincadeiras’. Ocupando, na época, a função de ATP de Língua Portuguesa, eu estava no pátio de uma escola realizando uma das atividades quando uma das assistentes nos trouxe o material para prepararmos o café. Não querendo interromper nossas atividades, solicitei a ela que

entregasse tudo para a cozinheira da escola; ela se dirigiu diretamente para a única pessoa negra que se encontrava entre nós. Entretanto, essa pessoa era uma das professoras envolvidas no projeto; a cozinheira, uma mulher loiríssima, encontrava-se num banco ao lado, lendo uma revista sobre moda feminina. Questionei, em particular, tanto a atitude da ATP quanto a não-reação da professora. A professora negra respondeu que não se importava com esse tipo de acontecimento e que isso lhe era comum; a assistente respondeu-me que se dirigiu diretamente para a professora por causa de sua “raça”.

Desde 2001, a SEE, através da DE, tem ministrado cursos de informática aos professores. Um dos cursos de informática da disciplina de História ocorreu nas manhãs de sábado em uma escola que, apesar de situar-se próxima à região central da cidade, possui uma população extremamente heterogênea, com alunos brancos e de classe média e alunos brancos e negros vindos de um bairro pobre que tem o apelido de Vila África. Foi numa dessas manhãs, no primeiro dia do curso, que uma professora pediu para a única pessoa negra no pátio que lhe abrisse o portão do estacionamento para que ela pudesse guardar o carro. Ela estava falando com a diretora da escola que passava orientações para a zeladora, uma mulher branca. A diretora dessa escola faz parte do movimento negro de Piracicaba e questionou a atitude da professora; esta, sentindo-se pressionada, chorou. O curso de História era sobre a ‘Permanência e mudanças: do pós-Segunda Guerra aos dias atuais’, o módulo que abria o curso denominava-se ‘Violência ontem e hoje’ e iniciava-se com um vídeo contendo depoimentos de judeus e era seguido por um clip musical que questionava onde estavam os negros em nossa sociedade e como se davam as diversas formas de discriminação. Na hora do debate a professora colocou o que havia acontecido e pediu desculpas a todos os presentes.

Esses fatos ocorridos demonstram bem que no pensamento social do brasileiro o negro tem um papel demarcado dentro dos espaços sociais. Apesar da conhecida e propagada convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnicos no nosso país, estabeleceu-se uma hierarquização social de brancos e negros; estes ocupariam os segmentos sociais menos favorecidos, aqueles seriam destinados a formar a elite dominante.

Dentre as 64 escolas públicas estaduais vinculadas a DE, o público negro (incluindo aí os que se denominam negros, mestiços, pardos ou mulatos) participante das reuniões de orientações, capacitações e treinamentos ocorridos de março de 1999 a janeiro de 2002 se resume a uma diretora, 06 vice-diretores, 15 professores-coordenadores; da

disciplina de Matemática, 20 professores; da disciplina de Português, 07 professores. A Diretoria de Piracicaba tem 60 funcionários, nenhum deles se classificou como negro; somente uma pessoa se autotranscreveu como ‘parda’ argumentando que não sabe precisar ao certo a sua “raça”, reconheceu a existência de ancestrais negros em sua árvore genealógica, mas, para ela, as marcas de sua ascendência africana se manifestam com menor intensidade em sua aparência física, ou seja, em sua cor de pele e em seus cabelos.

Há algumas palavras com significados que suscitam discussões diversas, atuais e complexas, uma delas é a palavra raça:

“**Raça** s.f. (1473 cf.Rlor) **1** divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc) [Etnologicamente , a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o fator racial; certas culturas de raças diferentes estão muito mais próximas do que outras da mesma raça.] <r.branca > <r.amarela> <r. negra> **2** conjunto de indivíduos pertencentes a cada um desses grupos **3** o conjunto dos seres humanos; a humanidade **6** coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e costumes; grupo étnico (...)” (HOUAISS, 2001,p.2372).

O que costumamos denominar raça – branca, negra, amarela – é apenas uma relação de características físicas que são passadas de geração a geração como as elencadas acima. Atualmente, a maioria dos sociólogos e biólogos contesta a noção biológica de raça em virtude do número de cruzamentos ao longo da história. Todo grupo humano merece ser tratado com respeito e dignidade pelo simples fato de ser humano, entretanto pessoas com diferentes ideologias, afirmando a superioridade de um grupo sobre o outro, usam e abusam do conceito de raça para se defenderem e alardearem que muitas diferenças culturais, intelectuais e financeiras se devem às diferenças genéticas. Essas diferenças passam a permear todas as relações humanas, sejam elas de trabalho, políticas ou religiosas e são constantemente recriadas e reproduzidas; raça seria um conjunto socialmente construído de categorias usadas para a opressão social e, conseqüentemente, para a desigualdade. O negro, por ter a cor da pele como algo que o diferencia notavelmente do branco, passa a ser visto por muitos brancos como um estranho, como um ser diferente e de uma raça subalterna, ocorrendo, como esclarece IANNI (1978, p.51) o

conceito sociológico de raça negra. O negro não é visto como sendo igual ao branco e além dessa diferença também é visto como inferior, de uma segunda ou até mesmo terceira raça, depois do branco ou do índio.

O racismo tem uma curiosa característica, acaba se introjetando em muitos negros que se tornam eles próprios racistas e querem embranquecer e compartilhar das idéias e valores da elite dominante branca. Esse desejo é, às vezes, inconsciente e cheio de conflitos. Como durante muitos anos foram considerados ‘coisa’ ou ‘animal irracional’ e sem alma e atualmente ainda são considerados por muitas pessoas como um ser inferior, esse sentimento de inferioridade foi introjetado por muitos negros. Assim, há negros que não gostam de ser negros e de suas próprias características físicas.

De acordo com o relato dos professores entrevistados, muitos de seus alunos são ‘racistas’, evitam andar com colegas negros ou mestiços, recusam-se a sentar ou compartilhar atividades com crianças negras. Assim, muitos acabam internalizando os valores culturais brancos e compartilham do preconceito. Porém, quando o próprio negro não gosta de ser negro ou privilegia as relações com os brancos em detrimento das relações com os negros é uma consequência do racismo e não a causa.

Na escola e, às vezes, na própria família, a criança é ensinada a tolerar, contornar ou até mesmo a ignorar e desconhecer o preconceito e discriminação que sofrem. A maioria dos professores entrevistados não reconhece o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar e à pergunta sobre o que dizem aos alunos diante da hipótese de estarem sendo discriminados ou de estarem discriminando alguém responderam:

“Deus fez todo mundo igual independente da cor da pele, nosso sangue é igual e todos tem alma, branca, preta ou incolor. Não devemos tratar ninguém com desrespeito...” (professora branca)

“Ah! Raramente acontece alguma coisa assim, na escola não há discriminação, muitos alunos brigam entre si por que são mal educados, aí aproveitam para ofender e quando falam ‘neguinho’, ‘preto sujo’ ou outras coisas é porque querem provocar, mas não acredito que pensem realmente assim.” (professor branco)

“Eu aparto a briga ou interrompo as discussões, faço um sermão. Como sou negro também, se eu ficar falando muito, eles vão achar que eu também fiquei chateado e eu não estou preparado para falar sobre essas coisas, estou aprendendo.” (professor negro)

“Muitas vezes é cisma do aluno, alguns têm mania de perseguição. É culpa da mãe, ela vive aqui e sempre reclama de tudo...” (professora branca)

Porém quando a desigualdade é constatada, como no caso dos resultados do SARESP, a maior parte dos professores alegou que é problema financeiro ou desestruturadora familiar e que a escola tem pouco a fazer. Também não sabem citar nada relacionado a lei ou conhecimentos biológicos.

Perguntados sobre pessoas negras importantes na história do Brasil, souberam citar Zumbi; apenas uma das professoras que é negra também citou André Rebouças. Em relação às artes, lembraram-se apenas de cantores e artistas da televisão. Questionados se em alguma aula já discutiram sobre o papel de Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malcom X, os professores não só negaram, como não souberam explicar a importância deles na luta pelos direitos dos negros. Comentando sobre política brasileira, citaram a ministra Benedita da Silva, mas recorreram à falta de tempo para justificar o fato de não acompanharem sua atuação. No que diz respeito ao papel do negro na cultura brasileira, limitaram-se a aspectos folclóricos ou artísticos, não souberam citar livros, revistas ou jornais abordando temas específicos em relação à escola e alunos negros, deixaram bem claro que na escola a maioria continua ensinando apenas sobre os negros e a escravidão no Brasil colônia.

Apenas três dos 15 professores souberam dizer quem era o geólogo Milton Santos e sobre o prêmio recebido na França. Falando sobre literatura, nem mesmo a professora negra sabia que Machado de Assis era negro.

Ao ser questionado sobre problemas de discriminação na escola, Joaquim, 41 anos, negro, cobrador de ônibus, casado pela segunda vez com uma mulher branca com quem tem um filho de 11 anos disse:

“Meu filho chegou em casa com muitas figurinhas e canetas novas e disse que havia ganhado dos colegas. Como isso se repetiu mais duas vezes, apertei ele e ele respondeu que alguns colegas da classe mandaram que ele roubasse da outra sala porque ele era preto e tinha que aprender a roubar sem ser visto ou descoberto.”

Perguntei, então, qual foi sua atitude. Sua resposta foi:

“Primeiro pensei em bater nele, cheguei a dar uns bons gritos, depois me acalmei, conversei com ele e expliquei que os moleques não foram seus amigos e que ele vai passar um bocado na vida, conversei com ele, falei que nossa vida não é fácil. Pen-

sei em ir falar com a professora, mas no ano passado ele foi xingado pelos colegas da classe e a diretora disse que era coisa de criança, resolvi não ir lá para não piorar a situação do meu menino...”

Um bom exemplo de introjeção do racismo foi Oliveira Viana, escritor fluminense muito lido nos anos 1950. Além de escrever de modo a impressionar os leitores de sua época, mesmo sendo um mestiço, seus textos eram exemplos do racismo europeu, da crença na eugenia e do sentimento de inferioridade racial. Os princípios básicos de Viana eram:

- “ 1. Os acontecimentos da vida de um povo se explicam pela sua formação racial.
2. O comportamento psicológico de um povo é determinado pela sua raça. (Assim como o temperamento de uma pessoa é determinado pela sua morfologia)
3. A raça negra, que tem um comportamento psicológico instável, nunca criou nem vai criar civilização” (Santos, 1994, p.30).

Em abril de 1999, pude presenciar um caso exemplar de introjeção do racismo e constatar o despreparo de uma professora para abordar uma questão tão ampla e complexa. Na biblioteca pública municipal de Piracicaba, houve um ‘Debate sobre Racismo’⁵² com breves relatos sobre a situação das diversas etnias e culturas presentes em nossa cidade. Quando um aluno questionou o motivo de tanta desigualdade entre brancos e negros, uma professora negra, da disciplina de Português e que fazia parte do público afirmou que a maioria dentre os pobres é negra e assim sendo precisam reconhecer que os pobres ainda não estão preparados para o mercado de trabalho atual que inclui grandes conhecimentos tecnológicos e que, tendo a abolição completado um pouco mais de 100 anos, era compreensível que os negros não ascendessem socialmente. Declarou que os negros já estavam melhorando de vida, afinal havia no país muitos jogadores de futebol, cantores e sambistas fazendo sucesso e ganhando muito dinheiro.

Um membro participante da mesa de debates contra-argumentou que há ainda muito racismo no Brasil, a professora em questão rebateu afirmando que no Brasil não

⁵² Esse debate foi promovido pelo Centro de Documentação, Cultura e Política Negra - órgão vinculado a Secretaria Municipal de Ação Cultural - e pela Secretaria de Estado da Cultura – Sistemas de Biblioteca na noite de 23/04/99 e contou com representantes da cultura árabe, japonesa, indígena, sírio-libanesa e

há racismo, o que acontece é que muitos negros têm o chamado “complexo de cor”, por se sentirem inferiores não se esforçam muito e acabam abandonando a escola o que piora ainda mais sua condição sócio-econômica.

Muitos são os modos de contribuir para que a situação dos negros não continue ameaçando os privilégios dos brancos: passar uma idéia negativa sobre eles, não permitir o acesso a bons empregos e estabelecer determinados papéis na sociedade, tais como cantores, dançarinos, jogadores, empregadas domésticas e seguranças entre outros. O fato do próprio negro introjetar esses valores prejudica-o ainda mais. Entretanto, é compreensível que muitas crianças não queiram ser negras, afinal durante muito tempo só havia bonecas loiras e mesmo hoje elas são as mais facilmente encontradas, nas lojas mais simples e nos mercados de bairros. As apresentadoras de programas infantis são todas loiras; os heróis dos livros infantis são todos brancos, as princesas, os príncipes, as fadas, os anjos também. Os livros infanto-juvenis que apresentam personagens negros quando não são totalmente desconhecidos pelos professores, são muito mais caros que os outros livros. Há crianças negras que querem ser como os artistas, cantores ou jogadores negros, no entanto, os modelos ainda se limitam a essas profissões.

Os negros não são poucos em nosso país. Encontra-se no Brasil a segunda maior população negra do mundo atrás apenas da Nigéria, entretanto, eles formam a maioria dos pobres e miseráveis, tanto na cidade como no campo. A maior parte dos negros desempenha atividades de baixa remuneração, muitos estão ligados ao subemprego; residem em áreas de risco como encostas e favelas com inúmeros problemas de infraestrutura e saneamento básico.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) responsável pelos censos demográficos em nosso país incluiu o quesito “cor” nos censos desde 1872, época em que classificava a população entre livre e escrava⁵³. As opções de classificação para o entrevistado livre eram branco, preto, pardo e caboclo. As opções para o entrevistado livre classificar a “cor” de seus escravos eram preto e pardo (ARAÚJO, 1987).

negra. O público era formado principalmente por professores e alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas de Piracicaba e região.

⁵³ Para Guimarães (1999), tal classificação estava baseada na teoria da reversão onde o grupo de cor significava membros da raça pura + fenótipos da raça em reversão.

Atualmente, no Censo Demográfico, assim como em outras pesquisas, é utilizada a divisão das pessoas em cinco categorias: preto, pardo, branco, amarelo e indígena para classificá-las quanto à cor ou raça⁵⁴.

O Censo 2000, considerado o maior e mais preciso recenseamento já realizado no Brasil, traz informações sobre os 5.507 municípios brasileiros. O Censo revela, além de dados econômicos, importantes mudanças sociais e comportamentais. A população que se declarou de cor preta aumentou quase duas vezes mais que a que se declarou branca e oito vezes mais que a parda, mas os brancos constituem 53,7% da população, sendo que, entre empregadores, os brancos são 80%.

Em 2000, pelas declarações fornecidas pela população do país, 91.298.042 (53,7%) consideraram-se brancos, 10.554.336 (6,2%) pretos, 65.318.092 (38,4%) pardos, 761.583 (0,5%) amarelos e 734.127 (0,4%) indígenas.

No confronto dos resultados censitários de 1991 e 2000, diminuiu a proporção de pessoas que se declararam pardas e aumentou a de pretos, o que pode ser um indicativo de mudança nos padrões de identificação e de autoclassificação do brasileiro. Nesse período, a taxa média de crescimento da população de cor branca foi de 2,12%, da preta 4,17% e da parda 0,53%. Segundo os números dos censos, a proporção de pessoas que se declararam brancas declinou de 1940 (63,5%) até 1991 (51,6%), e em 2000 essa proporção apresentou ligeiro crescimento (para 53,7%). A proporção da população preta, que vinha caindo também desde 1940 (14,6%), apresentou um crescimento na sua proporção, passando de 5%, em 1991, para 6,2% em 2000. Em contrapartida, a proporção da população de pardos, que vinha crescendo desde 1940 (21,2%), atinge, em 1991, a proporção de 42,4% e cai para 38,4% em 2000. A proporção da população indígena passou de 0,20%, em 1991, para 0,43% em 2000.

Proporção da população residente por cor ou raça – Brasil – 1940 – 2000

⁵⁴ Interessante notar que quando se referem aos indígenas, muitas pesquisas empregam o termo etnia. De acordo com Johnson (1997), etnicidade é um conceito que se refere a uma cultura e estilo de vida comuns, especialmente da forma refletida na linguagem, maneiras de agir, formas institucionais religiosas, no modo de se vestir e de produzir arte. Muitos sociólogos recusam a distinção entre raça e etnia, mas o verdadeiro problema no nosso país é que quando muitos professores falam de etnia e ao relacionarem o termo diretamente aos indígenas brasileiros disseminam não somente a noção de subcultura como também a noção de inferioridade e subalternidade.

Anos	Cor ou raça (%)				
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
1940	63,47	14,64	0,59	21,21	-
1950	61,66	10,96	0,63	26,54	-
1960	61,03	8,71	0,69	29,50	-
1980	54,23	5,92	0,56	38,85	-
1991	51,56	5,00	0,43	42,45	0,20
2000	53,74	6,21	0,45	38,45	0,43

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940 - 2000

Em 2000, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 07 a 14 anos, quase 1 milhão delas (5,9%) ainda eram analfabetas e, destas, 77,8% residiam em municípios com até 100 mil habitantes; nos municípios menos populosos as taxas de analfabetismo são maiores. Embora tenham caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda são duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3,0%). Os resultados revelam que, apesar de a média de anos de estudo ter aumentado de forma generalizada na última década, as desigualdades raciais permanecem. Em 2000, a população branca tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto a de cor preta, 4,6 anos, e a parda, 4,9 anos⁵⁵. Embora continue tendo a menor média de anos de estudo (4,1), a população indígena foi a que mais avançou (em 1991, sua média era de 2,1). A maior média de anos de estudo foi encontrada entre as pessoas de cor ou raça amarela, com 8,7 anos de estudo. As taxas de analfabetismo entre as meninas eram, em geral, mais baixas do que entre meninos, mas chama a atenção essa diferença entre as crianças pretas: taxa de 12,4% para os meninos e 7,1% entre as meninas. A mesma diferença ocorre com a escolaridade das mulheres que, em geral, superam a dos homens.

Sonia Tiê SHICASHO⁵⁶ (2002), analisando os indicadores socioeconômicos, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificou que o quadro geral das desigualdades raciais manteve-se praticamente inalterado apesar dos avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento da população brasileira no período de 1991 a 2001.

⁵⁵ Sobre a heterogeneidade na escolarização da população brasileira e seus reflexos na desigualdade de renda, ver Ricardo Henriques, *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90* (IPEA, 2001).

⁵⁶ Técnica colaboradora da Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O IPEA é uma fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

De acordo com os dados da PNAD, as taxas de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais de idade, embora tenham caído para todos os grupos de cor, ainda eram, em 2001, duas vezes mais elevadas para negros (18%) do que para brancos (8%). Na região Sudeste, onde, de acordo com o PNAD de 1999 se encontram 54,49% da população classificada como preta, são encontradas as menores taxas de analfabetismo do Brasil, os negros (11,5%) também apresentam uma taxa superior à dos brancos (5,4%) (ver anexo). Os dados acima são muito importantes ainda mais considerando-se a distribuição da população no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, a distribuição dessa população na escola pública.

Distribuição da população por Cor segundo Região – 1999 (em %)

Cor	Regiões					Total
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
Amarela	5,60	5,20	1,86	71,21	16,13	100
Branca	6,01	15,92	2,62	51,78	23,66	100
Indígena	20,00	14,53	25,84	19,61	20,02	100
Parda	8,70	46,72	8,65	31,09	4,84	100
Preta	4,61	30,14	2,17	54,49	8,60	100

Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD) de 1999

Para SHICASHO, o fato de que quase todas as crianças brasileiras foram colocadas na escola (96,5%) teve um efeito de equidade racial, pois a maioria das que estavam fora era negra. Pode-se dizer assim que os diferenciais raciais refletem discriminação no passado, mas não no presente, assim, seriam apenas a mera reprodução das desigualdades de classe condicionando o desempenho escolar. Segundo esse ponto de vista, os alunos negros teriam pais mais pobres e menos instruídos que os alunos brancos.

Para testar tal hipótese, Luciana JACOCOUD⁵⁷ e Nathalie BEGHIN⁵⁸ (2002), construíram um modelo no qual simulou-se qual seria o nível educacional dos negros se seus pais tivessem o mesmo nível educacional dos brancos. Os resultados encontrados revelaram que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola; as desigualdades históricas em relação à educação representam, de acordo com o modelo, apenas 37% da diferença entre negros e brancos.

⁵⁷ Técnica colaboradora do IPEA, doutora em Sociologia, áreas de concentração/interesse: seguridade social e desigualdades sociais, raciais e regionais.

⁵⁸ Técnica do IPEA, bacharel em Economia, áreas de concentração/interesse: pobreza, desigualdades sociais e raciais, terceiro setor e parceria Estado/sociedade

Para Regina Pahim PINTO⁵⁹,

“Esta diferença entre brancos e não-brancos mantém-se no 1º grau, seja pela maior dificuldade de acesso ou pela entrada mais tardia neste nível de ensino, ou ainda por uma trajetória escolar mais lenta e mais conturbada do negro, que se expressa através de elevados índices de repetência e exclusão (inclusive numa idade precoce) e por um maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. Como consequência, não só se agrava o atraso escolar que já se iniciara no nível da pré-escola, como também a criança negra chega a ponto de saída do sistema de ensino com um número médio de séries completadas muito inferior ao dos brancos” (PINTO, 1992, p.43).

Como demonstram os dados do IBGE, o negro não desapareceu, como pensavam e desejavam os adeptos da teoria do embranquecimento. Mariléia dos SANTOS (2001), ao analisar a presença negra na história da educação brasileira, afirma que

“Embora os negros não tenham desaparecido da sociedade brasileira como os teóricos adeptos do eugenismo esperavam como forma de atingir a “melhoria racial do Brasil” parece inegável o seu ocultamento da história. Isso pode ser constatado quando se percebe que o negro só recebe visibilidade na história do Brasil quando a referência é feita sobre o período da escravidão” (SANTOS, 2001).

Além da invisibilidade do negro em muitos períodos da história do Brasil, há outra séria questão na prática docente: a crença da inferioridade intelectual dos alunos negros. Maria Teresa Ramos DIAS (1979), num estudo em que buscava confirmar a teoria do capital cultural desenvolvida pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu, entre alunos pobres e alunos de classe média, encontrou resultados contrastantes em relação ao capital cultural. Para Bourdieu,

“A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino complementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p.40).

⁵⁹ Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, áreas de interesse/pesquisa: pluralidade étnica e escola pública, livros didáticos de leitura, avaliação na educação básica.

Mas, o que DIAS constatou sobre essas diferenças e taxas de êxito é que crianças pobres tinham um desempenho bom em escolas de classe média e que alunos de classe média quando estudando em escolas de classes populares apresentavam um baixo desempenho. Para ela, se os alunos pobres tinham um bom desempenho nas escolas de classe média, a teoria do capital cultural não estava correta simplesmente porque a própria escola criava uma norma institucional de desempenho a partir das características sociais de seu alunado; se os alunos são de classe média a expectativa é alta e a taxa de sucesso é altíssima; se os alunos são pobres a expectativa sobre a aprendizagem é baixa e a taxa de fracasso é altíssima.

O que nos chama a atenção nesse estudo é quando os dados de classe social foram cruzados com os dados raciais. O que DIAS observou é que dentre os alunos pobres os negros apresentavam os piores resultados em relação aos alunos brancos e que pertencendo a uma mesma classe social tendiam a freqüentar uma escola de alunos mais pobres ainda. Para DIAS,

“(...) o processo de definição social da clientela escolar e das representações ideológicas a ele associadas condicionam a apropriação da cultura escolar pelos diferentes grupos sociais.

Se por um lado, as representações ideológicas associadas aos grupos sociais, incorporadas e expressas pelos profissionais da educação, refletem os elementos que compõem a ideologia dominante da sociedade brasileira, por outro, e exatamente por isto, justificam e legitimam as diferenças estruturais, transformando-as em diferenças entre os indivíduos” (DIAS, 1979, p.23).

Uma das justificativas de Carlos HASENBALG⁶⁰ (1987, p.26.) é que isso ocorre porque os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis e apresentam quase sempre um baixo desempenho. Através da montagem das turmas para a aplicação da prova do SARESP em 2000, pode-se verificar que poucos alunos negros foram selecionados. Esse pensamento realmente domina não só professores, mas a própria direção das escolas ao afirmarem que tinham escolhidos primeiramente os alunos mais ‘fortes’ e ‘médios’, leia-se brancos, e depois os alunos mais ‘fracos’, leia-se negros ou pardos.

⁶⁰ Pesquisador do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos/RJ

Dentre os 15 professores entrevistados nessa pesquisa, somente um assumiu o fato de ter sido, em diversos momentos, preconceituoso em relação a seus alunos brancos e negros e que se sentia despreparado para abordar temas como racismo, preconceito ou discriminação. A maioria negou que a escola discrimina os alunos negros e afirmou que não há nessa instituição nenhuma atitude racista e que todos os alunos são tratados igualmente. Questionados de como reagiram diante de possíveis casos de racismo entre os alunos, sejam eles na escolha de colegas para formação de grupos, trabalhos ou seminários, sejam eles de discussões ou brigas na sala de aula ou pátio, eles responderam que “discursam” sobre a importância de tratarmos a todos com respeito e igualdade. Justificaram o silêncio em relação a temas que abordassem o preconceito na escola afirmando que discutir sobre isso poderia agravar a situação ou até mesmo incitar novos casos. Em relação à pluralidade cultural, limitaram-se a comemorações de determinadas datas como Dia do Índio, Abolição da Escravatura, Dia de Combate ao Racismo; o modo que essas datas foram “comemoradas” foi principalmente através da elaboração de cartazes ou apresentações de danças diversas ou capoeira.

Para Luiz Alberto Oliveira GONÇALVES (1987) o fato de o professor afirmar que trata todos os alunos da mesma maneira revela uma das formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola. Ao discursar sobre o “tratamento igual a todos os alunos” o professor simplesmente não considera o direito de seus alunos se reconhecerem como negros a partir de suas diferenças. O professor confunde diferença com desigualdade e, ao negar a diferença, mutila a particularidade cultural da criança negra e silencia o cidadão.

O livro didático não é por si um mecanismo de exclusão do aluno negro, mas, como afirma a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o livro didático faz parte dos mecanismos através dos quais os brancos se tornam racistas em relação aos negros⁶¹. Quanto ao trabalho do professor ela comenta que

“talvez seja mais fácil para o professor criticar situações de racismo com a criança negra do que com a criança branca, pois aquela vive situações de racismo e é capaz de percebê-la, inclusive no livro didático. Já, a criança branca, que não vivencia estas experiências, terá mais dificuldades para percebê-las e criticá-las.”(Cadernos de Pesquisa, 1987, p.32)

⁶¹ Essa posição é expressada por Silva em um debate com militantes do movimento negro e pesquisadores presentes no Seminário “O negro e a Educação”(dez.1986), Cadernos de Pesquisa, 63,p.30-35.

BOURDIEU (1998, p.40) afirma que “*não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas*”. Desde 1950 há estudos e denúncias ricas sobre a representação do negro nos livros didáticos e paradidáticos no Brasil, porém a denúncias nem sempre foram seguidas de ações significativas.

A própria professora e pesquisadora Rose Neubauer da SILVA, ocupante do cargo de Secretária de Estado da Educação de São Paulo, analisando os problemas relacionados com o ensino fundamental e os artigos escritos a respeito, diz que

“Em síntese, as pesquisas sobre a escola pública mostram que ela é, em geral, uma escola de saber minguado, com currículos inadequados, professores malpreparados e preconceituosos, esta aparente “unicidade na pobreza” mascara uma perversa duplicidade. Na verdade, aos mais pobres – aqueles que precisariam de mais recursos, escolas mais equipadas, professores competentes e comprometidos com a educação das camadas populares – resta, tão-somente, o rebotalho. Os dados são claros: a seletividade se processa não só no sistema como um todo mas, e espantosamente, no seio mesmo do espaço escolar. Fraudam-se, pois, no interior da escola, as expectativas de assegurar o direito – tão propalado nas intenções e tão solapado na prática – à escolaridade básica” (SILVA e DAVIS, 1992, p.38)

Porém, as diferenças de desempenho entre os alunos brancos e os alunos negros encontradas nas avaliações de rendimento efetuadas pela própria Secretaria Estadual de Educação não demandaram mudanças curriculares, não houve reuniões para discutir as variáveis que interferiram nos resultados para que os negros tivessem um pior desempenho nesse exame e, principalmente, os professores não receberam orientações de como tratar o preconceito ou discriminação em sala de aula. É verdade que muitos dos alunos chegam às escolas em condições distintas, que têm menos livros em casa e menos acesso à leitura, mas cabe à escola desenvolver uma política educacional que seja incluyente e busque diminuir tais diferenças com uma educação de qualidade.

O questionário que acompanhava a prova do SARESP, através do qual foi constatada a diferença de rendimento entre alunos negros e alunos brancos, foi simplesmente retirado.

A escola, através da Secretaria Estadual de Educação, tem recebido um conjunto de investimentos, como livros para a biblioteca, abono salarial, verbas para reformas de

laboratório de informática e de ciências, entretanto corre-se o risco, mais uma vez, de buscarem culpados pelo desempenho escolar.

CONCLUSÕES

O estudo do SARESP e do PNLD apontou algumas características do processo de implementação da política educacional no Estado de São Paulo entre os anos de 1999 e 2002. Deve-se deixar bem claro que se tais programas ao serem realizados tivessem alcançado todos os seus objetivos, teriam dado uma contribuição considerável para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Apesar de saber que a democratização do acesso à escola pública não atinge os 100%, é consenso entre educadores e comunidade que a qualidade do ensino precisa ser melhorada. Seria totalmente justificada a implementação dos dois projetos analisados se deles resultassem ações

visando diminuir, ou até mesmo eliminar, as desigualdades de rendimento escolar e ações que promovessem melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

Diversos projetos e programas da SEE ligados à racionalização do uso dos recursos públicos receberam inúmeras críticas, a avaliação do ensino foi um deles. O sindicato dos professores, os alunos, a mídia e até mesmo o poder judiciário se manifestaram e expressaram suas divergências, entretanto, as oposições não foram articuladas com projetos ou ações alternativas. Os professores, num primeiro momento, contestaram muito a implantação dessa avaliação de monitoramento argumentando que ela apenas atendia a uma política que se prestava a exigências de organismos internacionais, como Banco Mundial. Depois de três edições de avaliação, as queixas recaíram sobre o processo de retenção e aprovação dos alunos pelo SARESP. Os pais e alunos interessaram-se apenas pela promoção/ retenção nas séries finais do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental.

Quanto ao PNLD, muitos professores demonstraram pouco interesse pelas análises dos livros didáticos, como se a escolha de livros, compra e distribuição deles pelo MEC não lhes dissesse respeito. O próprio sindicato dos professores pouco se manifestou. A preocupação com o estudo da ideologia subjacente aos livros didático, ironicamente, limitou-se à equipe pedagógica da Diretoria de Ensino. A própria Secretaria não demonstrou preocupação em debater a escolha dos livros, visto que nas reuniões de orientações foram abordados aspectos burocráticos em demasia. Os poucos aspectos literários contemplados foram tratados com superficialidade, como se fossem exercícios para alunos do ensino médio.

Não se pode omitir o fato de que a Secretaria deu um salto qualitativo no que se refere à implementação de uma avaliação externa, visto a abrangência do projeto e a possibilidade de transformá-la em dados diagnósticos a serem trabalhados. Porém, pela análise, vê-se que a autonomia das escolas – outro discurso oficial da SEE – ficou completamente comprometida.

A discriminação é encontrada na educação escolar de maneiras distintas; uma delas encontra-se nos materiais didáticos usados pelo professor, principalmente no livro didático, ainda um veículo de muitos preconceitos. Apesar dos critérios de seleção e exclusão de livros didáticos que são seguidos pela equipe responsável da Secretaria de

Educação Fundamental do MEC, alguns livros ainda apresentam certos estereótipos e discriminações.

Tratou-se aqui, através da avaliação de resultados e do programa do livro didático, de denunciar o silêncio oficial diante de práticas discriminatórias sistematizadas que continuam a ocorrer no sistema educacional paulista⁶². Diante das muitas discussões sobre ações afirmativas e denúncias sobre desigualdades raciais, diversos educadores e políticos afirmam que não seria positivo racializar as políticas governamentais. GUIMARÃES, citado por OLIVEIRA, afirma que

“Apesar de reconhecerem a existência do racismo e que os negros são vítimas desse processo, há uma forte posição de que não cabe ao Estado a aplicação de políticas específicas para o combate dessas desigualdades, sob o argumento da inconstitucionalidade de tais procedimentos e que somente políticas universais poderão dar conta dessas desigualdades – aliado ao fato de que, num mundo que se pretende “democrático e moderno”, os indivíduos precisam ser avaliados a partir do mérito”(OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Entretanto, a fim de gerar maior igualdade de oportunidades entre negros e brancos, o quadro geral da situação educacional dos negros no Brasil representa a principal dificuldade a ser enfrentada. Todo programa ou projeto educacional, seja ele o SARESP ou o PNLD, deve ser analisado e avaliado, pois são partes integrantes da política educacional do governo paulista.

A discriminação, apesar de amplamente rejeitada no discurso de professores, de gestores escolares e da própria SEE, ainda é reproduzida em sala de aula por muitos professores. Apesar de não reconhecida em um primeiro momento, é facilmente revelada através dos resultados dos alunos negros no SARESP. Além de ter revelado a existência da discriminação, os resultados demonstram o desrespeito pela diversidade cultural inserido no sistema educacional. Os dados diagnósticos poderiam criar possibilidades a todas as crianças de tornarem-se cidadãos plenos; ao constatar o baixo rendimento dos alunos negros, ações concretas e planejadas no coletivo poderiam reverter a situação de exclusão.

⁶² Sobre práticas discriminatórias no relacionamento entre colegas e entre professores e alunos consultar CAVALLEIRO (2000).

Segundo os PCNs, distribuídos a partir de 1997, a escola deve estimular os alunos a respeitarem e valorizarem as diferentes culturas brasileiras. Porém, a proposta sobre pluralidade cultural ainda não é desenvolvida de modo sistematizado, o fato de que a diversidade da população brasileira é fator fundamental de nossa sociedade ainda não é entendida plenamente nem pelos professores nem pelos alunos.

Dentre os 15 professores entrevistados, apenas dois se interessaram realmente pela relação aluno negro-rendimento escolar após começarem a participar dos encontros e discussões promovidos pelo movimento negro. Entretanto, em tais reuniões não se discutiram estratégias a serem utilizadas em sala de aula, a formação dos militantes não é direcionada a professores. É inquestionável a importância das reuniões do movimento negro, porém quando as informações são direcionadas apenas a determinado grupo, sua finalidade é parcialmente obtida, pois as pessoas que não fazem parte desse grupo ficam à margem das discussões, descobertas e idéias, não percebendo, na maioria das vezes, o que o outro sente, pensa e passa em uma sociedade como a nossa. O reconhecimento e constatação das desigualdades é essencial para a organização política do movimento, porém a participação dos professores é de vital importância, visto que a escola sendo uma instituição de socialização poderia ter a tarefa de refletir sobre o valor de cada cultura, cada povo, cada pessoa.

A escola não pode ser considerada essencialmente racista e discriminatória, mas também não é democrática com relação aos negros, visto que seus valores culturais raramente são explicitados. Há, no senso comum, uma atitude por parte da comunidade escolar de ignorar a questão racial e de afastá-la para longe; muitos atribuem os casos de discriminação e preconceito a pobreza, resultado da escravidão, preguiça e falta de coragem do próprio negro ou ao seu próprio complexo de inferioridade.

O professor não pode ser um mero reproduzidor do que acontece na sociedade em geral, deve ser um profissional comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática e solidária, mas para isso precisa de instrumentos para lidar com temas que lhe são praticamente desconhecidos ou ignorados. É louvável a promulgação da lei 10639 que altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e cultura Afro-Brasileira', mas assim como ocorreu com os PCNs, não bastam a publicação e distribuição de livros ou similares. O educador deverá ser preparado para lidar com os conteúdos necessários ao conhecimento histórico e cul-

tural do povo negro, fazendo também uma auto-avaliação sobre os valores e conceitos que ele próprio traz sobre esse tema. O trabalho do professor e as atividades dos alunos não podem limitar-se a cartazes sobre zumbi, 13 de maio ou 20 de novembro e todo o restante ser centrado em heróis, líderes ou datas cujo valor nega a participação do povo negro.

Diante dos resultados do SARESP, a SEE ou as próprias escolas, através de seus gestores, poderiam estimular a discussão sistematizada sobre a pluralidade cultural e racial. Nos HTPC⁶³ semanais, além de atividades isoladas e pontuais como comemorações de datas importantes, poderia haver a construção coletiva de um projeto anual envolvendo discussões sobre preconceito, promoção da auto-estima, valorização da identidade dos alunos, entre outros. A SEE deveria aprofundar as discussões nos encontros do Circuito Gestão e ao abordar o SARESP não mais buscar somente os responsáveis pelos resultados, mas sim os motivos de tais desempenhos. Um sistema educacional realmente comprometido com a formação dos alunos, atualmente precisa considerar questões como multiculturalismo, diferenças de linguagem, de religião, de raça, de etnia, de religião entre outras. Questões como essas representam papéis importantes numa escola que irá formar cidadãos aptos a viver num país multicultural como o Brasil, por isso a educação formal deve envolver todos os grupos sociais e não apenas os que já são privilegiados, possibilitando assim que os alunos negros tenham a situação de exclusão revertida, não só para o sucesso escolar, mas para a vida em sociedade.

Fontes Consultadas

APEOESP. **Fax-Boletim Informativo**. n.102, 2001.

ARAÚJO, Teresa Cristina N. de. A Classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.14-15, dez.1987.

BITAR, Hélia A. et al; CONHOLATO, Maria Conceição e FERREIRA, Maria José do Amaral.(coord.). O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo: Implantação e Continuidade. **Idéias**, São Paulo, n.30, p. 9-20, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA e CATTANI (org) – P.Bourdieu – Escritos sobre educação, Petrópolis: Vozes, 1998, p.39-64.

⁶³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo a que todo professor, dependendo da carga horária semanal, participa com os demais professores de discussões e atividades pedagógicas orientados pelo professor-coordenador.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.. **Avaliação de Monitoramento**. In: Avaliação na Educação Básica (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/FCC,2001, p.49-81.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries – PNLD 2002**, Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/FCC, 2000.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries – PNLD 1999**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, REDUC, 1987.

BUSQUETS, Maria Dolors et alii. **Temas transversais em Educação**. São Paulo: Ática, 1998.

CAFARDO, Renata. **Secretaria reprova 50 mil alunos em exame**. Disponível em : < [http:// www.estado.com.br/jornal/02/02/05/news201.html](http://www.estado.com.br/jornal/02/02/05/news201.html)>. Acesso em: 10 fev.2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Difusão Européia, 1962.

CASTRO, Jorge Abrahão. **O processo de gasto público do Programa do Livro Didático**. Brasília: IPEA, mar.1996 (texto para discussão, 406).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (org) **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª série**. Brasília: FAE, 1994.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FELIPE, Jesse Pereira. **Uma análise crítica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**. 1999. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA JR, Amarílio e BITTAR, Marisa. Educação Jesuítica e crianças negras no Brasil colônia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.80, n.196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1995.

FLETCHER, Philip R. Avaliação do perfil cognitivo da população brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.4, p.27-64, jul./dez.1991.

FRANCO, Maria Laura P.B. O livro didático e o Estado. **Revista da Associação Nacional de Educação**, n.5, p.19-24, 1982.

FREITAG, Bárbara. et alii. **O livro didático em questão**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 36 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação na Educação Básica** (estado da arte), São Paulo, fev. 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED/Autores Associados, n.15, p. 134-158, set./out./nov./dez.2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.27-29, dez.1987.

GOULART, Mauricio. **A escravidão africana no Brasil – das origens à extinção do tráfico**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GRAIEB, Carlos. Livros – Salto Evolutivo. **Veja**, n.23, p.142-143, 12 jun.2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: FUSP/Ed.34, 1999.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.24-26, dez.1987.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático**. Educação e Sociedade/Cedes, n.70, p.159-170, abril 2000.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio **A Idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KLIKSBERG, Bernardo. **A gestão da política educacional como política social**. Disponível em < [http:// www.educacao.sp.gov.br/diretor/doc](http://www.educacao.sp.gov.br/diretor/doc)> Acesso em: maio 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. SP: Martins Fontes, 1996

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. (Org.). **Avaliação de Programas Educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982. p. 16-17.

MENDES, João Luiz. Professores devem ou não ser avaliados? - Entrevista com Juan Enrique Froemel. **Jornal do MEC**, Brasília, abril 2002, p.8-9

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.86-87, dez.1987.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e Oblatos – exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.7, p.109-129, 1997.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**, a ideologia subjacente aos textos didáticos de literatura das quatro primeiras séries do 1ª grau. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, Duzolina Alfredo Felipe. **Uma avaliação política do projeto SARESP**. 1998. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Sonia Regina Ferreira. **Formulação de políticas educacionais**: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998). 1999. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Alaíde de. **O livro didático**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A política do livro didático**. Campinas: Summus/UNICAMP, 1984

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. 4ª ed., Campinas: Pontes, 1983.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.41-50, fev.1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.19-23, nov.1987.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANTOS, Mariléia. **A História da Educação**: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros. Disponível em <[http:// www.anped.org.br/24/TO256840543579.doc](http://www.anped.org.br/24/TO256840543579.doc)> Acesso em: 23 maio 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Um pouco da história do SARESP** – pressupostos, objetivos, equipes envolvidas, instrumentos de avaliação e resultados. Disponível em [http:// www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) Acesso em: 20 de novembro 2001.

_____. **SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. São Paulo: FDE, n.2, ago.1999.

_____. **SARESP 97 – Conhecendo os Resultados da Avaliação**. São Paulo: FDE, v.5, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. São Paulo: FDE, n.1, nov.1996.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1988.

SAUL, Ana Maria. A avaliação educacional. **Idéias**, São Paulo, n.22, p.61-68, 1994

_____. **Avaliação emancipatória** – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano** – investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHICASHO, Sônia Tiê. **Desigualdade Racial: indicadores socioeconômicos** – Brasil, 1991-2001. Brasília: IPEA, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2000, p.13-30.

_____. Ideologia do embranquecimento. In: LUZ, Marco Aurélio. **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989, p.53-63.

_____. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. (projeto de tese de doutorado) Disponível em <[http:// www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt14/14s11-PDF](http://www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt14/14s11-PDF)> Acesso em: 23 maio 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 1999, p.151-168.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo: documento de implantação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.13,p. 121-136, jan./jun. 1996.

_____. Plano de metas da atual gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e análise da secretaria. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.13,p.7-12, jan./jun. 1996.

_____. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.44, p.98-101, fev.1983.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer; DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.28-40, fev.1992.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola** : uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Clarilza Prado. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. **Idéias**, São Paulo, n.30, p. 161-174, 1998

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo** – Examinando a política do reconhecimento. Lisboa: Piaget, 2003.

VAZ, Paulo Bernardo Ferreira et al. **Brasil brasileiro: uma história ilustrada**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande/MS, 2001.13 p.

VIANNA, Heraldo Marelim. Implantação de Avaliação de Sistemas Educacionais: Questões Metodológicas. **Idéias**, São Paulo, n.30, p. 147-160, 1998.

Relação dos livros constituintes da análise da pesquisa

ARRUDA, José Jobson de ; PILETTI, Nelson. **Toda a História** – História Geral e História do Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

CEREJA, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. **Português: linguagens** – 5ª série. 7ª reimpressão. São Paulo: Atual, 1998.

CORREA, Maria Helena; LUFT, Celso Pedro. **A palavra é sua**: Língua portuguesa – 5ª série. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FARACO & MOURA. **Linguagem Nova** – 5ª série. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERNANDES, Jane Gasparoto e SALVADORI, Maria Angela Borges. **Trilhos e Trilhas** – História 4. São Paulo: Saraiva, 1999.

GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. **Português em outras palavras** – 5ª série. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

HAILER, Marco Antonio de Almeida; CÓCCO, Maria Fernandes. **ALP, 5 - Análise, Linguagem e Pensamento** – Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 1993.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História & Vida Integrada**. São Paulo: Ática, 2001.

PRATES, Marilda. **Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa**: reflexão e ação – 5ª série. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

TUFANO, Douglas. **Curso moderno de língua portuguesa**: primeiro grau: 5ª série. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1991.