

MARIA DE FÁTIMA SOARES CASSEB

**O IMPACTO DO CURRÍCULO UNIFICADO NA
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MIRACATU**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UNISAL
Americana
2011**

MARIA DE FÁTIMA SOARES CASSEB

**O IMPACTO DO CURRÍCULO UNIFICADO NA
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MIRACATU**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Salesiano de São Paulo –
UNISAL, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação,
sob a Orientação do Prof. Dr. Renato Kraide
Soffner.

**UNISAL
Americana
2011**

L851d Casseb, Maria de Fátima Soares
O Impacto do Currículo Unificado na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu / Maria de Fátima Soares Casseb. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.

92 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Renato Kraide Soffner.
Inclui bibliografia.

1. Educação Sociocomunitária. 2. Currículo Oficial - Estado de São Paulo. 3. Processo de Recuperação Intensiva. 4. Avaliações Nacionais. 5. Avaliação - Estado de São Paulo. I. Título.

CDD - 375

Catálogo elaborado por Maria Elisa Pickler Nicolino – CRB/8-8292

Bibliotecária do UNISAL – Unidade Americana.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner.
UNISAL

Prof^a. Dr^a. Sueli Maria Pessagno Caro
UNISAL

Prof. Dr. Eduardo Oscar de Campos Chaves
UNICAMP

DEDICATÓRIA

Á todos os educadores da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, que de alguma forma contribuíram para que eu alcançasse esse objetivo. Juntos, no mesmo ideal, através do conhecimento, da responsabilidade social, vislumbramos uma educação de qualidade, que faça à diferença na vida dos alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me amparado em todos os momentos difíceis no período do curso, tanto no âmbito profissional, quanto particular.

Ao Dirigente de Ensino Prof. Marcos Spinula, por ter me dado apoio para a continuidade da minha formação.

Ao Professor Dr. Renato Kraide Soffner, pela confiança demonstrada e valiosa orientação.

À Professora Dr^a. Sueli Maria Pessagno Caro e ao Professor Dr. Antônio Carlos Miranda, pela decisiva contribuição pela qualificação desse projeto.

As minhas companheiras de caminhada Edilma Moura, Leiko Nemoto, Erika Vieira e Ariadne Vieira, pela amizade e os momentos de conversas a caminho da cidade de Americana, que dista mais de 300 km da cidade que moramos.

Ao meu pai, Jorge Alves Casseb, que hoje aos seus 83 anos, contribuiu para a minha formação como pessoa. À Aurea Soares Casseb, minha querida mãe, que me ensinou a valorizar a escola, talvez venha daí a minha opção de educadora.

À minha família, meus filhos, Paula Alessandra, Priscila e Jorge Luiz, que ao longo da minha escolaridade sentiram a minha ausência.

As minhas netas, Jadhe Yasmim e Maria Luna, que crescem tão rapidamente sem a presença da vovó. Também não posso esquecer-me do meu genro Jonny, que em muitos momentos, ajudou-me na concretização desse sonho.

Ao meu marido Milton Landi, pela sua compreensão, paciência e incentivo nos meus projetos profissionais.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por todas as formações oferecidas, como também a concessão da Bolsa Mestrado, pois sem este recurso seria difícil, concluir o curso.

A avaliação para assumir caráter transformador,
antes de tudo deve estar comprometida
com a aprendizagem da totalidade dos alunos.

Este é o seu sentido mais radical,
é o que justifica sua existência no processo educativo.

A observação mais atenta aponta
que as mudanças na avaliação têm ocorrido,
mas não no fundamental ,
que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas.

A questão principal não é a mudança de técnicas,
mas é a mudança de paradigma,
posicionamento ,visão e valores.

Celso Vasconcellos (2003, p.84)

RESUMO

Esta dissertação objetiva discutir a eficácia do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, na aprendizagem dos alunos das escolas, sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, Vale do Ribeira-SP, a partir dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) levando em consideração os resultados dos anos: 2007, 2008, 2009, de uma série específica – 8ª Série – que são comparados com as Avaliações Nacionais que são o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil. A dificuldade dos educadores na interpretação dos resultados do SARESP, para a utilização desse diagnóstico no desempenho dos alunos, prejudica o entendimento e as ações futuras a serem desenvolvidas pelos educadores, para melhorar o processo ensino-aprendizagem. O gestor de escola, como motivador da equipe pedagógica, por meio da formação continuada dos educadores, vislumbra promover a reflexão e a ação da Educação Sócio-Comunitária para a rede pública estadual, por considerar um campo fértil para vivenciar a educação social.

Palavras-chave: Educação Sócio-Comunitária – Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Proposta Curricular – Processo de Avaliação – Formação Continuada.

ABSTRACT

This essay discusses the effectiveness of the curriculum of the Official State of São Paulo, on student learning in schools under the jurisdiction of the Board of Education Region Miracatu, Vale do Ribeira-SP, from the results of SARESP (Evaluation System Engome School of São Paulo), taking into account the results of years: 2007, 2008, 2009, a specific series - Year 9 or 8 th Grade Elementary Coou - which are compared with the National Evaluations are SAEB (System Assessment of Basic Education) and Brasis Ian. The difficulty of educators in interpreting the results of SARESP for the use of TSE diagnosis in student performance, impedes understanding and future ateus to be developed by educators to improve teaching-learning process. The manager of school as a motivator of pedagogical staff, through continuous training of educators, envisions to promote reflection and action of the Socio-Community Education for public schools, by considering a fertile ground for social education experience.

Keywords: Socio-Comumunity Education – Curriculum of the Official State of São Paulo– Proposal Curriculum – Process of Assessment – Upbringing Continuation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas Estaduais Regulares pertencentes à Diretoria de Ensino de Miracatu.....	15
Quadro 2	Escolas Estaduais Indígenas pertencentes à Diretoria de Ensino de Miracatu.....	17
Quadro 3	Taxa de Analfabetismo de 1999 e 2006.....	36
Quadro 4	Taxa de Escolarização na Idade Correta de 1999 a 2006...	39
Quadro 5	Disciplinas relacionadas às questões da Avaliação de Língua Portuguesa, no período de recuperação de 2008....	45
Quadro 6	Disciplinas relacionadas às questões da Avaliação de Matemática, no período de recuperação de 2008.....	46
Quadro 7	Matriz de Referência para Avaliação SARESP - Língua Portuguesa - 8ª Série ou 9º Ano do EF.....	64
Quadro 8	Sumário Executivo do SARESP.....	65
Quadro 9	Escala de Proficiência de Língua Portuguesa.....	70
Quadro 10	SARESP: Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – 2009.....	72
Quadro 11	Participantes do SARESP: Estado, Coordenadoria e Diretoria.....	73
Quadro 12	Médias do SARESP: Estado, Coordenadoria e Diretoria..	75
Quadro 13	Médias da Prova Brasil/SAEB: União, Estado e Diretoria.	76
Quadro 14	Distribuição dos Alunos nos Níveis de Proficiência no Estado em relação a DER Miracatu.....	78
Quadro 15	Distribuição dos Alunos nos Níveis de Proficiência na CEI em relação a DER Miracatu.....	79
Quadro 16	Distribuição dos Alunos nos Níveis de Proficiência na Diretoria de Miracatu.....	80

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEI	Coordenadoria do Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
COGESP	Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DER	Diretoria de Ensino Regional de Miracatu
EB	Educação Básica
ECP	Escalas Comuns de Proficiência
EEI	Escola Estadual Indígena
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa Qualidade da Escola
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA E O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	20
1.1. Ações Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a Melhoria do Ensino.....	23
1.2. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	25
1.3. O Currículo.....	27
1.4. Os Princípios do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	30
1.5. Educação Para Todos.....	34
1.6. Articulação com o Mundo do Trabalho.....	40
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA, A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR E A INSTITUIÇÃO DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS	42
2.1. Período de Recuperação Intensiva e Paralela.....	42
2.2. A Implementação da Proposta Curricular.....	49
2.2.1. Os Materiais.....	49
2.2.2. Os Conteúdos.....	50
2.2.3. A Metodologia.....	51
2.3. Avaliações Nacionais Complementares a partir de 2007.....	53
2.3.1. SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica) e Prova Brasil.....	53
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	59
3.1. SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.....	59
3.1.1. Metodologia.....	60
3.2. O Novo SARESP.....	66
3.3. Programa Qualidade da Escola (PQE).....	67
3.3.1. Boletim da Escola.....	68
3.3.2. Níveis de Proficiência.....	69
3.3.3. Divulgação dos Resultados.....	72

3.4. Dados do SARESP – 2007, 2008, 2009 – da Diretoria da Região de Miracatu.....	73
3.4.1. Participação dos Alunos na Avaliação.....	73
3.4.2. Desempenho dos alunos na avaliação.....	75
3.5. Discussões sobre os Resultados.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
...	
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

Como educadora da rede estadual, no cargo de Supervisora de Ensino participamos do Sistema de Avaliação na Diretoria de Ensino, desde o ano de 2005. Observamos as escolas, na difícil tarefa de interpretar seus resultados; ora pela linguagem técnica do documento ou no uso deste resultado, dentro de uma leitura qualitativa, que redirecionasse as ações efetivas e pontuais na sala de aula, tanto no ensino do professor, quanto na aprendizagem dos alunos.

Como professora da rede estadual pública, praticávamos em sala de aula, diversos currículos, pois não havia a seleção de conteúdos por série no Ensino Fundamental (EF) do Ciclo II (6º Ano ou 5ª Série e 9º Ano ou 8ª Série). O material de apoio principal era, ou melhor, ainda é, o livro didático.

A dificuldade em encontrar um livro didático, com uma diversidade de atividades possíveis de serem trabalhadas em sala de aula como: gêneros do discurso variados, para representar os conhecimentos escolares, possibilitando o entendimento do professor e a aprendizagem dos alunos sempre foi um fator dificultador do trabalho docente.

Desse modo, o professor utilizava vários livros didáticos para planejar as aulas. Neste contexto surgia um problema relacionado às atividades que seriam desenvolvidas sem estrutura material na escola. O material mais utilizado pelo professor era o giz e a lousa. Assim, torna-se difícil trabalhar atividades com os alunos sem que eles possam visualizar mapas, figuras, tabelas.

Em 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi implantada em grande estilo para todas as escolas da rede pública do Estado. Por meio de videoconferências, orientações técnicas, materiais para o uso do professor na sala de aula, material para os gestores da escola e diretoria de ensino. Enfim, uma proposta de organização curricular fundamentada nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), pautada no desenvolvimento das competências e habilidades de acordo com as matrizes de referência das avaliações externas, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Um currículo que privilegiava os conteúdos mínimos nas séries e disciplinas. Apesar de muitas críticas sobre os “caderninhos do professor” segundo a fala de educadores nas escolas, que a sua estrutura, não passa de um “roteiro” para o professor ministrar as suas aulas. A partir das críticas sobre o material do currículo cabe investigação. O Caderno do Professor realmente é um roteiro? Ou um material em que os conteúdos têm objetivos claros para o ensino e o processo de aprendizagem? O tema a ser desenvolvido está pronto para o professor repassar? Ou orienta o professor à pesquisa para a complementação da aula? Ou seja, o uso do material faz com que o professor necessariamente planeje as aulas, antes de ministrá-las?

São perguntas que nós gestores da educação, não podemos deixar de fazer e que talvez no decorrer deste estudo encontremos alguma resposta.

Com base nesses questionamentos apresentamos o primeiro problema de pesquisa: Em que medida o Currículo Oficial da Rede Estadual do Estado de São Paulo tem impactado no ensino/aprendizagem dos alunos da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, do 9º Ano ou 8ª Série, de acordo com os resultados das avaliações do SARESP, nos anos de 2007 / 2008 e 2009?

A avaliação externa SARESP, ocupa a sua principal finalidade de corrigir as distorções existentes no sistema e no currículo; mas, cabe à escola interpretar seus resultados, intervindo por meio de ações pedagógicas que façam a diferença na vida escolar dos alunos.

As ações que estruturam o fazer pedagógico das escolas estaduais estão alicerçadas:

- Na implementação eficaz do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.
- No desenvolvimento das habilidades e competências pelos conteúdos selecionados para serem trabalhados, de fato, na sala de aula.
- Na utilização dos materiais de apoio ao currículo (Caderno do Professor, Caderno dos Alunos, vídeos, CDs, site interativo, informativo) que subsidiam o trabalho do professor e do aluno, em busca do ensino/aprendizagem.
- Nas ações emergenciais como o Projeto de Reforço e Recuperação, tão logo sejam diagnosticadas as reais dificuldades dos alunos. Esse processo acontece por meio da recuperação contínua em sala de aula, com a intervenção do professor da classe e a recuperação paralela que ocorre no

período diferente do ensino regular, com o acompanhamento do mesmo ou de outro professor. A recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem deve sempre ser desenvolvida pela equipe pedagógica das escolas como prioridade e responsabilidade social.

- Finalmente a avaliação fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e, embora esta avaliação seja tão praticada dentro das escolas, a equipe pedagógica ainda tem muito que aprender a respeito da avaliação escolar.

A avaliação pode apontar muitos aspectos da aprendizagem: a compreensão parcial; a associação com conhecimentos prévios; a diferença nas elaborações pessoais de atribuição de sentidos aos conteúdos; a correlação e distinção entre saber, saber fazer e saber ser no convívio com o outro (FINI, 2009, p.70).

Tanto o professor, quanto o aluno são avaliados e, para tanto, é importante que os dois sujeitos compreendam e saibam regular o que foi aprendido e o que falta aprender, pois, a avaliação não deve ser utilizada como uma sentença de exclusão dos alunos com mais dificuldade, e sim como um instrumento de regulação do aprendizado.

A equipe escolar deve ter bem clara a importância dessas ações para superar as dificuldades, tanto no ensino ministrado pelos professores, quanto nos níveis de aprendizagem dos alunos. Na proposta político pedagógica da escola, as ações que estruturam e promovem a aprendizagem devem ser construídas e gerenciadas por meio de planos que possibilitem colocá-las em ação dentro das especificidades da escola.

Em todas as funções que exercemos na carreira do magistério, no contato com os resultados do SARESP, constatamos a dificuldade dos educadores na interpretação do Boletim da Escola - SARESP, dos Relatórios, que a Secretaria de Educação publica no início do ano, para serem utilizados no replanejamento da escola.

Isso nos leva a um segundo questionamento: Como os resultados da avaliação SARESP podem apontar as deficiências ou os avanços da escola, se os educadores não se apropriaram da estrutura e significado dos documentos?

O supervisor de ensino como formador, parceiro da equipe escolar, deve atuar de acordo com o perfil do cargo, na formação continuada da equipe escolar levando à reflexão sobre a Educação Sócio-Comunitária. A Educação Social na escola pública é possível? A rede pública de educação é considerada um campo fértil para vivenciar a educação social, pelo fato desta ter laços estreitos com a comunidade que vive no entorno da escola.

Não dá mais para a escola se fechar no seu mundo sem se envolver com a realidade dos alunos, pois é por meio deles que todos os anseios e conflitos chegam e são vivenciados nas salas de aula. Os professores em situações de conflito não sabem como agir; ficam perplexos, pedem ajuda aos gestores e esses, em muitos casos, também não sabem como resolver as situações conflitantes no interior da escola.

A escola convive com resultados, muitas vezes, de insucessos como a evasão dos alunos que não veem sentido da sua presença no ambiente escolar e quase sempre acabam na delinquência; trabalham para suprir as necessidades materiais e outros concluem o curso (Ensino Fundamental e Médio) para receber o certificado, mas sem o conhecimento necessário de uma educação básica para a vida.

O desenvolvimento social e o aprimoramento do conhecimento fazem parte do desejo de todos, para serem aceitos numa sociedade que preconiza o trabalho. Sobretudo, há uma frustração quando as pessoas não encontram respaldo em suas necessidades; não são ouvidas; o currículo escolar não oferece significado para os seus anseios; bem como os educadores não estão preparados ou capacitados para uma educação incluyente e mais humana.

Críticos seremos verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucre numa crítica reflexão que, organizando cada vez, o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isso exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (FREIRE, 1987, p.128).

Paulo Freire, foi um dos precursores da Pedagogia Social no Brasil e América Latina, deixou aos educadores os seus escritos que direcionam as ações sócio-pedagógicas, em atenção às camadas populacionais mais carentes.

É nesta vertente que se vislumbra a atuação da equipe escolar na educação social, dando sentido e significado aos saberes escolares transpostos para a realidade e necessidade dos educandos e da comunidade que a eles pertencem.

Como objetivo geral, no decorrer da pesquisa, pretendemos, responder ou levantar questões sobre a eficácia do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, no ensino/aprendizagem dos alunos do 9º ano ou 8ª série, na disciplina de Língua Portuguesa, da Diretoria da Região de Miracatu, situada no Vale do Ribeira-SP.

Como objetivos específicos temos a intenção de:

- Analisar os resultados do desempenho dos alunos na avaliação SARESP de 2007 antes da proposta curricular.
- Verificar se houve avanços nos resultados no nível de proficiência dos alunos com a implementação da proposta curricular no ano de 2008 e 2009.
- Identificar, na rede pública estadual, as diferenças nos resultados de desempenho sem um currículo unificado, ou seja, com a presença de vários currículos diferentes na mesma escola.
- Observar a possibilidade de uma ação supervisora na educação, especialmente na parte pedagógica.

Ressaltamos que, pelo perfil e atribuições do supervisor de ensino vemos um olhar sócio-comunitário¹, ou seja, há possibilidades na ação supervisora na educação, não somente no aspecto administrativo, como também no pedagógico e, com isso, identificar nos educadores as necessidades de formação em que a sua contribuição deva ser:

¹ Um termo usado no artigo do Prof. Dr. Luis Antonio Groppo, sobre “entender e interpretar as ações de atuar tanto como intérpretes quanto interlocutores desta área, a educação Sócio-Comunitária em processo de construção” no Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário salesiano de São Paulo/ Americana- SP.

Como um estilo de trabalho que pode envolver múltiplos tipos de autores, de interações, de cenas e de cenários sociais, o trabalho do educador fronteiriza, na complexidade do tecido social estabelecido e das motivações de novas tessituras, com vários projetos de teor cultural e/ou político, vividos: como educação, na educação ou através da educação (BRANDÃO, 2002, p.138).

O estudo se justifica, pois esta dissertação discute o impacto do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, na aprendizagem dos alunos das escolas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu-SP, a partir dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), levando em consideração os resultados dos anos: 2007, 2008, 2009.

A Diretoria de Ensino da Região de Miracatu está localizada no município de Miracatu/SP na Região do Vale do Ribeira, faz parte das 91 diretorias administradas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e coordenada pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

A Diretoria de Ensino está constituída de 30 (trinta) escolas de Ensino Regular e 8 (oito) Escolas Indígenas distribuídas em 6 (seis) municípios: Miracatu, Juquiá, Itariri, Pedro de Toledo, Iguape e Ilha Comprida.

O Quadro 1 apresenta as Escolas Estaduais Regulares da Jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu.

MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS REGULARES
MIRACATU	Escola Estadual Prof. Armando Gonçalves
	Escola Estadual Domingos Bauer Leite Poeta
	Escola Estadual Santa Rita de Cássia
	Escola Estadual Bairro do Engano
	Escola Estadual Biguá
	Escola Estadual Profa. Maria José Morais de Carvalho
	Escola Estadual Pedro Barros
	Escola Estadual Prof. Sylas Baltazar de Araújo
IGUAPE	Escola Estadual Clodonil Cardoso
	Escola Estadual Profa. Elvira Silva
	Escola Estadual Bairro Pé da Serra
	Escola Estadual Bairro Jaire
	Escola Estadual Prefeito Jofre Manoel
	Escola Estadual José Muniz Teixeira
	Escola Estadual Prof. Veiga Junior
	Escola Estadual Sebastiana Muniz Paiva
	Escola Estadual Cel. Jeremias Junior
	Escola Estadual Profa. Dinorá Rocha
PEDRO TEODORO	Escola Estadual Três Barras
	Escola Estadual Otaviano Soares Albuquerque
ITARIRI	Escola Estadual Itariri
	Escola Estadual Bairro Nova Itariri
	Escola Estadual Raposo Tavares
	Escola Estadual Eng. Clay Presgrave do Amaral
ILHA COMPRIDA	Escola Estadual Profa. Judith Santana Diegues
JUQUIÁ	Escola Estadual Ushisuke Miadaira
	Escola Estadual Senador José Ermírio de Moraes
	Escola Estadual Prof. Oswaldo Florêncio
	Escola Estadual Alice Rodrigues Motta
	Escola Estadual João Adorno Vassão

Quadro 1 – Escolas Estaduais Regulares pertencentes à Diretoria de Ensino de Miracatu
 Fonte: Diretoria de Ensino de Miracatu (2011)

O Quadro 2 apresenta as Escolas Estaduais Indígenas da mesma Jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu.

MUNICÍPIOS	ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS (EEI)	ETNIAS
ITARIRI	EEI Aldeia Capoeirão	Etnia Guarani
	EEI Aldeia Rio do Azeite	Etnia Tupi Guarani
MIRACATU	EEI Aldeia Djaiko aty	Etnia Tupi Guarani
	EEI Aldeia Uru ity	Etnia Guarani
	EEI Ko'e Ju	Etnia Guarani
IGUAPE	EEI Aldeia Gwawirá	Etnia Guarani
	EEI Aldeia Itapuã	Etnia Guarani
	EEI Aldeia Paraíso	Etnia Tupi Guarani

Quadro 2 – Escolas Estaduais Indígenas pertencentes à Diretoria de Ensino de Miracatu
Fonte: Diretoria de Ensino de Miracatu (2011)

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2009, o número de matriculados era de: 8.541 alunos no Ensino Fundamental e 3.599 alunos no Ensino Médio. A demanda escolar, da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, em sua totalidade estava constituída de 12.140 alunos, matriculados nas escolas, distribuídos nos 6 (seis) municípios.

Contava com 509 professores para o Ensino Fundamental e 454 professores para o Ensino Médio, totalizando 933 docentes, distribuídos nas escolas desses 6 (seis) municípios jurisdicionados à Diretoria de Ensino.

As escolas estaduais participaram das avaliações do SAEB e Prova Brasil que, constantemente, avaliam os sistemas de ensino em nível nacional. O SARESP, por ter em sua estrutura a mesma métrica das avaliações nacionais tem os resultados das escolas comparáveis com os resultados dessas avaliações nacionais.

Nesta dissertação a abrangência de análise dos resultados das escolas, da Diretoria de Miracatu, acontece em turmas de 9º Ano ou 8ª Série do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, nos resultados do SARESP. Até o ano de 2007, a diversidade de currículos, praticados dentro das escolas, dificultava a análise dos resultados no desempenho dos alunos, por parte dos educadores.

Os resultados das avaliações externas compreendem uma das ferramentas para a escola diagnosticar os avanços e as dificuldades, que precisam ser superadas pela equipe, com vistas à qualidade do ensino.

O Supervisor de Ensino, pelo perfil de orientador e formador dos profissionais da escola, deve desempenhar a função pedagógica com o olhar voltado ao processo ensino/aprendizagem e promover “formas de intervenção educacional que se diferencie articulando, permitindo a evolução para a práxis de tipo social que é capaz de alterar as estruturas sociais de modo relevante” (GROPPO, 2007, p.113).

Nesse sentido, procurando retirar as marcas profundas de um profissional essencialmente burocrático, pouco envolvido com as questões pedagógicas é possível fazer com que tal educador, com a ajuda da sua coordenação, trazer para a equipe escolar, uma formação dentro das concepções da Educação Sócio-Comunitária como reflexão, que viabilize ações que integrem escola/comunidade na perspectiva de uma educação social.

Assim, visando apresentar os resultados desta pesquisa, nosso intuito é nesta dissertação, de articular o ensino formal com o “olhar” da Educação Sócio-Comunitária dentro das características dos sujeitos sociais, que fazem parte das unidades escolares da Diretoria da Região de Miracatu. Isto porque, a SEE-SP, por meio de ações pedagógicas instituiu a Proposta Curricular para todos os níveis e disciplinas em articulação com o SARESP fazendo parte das 10 Metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE). Igualmente apresentar o processo que antecedeu a Proposta Curricular, pois a rede estadual participou de uma recuperação intensiva e um processo de avaliação que levantou dados importantes sobre o ensino e aprendizagem das escolas paulistas.

Neste contexto foi implementada a Proposta Curricular com os materiais de apoio ao currículo e os “conteúdos mínimos” garantidos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Igualmente, neste capítulo, estão representadas as avaliações nacionais SAEB e Prova Brasil que constituem num documento que compõe as propostas curriculares dos Estados.

As matrizes curriculares que estruturam as avaliações externas retratam aos sistemas educacionais o que, de fato, é ensinado para cada série e disciplina avaliada. E, também, o processo de Avaliação específico do Estado de São Paulo, que é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, mais conhecido como SARESP, focando na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, pertencente à cidade de Miracatu.

Cabe ressaltar que a SEE faz, anualmente, uma ampla divulgação dos resultados do SARESP, pelo Boletim da Escola, pelo Relatório Pedagógico por disciplina avaliada, pelo Sumário Executivo SARESP, pelo site “São Paulo faz Escola” e em videoconferências objetivando a identificação dos resultados pelas variáveis que dificultam o desempenho escolar dos alunos e que merecem ações pontuais dos gestores das escolas. Há a análise comparativa do desempenho dos alunos nas avaliações externas do: SARESP, SAEB e Prova Brasil dos anos de 2007, 2008 e 2009.

Apresentamos as dez metas que fazem parte do Plano Estadual de Educação (PEE), com ações pedagógicas estruturantes para a melhoria da educação paulista; o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, sua concepção de ensino e aprendizagem, os materiais que o apóiam na escola e a forma como são utilizados pelos educadores.

Intencionamos fazer uma reflexão acerca dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, tendo como possibilidade de articulação do ensino formal, dentro do olhar da Educação Sócio-Comunitária.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA E O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pretendemos, neste capítulo, refletir sobre os resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), especificamente os resultados da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, cidade localizada no Vale do Ribeira, Estado de São Paulo.

Intencionamos a possibilidade de articulação do ensino formal, dentro do “olhar” da Educação Sócio-Comunitária – embora pareça contraditório – por se tratar de escolas do sistema estadual, mas, as características sociais dos sujeitos que fazem parte das unidades escolares dessa Diretoria de Ensino, se constituem de alunos oriundos de famílias de classes empobrecidas, em sua maioria.

Devemos pontuar que não são somente os fatores socioeconômicos que influenciam na vulnerabilidade juvenil, visto que a violência e a delinquência, também estão presentes nos jovens de classes mais altas, portanto, a Educação Sócio-Comunitária tem muito a contribuir com a sociedade de modo geral.

Propomo-nos discorrer sobre a Educação Sócio-Comunitária de forma bem sucinta, fazendo um contraponto do objeto de pesquisa, ou seja, os resultados do SARESP 2009, com a organização dos conteúdos contemplada no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a partir do ano de 2008. Compreendemos que a Educação Sócio-Comunitária pode contribuir, ideologicamente, no currículo, na metodologia, no ensino do professor e nas relações escola-comunidade.

Sobre a Educação Sócio-Comunitária, segundo Groppo (2007, p. 111), trata-se:

[...] da possibilidade de construção de novas experiências e ações educacionais, atentas à necessidade de produção de sociabilidades comunitárias tanto quanto de liberdades individuais capazes de viver à margem ou resistir às lógicas sistêmicas.

O autor nos faz refletir sobre a consciência social; uma vez que vivemos e nos integramos socialmente é importante conhecermos as variadas realidades que nos rodeiam, a diversidade e as múltiplas culturas que permeiam a sociedade. Não somos mais os mesmos que éramos depois que entramos em contato com a práxis comunitária e a práxis social que se diferenciam da educação formal, mas que podem ser uma via de mão dupla, na qual educadores e educandos possam ser influenciados pela educação social; é nessa relação que vimos possibilidade de reflexão e transformação nas interlocuções entre professores e alunos da rede pública.

Somos incluídos ou excluídos? Depende do objeto de análise pelo qual somos comparados ou comparamos. Não devemos analisar somente do ponto de “visão”, mas também do ponto de “escuta”.

É preciso que a relação entre educador e educando seja uma relação interativa, ou seja, que ambos participem de trocas. É preciso possibilitar encontros, que irão promover mudanças na relação com o outro, e as mudanças são de construção coletivas. (OLIVEIRA; PICARELLI, 2007, p.139).

Os sistemas educacionais utilizam metodologias, cujas características propiciam que o educador detenha o saber e o educando seja visto como uma “tábua rasa”, sem nada saber. Parafraseando Paulo Freire (1987), no livro *Pedagogia do Oprimido*: O “educador narra”, a participação do educando é de mero expectador. “Educação bancária” sem contextualização com a realidade do educando, sem diálogo, levando a “domesticação”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educadores é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivos são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 58).

É uma educação a serviço das classes superiores, que dominam os conhecimentos científicos e tecnológicos mantendo o poder e a “opressão” nos “oprimidos”, negando o acesso dos “homens no mundo”.

[...] como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação [...]. (FREIRE, 1987, p. 41).

Impedindo a “opressão” os “oprimidos” libertam seus “opressores” transformando-os e transformando-se em “novos homens” livres da “cultura de dominação” que os “coisificam”.

Paulo Freire nos faz refletir sobre a dualidade “opressão” e “oprimido”. Em que medida nós educadores estamos inseridos? O “oprimido” visto como “coisas” vivem no mundo, como se não pertencessem ao mundo, sem acesso aos bens culturais, à qualidade de vida, bem como viver como todo homem deveria viver humanizado. A condição desumanizada do “oprimido” depende da sua própria vontade de libertação do “opressor”, existente dentro de si e do outro, para humanizar-se. O que seria então essa Pedagogia do Oprimido? Na concepção de Freire (1987, p.32) é “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade [...]”.

A ‘Revolução Autêntica’ acontece quando o homem se apropria da sua ‘palavra’, a ‘verbaliza’ e a coloca em ‘ação’; reflete sobre, dialoga com o outro, ouve o que o outro tem a dizer, a complementar. Por meio da práxis muda a sua realidade; ‘um pensar constante’ transformando e trazendo o homem à liberdade (FREIRE, 1987, p.32)..

Portanto, a educação sócio-comunitária é um processo a ser construído pelos que lutam para edificar outra realidade sócio-histórica, a partir da própria realidade vivida e mediante a “práxis sócio-comunitária. (MARTINS, 2000, p.31).

Assim, nossos argumentos devem ser alicerçados na realidade e suscitar em ações que combatam a desigualdade para que todos tenham voz e construam uma sociedade mais justa.

1.1. Ações Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a Melhoria do Ensino

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio de ações pedagógicas como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para todos os níveis e disciplinas, em articulação com a avaliação SARESP, procurar alcançar as 10 metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação (PEE) para o ano de 2010, lançadas pelo então governador José Serra e pela Secretária Estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, no ano de 2007, visando melhorar a qualidade do ensino paulista.

São dez as diretrizes que tinham em vista corrigir defasagens no sistema até o ano de 2010, a saber:

1. Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (3º Ano ou 2ª Série, 5º Ano ou 4ª Série e 9º Ano ou 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio, com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação para programas de formação continuada de professores, diretores e coordenadores, integrados

em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações, incluindo a Rede do Saber².

9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

10. Programa de obras e infraestrutura física das escolas.

Podemos observar que as cinco primeiras ações são eminentemente pedagógicas, portanto, para serem alcançadas dependem do esforço de todos os envolvidos na educação.

A Proposta Curricular teve seus conteúdos organizados em um plano de ensino único, para toda a rede do estado, por série e disciplina em “eixos estruturantes do “currículo” baseados na leitura e escrita, desenvolvendo as principais competências e possibilitando a contínua aprendizagem dos alunos.

São ações estruturantes do processo de aprendizagem dos alunos: ações pedagógicas, currículo, avaliação, materiais de apoio para professores, gestores e alunos, reforço e recuperação, apoio à implementação do currículo, apoio à implementação da recuperação e ações emergenciais para os que mais precisam.

² A Rede do Saber originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para cerca de 7.000 professores efetivos da 1ª à 4ª série da rede pública estadual de ensino, atendendo ao disposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Para atender a esse contingente de profissionais espalhados por todo o Estado, oferecendo uma formação de qualidade e garantindo homogeneidade nas ações desenvolvidas, a SEE-SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, dando aos participantes a oportunidade de aproximar-se dos especialistas de universidades que estão entre as melhores de São Paulo e do país (USP, PUC-SP e UNESP). O Programa PEC – Formação Universitária, desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002, foi acompanhado por agência externa e obteve excelente avaliação, tanto do ponto de vista da qualidade da formação, quanto da utilização dos recursos investidos. Isso justificou a ampliação da infraestrutura criada para atendê-lo, estendendo-a a todos os profissionais que compõem os quadros da SEE-SP. Dessa forma, em maio de 2003 foi inaugurada a Rede do Saber – uma verdadeira tecnologia de formação de educadores. Desde 2009, a Rede do Saber integra a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, criada pelo Governo do Estado de São Paulo para os docentes da rede pública de ensino. A Escola de Formação faz parte do "Programa + Qualidade na Escola" e tem como objetivo complementar o conhecimento dos professores de modo semelhante aos cursos de especialização. Os educadores participam de formações presenciais e à distância, por meio de tecnologias da Rede do Saber e das 91 Diretorias de Ensino. O currículo adotado nas 5.300 escolas estaduais é o foco das aulas.

1.2. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Começamos este tópico com a seguinte questão, considerando a maneira como o currículo foi organizado:

A Proposta Curricular trouxe em sua estrutura, a possibilidade de unificar o currículo das escolas paulistas, organizando os conteúdos de acordo com o desenvolvimento humano da Teoria de Jean Piaget, pois para Piaget (2011), o conhecimento é gerado por meio de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito, como de sua relação com o objeto.

Segundo Piaget (2011) o desenvolvimento humano obedece a certos estágios hierárquicos, que decorrem do nascimento até se consolidarem por volta dos 16 anos; são os chamados “Estágios de Desenvolvimento”. A ordem destes estágios permanece invariável e inevitável a todos os indivíduos, como segue:

No estágio sensório-motor que vai do nascimento até mais ou menos 2 anos de idade, a criança interage com o real através dos diferentes sentidos e das ações motoras. Ele envolve 6 fases e culmina com a capacidade de representação que permite, então, a passagem para o estágio seguinte - o pré-operatório que vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza pelo desenvolvimento da função simbólica. A criança passa então a interagir com o real a partir das ações internalizadas. Mas esta forma de interação ainda não é uma forma adaptada devido ao egocentrismo do seu pensamento que ainda é guiado pela percepção e pelo próprio ponto de vista da criança. Para superar esta centração do seu pensamento, a criança deverá superar as mesmas dificuldades que encontrou no nível sensório-motor, só que agora ao nível da representação.

No estágio seguinte, o operatório concreto, que vai dos 7 aos 11 anos mais ou menos, a relação com o real se dá então através de ações internalizadas, mas reversíveis, ou operações lógico-matemáticas, capazes de reverter ou compensar aquilo que foi feito inicialmente. É esta reversibilidade que permite por fim que o pensamento seja adaptado, que ele não mais deforme a realidade.

Mas, embora o pensamento do operatório concreto já seja adaptado, a criança ainda precisa de uma situação concreta para pensar. Ela só será capaz de abstraí-la no estágio

seguinte, o das operações formais que se inicia por volta dos 11-14 anos de idade. Aí, a criança será capaz de pensar através de proposições e poderá lidar com uma realidade apenas imaginada possível, a partir do pensamento hipotético-dedutivo (PIAGET; INHELDER, 1966 apud LAMPREIA, 1992, p.34-35).

Com o currículo unificado em todo o Estado de São Paulo, com base nesses estágios foi possível a articulação com a avaliação SARESP, no ano de 2008.

Diante da organização do Currículo Oficial do Estado de São Paulo será que o “capital cultural” que os alunos da rede pública de educação trazem para as escolas, está compatível com o currículo?

A “prática cultural” será um dos meios pelo qual, a escola poderá suprir a defasagem do bem cultural, que as famílias não puderam oferecer aos seus filhos.

Há professores que acreditam que a sua metodologia esta acima do entendimento dos educandos; é uma prática que nós educadores utilizamos, e que, de fato, nos distanciam do ensino e aprendizagem dos nossos alunos por não evidenciar as diferenças sociais que são tecidas dentro da sala de aula. “A escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (BOURDIEU, 1998, p.62).

A importância de se refletir sobre o currículo da escola pública, está na intenção de que o ensino escolar seja eficaz, de modo que os conteúdos contribuam para a formação do cidadão e a sua inserção na sociedade.

A consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB, 2008, p.9).

1.3. O Currículo

Quando mencionamos o currículo escolar, não estamos mencionando somente de conteúdos, mas, sim, vários conteúdos sociais e culturais, que permeiam dentro de cada escola pela ação dos sujeitos. Tentamos aqui abordar o currículo à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais na perspectiva da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (PCN, 1998, p.28).

Na natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais há quatro níveis:

- O primeiro, com possibilidades de elaboração de propostas curriculares que contextualizem as diversas realidades, buscando a identidade e integração, com a preocupação do que é comum a todos e do que pode ser acrescentado de acordo com as diferenças culturais.

- O segundo, se refere às propostas curriculares a serem elaboradas pelos Estados e Municípios em que se requer adaptação às diversas realidades vivenciadas pelos educadores. Por ser um parâmetro, contém em sua natureza a flexibilização e algumas adaptações, de acordo com os níveis socioculturais dos locais onde as escolas estão inseridas.

- O terceiro, trata da elaboração da proposta curricular da escola, em consonância com o Projeto Político Pedagógico, enfatizando a identidade da escola em suas características socioculturais. A equipe escolar, quando elabora o projeto educativo, se compromete com as ações que estruturaram o trabalho pedagógico, transposto em uma situação de aprendizagem e de ensino. Portanto, nessa reflexão e ação dos educadores é possível vivenciar

um currículo, que dê conta das reais necessidades de formação de todos que fazem parte da escola.

- Finalmente no quarto nível é o momento que se concretiza, na sala de aula, o ensino e a aprendizagem; neste momento, o professor vivencia o currículo propriamente dito, faz adequações nos objetivos, organização dos conteúdos, critérios de Avaliação e orientações didáticas de acordo com o desempenho dos alunos.

Nesse sentido fazemos a reflexão sobre o currículo unificado do Estado de São Paulo, que intenciona oferecer o “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” dos alunos paulistas, mas não deixando de reconhecer as diferenças culturais em que esse currículo deve perpassar dentro da metodologia de ensino desenvolvida pelo professor em sala de aula; dos saberes já construídos pelos alunos e contextualizados por meio dos conteúdos das disciplinas; na convivência escolar em que estão presentes as relações de diferentes sujeitos em diversos papéis desempenhados na instituição escolar; no fortalecimento da relação escola e comunidade.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo “Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”, portanto, o currículo escolar é abrangente, ocorre não somente na sala de aula, mas em todo o espaço escolar, extrapolando até mesmo os muros das escolas. O currículo não está constituído somente de conteúdos das disciplinas e temas transversais, ele vai além, pois está presente nas vozes dos sujeitos, nos saberes culturais e na compreensão, de como ressignificar esse saber na vida dos cidadãos.

Os Parâmetros Curriculares representam um referencial para todo o sistema educacional brasileiro, respeitando as diversidades culturais do país e além deles há que se referendar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo no ano de 2008, e como Currículo Oficial no ano de 2009, em que sua organização garante a unificação do currículo em todas as escolas estaduais.

O currículo proposto naquele momento histórico foi retomado com os devidos ajustes, permitindo uma continuidade dos princípios democráticos atemporais que se revelam na luta pelo Estado de Direito e pela oferta de um ensino de qualidade, respeitando a diversidade local e o projeto pedagógico da escola (FINI, 2009, p.58).

Sobretudo o Currículo Oficial está fundamentado por princípios que, na ausência destes, a organização curricular, não passaria de uma lista de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Os princípios aqui estão representados em sua nomenclatura:

- I. Uma Escola que também aprende.
- II. O Currículo como espaço de cultura.
- III. As competências como referência.
- IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita.
- V. Articulação das competências para aprender.
- VI. Articulação com o mundo do trabalho.

Esses princípios, afinados com as diretrizes dos currículos nacionais, dão à escola o sentido da construção da identidade, autonomia, ambiência cultural, que são valores necessários para uma escola aprendente, que tem como um dos objetivos o desenvolver habilidades para a formação da cidadania na estética da sensibilidade. Os cidadãos são formados, não somente para o mercado de trabalho, mas, para interagir sobre ele, participando das reais mudanças do seu destino e da comunidade da qual fazem parte.

Acreditamos que toda criança tem capacidade de aprender e necessidade de interagir socialmente. Quanto a “escolher o que aprender”, até seria possível, desde que esse aprendizado fosse criteriosamente selecionado pelos educadores, numa perspectiva de vários olhares, ou seja, não vendo os alunos como indivíduos vazios, no seu cognitivo, social e emocional, mas sim, indivíduos com personalidade, capazes de idealizar o mundo e contextualizá-lo com os saberes que trazem em sua trajetória, como indivíduos pertencentes a um meio social.

Em relação à motivação para conhecer, é necessário compreender:

O autoconceito e a autoestima influenciam a forma como o aluno constrói sua relação com os outros e com o conhecimento; reconhecer essa dimensão efetivo-relacional é imprescindível ao processo educativo. [...] motivação para conhecer, é necessário compreender a maneira como alunos encaram a tarefa de estudar, que pode ser dividida em dois enfoques: o enfoque profundo e o enfoque superficial. No enfoque profundo o aluno se interessa por compreender o significado do que estuda relaciona os conteúdos aos conhecimentos prévios e experiências. Já no enfoque superficial, a intenção do aluno limita-se a realizar as tarefas de forma satisfatória, limitando-se ao que o professor considera como relevante uma resposta desejável e não a real compreensão do conteúdo. [...] A inclinação dos alunos para um enfoque ou outro vai depender, dentre outros fatores, da situação de ensino da qual esse aluno participa. [...] é preciso conhecer as características da tarefa trabalhada, o que se pretende com determinado conteúdo e a sua necessidade. Tudo isso demanda tempo, esforço e envolvimento pessoal. (COOL et al, 2006, p.25).

Refletir sobre o impacto que teve a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no ano de 2008, foi o que buscamos e entendemos que foi privilegiando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Foi postada a proposta de conteúdos a serem trabalhadas por série e disciplina pelos professores, no Portal “São Paulo Faz Escola” hospedado na “Rede do Saber” já mencionada anteriormente. Os educadores foram convidados a postarem as experiências exitosas de sala de aula, destes mesmos conteúdos para aprimorar a elaboração dos materiais de apoio ao currículo pelos especialistas, sob a Coordenação Geral da Prof^a Dr^a. Maria Inês Fini.

1.4. Os Princípios do Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Os Princípios foram organizados por especialistas da educação, conceituando àqueles que norteiam a teoria e a prática do currículo na escola.

Aqui apresentamos cada um desses princípios, que fundamentam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

1) Uma Escola que também Aprende.

Pressupõe que as informações circulam de uma forma tão abrangente pelo uso das tecnologias, que o professor não dá conta de todas as informações veiculadas no meio social. “[...] concepção da escola como instituição que também aprende para ensinar [...]” (SEE/SP, 2008, p. 12).

2) O Currículo como Espaço de Cultura

A proposta pedagógica da escola deve dar ênfase à construção da identidade de todos que nela convivem. Os gestores devem proporcionar as devidas articulações entre escola e comunidade, empenhando-se em conhecer a comunidade em que a escola está inserida, para dar contexto aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, com objetivo de se produzir projetos educacionais em que todos tenham voz, participando e formando uma escola com características singulares.

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação, diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos, ou seja, a atitude da família a respeito da escola, ela mesma como função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontrada em cada categoria social. (BOURDIEU, 1998, p.50).

Quando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estiver definido, com um currículo que permita à comunidade escolar ter consciência da importância dos diversos papéis desempenhados pelos atores que atuam dentro da escola, com objetivos claros, possibilitará uma reflexão sobre o que o grupo tem como proposta; o reconhecimento do indivíduo para o coletivo; a “transformação” para a “criação” que objetivará a aprendizagem do aluno, permeada por valores, a formação do cidadão que é inacabado, em constante

construção e que precisa ser inserido no mercado de trabalho. A escola tem essa especificidade de uma educação continuada para todos, que nela vivem e convivem.

Portanto, a definição de “currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”. (SEE/SP, 2008, p. 12). É o conteúdo escolar contextualizado pelas experiências vividas do aluno, ressignificando suas ações na vida.

3) As Competências como Referência

A concepção de aprendizagem desta proposta visa “promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno”. (SEE/SP, 2008, p.13). A faixa etária dos alunos dentro da idade/série dos níveis de ensino deste currículo está entre 11 e 18 anos, levando em consideração a área de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A tríade sobre a qual competências e habilidades são desenvolvidas pode ser assim caracterizada: a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos; b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações; e c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem. (PROPOSTA CURRICULAR, SEE/SP, 2008, p.14).

4) Prioridade para a Competência da Leitura e da Escrita

O currículo destaca a “linguagem” não somente como uma “representação”, mas que “é possível calcular as conseqüências de uma ação sem precisar realizá-la” [...] (PROPOSTA CURRICULAR, SEE/SP, 2008, p.17). Por meio do desenvolvimento da competência leitora e escritora, o aluno terá a possibilidade de desenvolver outras competências nas demais disciplinas, que serão necessárias para continuar aprendendo e interagindo ao longo da vida.

5) Articulação das Competências para Aprender

“Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola. (PROPOSTA CURRICULAR, SEE/SP, 2008, p.18). A escola é o espaço social em que o aluno articula os saberes advindos das experiências vividas, com as áreas do conhecimento, que estruturam o currículo na educação básica. Pelo desenvolvimento das habilidades, que estão presentes nos conteúdos científicos das disciplinas, os alunos adquirem competências necessárias para a vida.

Aprender é um ato que consideramos social; rememorando o nosso aprender na mais tenra idade, percebemos que sempre essa aprendizagem está relacionada com o outro. Nesses longos anos o aprender, cada vez mais, está intrinsecamente ligado aos saberes da humanidade. Quando buscamos esse saber o encontramos em todo ser vivo, nos livros, nas leituras que fazemos do mundo, nos diversos meios de comunicação, nas capacitações, no nosso fazer diário. Sempre estamos aprendendo!

Pela característica do nosso trabalho, por não ser uma função repetitiva, isso faz com que o nosso processo cognitivo esteja sempre em busca de aperfeiçoamento e aprendizagem constante. E neste caminhar vamos aprendendo e ensinando, como resultado final, evoluindo e transformando, as diversas realidades do nosso entorno, como também as outras realidades que se constituindo numa cadeia de saberes que inacabadas, estão sempre se modificando infinitamente, até quando? Compreendemos que deve ocorrer sempre, pois extrapola o limite de uma vida, quando o conhecimento é passado de geração em geração.

A Educação Básica é um “direito de todos”, conforme as legislações e também de acordo com os comentários de Cury (2002, p. 168-200).

A idéia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e seqüencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior já posta no art. 205 da Constituição Federal: educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

1.5. Educação para Todos

De acordo com o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos³ (2008), o Brasil está entre os 129 países avaliados e monitorados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Relatório Global de 2008 traz para a sociedade brasileira as análises dos seis objetivos chamados de “Marco de Ação de Educação para Todos”, evidenciando as desigualdades na educação, identificando os grupos sociais que vivem à margem de uma educação de qualidade. Também são levadas em consideração as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ como importante instrumento de avaliação da educação no país.

Os seis objetivos aprovados durante a Conferência de Dacar de 2000, a serem alcançados em 2015 são.

³ “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos”. O ano 2000 constituiu um marco no reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida. Em Dacar, no Senegal reuniram-se governos de 164 países para avaliar os progressos realizados desde a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Jomtien, no ano de 1990. Os países firmaram acordo de expandir, significativamente, as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até 2015. Reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, comprometeram-se com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos. O compromisso foi expresso em seis objetivos no chamado “Marco de Ação de Educação para Todos (EPT)”, os quais abrangem: a expansão da educação e o cuidado na primeira infância, a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória, a aprendizagem de jovens e adultos, a redução das taxas de analfabetismo, a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais e a qualidade da educação em todos os seus aspectos. Desde então, a Educação para Todos está no cerne das atividades da UNESCO na área da educação. Relatório de monitoramento de educação para todos. (UNESCO, 2008, p. 7).

⁴ “Plano Nacional de Educação”. Por determinação constitucional, reiterada na LDB, foi estabelecido em lei o Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Suas diretrizes e metas se encontram em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, conforme prevê o artigo da LDB que determinou sua elaboração. A Declaração resultou da Conferência Mundial de Educação promovida pela UNESCO em Jomtien, em 1990. O PNE é um plano de Estado e está assentado na concepção da educação como direito. Relatório de monitoramento de educação para todos (UNESCO, 2008, p. 31).

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.

2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.

3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso eqüitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.

4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso eqüitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.

5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.

6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecida e mensurável sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global (2008a), no acesso do ensino compulsório no Brasil, há diferença entre as regiões, ocorrendo maior acesso dos alunos na idade série, nas regiões do Sul e Sudeste, enquanto nas regiões Norte e Nordeste há uma diferença substancial no acesso e permanência das crianças no Ensino Fundamental, que precisa ser intensificada as ações para dissiparem essa realidade. Como também ocorre há o risco do Brasil, no objetivo 2 e no 5, de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e a questão da paridade de gêneros no Ensino Fundamental e Médio até o ano de 2015.

Na perspectiva dos 28 países, em alcançar a universalização da educação primária em 2015, o Brasil está incluído neste grupo, a saber: Bielorrússia, Benin, Bolívia, Brasil, Bulgária, Colômbia, El Salvador, Geórgia, Guatemala, Hungria, Índia, República Islâmica do Irã, Kuwait, Kyrgyzstan, Líbano, Lesoto, Madagascar, Malawi, Marrocos, Mianma, Nicarágua, Filipinas, Romênia, Federação Russa, Ucrânia, Vanuatu, Venezuela, Zâmbia.

Esses países apresentam alta probabilidade, com o percentual de 97%; dados analisados de 1990 a 2005.

Os objetivos 2 (Universalização da Educação Primária), 4 (Redução da Taxa de Analfabetismo dos Adultos) e 5 (Eliminação das Disparidades de Gênero na Educação), pelos seus resultados serem quantificáveis os países são organizados em grupos de acordo com as tendências e probabilidades a serem alcançadas por esses objetivos.

O Quadro 3 apresenta a taxa de analfabetismo de 1999 e 2006.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo, segundo categorias selecionadas Brasil e grandes regiões - 1999 e 2006

Categorias	1999	2006
15 anos ou mais		
Brasil	13,4	10,5
Norte ¹	12,3	11,3
Nordeste	26,5	20,8
Sudeste	7,9	6,1
Sul	7,8	5,7
Centro-Oeste	10,8	8,3
Localização		
Urbano Metropolitano	5,9	4,5
Urbano Não-Metropolitano	12,2	9,9
Rural	28,8	24,2
Sexo		
Masculino	13,4	10,8
Feminino	13,4	10,3
Raça ou Cor ²		
Branca	8,3	6,6
Negra	19,8	14,7
Renda		
20% mais pobres	26,3	20,6
20% mais ricos	4,4	1,8
Faixa Etária		
10 anos e mais	12,3	9,7
10 a 14 anos	5,5	3,1
15 a 24 anos	4,8	2,4
25 a 39 anos	8,8	6,4
40 anos e mais	22,9	18,1

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE), processados por Disoc/Ipea.
 Notas: 1. A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.
 2. Raça negra é composta de negros e pardos.

Quadro 3 – Taxa de Analfabetismo de 1999 e 2006

Fonte: IBGE (2011)

Na perspectiva do Brasil alcançar o objetivo 4 (Alfabetização de Adultos) em 2015, encontra-se em risco de não alcançar, aproximando-se do objetivo, mas, com um progresso muito lento. Está incluído no grupo de 28 países: Bahrain, Botsuana, Brasil, Brunei, Cabo Verde, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guiné Equatorial, Honduras, República Islâmica do Irã, Líbia, Maurícia, México, Mianma, Namíbia, Oman, Panamá, Filipinas, Catar, São Tomé e Príncipe, Arábia Saudita, Sri Lanka, Suriname, República Árabe da Síria, Turquia, Vietnã. A meta a ser atingida deveria ser igual ou maior que 97% em 2005. O Brasil teve a taxa acima de 80% mas há a necessidade de ações que intensifiquem o “desenvolvimento de programas de educação, treinamento e desenvolvimento de habilidades para a vida que dêem conta desse objetivo” de acordo com o Relatório de Monitoramento Global (2008a, p.21).

Na expectativa dos países em alcançar paridade de gênero na educação primária e secundária temos:

‘Paridade e igualdade de gênero’, Objetivo 5. Eliminar até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL, 2008a, p.17).

No compromisso estabelecido no objetivo 5, fazendo parte do “Marco de Ação de Educação para Todos” (EPT), no monitoramento do período de 1999-2000, ficou evidente que de 113 milhões de crianças que não tiveram acesso à educação compulsória, 60% eram meninas, principalmente nos países como Paquistão, Nigéria e Índia. Entretanto, no Brasil e no México, ocorreu o contrário, houve mais acesso e permanência das meninas à escolaridade do que nos meninos. Apesar do Brasil não ter sérios problemas de paridade de gênero na educação primária, esta se encontra acentuada na educação secundária, na qual o acesso é maior nas mulheres.

Para cada 100 homens de 15 a 17 que cursam o ensino médio, 124 mulheres o fazem (índice de 1,24). Essa desigualdade é menor que a de 1999, quando o índice é 1,31 (131 mulheres para cada 100 homens). No ensino superior, não se observou redução na situação mais favorável às mulheres, sendo o índice de 2006 (1,35) ligeiramente superior ao de 1999 (1,33) (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL, 2008a, p.17).

O grupo de países que não conseguiu atingir a meta em 2005 e estão em risco de não alcançar em 2015 ou 2025, são: Ilhas Marshall, Portugal, São Vicente e Granadinas.

O Relatório está estruturado nos três objetivos, por trazer respostas quantitativas, sendo os outros três objetivos com leitura qualitativa, em que a pesquisa denotou as dificuldades na aprendizagem dos alunos e estão intensificadas naqueles com menos recursos socioeconômicos; que as disparidades nos países subdesenvolvidos apresentam índices mais elevados do que nos países desenvolvidos.

No Brasil há disparidade nos objetivos entre as regiões do país: as regiões do norte e nordeste em relação às regiões do sul e sudeste apresentam diferenças, zona rural e zona urbana; quanto ao gênero há uma diferença entre homens e mulheres na continuidade da escolarização, as mulheres quando tem acesso à educação conseguem concluir mais séries do que os homens. Essa disparidade que é desfavorável para os homens, acentua-se na educação secundária e superior e no critério raça ou cor há predominância do analfabetismo entre os jovens e adultos negros, em relação aos brancos. A questão da renda evidencia um percentual muito alto na categoria dos pobres em relação aos ricos.

O Quadro 4 apresenta a taxa de escolarização na idade correta de 1999 a 2006.

Tabela 1: Taxa de escolarização na idade correta, segundo nível de ensino e categorias selecionadas Brasil e grandes regiões - 1999 e 2006

Brasil, regiões, sexo, situação de domicílio e quintos de renda familiar	Níveis de ensino e faixas etárias							
	1999				2006 ¹			
	EI 0 a 6	EF 7 a 14	EM 15 a 17	ES 18 a 24	EI 0 a 6	EF 7 a 14	EM 15 a 17	ES 18 a 24
Brasil				4		4	4	
Norte	25,5	91,4	24,3	3,8	27,7	93,8	34,7	7,5
Nordeste	30,7	89,1	16,7	3,7	38,0	93,4	33,0	6,9
Sudeste	29,2	93,9	42,4	9,4	43,1	95,7	57,7	15,0
Sul	42,2	95,0	44,7	10,4	35,2	96,2	54,8	16,8
Centro-Oeste	22,4	93,3	32,2	7,7	30,0	95,4	48,0	14,7
Localização								
Urbano Metropolitano	31,3	93,5	41,4	10,7	43,3	95,2	55,2	16,1
Urbano Não-Metropolitano	30,7	93,3	35,6	7,6	39,5	95,3	49,9	12,9
Rural	19,3	88,9	15,2	1,5	25,8	93,1	26,9	2,4
Sexo								
Masculino	27,9	91,7	28,3	6,3	37,9	94,8	41,9	10,4
Feminino	28,5	92,9	37,2	8,5	37,7	94,9	52,0	13,9
Raça ou Cor²								
Branca	29,3	94,2	44,2	11,9	39,1	95,7	58,3	18,8
Negra	27,0	95,5	21,2	2,5	36,6	94,2	37,4	6,1
Renda								
20% mais pobres	22,2	89,3	12,1	0,4	30,5	93,0	24,5	0,8
20% mais ricos	41,9	95,2	60,5	24,1	53,8	96,3	77,2	40,4

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE), processados por Disoc/Ipea.

Notas: 1. A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

2. Raça negra é composta de negros e pardos.

Quadro 4 – Taxa de Escolarização na Idade Correta de 1999 a 2006.

Fonte: IBGE (2011)

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) obtido pelos 20 países mais bem colocados do mundo em educação é 6, valor que foi fixado como meta para o Brasil no ano de 2022, quando o país completa 200 anos de sua independência. O IDEB é parte de uma área em que o Brasil tem mostrado avanços significativos: a avaliação educacional. Além do SAEB e da Prova Brasil, outros importantes mecanismos de avaliação são o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e no ensino superior o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entretanto, esforços adicionais são necessários para que os resultados dessas avaliações sejam efetivamente compreendidos por gestores e docentes, condição necessária para que provoquem mudanças pertinentes nos sistemas de ensino. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL, 2008a, p.37).

No Relatório de Monitoramento Global, o Brasil apresentou em seus resultados que garantiu o acesso das crianças e jovens na educação primária,

mas a qualidade do ensino, o desempenho, a repetência, a permanência, as diferenças dos alunos pobres no acesso a bens culturais em relação aos ricos e a desigualdade étnico-racial estão muito aquém para formar indivíduos com saberes necessários, que possam fazer escolhas na vida, e que tenham autonomia de participarem e usufruírem das práticas sociais e produtivas como cidadãos.

1.6. Articulação com o Mundo do Trabalho

Este princípio é abordado neste trabalho dentro do contexto de formação dos alunos na escola, preparando-os para as práticas sociais e produtivas.

O mundo do trabalho está articulado com a cultura das áreas do conhecimento e, em seus conceitos estão presentes o fazer humano, representado pelas ciências exatas, sociais e humanas.

O objetivo da educação básica não é de especializar os jovens para uma determinada profissão, mas de iniciá-lo no conhecimento das diversas áreas das ciências, preparando-o para a vida em trabalho e em exercício da cidadania, numa perspectiva autônoma e desalienante. Os alunos em idade escola irão viver:

[...] durante mais de doze anos, nos quais deverá haver tempo suficiente para alfabetizar-se nas ciências nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polemicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico (PROPOSTA CURRICULAR, SEE/SP, 2008, p.16).

As competências adquiridas pelos educandos, na articulação dos conceitos das ciências, ocorrem por meio da transposição didática, dando sentido para os saberes que o aluno traz do seu conhecimento no senso comum, ou seja, as suas experiências vividas no cotidiano, com o conhecimento científico transposto em conteúdo escolar que, articulado, transforma-o em um conhecimento novo, muito próprio de cada sujeito.

A contextualização e a interdisciplinaridade nas disciplinas, por meio do tratamento metodológico dado pelo professor, conectam o currículo com a realidade dos alunos. Um professor competente, na essência da palavra, leva os alunos a descortinarem o mundo, ao mostrar as diversas possibilidades de vida e acesso ao trabalho. Ao contextualizar o conteúdo ensinado permite que o aluno se situe, interaja, transforme-se com o conhecimento adquirido.

Assim, partindo do princípio de que o mestre tanto ensina quanto aprende, devemos refletir sobre a nossa aprendizagem, e de que forma ela acontece na rede de conhecimentos, pois somos seres individuais na apreensão do saber e do ensino, mas nossos saberes são coletivos; trazemos o conhecimento incorporado em nossa psicogênese.

A prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que permeia os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. (PROPOSTA CURRICULAR, SEE/SP, 2008, p.19).

Portanto, nas disciplinas ministradas na educação básica, não se pode deixar de vincular os vários tipos de trabalho e as profissões que fazem parte da vida produtiva na sociedade dentro das três áreas do conhecimento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a saber: Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA, A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR E A INSTITUIÇÃO DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS

2.1. Período de Recuperação Intensiva e Paralela

Os baixos resultados do SARESP 2005, das escolas paulistas, fizeram com que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementasse, na rede estadual no início do ano de 2008, mas precisamente nos meses de Fevereiro e Março, um período de 42 dias, denominado “Recuperação Intensiva e Paralela”.

O objetivo desta intervenção foi de identificar quais os conteúdos estruturantes, da Língua Portuguesa e Matemática, precisariam ser trabalhados para que os alunos pudessem interagir com a nova proposta. Pela recuperação intensiva e paralela, os alunos tiveram um atendimento individualizado, repondo as estruturas necessárias para a participação nas aulas dos conteúdos organizados que, por ventura, não tivessem sido aprendidos nas séries anteriores.

Essa intervenção na rede estadual propôs situações de aprendizagem que procuravam desenvolver as habilidades e competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma interdisciplinar. A organização curricular nesse período foi através da Matemática e da Língua Materna, dois componentes básicos dos currículos escolares. As disciplinas contextualizadas nas situações de aprendizagem estavam assim organizadas:

- Língua Portuguesa: História, Inglês, Educação Física, Arte e Filosofia.
- Matemática: Ciências, Química, Física, Biologia e Geografia.

Os materiais usados nesse período em sala de aula, em forma de jornal para os alunos e revistas para o professor, foi uma novidade, pois esses materiais além de articulados entre si traziam uma diversidade de textos, ícones, gráficos, tabelas, que otimizavam o tempo na sala de aula. Com isso

obtinha-se alunos mais envolvidos na produção das atividades e professores motivados na organização da aula.

O Coordenador da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), à vista do término do período da revisão de estudos e início da Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para o Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio e considerando: as competências trabalhadas, ao longo desse período, que tiveram como base de sustentação as dificuldades diagnosticadas pelo SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); a diversidade das competências trabalhadas nesse período, em que as habilidades da leitura, da escrita e das estruturas básicas da matemática foram priorizadas como imprescindíveis à progressividade das novas aprendizagens. (INSTRUÇÃO CENP, 2008).

Ao final desse período os alunos, do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio, foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática por uma prova elaborada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) incluindo Redação. As demais disciplinas das áreas do conhecimento foram contextualizadas em Língua Portuguesa e Matemática.

Foram verificadas se as habilidades de leitura e de produção de textos dos alunos estavam de acordo com os saberes exigidos à série em que se encontravam. Este instrumento de avaliação foi aplicado em todas as escolas da rede pública do Estado, pelos professores da classe.

O resultado desta avaliação culminou no acompanhamento intensivo do professor ao aluno com maior dificuldade na aprendizagem como, também, a indicação para a recuperação paralela, que teve início no mês de Maio, com materiais específicos para o projeto e metodologia diferenciada no tratamento dos conteúdos estruturantes, para que o aluno pudesse acompanhar o ensino da sua classe.

Os resultados das avaliações proporcionaram, ainda, indicadores relevantes, para a equipe pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu que foram analisados, tais como:

1) Identificação das defasagens nos conteúdos das disciplinas que compõem o Currículo da Base Nacional Comum.

A cobrança de toda a equipe escolar com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sempre foram maiores, por conta de o SARESP privilegiar as duas disciplinas. Nas provas aplicadas no período de recuperação intensiva, os conteúdos de todas as disciplinas estavam contextualizados pela disciplina de Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, os professores das demais disciplinas do currículo, analisaram os resultados das questões das disciplinas específicas da sua área, percebendo, quais os conteúdos que estavam precisando ser mais trabalhados, para que o aluno pudesse dar continuidade em seu processo de aprendizagem, proporcionando a Recuperação Contínua: “a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno” (RESOLUÇÃO SE Nº26/2008).

Pelo Quadro 5 da prova da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, verificamos a presença das disciplinas do currículo básico nas questões da prova como, também, a importância das competências leitora e escritora, que estruturam os conteúdos das demais disciplinas. O currículo adotado na rede pública, do Estado de São Paulo, tem como um de seus princípios a “Prioridade para a competência da leitura e da escrita”

E, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como àquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. (PROPOSTA CURRICULAR, SEE/SP, 2008, p.13).

O Quadro 5 apresenta as disciplinas relacionadas às questões da Avaliação, no período de recuperação de 2008. Avaliação de Língua Portuguesa.

Questão	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM
1	LP	ING	LP	HIST	ING	LP	ING
2	LP	ING	LP	LP	LP	LP	ING
3	LP	LP	LP	LP	LP	LP	ING
4	ARTE	ED. FÍS.	LP	LP	LP	LP	ING
5	ARTE	ED. FÍS.	LP	LP	LP	ARTE	ARTE
6	ED. FÍS.	LP	LP	ING	LP	ARTE	ARTE
7	ED. FÍS.	LP	LP	ING	LP	ARTE	ARTE
8	LP	LP	ARTE	ING	LP	ARTE	ARTE
9	LP	LP	ARTE	LP	LP	ARTE	ARTE
10	LP	LP	ARTE	LP	LP	ARTE	LP
11	LP	ARTE	LP	LP	HIST	HIST	LP
12	LP	ARTE	HIST	ARTE	HIST	HIST	LP
13	LP	HIST	HIST	ARTE	HIST	LP	LP
14	LP	HIST	HIST	ARTE	HIST	LP	LP
15	LP	LP	LP	HIST	FIL	LP	LP
16	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
17	HIST	LP	LP	ED. FÍS.	LP	LP	LP
18	HIST	LP	LP	LP	LP	LP	HIST
19	ING	LP	LP	LP	ED. FÍS.	LP	HIST
20	ING	LP	LP	LP	ED. FÍS.	LP	HIST

Quadro 5 – Disciplinas relacionadas às questões da Avaliação de Língua Portuguesa, no período de recuperação de 2008.

Fonte: São Paulo Faz Escola (2009)

O Quadro 6 apresenta as disciplinas relacionadas às questões da Avaliação, no período de recuperação de 2008. Avaliação de Matemática.

Questão	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM
1	MAT	MAT	CIÊN	CIEN	GEO	BIO	GEO
2	MAT	MAT	GEO	GEO	GEO	MAT	FIS
3	MAT	MAT	GEO	GEO	MAT	GEO	MAT
4	MAT	MAT	MAT	MAT	BIO	MAT	MAT
5	MAT	MAT	MAT	MAT	BIO	MAT	MAT
6	MAT	MAT	MAT	GEO	QUIM	QUIM	QUIM
7	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	FIS	FIS
8	MAT	MAT	MAT	MAT	FIS	GEO	GEO
9	MAT	MAT	MAT	MAT	FIS	MAT	MAT
10	MAT	MAT	MAT	MAT	FIS	MAT	MAT
11	MAT	GEO	MAT	MAT	FIS	MAT	MAT
12	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
13	MAT	GEO	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
14	GEO	GEO	MAT	MAT	FIS	MAT	MAT
15	CIÊN	CIEN	MAT	MAT	MAT	FIS	FIS
16	CIÊN	CIEN	MAT	MAT	MAT	FIS	FIS
17	MAT	CIEN	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
18	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
19	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
20	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT

Quadro 6 – Disciplinas relacionadas às questões da Avaliação de Matemática, no período de recuperação de 2008.

Fonte: São Paulo Faz Escola (2009)

2) Possibilitou a identificação dos alunos com baixo desempenho nas séries que estavam cursando. Os alunos foram encaminhados aos estudos de:

Recuperação Paralela destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica (INSTRUÇÃO CENP, de 3-4-2008)

O projeto de Recuperação Paralela nas escolas do Estado teve início no mês de Maio de 2008. Os resultados das provas de Língua Portuguesa e Matemática foram computados em sua totalidade como um dos instrumentos avaliatórios do bimestre.

A correção das redações obedeceu aos critérios do SARESP/2007, pelos professores de Língua Portuguesa, a saber:

Competência I – Tema- Desenvolver o texto de acordo com a determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.

Competência II – Gênero - Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.

Competência III – Coesão / Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a sua construção.

Competência IV - Registro- Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

Competência V – Proposição- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema (competência avaliada apenas no Ensino Médio). (RELATÓRIO SARESP, 2007).

3) Evidenciou-se que os “conteúdos mínimos”, ou seja, os conteúdos indispensáveis à Educação Básica, não estavam sendo oferecidos de acordo com o art. 9º § IV da LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

4) Foram estabelecidos, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e as diretrizes para toda a Educação Básica - EB (Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM)), para nortearem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Com relação aos conteúdos mínimos, que deveriam ser garantidos nos programas ou planos de ensino das disciplinas, no período da Recuperação Intensiva e nos resultados obtidos das provas, ficou bem evidente para a equipe pedagógica da Diretoria de Ensino, e para as escolas, que estes não eram contemplados no ensino da sala de aula, trazendo uma dicotomia no processo de ensino aprendizagem.

A compreensão sobre conteúdos mínimos por nós educadores no primeiro momento da implantação da Proposta Curricular SEE-SP, foi de ser estabelecido um mínimo, ou seja, diminuir os conteúdos a serem trabalhados pelos professores das disciplinas. Mas, depois de discussões sobre o assunto e a fundamentação à luz da LDBN, ficou entendido que os conteúdos mínimos citados são os “conteúdos indispensáveis” que não podem deixar de serem trabalhados nas disciplinas que estruturam o currículo comum da educação básica, ou seja, são inegociáveis.

Vimos, nos estudos, a importância do acompanhamento do trabalho do professor e a formação que a Oficina Pedagógica deve ministrar aos professores sobre os conteúdos das disciplinas que apresentam maior dificuldade, exemplificando com: - correção de redação; texto, contexto e intertexto; - construção de formas geométricas; - por meio de orientação técnica organizada promover a participação de professores com mais habilidades nos conteúdos de maior complexidade para os outros professores; - com a coordenação dos professores coordenadores da Oficina Pedagógica as capacitações tendem a ocorrer com eficiência.

2.2. A Implementação da Proposta Curricular

Portanto, a Proposta iniciou após esse processo de avaliação, dando início à implementação propriamente dita, no mês de Agosto de 2008, com os materiais de apoio ao currículo, como: - Caderno do Gestor; - Caderno do Professor; - Vídeos; - Portal do “São Paulo faz Escola” e, no ano seguinte, ou seja, em 2009, - o Caderno do Aluno.

2.2.1. Os Materiais

a) Caderno do Professor

Por meio de materiais como o Caderno do Professor: - há organização das aulas em bimestres; - tempos previstos para as aulas; - conteúdos e temas; - competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos conteúdos que sugerem situações de aprendizagem em etapas, estruturadas a partir dos saberes dos alunos, pela sistematização do “conhecimento a ser adquirido”; - sugestões de recursos para o bom desenvolvimento dos temas; - atividade avaliadora; - propostas de situações de recuperação.

Em 2009, esse material foi reformulado, contando com a autoria dos professores das disciplinas do currículo, que responderam a questionários e pesquisas e tiveram a oportunidade de colaborar com sugestões e críticas que contribuíram para a melhoria desse material.

Vale analisarmos as fontes representativas que os professores utilizavam em sala de aula e que, muitas vezes, eram impostas como: livros didáticos, paradidáticos, filmes, vídeos, enfim, com conteúdos trazendo uma história sem problematização, compartimentada e com verdades absolutas, sem contexto, sem que os alunos pudessem se perceber como protagonistas do seu tempo e da sua história.

O conteúdo trabalhado na escola, pautado, principalmente, no livro didático traz um conhecimento desvinculado da vivência do aluno, por vir pronto da equipe de especialistas que elaboram o material. Por conta disto, o

conhecimento se esvazia, por não estabelecer uma identidade com a realidade do aluno e o nível de aprendizagem em que se encontra.

b) Caderno do Aluno

Nesse mesmo ano entrou em cena o Caderno do Aluno, tão requisitado pelos professores da rede.

A estrutura do Caderno do Aluno se diferencia do livro didático nos seguintes aspectos: - as boas situações de aprendizagem se estruturam em sequências didáticas; - estas são desenvolvidas por meio das experiências vividas dos alunos que, em seu percurso, se deparam com complexidades maiores e menores; - estes são levados a resoluções de problemas e, conseqüentemente, ocorre o provocar do “desequilíbrio” e “reequilíbrio”, ao desenvolver as habilidades necessárias para adquirirem as competências para a apreensão do conhecimento.

2.2.2. Os Conteúdos

Os conteúdos devem sempre ser desenvolvidos numa metodologia do saber fazer, saber pensar e, a partir daí, emergindo o “conteúdo” propriamente dito; um saber intrínseco, para formar seres sociais que, realmente pensam, e não máquinas que são programadas para execução de determinadas tarefas, mas humanos, que pensam, questionam e criam.

Segundo Hernandez (1998, p.28):

O professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.

Cabe à escola trabalhar um currículo que faça a mediação dessa leitura, utilizando-se dos conceitos, fontes, documentos e, o que é mais importante, contextualizam, levando o aluno a construir o conhecimento pela problematização, o que facilita a aprendizagem em sala de aula.

2.2.3. A Metodologia

Deverá haver mudanças no fazer dos professores de todos os componentes curriculares por concepções, as quais exigem como requisito: - formação continuada; - pesquisa pautada nos pressupostos das disciplinas; - educação e métodos; - contextualização entre teoria e prática; - criticidade; - construção de conhecimento crítico e reflexivo de sua prática; - condução da aula de forma que todos se sintam protagonistas do próprio conhecimento; - boa compreensão sobre as teorias que refletem sobre as intervenções humanas na natureza e sociedade; - um professor pesquisador e questionador dessas intervenções e aberto às novas práticas sócio-pedagógicas.

O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. (PCN, 1998, p.71).

Há necessidade que o professor gerencie seu tempo em sala de aula, com propostas pedagógicas que contribuam para a articulação do “conhecimento”, do “fazer”, do “conviver”, e, finalmente, do “ser” dos alunos, como seres que estão em formação, como pontua Délia Lerner (2002, p. 87-92), nas “modalidades organizativas”, em situações didáticas propostas com regularidade, com o objetivo de construir atitudes e criar hábitos em atividades permanentes. Isso deve ocorrer na sistematização do conhecimento, como objetivo principal de organizar e contextualizar os conhecimentos escolares, mantendo suas características de objeto sociocultural com as experiências vividas dos alunos; em projetos que preveem um produto final e um planejamento com objetivos claros; em sequencias didáticas que contemplem um encadeamento de realização, cujo critério principal é representado pelos níveis de dificuldade.

As modalidades organizativas na “natureza dos Conteúdos” se conceituam na premissa em que diferentes conteúdos se aprendem e se ensinam de diferentes formas, norteando e estruturando o Caderno do Professor.

Os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” de acordo com a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN, 1997, p. 51).

O Caderno do Aluno está organizado em sequência didática, nas situações de aprendizagem em que o aluno é chamado para relatar as suas experiências vividas como, também, são oferecidos diversos textos do gênero do discurso, repertoriando o aluno para a produção do conhecimento.

As situações de aprendizagem estão organizadas, de certa forma, dentro de uma estrutura didática, na qual o aluno com mais dificuldade consegue interagir com o material, pois este estimula o caminho percorrido por todos os alunos da turma, articula as situações de aprendizagem com o desenvolvimento do tema pelo professor no Caderno do Professor, possibilitando a aprendizagem de todos.

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo que resolve como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. Ponha-se ênfase, desde já, na necessidade permanente de uma atitude crítica, a única com a qual o homem poderá apreender os temas e tarefas de sua época e ir se integrando nela. (FREIRE, 2007, p. 64).

2.3. Avaliações Nacionais Complementares a partir de 2007

2.3.1. SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil

O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) promove, em meados da década de 90, a mediação da qualidade do sistema educativo, pelos indicadores de acesso e permanência, por meio dos índices de matrícula, repetência, evasão e anos de estudos. Contudo, ter acesso aos dados, para as escolas, não era suficiente, pois havia a necessidade de saber o que fazer com os resultados!

Como interpretá-los, de forma eficaz, para que ocorram mudanças significativas na formação do professor e na aprendizagem dos alunos? A avaliação tem que ter uma leitura pedagógica pelos principais atores, oferecendo um sentido, indicando caminhos em reorganize o currículo escolar, a metodologia, a formação continuada dos gestores, professores e a efetiva aprendizagem dos alunos.

Para tanto, foi criado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) assim definida por Castro (2009 p. 5-18).

O principal objetivo do SAEB é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais, sendo para tanto, fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem.

Desde 1990 o SAEB avalia o desempenho dos alunos brasileiros das 4ª séries e das 8ª séries do Ensino Fundamental, bem como da 3ª série do Ensino Médio, por amostragem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB (SAEB) permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover

estudos que investiguem a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação. (MEC, 2008, p.15).

A partir de 1995 foram utilizadas as Escalas Comuns de Proficiência (ECP), ou seja, uma métrica que mede os saberes necessários que os alunos deverão dominar, na série em que se encontram, e que também permite comparar os resultados de diferentes séries, por disciplinas como também de ano a ano.

O SAEB vem sendo aplicado a cada dois anos, servindo de base para a formulação de políticas públicas educacionais, subsidiando e avaliando os sistemas de ensino, as escolas quanto ao ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no país.

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de: a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (PROVA BRASIL, 2008, p.15).

Em 2005, foi implementada a Prova Brasil, avaliando alunos de 5º Ano ou 4ª Série e 9º Ano ou 8ª Série do Ensino Fundamental, visando uma avaliação mais refinada do rendimento das escolas públicas brasileiras por ser censitária. A Prova Brasil é um importante instrumento utilizado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) trazendo importantes contribuições na qualidade do ensino brasileiro.

As habilidades que são avaliadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática demonstram o que os alunos sabem, e o que precisam saber. As variáveis que se apresentam apontam caminhos nas

questões como: as deficiências no desempenho dos alunos; nas disciplinas avaliadas; nos recursos humanos e materiais que fazem a diferença na qualidade do ensino oferecida pelas escolas.

Em 2007, a Prova Brasil passou a ser realizada junto com o SAEB, compondo o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A diferença do SAEB e da Prova Brasil está na abrangência. O SAEB é avaliado “por estratos amostrais e seus resultados de desempenho avaliam apenas o Brasil, regiões e unidades da Federação”. Por ser universal, a Prova Brasil “expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes”. (PROVA BRASIL, 2008, p.15-16).

Portanto, os resultados das turmas avaliadas pela Prova Brasil são utilizados para a pesquisa do SAEB.

Por intermédio das informações da Prova Brasil e do SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definem ações direcionadas para áreas prioritárias, em que o desenvolvimento da educação brasileira se efetive de forma que amenize as desigualdades garantindo um ensino de qualidade.

Pelos questionários são levantados dados e informações de contexto socioeconômico dos alunos e sua trajetória escolar; a formação profissional dos educadores e sua prática docente, o envolvimento do diretor com a comunidade, bem como as formas de gestão das escolas públicas e privadas de todo país. Também são coletadas informações sobre materiais de apoio pedagógico existentes, infraestrutura do prédio, valorização, formação continuada dos profissionais da escola e a questão da indisciplina.

Os questionários são respondidos pelos professores e diretores, entregues pelos aplicadores antes da avaliação e recolhidos no final da prova. O INEP, de posse dessas informações, desenvolve estudos dos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, como também os fatores que dificultam o desempenho dos alunos na aprendizagem.

As Matrizes da Prova Brasil e do SAEB constituem-se num documento que compõe as propostas curriculares dos Estados Brasileiros organizados de forma que retratam o que de fato é ensinado para cada série e disciplina.

O INEP fez uma consulta aos professores das redes públicas e particulares das séries e disciplinas envolvidas na avaliação; consultou os livros didáticos utilizados pelas diversas redes de ensino do país e incorporou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fazendo um recorte dos conteúdos possíveis de serem avaliados em nível nacional, portanto, não se trata de esgotar todo o currículo e sim os conhecimentos de todas as áreas.

Pelas áreas do conhecimento envolvidas no SAEB, foram incorporadas as análises de especialistas e professores. No processo de ensino-aprendizagem dos alunos a concepção pedagógica adotada se fundamenta no desenvolvimento de habilidades para adquirir competências, por meio dos conteúdos das disciplinas.

Os itens da prova SAEB medem os saberes desejáveis que os alunos precisam ter nas séries e disciplinas avaliadas. É chamada de descritores a associação entre conteúdos curriculares e as operações cognitivas desenvolvidas pelos alunos. Os descritores dão significado para cada habilidade dos alunos, desenvolvidos pelos conteúdos das disciplinas e utilizados na construção dos itens dos testes. Cada descritor dá origem a diferentes itens, na escolha da resposta certa, verifica-se o que o aluno sabe e o que consegue fazer com os conhecimentos adquiridos em situação de prova.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (MEC, 2008, p.18).

A avaliação do SAEB se constitui em questões de múltipla escolha. As provas compõem-se de 169 itens por disciplinas, para garantir toda a Matriz de Referência, considerando que esses itens se dividem em 13 blocos

contendo 13 itens. Nesse conjunto de itens formam-se 26 cadernos de provas diferentes com três blocos, de forma que os alunos são avaliados por um número bem mais abrangente de conteúdos e respondem por apenas 39 questões. As questões são apresentadas por quatro alternativas de respostas no Ensino Fundamental e cinco alternativas para o Ensino Médio e somente uma é considerada correta.

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (MEC, 2008, p.17).

A prova não é divulgada, por causa do método estatístico de análise denominado de Teoria da Resposta ao Item (TRI), os itens que forem repetidos para utilização em edições vindouras, ficarão armazenados e servirão para análise e comparações do desempenho dos alunos no decorrer dos próximos anos.

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma, que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item. Os vários modelos propostos na literatura dependem fundamentalmente de três fatores:

- (i) Da natureza do item – dicotômicos ou não dicotômicos.
- (ii) Do número de populações envolvidas – apenas uma ou mais de uma.
- (iii) Da quantidade de traços latentes que está sendo medida – apenas um ou mais de um.

Na prática, os modelos logísticos para itens dicotômicos são os modelos de resposta ao item mais utilizados, sendo que há basicamente três tipos, que se diferenciam pelo número de parâmetros que utilizam para descrever o item. Eles são conhecidos como os modelos logísticos de 1, 2 e 3 parâmetros, que consideram, respectivamente:

- (i) Somente a dificuldade do item.
- (ii) A dificuldade e a discriminação.

(iii) A dificuldade, a discriminação (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.8-9).

Na aplicação da avaliação do SAEB, os testes e questionários são aplicados por profissionais treinados, que utilizam procedimentos padronizados que controlam o tempo das provas.

As Secretarias de Educação têm um papel muito importante nesse processo de avaliação. É por meio delas que o MEC/INEP organiza as aplicações das provas em todos os estados e municípios, incluindo escolas particulares que participarão da avaliação.

Os dados cadastrais dos alunos para participarem do SAEB são retirados do Censo Escolar do MEC; as redes estaduais e municipais é que verificam se as informações dos alunos estão corretas. As Diretorias de Ensino através do supervisor coordenador de avaliações orientam os gestores das escolas estaduais, municipais e particulares para a aplicação da prova do SAEB.

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo abordamos o processo de Avaliação específico do Estado de São Paulo, que é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, mais conhecido como SARESP, focando na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu.

3.1. SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino da América Latina. Em 2009 o número de escola desse sistema de ensino era de 5.500 escolas com 5 milhões de alunos; os municípios paulistas possuem 2,3 milhões de alunos no Ensino Fundamental; e 1,1 milhões de alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio do sistema privado.

Em 1996 foi implantado o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), aberto também às escolas particulares e escolas das redes municipais, ou seja, a todos que quisessem participar.

Pelos questionários direcionados aos pais, alunos, e à equipe escolar, os gestores da rede coletam informações socioeconômicas, sobre a prática de ensino, o currículo vivenciado pelas práticas escolares apresentadas por todos que participam do processo.

O SARESP utiliza a mesma métrica de proficiência do SAEB, por meio das disciplinas:

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- Ciências.
- História.
- Geografia.

São seus questionários que trazem informações sobre as situações de ensino aprendizagem vivenciadas na sala de aula.

Esta avaliação ocorre anualmente.

3.1.1. Metodologia

A metodologia de elaboração das provas, utilizada entre os anos de 1996 a 2005, bem como a análise dos resultados dos alunos, não permitia fazer comparações ano a ano. Isto, por não haver a mesma métrica das avaliações externas nacionais, ou seja, itens pré-testados contemplando:

- Conteúdos, habilidades e competências das disciplinas e séries avaliadas.
- Um banco de itens⁵ para serem reutilizados nas séries/disciplinas avaliadas.
- As dificuldades e avanços das turmas não eram identificados.

As escolas não tinham as informações precisas que as auxiliassem nos ajustes necessários ao processo de ensino/aprendizagem, como também, na gestão escolar. Não havia uma métrica que fosse equivalente nas escalas de proficiência das disciplinas que fossem comparáveis com o SAEB.

No ano de 2007, o Governo do Estado e a Secretaria de Educação instituíram “Dez Metas”, sendo que a quinta meta a ser cumprida está assim descrita: “Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais”.

⁵ “Bancos de itens” são formados por conjuntos de itens que já foram testados e calibrados a partir de um número significativo de indivíduos de uma dada população. Desta maneira, assumimos que os parâmetros desses itens já são “conhecidos”, ou seja, assumimos que conhecemos os verdadeiros valores dos parâmetros desses itens e, assim, sempre que desejarmos, podemos aplicar novamente alguns desses itens do banco a outros indivíduos (ou até mesmo a um único indivíduo) e poderemos então estimar apenas suas habilidades, que estarão sempre na mesma métrica dos parâmetros dos itens. (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.86).

Esta possibilitou a avaliação da rede estadual, nas 2ª séries do EF, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com questões, em sua maioria, abertas e com itens construídos por especialistas da equipe dos Programas “Letra e Vida” e “Ler e Escrever” da CENP.

Nas áreas de Língua Portuguesa, os Referenciais Curriculares relativos a essas séries, são elaborados com base numa perspectiva construtivista; expressam em termos de habilidades; buscam identificar o nível de conhecimento sobre o sistema de escrita; promovem a capacidade de ler com autonomia e a competência escritora do ponto de vista discursivo alcançados pelos estudantes, ao final dessas duas séries. (RELATÓRIO PEDAGÓGICO SARESP, 2007, p.12)

Como também foram avaliadas as 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e a 3ª série do EM, contendo a Matriz de Referência para Avaliação SARESP estruturada em temas e habilidades a serem desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A prova foi elaborada com 30 questões de múltipla escolha. Nas demais séries, apresentando os resultados das escolas, o processo consistia em traçar o perfil dos alunos paulistas, categorizando as turmas avaliadas em padrões de desempenho alcançado na avaliação, redirecionando as ações na sala de aula pelos professores.

O Quadro 7 apresenta as matrizes de referência para avaliação de Língua Portuguesa.

2.3.1. MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (EM FORMATO DE LISTA)

I – Situações de leitura de gêneros não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, reportagens, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições, textos informativos de interesse curricular.

TEMA 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

H01 Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal. (BI)

H02 Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular. (BI)

H03 Identificar os interlocutores possíveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento. (BI)

TEMA 2

Reconstrução dos sentidos do texto.

H04 Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizados em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. (BI)

H05 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época ou pessoa. (BI)

H06 Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (BI)

H07 Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto. (BI)

H08 Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto. (BI)

H09 Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (BI)

H10 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo de texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas. (BI)

H11 Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto. (BII)

H12 Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto. (BIII)

TEMA 3

Reconstrução da textualidade.

- H13** Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo. (BI)
- H14** Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo. (BI)
- H15** Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (BI)
- H16** Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. (BI)
- H17** Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontinuos de um texto. (BI)
- H18** Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor. (BI)
- H19** Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico. (BI)

TEMA 4

Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos.

- H20** Justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes. (BI)
- H21** Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre, em um texto. (BI)

TEMA 5

Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

- H22** Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição / exemplo. (BI)
- H23** Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.). (BI)
- H24** Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (BI)
- H25** Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (BI)
- H26** Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo. (BI)
- H27** Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo. (BI)

II – Situações de leitura de gêneros literários: contos, crônicas, novelas, romances, peças de teatro, cartas literárias, letras de música e poemas.

TEMA 6 Compreensão de textos literários.	
H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos. (6I)	H39 Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema. (6III)
H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional da pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.). (6I)	H40 Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. (6III)
H30 Identificar marcas de discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo. (6I)	<p>Autores recomendados para a leitura de textos literários e gêneros: letras de música popular brasileira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Ferreira Gullar, João do Rio, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Patativa do Assaré, Luis Fernando Veríssimo, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Castro Alves, Gonçalves Dias, Gilberto Freyre, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Mario de Andrade, Ignácio de Loyola Brandão, Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Martins Pena, Moacyr Scliar, Gil Vicente, Ariano Suassuna.</p> <p>III – Situações de produção de textos: Produzir um artigo de opinião com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.</p>
H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. (6I)	
H32 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. (6I)	
H33 Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária. (6II)	
H34 Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica. (6II)	
H35 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. (6III)	
H36 Inferir a perspectiva do narrador em uma narrativa literária, justificando conceitualmente essa perspectiva. (6III)	
H37 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. (6III)	
H38 Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. (6III)	

Quadro 7 – Matriz de Referência para Avaliação SARESP - Língua Portuguesa - 8ª Série ou 9º Ano do EF.
Fonte: SARESP (2007)

O SARESP foi reestruturado dentro das referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e uma parte dos conteúdos das Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE/SP.

O SARESP de 2007 foi constituído de uma prova com apenas 30 questões e não foi possível a cobertura de todo o currículo. Os itens organizados pela escala de proficiência das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática vieram representados em níveis de proficiência, possibilitando ao professor identificar os alunos e a gerenciar de forma produtiva, o ensino, os avanços, as expectativas de aprendizagem e os desafios que a turma apresentava.

O Quadro 8 apresenta um sumário do SARESP pelo nível de proficiência em Língua Portuguesa.

*- Distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência
Língua Portuguesa - Saresp 2007*

Níveis	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EF
Abaixo do Básico	< 150	<175	< 200	< 250
Básico	Entre 150 e 200	Entre 175 e 225	Entre 200 e 275	Entre 250 e 300
Adequado	Entre 200 e 250	Entre 225 e 275	Entre 275 e 325	Entre 300 e 375
Avançado	Acima de 250	Acima de 275	Acima de 325	Acima de 375

Quadro 8 – Sumário Executivo do SARESP

Fonte: SARESP (2007, p.20)

O SARESP é um importante instrumento para diagnosticar pontos precisos das escolas públicas visando alcançar uma educação de qualidade, intervindo nas escolas através dos órgãos centrais e Diretorias de Ensino; acompanhamento nas escolas com assistência técnico-pedagógica, recursos materiais e ações que estruturam e subsidiem dentro das necessidades reais do ensino na sala de aula.

3.2. O Novo SARESP

Em 2007 o SARESP passou por reformulação tendo a mesma métrica do SAEB e Prova Brasil, sendo chamado de Novo SARESP e, através dessa estruturação, tornou-se uma avaliação em larga escala. Seus resultados puderam ser comparados com as avaliações nacionais, embora não houvesse um currículo único ou organizado para toda a rede estadual.

A partir daí, foi possível a cada escola acompanhar a evolução de seu desempenho anualmente, comparar seu desempenho com as escolas de seu bairro, município ou diretoria regional e comparar o desempenho dos seus alunos com o dos estudantes avaliados pelo SAEB e pela Prova Brasil (CASTRO, 2009, p.5-18)

Em 2008 a educação paulista teve uma organização curricular no Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Matriz do SAEB.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo traz em seus conteúdos expectativas de aprendizagem, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, a serem avaliadas em situação de prova.

Garantidos os “conteúdos mínimos” a serem trabalhados pelos professores, a avaliação SARESP deixou de ser uma avaliação sem vínculo com o currículo escolar. Os conteúdos organizados por série e idade, com materiais como o Caderno do Professor, do Aluno e outros, mostrou as dificuldades dos professores em trabalhar com determinados conteúdos que, em outra situação, eram descartados, ou não aprofundados, trazendo como consequência a defasagem nos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos na série em que se encontravam.

A partir do ano de 2009 a Proposta Curricular do Estado de São Paulo tornou-se o Currículo Oficial, teve reformulação no Caderno do Professor e a implementação do Caderno do Aluno.

3.3. Programa Qualidade da Escola (PQE)

No ano de 2008 a SEE-SP criou o “Programa Qualidade da Escola (PQE).

Este tem o objetivo de promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade (PQE, 2010, p.8).

Visando uma educação de qualidade nas escolas paulistas, o programa utiliza o mecanismo que mede as defasagens e as conquistas das escolas, através do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Este consiste em estipular metas, das escolas estaduais nas séries finais dos ciclos do EF e no 3º Ano do EM, no desempenho e no fluxo escolar (evasão, retenção e aprovação) visando equiparar o serviço prestado por todas as escolas paulistas no alcance da educação de qualidade.

Por meio do IDESP os educadores da SEE-SP recebem bônus por resultado, um incentivo para a melhoria da qualidade do ensino.

Em 2008 o PQE (Programa Qualidade da Escola), com os resultados das escolas do ano de 2007, e através dos cálculos do IDESP, as Coordenadorias da SEE-SP puderam programar ações que mobilizaram as equipes pedagógicas da Diretoria de Ensino (Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica e Supervisores de Ensino), a equipe escolar e a comunidade no acompanhamento do ensino e aprendizagem da escola.

A SEE-SP tem divulgado os resultados do IDESP a partir do ano de 2008 no Boletim da Escola do PQE. Assim, sucessivamente, as escolas são avaliadas nas mesmas séries, seus resultados são divulgados, como também as metas a serem alcançadas no ano seguinte.

Deste modo as escolas paulistas estão desenvolvendo uma cultura de avaliação – em que a reflexão e a ação sobre os resultados do desempenho dos alunos e o bom uso das avaliações externas – na perspectiva de trazer

respostas sobre o serviço prestado, colocando à mostra as deficiências e avanços que a escola apresenta à sociedade.

As metas de desempenho de qualidade das escolas foram estabelecidas, em longo prazo pelo programa, precisamente do ano de 2007 a 2030, pelo IDESP.

Os resultados das escolas paulistas podem vir a ser comparáveis aos resultados dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Embora as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola. Deste modo, cada escola possui metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as peculiaridades da escola e que estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos valores de IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com valores de IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos indicadores geram avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas (PQE, 2010, p.8).

O Programa estabelece metas a serem cumpridas por cada escola, levando em consideração o resultado do SARESP e o fluxo do ano anterior. Portanto, a escola é avaliada pelos seus resultados ano a ano, não havendo classificação entre as escolas.

Há o acompanhamento intensivo às escolas de baixo IDESP e relativo ao fluxo de alunos no final de cada ciclo do Ensino Fundamental e no final do Ensino Médio, bem como o fluxo de permanência de cada escola paulista.

3.3.1. Boletim da Escola

É um importante documento que traz informações dos resultados do SARESP para todas as instâncias de gestão educacional do Estado. No formato do Boletim há a participação dos alunos nos dias de aplicação nas

séries avaliadas; as médias do SARESP por série e disciplinas; as médias das escolas estaduais do Brasil e as médias das escolas estaduais de São Paulo no SAEB. As informações no boletim estão organizadas por Diretorias de Ensino, Estado, Coordenadoria da região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP), Coordenadoria do Ensino Superior (CEI), Município e Escola.

3.3.2. Níveis de Proficiência

A distribuição dos alunos nos resultados é mostrada por níveis de proficiência, apresentados nos pontos da escala de proficiência adotados na Prova Brasil, no SAEB e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para interpretar a escala de proficiência dos alunos da 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio, foram selecionados os pontos 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350, 375, 400, 425, escolhidos a partir de 250, média da 8^a série no SAEB 1997, em intervalos de 25 (meio desvio-padrão) (SUMÁRIO DO EXECUTIVO SARESP, 2009, p. 24).

O Quadro 9 apresenta a escala de proficiência em Língua Portuguesa.

7. ANEXOS

I - Escala de Proficiência de Língua Portuguesa - Leitura

A Escala de Língua Portuguesa (Leitura) é comum às quatro séries/anos avaliados no SARESP – 4ª, 6ª e 8ª séries/5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A Escala permite conhecer aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação aos conteúdos, habilidades e competências avaliados no SARESP. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão situados em um determinado ponto dominam não só as habilidades associadas a esse ponto, mas também as proficiências descritas nos pontos anteriores.

Em relação à distribuição por série/ano, deve-se considerar que os alunos da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental dominam, em cada ponto, os conteúdos e habilidades específicos dessa série/ano. Os alunos de 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental dominam, em cada ponto, também os conteúdos e habilidades da 4ª série/5º ano, mais os seus específicos. Os alunos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental dominam, em cada ponto, também os conteúdos e habilidades de 4ª série/5º ano e 6ª série/7º ano, mais os seus específicos. Os alunos da 3ª série do Ensino Médio dominam, em cada ponto, também os conteúdos e habilidades das séries / anos do Ensino Fundamental, mais os seus específicos.

É importante retomar a questão da complexidade dos textos propostos para a realização das tarefas de leitura. Os textos são mais complexos, de acordo com a faixa etária e a série/ano que os alunos frequentam, apesar de não haver grande mudança dos gêneros.

As tarefas de leitura também vão sendo mais complexas, exigindo graus diferentes de habilidades por série / ano. Às vezes, quando o desempenho é descrito, dá a impressão de ele ser o mesmo, mas não é pelos dois fatores diferenciais: a complexidade dos textos e das tarefas realizadas.

A Escala de Leitura foi interpretada em pontos e seus intervalos, a saber: menor do que 125, 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350 e 375 ou maior do que 375. A descrição de cada um dos pontos foi feita com base nos resultados de desempenho dos alunos na prova de Língua Portuguesa (Leitura) do SARESP 2009 e de acordo com as habilidades detalhadas nas Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP.

Seguem:

- Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP
- Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – Leitura
- Descrição das habilidades em cada um dos pontos

Quadro 9 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa

Fonte: SARESP (2007)

Os níveis representam um avanço na metodologia de avaliação, em que o agrupamento dos alunos da turma avaliada, está identificado por níveis que poderão ser aplicados em qualquer série das disciplinas avaliadas no SARESP, possibilitando a intervenção e encaminhamento no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, a saber:

Abaixo do básico – (Insuficiente) os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para série escolar em que se encontram.

Básico – (Suficiente) os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram.

Adequado – (Suficiente) os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.

Avançado – (Avançado) os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Os alunos da escola, distribuídos percentualmente e definidos pedagogicamente nos níveis da escala do SAEB estão representados, no quadro 10, de acordo com as habilidades e competências desenvolvidas, pela Matriz de Referência para Avaliação do SARESP, e os conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Níveis de Proficiência	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Quadro 10 – SARESP: Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – 2009

Fonte: Sumário do Executivo (2009, p.23)

3.3.3. Divulgação dos Resultados

A SEE faz, anualmente, uma ampla divulgação dos resultados do SARESP, como já vimos anteriormente, pelo Boletim da Escola, Relatório Pedagógico por disciplina avaliada, Sumário Executivo SARESP, no site “São Paulo faz Escola” e em videoconferências, objetivando a identificação dos resultados pelas variáveis que dificultam o desempenho escolar dos alunos e que merecem ações pontuais dos gestores das escolas.

Os dados do SARESP contribuem para apontar caminhos como: planejamento escolar; formação dos gestores educacionais em nível central de diretoria de ensino, por meio da oficina pedagógica e supervisão e, também, a formação dos professores coordenadores.

Quanto à formação dos professores esta ocorre, principalmente, nos espaços escolares, na Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e nos cursos descentralizados ministrados pelos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica.

A equipe escolar redireciona ações a partir dos resultados das provas SARESP e faz a implementação de políticas públicas nos sistemas de educação visando ações que resultem na qualidade do ensino

3.4. Dados do SARESP – 2007, 2008, 2009 – da Diretoria da Região de Miracatu

3.4.1. Participação dos Alunos na Avaliação

O Quadro 11 apresenta os participantes do SARESP – Estado/SP – Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI) – Diretoria de Ensino da Região de Miracatu – SP. 8^a/9^o EF.

Ano	2007	2008	2009
Estado	416.642	426.066	500.646
CEI	218.918	217.373	221.123
Diretoria de Miracatu	1.666	1.611	1.739

Quadro 11 – Participantes do SARESP: Estado, Coordenadoria e Diretoria

Fonte: Boletim da Escola- SARESP. 2007/2008/2009.

Pelo Quadro 11 podemos observar:

1) A participação dos alunos na avaliação SARESP do ano de 2007/2008/2009, dos alunos de 8^a/9^o do EF, na disciplina de Língua Portuguesa do Estado – SP, na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu- SP, teve, como referência, o maior número de alunos presentes no 1^o ou 2^o dia avaliação.

2) No ano de 2007 houve a presença no Estado - SP de 416.642 alunos 8^o/9^o EF.

3) Em 2008 houve a presença de 426.066, portanto com acréscimo de 9.424 alunos em relação a 2007.

4) Em 2009 participaram 500.646 alunos que, em relação a 2008, representa um acréscimo de 74.580 alunos que realizaram a avaliação SARESP no Estado.

5) A participação dos alunos da Rede Estadual no SARESP de 2009 foi satisfatória, “mais de 1.600.000 alunos foram avaliados das 2^a/3^o, 4^a/5^o, 6^a/7^o, 8^a/9^o EF e da 3^a Série do Ensino Médio, de um total de 1.772 815 alunos” de acordo com o Caderno do Gestor – SARESP (2009, p.15). Esses dados nos dão a dimensão do número de alunos avaliados pelo SARESP.

6) A participação dos alunos da CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior) no SARESP do ano de 2007 foi de 218.918 alunos 8^o/9^o EF. Em 2008 houve a presença de 217.373, portanto um decréscimo de 1.545 alunos em relação a 2007. No ano de 2008 se constatou a presença de 217.373 alunos com um acréscimo de 3.750 alunos em relação a 2008.

7) A abrangência do SARESP – 2009, na CEI das séries avaliadas 2^a/3^o, 4^a/5^o, 6^a/7^o, 8^a/9^o EF e da 3^a Série do Ensino Médio totalizaram a presença de 723.940 alunos.

8) Na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, no ano de 2007, houve a presença no SARESP de 1.666 alunos da 8^a/9^o EF. No ano de 2008 tivemos a participação de 1.611 alunos com um decréscimo de 55 alunos em relação a 2007. Em 2009, participaram 1.739 alunos em relação a 2008 com um acréscimo de 128 alunos, de acordo com o Boletim da Escola – SARESP, dos anos de: 2007/2008/2009.

9) Na abrangência do SARESP – 2009 na Diretoria da Região de Miracatu foram avaliados das 2^a/3^o, 4^a/5^o, 6^a/7^o, 8^a/9^o EF e da 3^a Série do Ensino Médio, um total de 4.924 alunos de acordo com o Boletim da Escola - 2009.

3.4.2. Desempenho dos Alunos na Avaliação

O Quadro 12 apresenta as médias do SARESP – 8ª/9º EF – Língua Portuguesa – Estado/SP – Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI) – Diretoria de Ensino da Região de Miracatu.

Ano	2007	2008	2009
Estado	242,6	231,7	236,3
CEI	248,7	235,7	240,6
Diretoria de Miracatu	236,4	227,1	234,9

Quadro 12 – Médias do SARESP: Estado, Coordenadoria e Diretoria

Fonte: Boletim da Escola- SARESP. 2007/2008/2009.

No quadro 12 observamos que:

- 1) Na DER Miracatu as médias de proficiência em Língua Portuguesa foram avaliadas, entre 236,4 (ano de 2007) e 234,9 (ano 2009).
- 2) Na DER Miracatu, a diferença da proficiência média dos alunos do ano de 2007 para o ano de 2008 foi de 9,3 pontos.
- 3) Na DER Miracatu, a proficiência média de 2008 para 2009 foi de 7,8 pontos.
- 4) As médias de proficiência em Língua Portuguesa, em todos os anos considerados, são maiores na CEI do que no Estado e DER Miracatu.

5) As diferenças entre as médias da CEI e da DER Miracatu são maiores em 2007 (12,3 pontos) do que nos anos de 2008 (8,6 pontos) e 2009, diminuindo para 5,7 pontos na média de proficiência.

Constatamos que a DER de Miracatu, embora seus resultados considerados na série/ano 8ª/9º EF tenham apresentado um decréscimo no ano de 2008, no ano de 2009 teve um avanço na média de proficiência de 7,8%. Os avanços do Estado – SP é de 4,6% em relação ao ano de 2008 a 2009. A CEI teve um avanço no ano de 2008 a 2009 de 4,9% pontos.

O Quadro 13 apresenta as médias do SARESP da Prova Brasil/ SAEB – Estado/SP – Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI) – Diretoria de Ensino da Região de Miracatu – SP. 8ª/9º EF em Língua Portuguesa.

Ano	2005	2007	2008	2009
Prova Brasil - SAEB. Escolas Estaduais do Brasil	226,6	230,0		
Médias das Escolas Estaduais de do Estado de SP.	228,4	231,9		
Diretoria de Miracatu		236,4	227,1	234,9

Quadro 13 – Médias da Prova Brasil/SAEB: União, Estado e Diretoria

Fonte: Boletim da Escola- SARESP. 2007/2008/2009.

No quadro 13 observamos que:

1) Na DER Miracatu, a diferença da proficiência média do ano de 2007, para as Escolas Estaduais do Brasil do ano de 2005 foi de 9,8 pontos.

2) Na DER Miracatu, a diferença da proficiência média do ano de 2007 para as Escolas Estaduais do Estado de SP, do ano de 2005 foi de 8,0 pontos.

3) Nas Escolas Estaduais do Brasil, a diferença média do ano de 2007 para a DER Miracatu no ano de 2008, foi de 2,9 pontos.

4) Nas Escolas Estaduais de SP, a diferença média do ano de 2007 para a DER Miracatu, no ano de 2008, foi de 4,8 pontos.

5) Na DER Miracatu a diferença média do ano de 2009 para as Escolas Estaduais do Brasil do ano de 2007, foi de recuperação do resultado de 4,9.

6) Na DER Miracatu a diferença média do ano de 2009 para as Escolas Estaduais de SP, do ano de 2007, foi de 3,0 pontos.

7) As médias de proficiência em Língua Portuguesa, nos anos de 2007 e 2009 são maiores na DER Miracatu, apresentando um decréscimo no ano de 2008 em relação às duas avaliações da Prova Brasil/SAEB.

A Prova Brasil/ SAEB diferente do SARESP, no qual a aplicação da prova ocorre anualmente, as avaliações da Prova Brasil/SAEB são aplicadas a cada 2 anos. Portanto, a análise dos dados do ano de 2005 da Prova Brasil/SAEB é considerada como dado comparativo, para a avaliação SARESP de 2007 e, os dados do ano de 2007 da Prova Brasil/SAEB são considerados para a avaliação SARESP de 2008 e 2009.

O Quadro 14 apresenta a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência – Estado/SP – Diretoria de Ensino da Região de Miracatu – SP. 8ª/9º EF em Língua Portuguesa.

ANO	2007		2008		2009	
NÍVEL	ESTADO	DER	ESTADO	DER	ESTADO	DER
ABAIXO DO BÁSICO	22,7	26,0	26,1	28,3	22,5	23,1
BÁSICO	46,5	47,9	56,4	56,5	57,0	58,1
ADEQUADO	24,3	20,7	15,6	14,0	18,1	16,0
AVANÇADO	6,5	5,3	1,9	1,2	2,3	2,9

Quadro 14 – Distribuição dos Alunos nos Níveis de Proficiência no Estado em relação a DER Miracatu

Fonte: Boletim da Escola- SARESP. 2007/2008/2009.

Observamos no quadro 14 que:

- 1) Situam-se no nível **Abaixo do Básico**, um percentual de alunos que tem variação de 28,3% (8ª/9º EF) a 22,5%.
- 2) A série/ano considerada o nível **Básico**, estão é a que tem os maiores percentuais de alunos, chegando a 58,1%.
- 3) No nível **Avançado**, os valores são de 6,5% a 1,2% (8ª/9º EF). Entre os níveis de proficiência, o nível Avançado é o que tem os menores percentuais.
- 4) No nível **Adequado**, os valores variam entre 24,3% (8ª/9º EF) a 14,0%.
- 5) A média nos anos de 2007 a 2009, do nível de proficiência **Abaixo do Básico**, no Estado – SP, em relação a DER Miracatu são menores, o que significa um percentual maior nos dois últimos níveis.

O Quadro 15 apresenta a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência – Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) – Diretoria de Ensino da Região de Miracatu – SP. 8ª/9º EF em Língua Portuguesa.

ANO	2007		2008		2009	
NÍVEL	CEI	DER	CEI	DER	CEI	DER
ABAIXO DO BÁSICO		26,0	23,0	28,3	19,5	23,1
BÁSICO		47,9	57,1	56,5	57,3	58,1
ADEQUADO		20,7	17,5	14,0	20,3	16,0
AVANÇADO		5,3	2,4	1,2	2,8	2,9

Quadro 15 – Distribuição dos Alunos nos Níveis de Proficiência na CEI em relação a DER Miracatu

Fonte: Boletim da Escola- SARESP. 2007/2008/2009.

No Boletim da Escola do ano 2007, não apresenta os resultados da Coordenadoria em níveis de proficiência.

1) Situam-se no nível **Abaixo do Básico**, um percentual de alunos que varia de 28,3% (8ª/9º EF) a 19,6%.

2) Na série/ano considerada, o nível **Básico** é o que tem os maiores percentuais de alunos, chegando a 58,1%.

3) No nível **Avançado**, os valores são de 5,3% a 1,2% (8ª/9º EF). Entre os níveis de proficiência, o nível Avançado é o que tem os menores percentuais.

4) No nível **Adequado**, os valores variam entre 20,7% (8ª/9º EF) a 14,0%.

A média nos anos de 2008 a 2009, do nível de proficiência **Abaixo do Básico** na CEI em relação a DER Miracatu são menores. A DER Miracatu apresenta a diferença de 5,3% de alunos em relação a CEI.

No ano de 2009, embora a CEI apresente um percentual menor, a DER Miracatu teve um acréscimo de 3,5% menor que a diferença do ano de 2008, o que significa um aumento nos outros níveis de proficiência.

O Quadro 16 apresenta a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência – Diretoria de Ensino da Região de Miracatu – SP. 8ª/9º EF em Língua Portuguesa.

PORCENTAGEM DE ALUNOS NA DIRETORIA DE MARACATU			
8ª SÉRIE/ 9º ANO	2007	2008	2009
NÍVEL	DER	DER	DER
ABAIXO DO BÁSICO	26,0	28,3	23,1
BÁSICO	47,9	56,5	58,1
ADEQUADO	20,7	14,0	16,0
AVANÇADO	5,3	1,2	2,9

Quadro 16 – Distribuição dos Alunos nos Níveis de Proficiência na Diretoria de Miracatu

Fonte: Boletim da Escola- SARESP. 2007/2008/2009.

No quadro observamos que:

1) Situam-se no nível **Abaixo do Básico** um percentual de alunos que varia de 28,3% (8ª/9º EF) a 23,1%.

2) Na série/ano considerada, o nível **Básico** é o que tem os maiores percentuais de alunos, chegando a 58,1%.

3) No nível **Avançado**, os valores são de 5,3% a 1,2% (8ª/9º EF). Entre os níveis de proficiência, o nível Avançado é o que tem os menores percentuais.

4) No nível **Adequado**, os valores variam entre 20,7% (8ª/9º EF) a 14,0%.

Os resultados dos anos de 2007 a 2008, do nível de proficiência **Abaixo do Básico** dos alunos da DER Miracatu, teve um acréscimo de 2,3%. No ano de 2008 a 2009 houve um decréscimo de 5,2%, o que é significativo.

Percebemos que a maior proporção dos alunos (8ª/9º EF) encontra-se no nível **Básico**.

Quanto ao nível **Adequado**, a DER Miracatu teve um acréscimo de 2,0% no ano 2009.

No nível **Avançado** em 2007 a 2008 houve um decréscimo de 4,1% no nível de proficiência dos alunos. Em 2009 a diferença do resultado em relação ao ano de 2008 foi de 1,7% de alunos no nível considerado.

A Diretoria de Ensino da Região de Miracatu, na construção de uma escola pública de qualidade e na seriedade do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP atuou no desenvolvimento de ações de conscientização, mobilização e compromisso dos profissionais da Educação, presentes nas escolas e na própria Diretoria diante da responsabilidade de aplicação das provas, dentro de um processo transparente que garante a avaliação dos alunos e não somente a sua participação.

Os gestores são sempre orientados sobre a importância da organização para a avaliação SARESP na escola, desde a recepção do material, acolhida dos alunos, pais e professores aplicadores, a presença efetiva dos alunos, bem como a preparação dos professores aplicadores sobre a avaliação.

A equipe da Oficina Pedagógica é treinada para o acompanhamento nos dias da prova, oferecendo suporte aos gestores e professores aplicadores sobre eventuais dúvidas, transparência e lisura no processo de aplicação.

O Coordenador de Avaliações da Diretoria de Ensino organiza um cronograma de acompanhamento da aplicação das provas do SARESP, pelos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica e Supervisores de Ensino.

Um dia antes da avaliação do SARESP são convocados os gestores estaduais e municipais para a entrega das caixas de avaliações SARESP. No dia da avaliação o supervisor coordenador de avaliações permanece de plantão na Diretoria de Ensino para dar suporte às escolas, esclarecendo dúvidas e enviando materiais reserva.

O envolvimento de todos os níveis do sistema: central, regional e local na avaliação SARESP no Estado de São Paulo, faz com que esta avaliação tenha a participação de todos na aplicação e no uso dos resultados para a melhoria do ensino da rede pública e particular do Estado.

3.5. Discussões sobre os Resultados

As médias no SARESP, dos anos de 2007, 2008, 2009, na disciplina de Língua Portuguesa (8ª/9ª EF) da DER de Miracatu, foram comparadas com os resultados do Estado de São Paulo, CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) e Prova Brasil - SAEB.

As médias de proficiência em Língua Portuguesa, nos anos de 2007 e 2009 são maiores na DER Miracatu em relação às avaliações da Prova Brasil - SAEB, apresentando um decréscimo no ano de 2008.

Constatamos que a DER de Miracatu, considerados seus resultados na série/ano 8ª/9ª EF, estes apresentaram um decréscimo no ano de 2008 e no ano de 2009 um avanço na média de proficiência de 7,8%.

Por meio do Boletim da Escola retiramos os dados da DER de Miracatu por níveis de proficiência comparados com o Estado, CEI e a DER Miracatu.

Constatamos que a DER de Miracatu, em seus dados comparativos com relação ao Estado e à CEI, tem pontos que se assemelham como: um percentual médio no nível Abaixo do Básico e, conseqüentemente, alto no nível Básico, bem como muito baixo no nível Avançado.

As médias apresentadas no nível Abaixo do Básico são altas em relação ao Estado e à CEI, porém, no ano de 2009 a diferença neste nível da DER

Miracatu diminuiu a porcentagem, o que significa que houve um aumento nos resultados dos outros níveis. Isto denota que está havendo um avanço no processo de ensino e aprendizagem nas escolas desta diretoria, de forma gradativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visamos apresentar os resultados desta pesquisa, de acordo com os nossos questionamentos que buscamos no decorrer desta dissertação, ou seja, responder se: o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, em articulação com a avaliação SARESP, impactou no ensino aprendizagem dos alunos (8^a/9^o EF) na Disciplina de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da Região de Miracatu?

No levantamento dos dados dos resultados das avaliações SARESP, da DER Miracatu, nos anos de 2007/2008/2009, em seu resultado quantitativo, constatamos que em 2007 na totalidade dos resultados, nos níveis de proficiência (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado) os alunos se apresentaram com percentuais superiores em relação ao ano de 2008. Enfatizamos que no ano de 2008 ocorreu à implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, dando ênfase à unificação do currículo na rede estadual.

Em 2009, embora a DER de Miracatu não tenha apresentado percentuais mais elevados nos níveis de proficiência dos seus alunos na série considerada, se comparada ao Estado-SP e à CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior), ainda assim teve um avanço em todos os níveis de proficiência.

As médias alcançadas pelos alunos (8^a/9^o EF) da DER de Miracatu, em comparação as avaliações da Prova Brasil – SAEB no ano de 2007 e 2009 foram superiores, apresentando um decréscimo intermediário no ano de 2008.

Partindo de todas essas constatações, não podemos nos abster de promover uma avaliação pedagógica em relação a esses resultados.

Não obstante da Diretoria de Miracatu apresentar baixos índices no desempenho das escolas nas séries e anos considerados, não nos resta dúvidas que, de acordo com o resultado de 2009, o currículo unificado – com ações das equipes de monitoramento e gestão da rede de ensino – tem realizado, por meio dessa equipe, um trabalho articulado e colaborativo nas escolas, principalmente, em atendimentos às escolas prioritárias, ou seja, escolas que tiveram baixo resultado no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

As orientações técnicas para os gestores e professores sobre o currículo, nas interpretações dos resultados do SARESP, por meio do Boletim da Escola – SARESP; relatórios; reuniões nas “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC) com os professores; acompanhamento da recuperação paralela; atendimento individualizado aos professores e gestores, vem proporcionando uma superação das dificuldades no ensino do currículo.

Neste contexto, para as equipes pedagógicas da DER de Miracatu, a interpretação dos resultados das escolas, à luz da matriz de referência do SARESP e do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tem sido relevante para o aprendizado na reflexão-ação sobre a gestão de resultados; a gestão da sala de aula; o currículo; a metodologia; a avaliação escolar, sinalizando os rumos do processo de ensino/aprendizagem para os gestores escolares. É neste aspecto, que o currículo Oficial do Estado de São Paulo, foi impactante, por quebrar paradigmas no processo de ensino e aprendizagem dos educadores e educandos, trazendo inquietações e reflexões sobre a prática de ensino desta Diretoria de Ensino.

Acreditamos numa escola pública de qualidade, em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja um instrumento a ser vivido no interior da escola, de modo bem definido, com um currículo bem claro, em que a educação social possa ser vivenciada pelos seus atores sociais tanto individualmente, como no coletivo.

Intencionamos que a Educação Sócio-Comunitária possa contribuir com a educação formal, na sensibilização de uma educação que preconiza o desenvolvimento do indivíduo em sua atuação na sociedade, transformando-a em numa sociedade mais justa, em que todos tenham acesso aos bens socioculturais.

REFERÊNCIAS Bibliográficas

AMARAL, I. A. **O ensino de ciências na escola fundamental: a ótica do Proesf: gestão currículo e cultura.** Campinas: UNICAMP, 2005.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; Valle, R. da C. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações.** ABE — Associação Brasileira de Estatística, 4º SINAPE, 2000, p.8-9.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família** . Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

AYOUB, Eliana; BRASILEIRO, Livia Tenório; MARCASSA, Luciana. Educação física escolar: contribuições para uma mudança curricular. In: BITTENCOURT, Águeda Bernadete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado (Orgs). **Estudo, pensamento e criação.** Campinas: Graf. FE, 2005, p. 99-111.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): **Prova Brasil:** ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. 193 p: il.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): **SAEB:** ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. 127 p.: il.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Revista Perspectiva.** São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

FERNANDES, R.S. Os Educadores na Educação Não Formal: Apontamentos e Reflexões. **Revista de Ciências da Educação.** UNISAL – Americana/SP – Ano IX – Nº 17 – 2º Semestre/2007, PP. 67- 94

FINI, M. I. Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo: Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, V. A. O Papel da questão Social e da Educação Não- Formal nas Discussões e Ações Educacionais. **Revista de Ciências da Educação.** UNISAL – Americana S/P – Ano X – Nº 18 – 1º Semestre/2008, pp.65-97.

GOMES, P. de T. Educação Sócio-Comunitária: Delimitações e Perspectivas **Revista de Ciências da Educação.** UNISAL – Americana/SP – Ano X – Nº 18 – 1º Semestre/2008, pp. 43-63.

_____. Filosofia e Educação Sócio-Comunitária. **Revista de Ciências da Educação.** UNISAL – Americana/SP – Ano IX – Nº 17 – 2º Semestre/2007, pp. 39-47.

GROPPO, Luis Antonio. Sociologia da Educação Sócio Comunitária: uma Proposta de Análise das Experiencias Educacionais Sócio- Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas- SP. **Revista de Ciências da Educação.** Americana: UNISAL- Ano IX- Nº. 17- 2º Semestre/2007, p.109-126.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDES, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IBGE. **Censo Escolar 2009**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>
Acesso em 17 fev 2011.

LAMPREIA, C. **As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo**: uma discussão de seus limites. 1992. 337 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S.A.S. (Org) **Alfabetização e Letramento-Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Arte Escrita e Komedi, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Inclusão, Identidades em Crise e a Formação de Professores. In FRANZONI, Marisa; ALLEVATO, Norma. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Ciências e Matemática**. Campinas: Alínea, 2007

LIMA, Luciano Castro. **Currículo**: Mecanismo e Personalidade na aprendizagem da matemática. Coletivo de Matemática Educacional Bento de Jesus Caraça. São Paulo/SP, 2005.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras com a Educação Sócio Comunitária. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL – Americana/SP – Ano X – Nº. 18 – 1º Semestre/2008, pp.99-122.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 71).

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-Escola**: a nova geografia do aprendizado. São Paulo: Guia Editorial, 2005.

MORAIS, Regis de. **Sociedade e Educação** - Estudos Sociológicos e Interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de; PICARELLI, Adriano e outros. **Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma Geografia Escolar a propor...** Texto escrito coletivamente pelos Supervisores e APs da disciplina: Teoria Pedagógica e Produção do Conhecimento em Geografia PROESF - Faculdade de Educação: Campinas: /UNICAMP, 2007.

OLIVEIRA, B. C. R. de.; ROMERO, N. M. Programa de Educação Sócio-Comunitária na Universidade de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**. Unisal – Americana/SP – Ano IX – Nº 17 – 2º Semestre/2007, pp. 127-140

PIAGET, Jean. **Psicologia da Aprendizagem**. Portal Acácio (2011). Disponível em <http://www.acacio.kit.net/psi03.htm> Acesso em 18 fev 2011.

RUSSEL, Bertrand. **Ensaio Céticos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

SAEB X PROVA BRASIL. **Revista Nova Escola**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/saeb-x-prova-brasil-467321.shtml> Acesso em 12 dez 2010.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química** / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. **Currículo Oficial da Rede Estadual do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Relatório Pedagógico SARESP 2007** / Secretaria da Educação; Coordenação, Maria Inês Fini; equipe Maria Conceição Conholato, Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Elisa Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE. 2008. 144p.

_____. **Ler e Escrever**: material do professor/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Caderno do Professor: Educação Física, Ensino Fundamental-5ª Série**, volume 2 / Secretaria da Educação; Coordenação Geral, Maria Inês Fini; equipe, Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Sérgio Roberto Silveira. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Resultados da Avaliação. SARESP 2005**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso em 15 nov 2010.

_____. **Boletim SARESP 2008**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> Acesso em 15 ago 2010.

_____. **Sumário Executivo SARESP 2009.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso em 18 out 2010.

SÃO PAULO. **Sumário Executivo SARESP 2007.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso em 8 Abril 2010.

_____. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola.** 2009. Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie – Edição SARESP 2009. São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Plano Estadual de Educação.** Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2006.

_____. **Gestão Currículo e Cultura.** Vídeoaula, cd 2, 2005.

_____. **Instrução CENP, de 3-4-2008.** Publicada no DO de 04/04/2008.

_____. **Ciclo Básico.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1987, 93p.

_____. **Resolução SE nº26,** de 25 de Janeiro de 2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Rede do Saber.** Portal. Secretaria da Educação. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/> Acesso em 18 out 2010.

_____. **São Paulo Faz Escola.** Portal Rede do Saber. Secretaria da Educação. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009> Acesso em 18 out 2010.

_____. **Diretoria de Ensino da Região de Miracatu.** São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Programa Qualidade da Escola.** São Paulo: SEE/ IDESP, 2008.

_____. **Boletim da Escola do PQE.** São Paulo: SEE/ IDESP, 2008.

_____. **Programa Qualidade da Escola. Nota Técnica 2010.** São Paulo: SEE/ IDESP, 2010.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.** Disponível em http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2009 Acesso em 26 fev 2011.

SEVERINO ANTÔNIO. Linguagem e Educação Sócio-Comunitária **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL – Americana/SP – Ano IX – Nº 17 – 2º Semestre/2007, pp. 49-56.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Sílvia Nassif; SCHROEDER, Jorge. A construção do conhecimento em Arte. Texto In BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. **Estudo Pensamento e Criação** – Livro I – Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM. PORTAL TRIQ, 2011. Disponível em <http://www.trlq.com.br> Acesso 23 fev 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento de Educação Para Todos**. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **Relatório de Monitoramento Global**. Brasília: UNESCO, 2008a.

_____. Brasil: Educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008b.

ZANBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de Historia**. São Paulo: Contexto/ ANPUH, vol. 18, no 36, p. 89-101. 1998.

ANEXOS

SARESP – 2007

SARESP – 2008

SARESP – 2009

MATRIZES

IDESP DA ESCOLA VEIJA JR. – 2007

IDESP DA ESCOLA VEIJA JR. – 2008

IDESP DA ESCOLA VEIJA JR. – 2009