

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP: UMA DISCUSSÃO SOBRE O MODELO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Fátima Aparecida de Souza Maruci
Universidade de Sorocaba – Uniso – São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fátima Aparecida de Souza Maruci, UNISO - Universidade de Sorocaba — São Paulo
famaruci@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho aponta os fundamentos, os efeitos e a legitimidade do processo de apropriação das chamadas competências e habilidades na prova de Leitura e Escrita do SARESP, iniciada ao final da década de 90, com as transformações mundiais ocorridas no modo de produção capitalista. Apresentando racionalidade técnica e controle orçamentário, a avaliação passa a aferir rendimentos e eficiência do sistema visando resultados, quantificados por meio das chamadas competências e habilidades, numa abordagem de conhecimento pragmático e funcional, próprio do sistema regido pela lógica do capital. Para essa análise, a pesquisa busca contribuições em alguns autores como: Newton Duarte (2004), Dias Sobrinho (2002), Britto (2007), Silva Jr. e Cammarano Gonzáles (2001).

Palavras-chave: avaliação, competências e habilidades.

Seminário do 16º COLE vinculado: IV Seminário “Práticas de Leitura, Gênero e Exclusão”

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, competências e habilidades.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP: UMA DISCUSSÃO SOBRE O MODELO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Fátima Aparecida de Souza Maruci
Universidade de Sorocaba – Uniso – São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação

Este trabalho, parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, procura analisar os efeitos, os fundamentos, e a legitimidade do processo de apropriação das chamadas competências e habilidades na prova de Leitura e Escrita da avaliação de sistema educacional do Estado de São Paulo: o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), no atual momento de reprodução e acumulação do capital. Para desenvolver a análise foi selecionada a prova de 2ª série do período noturno, elaborada e aplicada no ano de 2004, e a matriz de habilidades correspondente a ela.

Procurarei aqui apresentar uma breve contextualização da prática avaliativa na tentativa de compreender a avaliação por competências e habilidades surgida na década de 80, com as transformações mundiais ocorridas no modo de produção capitalista e, em seguida, apresentarei uma parte da análise desenvolvida na dissertação.

Prática avaliativa: contextualização

A avaliação educacional de sistemas e sua expansão no Brasil nas últimas décadas tem sido uma resposta à necessidade do Estado de controlar a educação e de prestar contas sobre os financiamentos das políticas educacionais, muitos deles realizados por agências internacionais (BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento; Banco Mundial).

É importante deixar claro que a prática avaliativa não surgiu na escola. Surgiu antes mesmo de sua institucionalização. No entanto a expressão “avaliação educacional” emerge na década de 30, com as propostas de avaliação por objetivos de Tyler. Segundo Vianna,

a influência de Ralph W. Tyler durante o período de 1930 a 1945 foi considerável e, assim, com justa razão, passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional. A sua ação foi bastante

ampla, influenciando na educação em geral, especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e à implementação de currículos, que procurou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à de forma a levar os alunos a concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construísem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas. (VIANNA, 1995, p.10)

A partir de 1965, há uma profunda profissionalização da avaliação. Desse momento em diante, a prática avaliativa se consolida, de modo que o que antes tinha o efeito de testes e medida, agora:

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

Com a profissionalização da avaliação, esta prática adquire caráter público e político e, por isso, se vincula com as questões de poder, trazendo a idéia de que:

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

Nesse período, era forte a crença de que investindo em políticas públicas como saúde, educação, transporte, aposentadoria, moradia, nos países mais pobres, haveria crescimento econômico. O deslocamento de recursos para o lado social era sinônimo de progresso econômico. Predominou entre os anos de 1965 a 1980 a crença liberal de que era preciso investir recursos financeiros em áreas sociais para garantir o desenvolvimento econômico. Na área educacional, a avaliação quantificava, de certa forma, apontava o quanto de recursos deveria ser aplicado. Sendo assim, a idéia que predominava, segundo Dias Sobrinho, era a de que:

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

No entanto, a partir dos anos 80, as transformações mundiais ocorridas no modo de produção capitalista – modelo de acumulação flexível –, apresentando racionalidade técnica e controle orçamentário nos aspectos econômicos, influenciam fortemente as práticas de avaliação. Tanto a avaliação educacional de programas, quanto a avaliação de sistemas educacionais estão inseridas na lógica de mercado e apresentam caráter de prestação de contas e de controle. Clariza Souza aponta as dimensões da avaliação educacional e caracteriza a avaliação de programas como sendo aquela que

focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino” e a “avaliação de sistemas focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional. (SOUZA, 2000, p. 102)

Nesse processo de mudanças, o mercado passa a valorizar de forma intensa a microeletrônica, a flexibilidade organizacional, a segmentação na produção, a terceirização, o *just-in-time*. A partir de então, os investimentos em políticas públicas educacionais são norteados pelo discurso da equidade, do desenvolvimento da autonomia e da diminuição da pobreza, estando, na verdade, relacionados ao aumento da produtividade econômica.

Para Souza (2000, p. 102), “a avaliação de sistemas focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional”. Foi com esse interesse que, no Estado de São Paulo, se implantou o SARESP, na década de 90, no bojo de uma série de reformas relacionadas ao modelo neoliberal. Essas reformas propõem a realocação de recursos no processo de redefinição de políticas públicas. Dentre elas, se encontram as políticas educacionais, que tratam de inserir a avaliação por competências e habilidades na lógica do mercado econômico.

Nesse momento, a educação passa a estar no centro das preocupações políticas e econômicas e deve se ajustar a elas. É preciso formar um “novo” trabalhador, um “novo” homem, capaz de ajustar-se a diferentes tipos de atividade para se manter empregado. Daí a idéia de trabalhador flexível. Silva Jr. e Cammarano Gonzáles (2001) analisam essa relação da educação com as questões econômicas e políticas e argumentam que:

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

Nessa lógica, a avaliação ganha dimensão mercadológica e, a partir disso, passam a ser aferidos rendimentos e eficiência dos sistemas com vistas a resultados, os quais quantificados por meio das chamadas competências e

habilidades, avaliariam conhecimentos práticos e utilitaristas. Dias Sobrinho aponta que “os titulares da avaliação consideram que o que realmente importa para a população em geral são as medidas dos rendimentos, ou na linguagem atual, das competências e habilidades”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 61)

No caso do SARESP, avaliam-se, hipoteticamente, competências leitoras e escritoras, competências matemáticas e suas respectivas habilidades. A análise que aqui se faz detém-se à chamada competência leitora e escritora e suas respectivas habilidades, mensurada por meio da prova de Leitura e Escrita.

Vale destacar que os Parâmetros para a avaliação educacional do Estado de São Paulo têm por base a noção de competência de Phillipe Perrenoud, a qual supõe o “domínio prático de um tipo de tarefa em situações comuns – o saber fazer –, que envolve sempre um grau de improvisação que vem da experiência”. (Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br> - link SARESP 2002).

Já, segundo o documento “Circuito gestão”, relativo à definição de competências e habilidades, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as “habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades”. (CIRCUITO GESTÃO / SEE-SP, 2002, p. 1).

Já os “Parâmetros para a avaliação educacional” reduzem as atividades de leitura e escrita à dimensão discursivo-pragmática, afirmando que a função da escola seria:

formar indivíduos capazes de adequarem-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente os exigidos pela modalidade escrita da língua, adquirindo a competência leitora e escritora para obter informações, compreender e interpretar dados e fatos, comparar textos, entreter-se etc. (PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2004)

De imediato, é preciso observar que o SARESP, como os demais sistemas semelhantes que se multiplicaram nos últimos anos (SAEB, Provão, ENADE, Prova Brasil, ENEM, ENCEJA, PISA) se organizam em torno da lógica técnico-administrativa útil ao mundo globalizado e ao poder concentrador da riqueza material e imaterial que faz sobressair o técnico, tornando equivalente coisas tão distintas como educação, produção, saúde, etc. Indicadores deste tipo, para serem eficazes na lógica que os gerou, devem reduzir tudo a elementos discretos mensuráveis e comparáveis, daí porque são sempre e necessariamente transformados em números “abstratos”, dados destituídos de “valor de uso” (como o dinheiro, se nos aparecem apenas como “valores de troca”). Conforme Britto:

Trata-se de impor uma normalidade vertical, um modelo de percepção e de realização da vida em que o sucesso ou o fracasso se relacionem com a produtividade. Há um só mundo e uma só forma de realização da vida – o mundo e a vida determinados pelo Capital. Trata-se, em outras palavras, de

se criarem mecanismos capazes de promover e, simultaneamente, controlar a produção e a competição. (BRITTO, 2007, inédito.)

Nessa perspectiva, evidenciam-se as limitações da educação escolar, posto que a apropriação do conhecimento reduz-se a atividades cotidianas representadas por aquilo que é imediato. Nesse sentido, Martins aponta que:

A educação coloca-se então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A inteligência aparece, deste modo, como um conjunto de funções de conhecimento a serviço da resolução de problemas, isto é, da capacidade de adaptação a circunstâncias variadas. (MARTINS, 2004, p. 67)

No entanto, para além de uma educação de competências, que propõe a adaptação e a individualidade fetichista (cf. DUARTE, 2004), está a necessidade de uma educação humanizadora, capaz de levar o sujeito ao conhecimento formal, oferecendo-lhe possibilidades de superar a alienação do cotidiano imediato.

Martins, ao tratar do papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas afirma que:

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

A educação escolar como atualmente se propõe e se espelha nos sistemas de avaliação, mesmo que se paute caricaturalmente na reprodução do saber (dominante), privilegiar a lógica da submissão, ao invés de promover a propagação de um conhecimento capaz de elevar o indivíduo ao humano-genérico. A educação escolar não pode reduzir-se ao ensino de competências e de habilidades, pois, neste caso, permanece no espontaneísmo, limitando-se à instrumentalização e à adaptação às necessidades do Capital.

Campo de pesquisa: análise das provas

Para este trabalho, será apresentada parte da análise da prova desenvolvida na dissertação. Foi, para isso, selecionado o seguinte texto¹:

Einstein no dia-a-dia

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

¹ Cada questão é seguida de um descritor apontado na matriz como habilidade.

átomos podem emitir radiação e de como a velocidade e a gravidade afetam os relógios é muito importante para a operação de equipamentos comuns.

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

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

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

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

07. O texto também poderia ter como título

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

Descritor: Reconhecer a síntese do texto.

Segundo a lógica da prova, o sujeito que não assinalou a letra (C), cuja resposta é a considerada correta, não foi capaz de acionar a habilidade proposta pela matriz, ou seja, não foi capaz de reconhecer a síntese do texto.

No entanto é preciso atentar para alguns aspectos relevantes, pensando que a leitura do título do texto “Einstein no dia-a-dia” possibilita ao leitor a opção pela letra (C), visto que é possível associar a expressão ‘dia-a-dia’ à ‘vida cotidiana’, expressão presente no item considerado correto.

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

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

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

Descritor: Identificar termos técnicos relativos ao assunto tratado.

Para que serve um sensor? Especificamente o sensor referido no texto? Neste caso, é preciso fazer a leitura do texto para saber a verdadeira função do

sensor a que ele faz referência. No caso do texto, trata-se da letra (A) “abrir as portas da loja”.

Tal resposta afirma o processo lógico contido na prova. Mas aqui se observa uma das características marcantes desta proposta de prática escolar que se referencia numa concepção funcional e/ou instrumental de conhecimento. Uma concepção que desconsidera, por exemplo, se o conhecimento da função de um sensor é suficiente para compreender seu processo de criação, sua base técnico-científica etc.

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

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

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

É preciso atentar para o significado do termo sublinhado se estendem e pensar na relação direta que o item apresenta com a resposta (C) tida como correta. Há que se considerar que o termo se estendem é amplo e refere-se ao pronome todos presente no item em questão.

Quanto ao item (A), o advérbio apenas se contrapõe à expressão em questão. O mesmo acontece com os itens (B), ao apresentar o verbo restringem-se e ao item (D), ao apresentar a oração não se aplicam.

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

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

10) Do uso da expressão sublinhada na frase “Minha primeira interação com Einstein aconteceu ao entrar numa gigantesca loja de descontos”, pressupõe-se que o autor do texto

- (A) viu Einstein pela primeira vez na loja.
- (B) comprovou uma teoria de Einstein.
- (C) parou de testar as teorias de Einstein.
- (D) ajudou Einstein em suas pesquisas.

Descritor: Inferir uma informação implícita no texto

Ainda nessa questão, dependendo do conhecimento de mundo do leitor, este pode utilizar a sua lógica discursiva. Considerar o fato de que Einstein foi um físico, cujos estudos foram amplamente difundidos na primeira metade do século passado, abre a possibilidade de eliminar a primeira e a última alternativa, visto que elas propõem que a interação do autor com Einstein, se dá pessoalmente.

Por sua vez, no item C, o leitor depara-se com mais uma questão de lógica, pois se o autor interagiu com Einstein, provavelmente esta interação não tenha se dado pelo fato de este parar de testar as teorias do físico, tornando, portanto, ilógica a resposta.

Considerações finais

Considero pertinente caracterizar a noção de matriz que, segundo Britto, “além de remeter para um momento específico, tem seus conteúdos e objetivos limitados pelos próprios instrumentos de verificação elegidos” e acrescenta: “uma matriz considera, muito menos do que ocorre no caso de um programa, conhecimentos circunstanciais ou que pode ser entendidos como conhecimento meio” (BRITTO, 2000, p.65)

Com relação ao que o referido autor chama de conhecimentos circunstanciais, é preciso atentar para alguns aspectos. Se considerarmos que a matriz de especificação circunscreve-se a um momento limitado de verificação e que esta aponta para a aferição de conhecimentos circunstanciais, poderíamos pensar que a proposta dessa matriz, ao tratar desse tipo de conhecimento, está valorizando o desenvolvimento de aspectos cognitivos e subjetivos que serão mobilizados em situações específicas, por meio de saberes específicos. Ocorre que existe uma grande dificuldade em saber se o aluno realmente acionou determinada habilidade ao resolver uma dada questão da prova. Como mensurar isso? Indagação esta alimentada por outra proveniente da possibilidade do leitor se ater a um procedimento lógico que se torna suficiente para responder às questões propostas, isto é: existe de fato a necessidade de ler os textos para responder as questões?

A análise procurou demonstrar que, embora o discurso das competências e das habilidades seja predominante no meio educacional, e que, embora a parte objetiva da prova seja construída a partir de uma matriz de habilidades, no momento de resolver as questões, não necessariamente são acionadas as habilidades propostas na matriz de especificação.

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

Além disso, embora a prova tenha sido elaborada para aferir as habilidades propostas na matriz de especificação, não é possível saber se o leitor realmente acionou, em virtude das várias possibilidades de chegar à resposta tida como correta. Isso significa que a prova, embora considerada no âmbito da SEE/SP como um importante indicador para aferir as habilidades e as competências, não daria conta de cumprir nem mesmo aquilo a que se propõe. Em outros termos, a prova e sua correspondente avaliação não ultrapassam a aferição de dados meramente quantitativos no plano das habilidades cognitivas, deixando de considerar os denominados “conhecimentos de leitura”, conforme aponta o próprio título da prova.

Trata-se, portanto, de uma prova organizada em torno de questões de lógica que basicamente não revelam a prática da leitura como um processo de apropriação de conhecimentos objetivados. Ou ainda, não concebem a prática da leitura como processo de apropriação e objetivação de conhecimentos que propiciem a suspensão do cotidiano na perspectiva da formação do indivíduo para-si conforme aponta Duarte (1996). Aqui o conhecimento derivado da prática escolar de leitura transforma-se em instrumento, ou ainda, em conhecimento funcional, útil e circunscrito à cotidianidade, imediata, heterogênea, alienante e subordinada às demandas do modo de produção capitalista. Com relação a isso, Britto, 2007, faz uma crítica ao conhecimento que se transforma em operações do tipo “saber-fazer” e aponta que:

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

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

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

Referências bibliográficas

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Língua vivida x língua aprendida**. Palestra Proferida no IV Encontro de ensino de Língua. UEPG, Ponta Grossa, 25/09/2007.
- CIRCUITO GESTÃO / SSE-SP. **Falando de competências e habilidades**. São Paulo: SSE-SP. 2002.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis, Insular, 2002.
- DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: autores Associados, 2004.
- MARTINS, Lígia Maria. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-63.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO, SARESP 2004 – Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação de leitura e escrita**. 2ª série noturno
- SÃO PAULO, SARESP 2004 – Secretaria de Estado da Educação. **Parâmetros para a Avaliação Educacional**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br> – link SARESP 2004.
- SILVA JR., João dos Reis & CAMMARANO GONZÁLES, Jorge Luis. Reformas educacionais, competências e prática social. **Questio: Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, ano 03, número 02, nov., 2001.
- SOUSA, Clariza Prado. Dimensões da avaliação educacional. In **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 22, jul./dez. 2000.