

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A PROVA BRASIL E O CONTEÚDO ESCOLAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO COM AS ESCOLAS PARANAENSES**

CRISTINA CEREZUELA JACOBSEN

**MARINGÁ
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A PROVA BRASIL E O CONTEÚDO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO COM AS ESCOLAS PARANAENSES**

Dissertação apresentada por CRISTINA CEREZUELA JACOBSEN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

J17p Jacobsen, Cristina Cerezuella
A Prova Brasil e o conteúdo escolar da Língua Portuguesa
: um estudo com as escolas paranaenses / Cristina Cerezuella
Jacobsen. -- Maringá, 2010.
152 f. : il. (algumas col.), figs.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Prova Brasil - Língua portuguesa - Paraná, BR. 2.
Língua portuguesa - Prova Brasil - Desempenho das escolas -
Paraná, BR. 3. Educação escolar - Prova Brasil. 4.
Políticas públicas - Educação básica. 5. Escolas -
Avaliação educacional - Desempenho - Paraná, BR. 5. Sistema
Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). 6.
Avaliação educacional - Paraná, BR. 7. Avaliação Nacional
do Rendimento Escolar (ANRESC). I. Mori, Nerli Nonato
Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.8162

CRISTINA CEREZUELA JACOBSEN

**A PROVA BRASIL E O CONTEÚDO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO COM AS ESCOLAS PARANAENSES**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine – UEL – Londrina

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM – Maringá

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM – Maringá

Profa. Dra. Doralice Aparecida Parizini Gorni – UEL – Londrina

Maringá, 26 de Março de 2010.

Para Newton Marcelo e Newton Neto, esposo e filho amados, de quem furtei horas e horas, que lhes pertenciam por direito, na produção deste estudo.

Para minha mãe Hilda, meu exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Com sentimentos de sincera alegria e gratidão deixo aqui registrados meus agradecimentos a todas as pessoas, órgãos e entidades que comigo se fizeram presentes e me prestaram seu valioso apoio ao longo da realização dos créditos e da elaboração desta dissertação, especialmente:

- à Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, minha orientadora querida, exemplo de educadora, que compartilhou comigo seu saber científico, sua sabedoria de vida, sua alegria e bom humor, com paciência e humildade para me ouvir e me orientar como aluna e como pessoa e de quem sentirei gratas saudades por ter sido uma companheira em todo esse processo da minha formação como pesquisadora;

- à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro a esse projeto, e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo fornecimento de parte dos dados utilizados neste estudo;

- às professoras doutoras Maria Cristina Marquezine, Marta Sueli de Faria Sforzi e Maria Terezinha Bellanda Galuch, cujos apontamentos e observações foram um marco para o aprofundamento em meus estudos e o processo de conclusão desta pesquisa e cujo aceite em fazer parte de minha banca examinadora muito me honrou e alegrou;

- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, cuja estrutura e organização oportunizaram aos educadores a possibilidade de desenvolver seus projetos com o reconhecimento nacional;

- às coordenadoras do programa professoras doutoras Terezinha Oliveira e Maria Terezinha Bellanda Galuch, ao secretário do programa Hugo Alex da Silva e à técnica administrativa Márcia Galvão da Motta Lima, pessoas sem cujo empenho, dedicação e solicitude esta conquista não seria consolidada;

- aos meus professores do mestrado, doutores em conhecimento, que ensinaram o ofício de ser mestre sem se esquecer de que são educadores como nós: professoras doutoras Áurea Maria Paes Leme Goulart, Lizete Shizue Bomura Maciel, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Marta Sueli de Faria Sforzi, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Olinda Teruko Kajihara e o professor doutor João Luiz Gasparin;

- às escolas e aos educadores paranaenses que permitiram a realização da pesquisa e abriram suas portas para entendermos um pouco mais sobre a educação e as dinâmicas escolares;

- às colegas de curso Cleudet de Assis Scherer, Marieuza Endrissi Sander, Rubiana Brasília Santa Bárbara, Sheila Rossana Fernandes Correa Pavesi, Vera Lúcia Granzotti Baule e Amanda Mendes Amude, pela amizade estabelecida ao longo do curso e pela alegria de nosso convívio;

- à Maria José Pereira, doutoranda do programa, companheira de viagem do grupo de pesquisa, por nossa afinidade que foi instantânea e verdadeira, e por seu exemplo, que é meu estímulo para seguir em frente;

- às professoras Sônia Landi, Marta Chaves, Maria Ruth Leal Jacobsen, Kallige Cristina Jacobsen, Márcia Marussi, Suely Sette, Ângela Aparecida Scaramal, Juliana Ferreira Valério e Neusa Marli Rauch Littig, exemplos de vida e de educadoras que me incentivaram a querer ser melhor como pessoa e como educadora e me permitiram desenvolver-me historicamente e socialmente;

- à Adriana Salvaterra Pasquini, amiga incondicional e companheira de “chão de escola”, pelas infindáveis discussões teóricas, pelo incentivo e constante apoio;

- à minha família querida, minha mãe Hilda de Oliveira Cerezuela, guerreira e sonhadora, simples e nobre, e aos tantos irmãos dados por Deus e aceitos pelo coração: José, Flávio, Celso, Roberto, Adalberto, Mauro e minhas “irmãs” queridas Silvia e Lia, que mais uma vez escolherei como família quando nascer de novo;

- ao meu filho e ao meu esposo, “*Newtons*” da minha vida, por terem compreendido e compartilhado comigo todos meus momentos de trabalho e pelo apoio incondicional que me prestaram;

- finalmente, mas de um modo todo particular, a meu Deus e Senhor, por eu ter tanto a agradecer.

“Avaliar é medir a grandeza de algo
através de um critério. Avaliar implica o
valor que, por sua vez, é uma relação de
não-diferença perante as coisas”

Jamil Cury (1997, p. 111)

JACOBSEN, Cristina Cerezuela. **A PROVA BRASIL E O CONTEÚDO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM AS ESCOLAS PARANAENSES.** 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá – PR, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Prova Brasil, e como objetivo, comparar os conteúdos de Língua Portuguesa contemplados na Prova Brasil com os previstos no plano de trabalho docente e analisar sua interferência no desempenho das escolas paranaenses. Para tanto, propôs a discutir a educação, o desenvolvimento da linguagem e a formação dos conceitos científicos à luz da Teoria Histórico-Cultural, descrever as políticas públicas de avaliação nacional, a Prova Brasil e seu contexto histórico de desenvolvimento, bem como comparar os conteúdos avaliados na Prova Brasil para a quarta série e os previstos no plano de trabalho docente de seis escolas paranaenses que obtiveram os melhores e os piores desempenhos na Prova Brasil no ano de 2007. Para a coleta de dados foi utilizado material fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira e questionários de entrevista semiestruturada aplicados aos coordenadores das secretarias municipais de cada cidade em que se encontram as seis escolas e aos gestores, professores pedagogos e docentes de cada uma das seis unidades escolares identificadas, e analisados os planos de trabalho docente e os registros dos conteúdos nos diários de classe das quartas séries das escolas investigadas. Apresenta como resultados que as três escolas que obtiveram os melhores desempenhos na avaliação de 2007 realizam um trabalho sistemático voltado para o ensino dos conteúdos curriculares previstos na Prova Brasil, e que das escolas que apresentaram os desempenhos mais baixos do Paraná, apenas uma não apresentam um trabalho direcionado às Matrizes Curriculares e duas escolas tiveram seus resultados determinados por falha no processo de aplicação com a troca dos gabaritos das Provas de Matemática e Língua Portuguesa. Concluiu-se não se podem ignorar fatores externos à escola como, por exemplo, as múltiplas determinações sociais, políticas econômicas e culturais que condicionam a prática pedagógica, a formação dos professores e o processo de aplicação das avaliações em larga escala, mas que o fator mais relevante para o desempenho das unidades escolares é o trabalho pedagógico intencional e sistematizado dos conteúdos de Língua Portuguesa que compõem as diretrizes curriculares referentes aos tópicos e descritores contemplados na avaliação Prova Brasil.

Palavras-chave: Educação. Prova Brasil. Língua Portuguesa.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela. **PROVA BRASIL AND THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL PROGRAM: A STUDY CARRIED OUT WITH SCHOOLS FROM THE STATE OF PARANÁ (BRAZIL)** 152 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá – PR, 2009.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the *Prova Brasil* in order to compare its Portuguese Language program with those foreseen in the education plan, and to analyze how it interferes in the performance of the State of Parana's schools. Therefore, the proposal is to discuss education, the language development, and the outline of scientific concepts in the light of the Historical-Cultural Theory, as well as to compare the fourth grade programs evaluated in the *Prova Brasil* and those foreseen in the education plan of six Parana schools that have achieved the best and the worse performances in the *Prova Brasil* in 2007. Data was collected from the material furnished by the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira* (Brazilian Institute for Studies and Researches), and from interview questionnaires completed by the Municipal Offices' coordinators of each city where the six schools are established and by their managers, teachers, pedagogues, and educators. The education work plans and the records of the fourth grade's daily classes were also analyzed. Results are that the three best performing schools from the 2007's evaluation, had developed a systematic work driven towards teaching of the curriculum programs predicted in the *Prova Brasil*, and out of the Parana schools presenting lower performance, only one did not present any work directed towards the Master Curricula, while two other schools have had their results determined by faulty application of the process, by changing of Mathematics and Portuguese Language Examination templates. The conclusion was that external factors that restrict the pedagogic practice, teachers' education, and the application process of large scale evaluations must not be ignored, such as: multiple social determinations, economic and cultural policies. The most critical factor for school units' performance is the intentional and systematized pedagogic work of the Portuguese Language programs that compose the curricula guidelines related to the topics and descriptors observed in the *Prova Brasil's* evaluation.

Key Words: Education. Prova Brasil. Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	48
Quadro 2	Diferenças entre a Prova Brasil e o SAEB	51
Quadro 3	Modelo Logístico Unidimensional de 3 Parâmetros	56
Quadro 4	Descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil	61
Quadro 5	Tópico I: Procedimentos de Leitura	62
Quadro 6	Exemplo do Item do Descritor D1	62
Quadro 7	Exemplo do Item do Descritor D3	63
Quadro 8	Exemplo do Item do Descritor D4	64
Quadro 9	Exemplo do Item do Descritor D6	65
Quadro 10	Exemplo do Item do Descritor D11	66
Quadro 11	Tópico II: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	66
Quadro 12	Exemplo do Item do Descritor D5	67
Quadro 13	Exemplo do Item do Descritor D9.....	68
Quadro 14	Tópico III: Relação entre Textos	68
Quadro 15	Exemplo do Item do Descritor D15	69
Quadro 16	Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento de Texto	70
Quadro 17	Exemplo do Item do Descritor D2	70
Quadro 18	Exemplo do Item do Descritor D7	71
Quadro 19	Exemplo do Item do Descritor D8	72
Quadro 20	Exemplo do Item do Descritor D12	72
Quadro 21	Tópico V: Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.	73
Quadro 22	Exemplo do Item do Descritor D13	73
Quadro 23	Exemplo do Item do Descritor D14	74
Quadro 24	Tópico VI: Variação Linguística	74
Quadro 25	Exemplo do Item do Descritor D10	75
Quadro 26	Amostra de Pesquisa	79
Quadro 27	Projeções do INEP para o Estado do Paraná	87
Quadro 28	Projeções do INEP para as Escolas Pesquisadas	88
Quadro 29	Descrição dos Níveis da Escala em Língua Portuguesa	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estabelecimentos de Ensino Fundamental do Paraná em 2007	78
Figura 2	Regiões Paranaenses das Cidades Pesquisadas	79
Figura 3	Melhor Desempenho em Língua Portuguesa – Séries Iniciais – Prova Brasil 2007	89
Figura 4	Pior Desempenho em Língua Portuguesa – Séries Iniciais – Prova Brasil 2007	90
Figura 5	Visualização Geral do Desempenho das Escolas Pesquisadas	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Curva Característica do Item – CCI.....	56
Gráfico 2	Desempenho Paranaense Prova Brasil 2007	87
Gráfico 3	IDEB Previsto e IDEB Real de 2007.....	88
Gráfico 4	Alunos Participantes por Unidade Escolar.....	93
Gráfico 5	IDEB, Prova Brasil e Índice de Aprovação.....	94
Gráfico 6	Distorção Idade-Série.....	95
Gráfico 7	Formação dos Docentes e Índices de Aprovação.....	97
Gráfico 8	Formação dos Docentes e Prova Brasil 2007.....	98

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Curva Característica do Item
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná (Estado)
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária

SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
2.1	O HOMEM E A EDUCAÇÃO.....	24
2.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE.....	29
2.3	RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM	33
2.4	A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	36
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	41
3.1	O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	43
3.2	A PROVA BRASIL.....	49
3.3	OS TESTES DO SAEB.....	52
3.3.1	A Teoria da Resposta ao Item	54
3.3.2	As Matrizes de Referência	57
4	O DESEMPENHO DAS ESCOLAS PARANAENSES	77
4.1	METODOLOGIA	77
4.1.1	Delineamento de pesquisa.....	77
4.1.2	Descrição dos participantes	78
4.1.3	Descrição dos instrumentos	84
4.1.4	Procedimentos da pesquisa	85
4.1.5	Coleta e tratamento de dados	86
4.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	86
4.2.1	A formação docente e os desempenhos da educação	96
4.2.2	O contexto da sala de aula e a Prova Brasil	99
4.2.3	Desempenho e expectativas das escolas paranaenses e Prova Brasil.....	101
5	À GUIA DE CONCLUSÃO	104

REFERÊNCIAS	109
 APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116
APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada para o Docente.....	118
APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada para o Gestor Escolar	119
APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada para o Secretário Municipal de Educação	120
 ANEXO A – Portaria nº 931 de 21 de março de 2005	121
ANEXO B – Questionário do Aluno na Prova Brasil	122
ANEXO C – Questionário do Professor na Prova Brasil	124
ANEXO D – Questionário do Diretor na Prova Brasil	132
ANEXO E – Questionário da Escola na Prova Brasil	139
ANEXO F – Descrição dos Níveis da Escala em Língua Portuguesa.....	141
ANEXO G – Jornal – O Estado do Paraná	144
ANEXO H – Jornal – A Gazeta do Povo	145
ANEXO I – Carta da Diretora ao Ministro da Educação do Brasil	146
ANEXO J – Cópia do e-mail da Coordenadora de Projetos e Informação de Curitiba ao INEP	147
ANEXO K – Carta à Secretaria Municipal de Educação	148
ANEXO L – Carta ao Ministro da Educação do Brasil	149
ANEXO M – Informativo aos Pais	150
ANEXO N – Manifestação de Pais	151

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa¹ sobre a educação e, como tal, exige, antes de apresentarmos nosso recorte que delimita o enfoque da pesquisa, um posicionamento de nossa compreensão sobre o fenômeno educacional. Para pesquisar sobre a educação, mesmo quando falamos da posição de pesquisadores iniciantes, temos o dever de nos apropriarmos da amplitude do conceito educação.

A reflexão sobre as múltiplas dimensões que envolvem a educação, sobretudo, na contemporaneidade, inevitavelmente, nos levará ao entendimento de que a mesma se desenvolve historicamente. Essa desenvolvimento histórica, pela qual a educação passou e passa, está condicionada à época em que a sociedade se encontra, que, com efeito, em uma ação dialética, e porque não dizer paradoxal, determina e é determinada pela forma de ser dessa sociedade.

Ao entendermos que a educação é uma prática de intervenção na realidade social, e que, por si só, não é suficiente para realizar modificações organizacionais na sociedade, devemos apreendê-la como um fenômeno multidimensional, composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode ser considerada como um conhecimento isolado, tampouco apreendido mediante classes de um único campo epistemológico, já que é influenciada por múltiplas dimensões: social e política; histórica e cultural; filosófica; técnica metodológica, psicológica e econômica.

Dentre essas dimensões, evidenciamos o âmbito político-social e o pedagógico que, no nosso entendimento, norteiam o cotidiano escolar. É imbricado à política educacional brasileira, que visa, prioritariamente, à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que a prática docente em seu cotidiano, procura garantir, em essência, dois ofícios do magistério: cumprir com sua função de ensinar a todos e com qualidade o conhecimento científico elaborado e acumulado pela humanidade e garantir que seus educandos melhorem seu desempenho e de sua escola, por consequência, nas avaliações de larga escala

¹ Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Os Fatores Determinantes da Prova Brasil” de autoria da Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, do Programa Observatório da Educação (Edital nº 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD). Dessa forma, os dados coletados pertencem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao grupo de pesquisa. A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada em parceria com a Profa. Ms. Maria José Pereira – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

implementadas desde 1990 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB).

É nesse contexto atual, marcado por polêmicas opiniões, que se engendra esta dissertação de pós-graduação *stricto sensu*. Na observância do desempenho das escolas paranaenses apresentado pelo SAEB, pareceu-nos importante responder ao seguinte questionamento: “o que está sendo avaliado em Língua Portuguesa pela Prova Brasil e que relação podemos estabelecer entre os conteúdos avaliados e os conteúdos previstos nos planos de trabalho docentes?”

Nosso interesse nessa pesquisa não se caracteriza em prescrever as responsabilidades do desempenho aquém do esperado. Nossa intenção se encerra em ampliar a discussão para que, no coletivo social, as soluções para a universalização do saber se consolidem. Quiçá possamos, com nossas conclusões, acrescentar ao processo de melhoria da qualidade da educação um olhar analítico em relação à prática docente. Para tanto, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) contemplados na Prova Brasil com os conteúdos previstos no Plano de Trabalho Docente (PTD) e sua interferência no desempenho das escolas paranaenses.

Para auxiliar no compromisso de produção de um novo conhecimento por meio dessa pesquisa científica, propomos como objetivos específicos:

- Discutir a educação; o desenvolvimento da linguagem e a formação dos conceitos científicos à luz da Teoria Histórico-Cultural;
- Descrever as políticas públicas de avaliação nacional, a Prova Brasil e seu contexto histórico de desenvolvimento;
- Comparar os conteúdos avaliados na Prova Brasil para a 4ª série e os previstos no plano de trabalho docente de seis escolas paranaenses que obtiveram os melhores e os piores desempenhos na Prova Brasil no ano de 2007.

Os resultados que almejamos alcançar podem se somar ao conhecimento já produzido sobre a Prova Brasil e, por meio de novas discussões estabelecidas, possibilitarem uma aproximação dos desempenhos das escolas paranaenses das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), teve sua primeira edição em 2005 e ocorre a cada dois anos.

O SAEB foi desenvolvido com a finalidade de oferecer subsídios aos gestores do sistema de ensino para que possam acompanhar e avaliar as políticas públicas de educação do Brasil e, igualmente, ter dados para a tomada de decisão. Tanto em âmbito escolar quanto em âmbito nacional, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem pode provocar redimensionamento das estratégias para a apropriação do saber.

Ao aceitarmos que o desempenho educacional não se explica somente pela educação, concebemos que é imprescindível que a análise ocorra do todo para as partes. Para responder à questão suscitada neste estudo, é mister o entendimento de que o conhecimento da totalidade nos permite reconhecer as partes, o que é possível pelo método do materialismo histórico e dialético, legado por Karl Marx (1812-1883).

Esse método de abordagem, de acordo com os estudos de Severino (2007), privilegia, entre outros pressupostos, a totalidade dos fatos, sua historicidade, complexidade, dialeticidade e concreticidade. Segundo Kosik (2002), é necessário conhecer as duas formas e os dois graus da realidade humana, que são: o fenômeno e a essência. Para esse autor, o fenômeno é aparência dos fatos e a essência é a coisa velada. Compreender o fenômeno é atingir a essência, ou seja, indagar, questionar e negar a manifestação da situação aparente. Essa metodologia relaciona as partes e propõe a análise das contradições entre a essência e a aparência. Este entendimento nega que o desenvolvimento seja linear, lento e contínuo e esta é a base para a análise dos processos educacionais que engendram esta pesquisa.

Apoiamo-nos em Gil (2007, p. 42) para descrever nosso estudo em relação à técnica da pesquisa. Neste caso, é importante a clareza quanto à natureza da pesquisa e ao tipo de delineamento adotado. Em relação à primeira característica desse procedimento de estudo, consideramos, de acordo com esse autor, uma pesquisa explicativa, porque ela tem “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Em relação ao delineamento adotado, a presente pesquisa realiza um estudo de campo no Estado do Paraná. O universo estudado consiste em 2.189 escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental que participaram da prova Brasil de 2007. De

acordo com Paraná (2009b), destas, 134 são da esfera estadual, distribuídas nos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), as demais são da esfera municipal.

O Estado do Paraná na edição de 2007 teve um desempenho em Língua Portuguesa que ficou polarizado entre as notas de 124,44 e 240,53. Essa disparidade de desempenho motivou o critério de seleção para a amostragem dentro do universo de pesquisa.

Como os resultados do desempenho em LP na Prova Brasil no ano de 2007 foram os determinantes para a seleção da amostragem, mapeamos os resultados de todas as escolas paranaenses para identificarmos os três desempenhos de cada uma das duas extremidades, em outras palavras, as três notas mais altas e as três mais baixas. Nestas condições, apresentamos o projeto às escolas e as convidamos a participarem por meio da anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). As seis escolas compreendem os NRE's de: Curitiba, Londrina, Pato Branco e Wenceslau Braz. Logo, a extensão da amostra abrange seis escolas paranaenses.

A técnica utilizada para a coleta de dados deste estudo foi a entrevista semiestruturada. Fundamentados em Triviños (2008, p. 146), entendemos por entrevista semiestruturada “aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, que são originadas por meio das respostas do entrevistado. Desse modo, é possível estabelecer que, dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado, ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade, pode participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nosso instrumento de pesquisa consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturada para o docente (APÊNDICE B), e um roteiro para o secretário municipal de educação (APÊNDICE C). Em ambos, constam perguntas agrupadas em cinco categorias, que têm por objetivo determinar as razões “imediatas e mediatas do fenômeno” (TRIVIÑOS, 2008, p. 150). Para esse autor, esses tipos de perguntas são as que possibilitam ser analisadas pela perspectiva metodológica do materialismo histórico e dialético. Outra ressalva feita pelo autor é que essa atividade não é fácil. Ele explica que é necessário que o pesquisador desvele à essência do fenômeno, superando a aparência, como explicamos anteriormente na ocasião em que defendemos nossa metodologia de pesquisa.

Com a apresentação desta seção “introdutória”, anunciamos a delimitação do nosso enfoque de pesquisa. Ao seguir com os objetivos que nos auxiliaram a responder a questão problematizadora, elaboramos um roteiro de embasamento teórico. E, como releva Saviani (2007, p. 43), “determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que válido e o que não é válido”, que, de certa forma, delimita de onde falamos e para quem falamos. A estrutura lógica desse texto representa a relevância do nosso contexto pessoal e cultural na personificação do texto, em seu conhecimento objetivado.

Por isso, defendemos e justificamos a organização que apresentaremos nas próximas quatro seções. Fundamentados na concepção teórico-metodológica, elaboramos a seção dois desta dissertação, intitulada “Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural”. A finalidade principal é explicitar a concepção de homem e de sociedade, primeira subseção, em que nos apoiamos para discutir sobre a educação. Firmados na ideia de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e que, para discorrer sobre essa temática, necessitamos, a priori, compreender sobre a natureza humana e as especificidades do processo de aprender. Elaboramos mais duas subseções: uma discute a “Educação Escolar na Contemporaneidade” e outra propõe como tema “Vigotski² e a Teoria Histórico-Cultural”. Esta última, em específico, trata da relação do pensamento e da linguagem e a formação dos conceitos científicos. A heurística dessa seção resultou num texto fundamentado em Engels (1984), Luria (1994), Blank (1996), Facci (2004), Leontiev (2004), Marx e Engels (2007), Duarte (1999, 2003, 2004, 2007), Gasparin (2007), Saviani (2003, 2006, 2007, 2008), Veer e Valsiner (2006) e nas “Obras Escogidas” do próprio pensador russo.

A seção três apresenta como título: “Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica”. Nessa delimitação, discutimos a trajetória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que teve suas iniciativas de implementação desde o ano de 1988. Ou seja, há 21 anos que o ministério público debate sobre como avaliar e acompanhar a educação brasileira. Nesse processo, em 2005, foi criada a Prova Brasil, nosso objeto de estudo. Percebemos que a

² Segundo as explicações de Duarte (2004), o idioma russo possui um alfabeto divergente do nosso idioma. Com isso, o nome do psicólogo consultado tem se apresentado com diferentes grafias nas traduções e interpretações dos idiomas ocidentais, por exemplo: Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii e Vigotski. Escolhemos para nosso estudo a grafia Vigotski, que está sendo adotada em publicações recentes no Brasil, mas preservaremos, nas referências bibliográficas e citações, a grafia empregada em cada edição referenciada.

literatura educacional traz essa questão da atualidade com maior representatividade em periódicos científicos do que em livros e que os debates sobre a Prova Brasil são mais escassos, quiçá pelo pouco tempo de sua implementação, apenas quatro anos. O que não ocorre com o SAEB que é mais difundido. Entretanto conseguimos estabelecer um diálogo entre os pesquisadores dessa temática, como Bonamino, Bessa e Franco (1999), Vianna (2003), Araújo e Luzio (2005), Delmanto et al. (2007), Freitas (2007), Parandekar, Oliveira e Amorim (2008) e os documentos oficiais do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que originou o texto da seção três, que, a nosso ver, esclarece sobre os fundamentos que envolvem o programa de avaliação Prova Brasil

A apresentação, análise e discussão dos dados são contempladas na seção quatro, intitulada “O Desempenho das Escolas Paranaenses”. Diz respeito aos dados obtidos e tabulados pelas entrevistas e observações realizadas no interior das escolas. O conteúdo dos discursos dos entrevistados foram registrados e analisados em observância às condições sócio-históricas do contexto da produção da pesquisa e das pessoas envolvidas. Ao discutir as posições sociais e ideológicas reveladas pelos entrevistados, este texto apresenta os desempenhos das escolas paranaenses por meio de uma análise crítica e criteriosa do desempenho. A decomposição do todo em partes e o seu processo inverso só foi possível com o diálogo com os autores já apresentados nas seções anteriores.

“À guisa de conclusão”, título de nossa última seção, traz considerações acerca de nossa pesquisa e faz uma exposição retrospectiva e sintética deste estudo. Além de não simplesmente concluir, a seção suscita novos questionamentos que podem ser investigados para contribuir na ampliação da discussão sobre avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

Ao finalizarmos esta introdução, convidamos à leitura do texto e anunciamos que partimos do pressuposto de que as transformações da educação ocorrem devido a transformações da sociedade e, para isso ocorrer, é mister que os homens se revolucionem. Nessa perspectiva, o homem precisa ter acesso aos instrumentos e signos sociais e de todo seu conhecimento objetivado, para que possa pensar à luz da emancipação intelectual. O desafio da educação brasileira, nesse caso, consiste em contribuir na formação de homens capazes de compreender as contradições sociais e se movimentarem à sua superação. Um dos enfrentamentos desse desafio pode ser desvelado com a resposta à pergunta que formulamos: “o

que está sendo avaliado em Língua Portuguesa pela Prova Brasil e que relação podemos estabelecer entre os conteúdos avaliados e os conteúdos previstos nos planos de trabalho docentes?”

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção discutiremos o papel da escola no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e a formação dos conceitos científicos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, apresentamos o conceito de homem e de educação fundamentados nessa teoria, para que, desse ponto de partida, iniciemos a compreensão da relevância e importância que a Prova Brasil tem no processo de leitura.

A discussão que permeia as três subseções que compõem este texto fundamenta a análise dos dados de pesquisa que será apresentada na seção quatro. Após a conceituação de homem e educação, de acordo com nosso aporte teórico, discorreremos sobre a educação escolar na contemporaneidade. Na segunda subseção, problematizaremos a função da escola e, de forma breve, relacionamos as teorias educacionais que se sucederam no século passado para, então, apontarmos a teoria pedagógica que mais se aproxima das nossas expectativas em relação à ação própria da instituição escolar.

A terceira subseção tem como foco principal a Teoria Histórico-Cultural, que, ao se aproximar de nosso recorte de pesquisa, referente ao desempenho de Língua Portuguesa em avaliações de larga escala nacional, delimitaremos a apresentação da aquisição e do desenvolvimento da linguagem e à formação dos conceitos científicos.

A efetivação desse percurso teórico se dará mediante a seguinte organização textual: homem, educação, aprendizagem, escola e avaliação. Esta linha de raciocínio instiga ao seguinte questionamento: a Prova Brasil como uma avaliação parte da mesma concepção de homem e educação que a Teoria Histórico-Cultural? Apesar de conhecermos os distanciamentos entre o conceito de homem para a teoria histórico-cultural e o conceito de homem das políticas públicas de avaliação, acreditamos ser uma possibilidade e um dever dos pesquisadores discutirem as políticas neoliberais na perspectiva do homem histórico e social.

2.1 O HOMEM E A EDUCAÇÃO

Compreendemos que o conceito de educação é o processo de humanização do homem, e, esse sujeito que se humaniza, é histórico e real que passou pelo processo de hominização e que se relaciona com a natureza e com seus pares, produzindo sua própria existência. Como nos deixaram Marx e Engels (2007), são indivíduos reais, que, por meio de suas ações, produzem suas condições materiais de vida.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato situacional a ser constatado é, portanto, a organização corporal desses indivíduos e sua relação com o restante da natureza, resultante dessa mesma organização. Aqui, naturalmente não poderemos abordar nem a constituição física do homem em si nem as condições naturais, geológicas, oro-hidrográficas, climáticas e outras condições que os homens encontraram no mundo. Toda a historiografia tem de começar a partir desses fundamentos naturais e de sua modificação através da ação dos homens no decorrer da história (MARX; ENGELS, 2007, p. 41-42).

Os pensadores alemães ressaltam que a natureza atual do homem não foi determinada apenas no âmbito dos processos biológicos ou instintivos, mas sim determinada pela própria cultura. É a organização dos homens em coletividade que constituiu e constitui o ser humano. Este, só se faz humano nas relações sociais.

Os estudos de Engels (1984) registram que o trabalho é o fundamento da vida humana, foi por meio dele que o homem desenvolveu a forma na qual se encontra na atualidade. A cada progresso ele ampliava suas condições de existência e percebia outras possibilidades de atividades individuais e coletivas. Isto contribuiu para a consolidação do convívio em sociedade. Teoricamente, em um determinado momento, esta convivência engendrou a necessidade de comunicação. Podemos, em diálogo com esse autor, afirmar que:

[...] multiplicando-se as circunstâncias e contingências de atividade em comum para mútuo auxílio e as vantagens para cada indivíduo, o desenvolvimento do trabalho contribuiu enormemente para que os homens consolidassem seus laços societários. Numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros (ENGELS, 1984, p. 13).

Evidenciamos, com esta citação, a importância que o trabalho exerceu no devir humano e, em consequência, da linguagem. As novas necessidades determinadas pelo progresso no domínio da natureza expandiram as possibilidades de atuação e de convívio do homem. Para Leontiev (2004, p. 280, grifo do autor), esse marco histórico estabelece a principal diferença entre o homem e os animais, as leis que submetem seu desenvolvimento: “[...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas”.

Não podemos olvidar que o processo de hominização do homem vincula-se à organização social. O trabalho, caracterizado pela fabricação e uso de instrumentos, e a linguagem, pelos signos e pelos meios auxiliares, marcam a diferença entre o homem primitivo e o macaco. Em relação ao homem primitivo e o homem moderno, não há diferenças fundamentais entre eles nos aspectos biológicos, e sim, nos aspectos psicológicos, que tiveram seu desenvolvimento engendrado pelas necessidades produzidas e satisfeitas nas relações sociais e históricas.

Ao modificar a natureza para satisfazer suas necessidades de existência e de sobrevivência, os indivíduos criam os objetos. Nesse processo criativo, há o desenvolvimento dos meios de produção desses objetos e dos conhecimentos para essa produção. Os primeiros são os instrumentos físicos e os segundos, os simbólicos. Com essa criação, os homens dominam os segredos do universo, para aquele contexto histórico, e multiplicam suas forças e capacidades intelectuais. O ser humano, num processo dialético, desenvolve suas capacidades mentais que passam de primitivas para superiores. Sobre esse determinante Marx e Engels (2007) afirmam que é o primeiro ato histórico da humanidade, como podemos comprovar pelo seguinte excerto:

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, isto é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que, tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e a todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens [...]. A segunda coisa é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e a aquisição do instrumento necessário para tanto conduzem a novas necessidades e esta criação de novas necessidades constitui o primeiro fato histórico (MARX; ENGELS, 2007, p. 50-51).

O desenvolvimento histórico da sociedade é demarcado pela condição humana de criar a sua própria sobrevivência. Para o homem, é necessário viabilizar condições para suprir suas necessidades primárias de comida, bebida e moradia e todos os seus anseios individuais e coletivos. A superação do que é indispensável para a vida não ocorre simplesmente pelo fato de adaptar-se à natureza, porque essa é a condição dos animais menos desenvolvidos. O ser humano tem a capacidade de transformá-la para seu atendimento e, em concomitante, a natureza muda as condições de existência dialeticamente. Ele é produto e produtor de suas necessidades, de sua história e de sua cultura.

Na contemporaneidade a interação e intervenção humana com os bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade se dão de formas diferenciadas. Como escreveu Leontiev (2004, p. 285) “o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos [...]”, ele não precisa mais lutar pela existência, o que ele precisa é superar sua condição inata e se apropriar de toda objetivação material e social produzida pelo desenvolvimento histórico e social.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301, grifo nosso).

Destacamos, com o grifo, o desenvolvimento sobre os “ombros das gerações anteriores”, por entendermos que somente pelo relacionamento com um ser mais desenvolvido é que cada sujeito se desenvolver. As aquisições da cultura material (instrumentos físicos) e da cultura intelectual (instrumentos simbólicos) são os propulsores da história.

Sobre o processo de humanização Leontiev (2004) apresenta em seus estudos questões cruciais relacionadas ao processo dialético entre o homem e a cultura. A apropriação do mundo exterior objetivo é dialética. Ao mesmo tempo em que se apropriam e modificam a cultura e a sociedade, formam as faculdades humanas. Esse processo de apropriação e desenvolvimento só é verdadeiro quando ele pode aplicar em atividade a objetivação apropriada.

[...] a experiência sócio-histórica da Humanidade se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo. Esse mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história humana; é o saldo da sua transformação histórica. [...] Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

A apropriação, de fato, somente se dá quando a utilização do objeto é adequada. Se o indivíduo tem acesso aos instrumentos, quer físicos, quer simbólicos, mas não obtém a forma adequada para empregá-los em sua vida, ou não alcança proveito em seu desenvolvimento para ampliar a apropriação dos bens históricos, ele não se apropriou de fato e de forma plena dessa cultura.

A intencionalidade de trazer essas considerações para este texto é para dar relevo à importância da discussão acerca dos desempenhos das escolas paranaenses nas avaliações do SAEB, em específico a ANRESC, também conhecida como Prova Brasil. Quando nos deparamos com os resultados dessas avaliações nacionais em larga escala e nos defrontamos com índices aquém do esperado, questionamo-nos se o sistema educacional está cumprindo sua função social.

Estamos indagando, fundamentados na citação de Leontiev (2004), se os educandos estão se apropriando da objetivação atrelada ao objeto da linguagem escrita. Os estudos de Sforzi (2004), adverte sobre o distanciamento entre a aprendizagem do conteúdo e a postura do indivíduo na sociedade tanto em situações pessoais quanto em coletividade. É como se não houvesse um aprendizado significativo, ou ainda, como se o aluno fosse alfabetizado sob outro código linguístico, porque aquele que aprendeu não transformou sua forma de agir no e com o mundo.

Os resultados da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007 evidenciam que o educando tem acesso ao instrumento físico da leitura – os livros – mas não se apropria da objetivação que está encarnada e acumulada no objeto da leitura. Eles sabem ler, já frequentaram no mínimo quatro anos os bancos escolares, mas não conseguem usufruir do conhecimento que lhes daria o entendimento dos textos nos diferentes contextos e significados, ou seja, que produza um pensamento mais abstrato. Como discutem Sforzi e Galuch (2009), nota-se pelos desempenhos apresentados, que a escola não tem possibilitado o desenvolvimento nos alunos das

capacidades essenciais de leitura e interpretação que são solicitadas nos exames oficiais de avaliação, como a Prova Brasil, por exemplo.

É possível considerar, consoante aos estudos de Leontiev (2004), que os educandos não desenvolveram uma atividade adequada com a leitura, por não demonstrarem habilidades da função social da escrita. Pelo menos, é o que podemos inferir sobre os resultados da Prova Brasil nas duas aplicações que já ocorreram. Outra inferência que podemos fazer em relação a essa discussão é que há lacunas de conhecimento representado pelos baixos índices revelados. Todavia nos instiga desvelar se o que está sendo avaliado tem sido ensinado no cotidiano escolar.

Ao pautarmos o presente estudo sobre a problematização das relações que se estabelecem entre os conteúdos avaliados em Língua Portuguesa pela Prova Brasil e os conteúdos previstos nos planos de trabalho docente, pretendemos aguçar a discussão acerca da educação nos aspectos da organização pedagógica em sala de aula e o processo de avaliação. Em particular, porque, para o educando se apropriar de um bem cultural, só é possível, segundo nosso aporte teórico, se ele entrar em “relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com ele. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo do autor).

Para compreendermos sobre a educação, é imprescindível que determinemos a natureza do fenômeno educativo.

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

Esta citação coaduna-se de nossa afirmação de que a educação é o processo de humanização, apresentada no início desta seção. Saviani (2008, p. 7) pontua que a educação é a forma pela qual o homem assimila o mundo para se tornar humano: “[...] o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Os estudos de Saviani (2007; 2008) enfatizam que a educação não se reduz ao ensino, todavia o ensino é educação. O ensino é parte integrante da natureza educativa que se constitui na dimensão pedagógica da educação. Ao defendermos que a educação é o processo de humanização, admitimos que ela não é uma ciência isolada, porque, ao formar o indivíduo, a educação influencia na formação da sociedade e, para tal, é engendrada por todas as dimensões que compõem a coletividade humana: histórica, cultural, política, social e pedagógica.

Ao afirmar que não podemos discutir a educação alijada das questões formadoras a sociedade, trazemos Gasparin (2007, p. 1-2), que enfatiza “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica”, e tem sua função política.

Saviani (2003, p. 88), ao analisar a dimensão política da educação e, também, a dimensão educacional da política, conclui que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política”.

Estas citações nos remetem à discussão da função da escola. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 1), a educação tem por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E percebemos que é essa discussão que envolve a avaliação em larga escala no Brasil. Questionamos: a escola tem promovido o pleno desenvolvimento do educando citado pela LDB? Sim, se observarmos de acordo com as premissas neoliberais, uma vez que a legislação denota essa condição por meio de seus pressupostos teóricos e filosóficos.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Ao finalizarmos o texto anterior, afirmamos que a educação está associada à política social e que toda prática educativa na escola atende à formação do homem

para cada época da história. Dessa maneira, devemos lembrar que são os meios de produção do capital que determinam a sociedade.

Consoante aos estudos de Saviani (2006) é importante ressaltar que o vínculo com o mundo do trabalho e a prática social, depende do entendimento e referência que se faz sobre essas questões. Visto que, se a educação vai formar o homem para a sociedade de cada época, devemos entender qual sociedade apresentamos e como somos socialmente organizados.

A sociedade capitalista é historicamente constituída por duas classes antagônicas: a elite dominante, composta pela minoria que detém o capital, e a classe dominada, a maioria da população, cujo poder financeiro lhe é negado. Para manter essa ordem social, a escola, em seu desenvolvimento histórico, atendeu aos ideais dominantes. Saviani (2003) pontua que a educação dualista é aquela que mantém dois tipos de escolas: uma que avança nos conhecimentos produzidos pela sociedade, destinada à elite dominante, e outra que forma o homem para o trabalho, destinada obviamente à classe dominada.

Esse dualismo de paradigmas é assumido na consolidação da sociedade capitalista. Tal discussão confirma-se ao trazermos para este texto, mesmo que de forma rápida, a trajetória das práticas educacionais pontuadas por Saviani (2003). Ao analisar as teorias educacionais, o autor classifica-as em três grupos: teoria não-crítica da educação; teorias crítico-reprodutivistas e teoria crítica da educação.

O primeiro grupo compreende a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Estas são consideradas teorias acríticas por conceberem a educação autônoma e buscarem sua compreensão por ela mesma. A questão central na pedagogia tradicional é aprender, e o foco está no professor. Para a pedagogia nova, o foco passa a ser o aluno e a questão central é aprender a aprender. Na última desse rol, a pedagogia tecnicista, o foco está nos meios e a questão central é aprender a fazer.

O grupo das teorias crítico-reprodutivistas concebe o problema do elitismo da educação, e tem como função denunciar este problema, porque entende não ser possível realizar a superação das diferenças sociais. Ao partir do pressuposto ideológico que as norteiam, percebemos que elas apenas explicam o funcionamento da escola como está constituída, e não apresentam perspectivas de mudança. Enquanto o primeiro grupo pretende resolver o problema da educação sem conseguir; o segundo, igualmente estéril, apenas explica os seus fracassos.

Já o terceiro grupo, o da teoria crítica da educação, Saviani (2003) fundamenta-se na teoria histórico-crítica, que explica a educação como um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conteúdos e dos conhecimentos científicos que foram produzidos pela humanidade. Essa teoria apresenta como ponto inicial a prática social, e se desenvolve pela problematização, instrumentalização, e catarse, retornando à prática social como o ápice da teoria, constituindo-se como um novo ponto de partida. É sob esse princípio da teoria crítica que se desenvolve a pedagogia histórico-crítica que, para Gasparin (2007), é uma prática revolucionária e dialética da educação, já que se constitui em uma atividade mediadora no interior da prática social.

Segundo Duarte (2004, p. 4), a pedagogia histórico-crítica “[...] é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e nosso compromisso político [...]”. Entendemos que esses dois pesquisadores da teoria histórico-cultural confirmam que a teoria histórico-crítica é a leitura pedagógica que devemos ter ao nos referirmos à perspectiva histórico-cultural.

Para contribuir com esta definição, Duarte (1999) afirma que a educação é mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo. A função educacional de socialização dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos e reproduzidos pelo homem é evidenciada por Duarte (2007, p. 1) como a “[...] mediação da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo”. Isto é, “a educação é um processo de mediação entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto a história)” (DUARTE, 2007, p. 20).

O que queremos, ao trazer esta citação, é justamente relacionar nosso problema de pesquisa com a definição de educação apresentada pelos autores supracitados. A análise que este estudo se propõe a fazer, ao discutir a educação e o desempenho na Prova Brasil, legitima-se nessas discussões norteadoras. Ao considerar a natureza funcional da escola de transmitir os conhecimentos científicos historicamente produzidos e mantidos pela humanidade, questionamos quais são os conteúdos da Língua Portuguesa considerados essenciais aos PTD's e quais conteúdos contemplados na Prova Brasil.

Essas reflexões abrem espaço ainda para pensarmos a respeito das disparidades de desempenho na Prova Brasil tanto em âmbito nacional, quanto no foco de nosso estudo que é o Estado do Paraná, em específico a 4ª série. Ao lembrarmos a questão norteadora dessa pesquisa, interpelamos: se a escola tem a

mesma função, se as diretrizes são determinações para todo Estado, quais os determinantes para os desempenhos das escolas paranaenses se revelarem em resultados tão polarizados?

Saviani (2008) sinaliza que a existência da escola não é apenas consequência da existência do saber produzido pelo homem, mas que a sustentabilidade de sua existência exige a viabilização das condições da transmissão e assimilação do saber. Logo, a organização didática e pedagógica de cada escola pode ser um determinante da acessibilidade dos indivíduos ao currículo.

Ao mencionar currículo nesta pesquisa, parece-nos importante registrar nossas aceções sobre esse assunto. Ressaltamos que analisar o currículo e suas particularidades não é o foco que este trabalho se propõe a realizar. Contudo, não podemos desconsiderar a totalidade do fenômeno educação, e isso envolveu ao menos apresentar nosso entendimento de currículo.

Para o MEC (BRASIL, 2006), não é fácil definir currículo, visto que este envolve diversos ângulos. É central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar e, também, aos documentos superiores, como a Diretriz Curricular Estadual, que será analisada na seção quatro desta dissertação. Ainda, corresponde à organização escolar e ao seu funcionamento e ao papel que exerce – ou deveria exercer – a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. Isto é:

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 2006, p. 59).

Por esta citação, percebemos que cada escola organiza seu trabalho pedagógico e didático e isto pode ser um dos fatores que determinam a diferença nos resultados apresentados pelas avaliações de larga escala realizadas em âmbito nacional. Outra questão que podemos comentar refere-se à necessidade de que o PTD supere a exigência meramente burocrática e se consolide como um

instrumento que, de fato, revele todas as interfaces do processo de ensino e da aprendizagem.

2.3 RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

É importante conhecer o contexto de produção da teoria histórico-cultural para entendermos o todo de que ela faz parte. O momento pessoal de elaboração da teoria foi de pós-revolução e que, para o homem daquela época, era imprescindível a apropriação do saber. Na atualidade essa necessidade é evidente, assim entendemos a importância que a teoria de Vigotski atribui à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórica e social dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Dessa forma, podemos fazer uma leitura pedagógica da teoria histórico-cultural e recortarmos nosso objeto de análise relacionado à Prova Brasil, que é a linguagem e a formação dos conceitos científicos.

De acordo com esse aporte teórico para relacionarmos o pensamento e a linguagem devemos considerar a questão do trabalho no desenvolvimento do homem de acordo com a teoria de Marx e Engels (2007) e Leontiev (2004). Para esses autores, a transformação da natureza pelo homem foi a essência de seu desenvolvimento, em síntese, o trabalho criou o próprio homem. Leontiev (2004) entende que o trabalho só poderia nascer entre os homens que vivessem em grupo, porque ele nasce da necessidade coletiva de sobrevivência, uso e fabrico de instrumentos.

Da mesma forma, a linguagem se estabelece por uma essencialidade coletiva. A necessidade de transmissão de informações, possui uma ação produtiva sobre os objetos e sobre outros homens. Marx e Engels (2007, p. 53) esclarecem que “[...] a linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, [...] a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens”. A linguagem e as atividades conscientes por ela engendradas é um produto específico da história social da humanidade.

Somente no homem é devido à sua ação produtiva, com a apropriação das ferramentas – os instrumentos de trabalho, e da linguagem – os signos, que é

possível o desenvolvimento do comportamento intelectual. Luria (1994) acrescenta que o domínio da linguagem propulsiona uma nova forma de atividade mental e que, por conseguinte, desencadeia novas atividades humanas de orientação e de sobrevivência. O ser humano, em seu desenvolvimento, torna-se reequipado culturalmente. O ambiente cultural se interioriza e seu comportamento torna-se social e cultural em sua forma e conteúdo, seus mecanismos e meios. A linguagem possibilita uma assimilação da informação que transforma as relações entre os homens e esta revolução se dá pela relação entre linguagem e pensamento, que apresentaremos a seguir.

O desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento é uma das questões centrais dos estudos de Vigotski. Ele evidencia que a relação entre o pensamento e a linguagem redimensiona todas as funções psicológicas que passam de primitivas a funções psicológicas superiores (FPS). Não há diferenças entre o homem primitivo e o cultural em relação aos aspectos biológicos, mas há diferenças psicológicas e comportamentais. No primeiro, as funções psicológicas estão em estado primitivo ou natural, enquanto, no segundo, são superiores ou culturais, controladas por mediadores externos e internos (signos).

Os estudos do psicólogo russo denotam duas funções básicas sobre a linguagem: a interação com outros homens e o pensamento generalizante. Como podemos corroborar pelo excerto a seguir:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

A primeira função da linguagem descrita nesta citação dispensa muitas explicações, porque diz respeito à necessidade de comunicação entre os homens e, nesse caso, pelas crianças. “[...] a função inicial da linguagem é a comunicativa. A linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão³” (VYGOTSKI, 2001, p. 22, grifo do autor, tradução nossa). Essa função é estabelecida desde o nascimento pelo choro, diversos sons, gestos e expressões. É no desenvolvimento dessa necessidade de comunicação que se inicia a utilização de signos convencionados pela sociedade.

³ La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión (VYGOTSKI, 2001, p. 22, grifo do autor).

Luria (1986, p. 25) acrescenta: por linguagem “entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]”. Podemos inferir que cada indivíduo se comunica da forma que possa se fazer entender, dessa maneira, a comunicação deve ter um significado entendido coletivamente, mesmo que as vivências de cada um apresentem um sentido individual diferenciado. Para a comunicação ser possível, é necessário empregar signos e símbolos compreensíveis por outras pessoas. Cada ser humano vive e se desenvolve de forma particular e para se relacionar coletivamente é necessária a construção de elementos cognoscíveis. Em síntese, o significado é generalizável, é cultural e coletivo e o sentido é pessoal e individual.

A segunda função da linguagem, a de pensamento generalizante, é determinada pelas condições que a linguagem oferece à criança em relação à organização do real que ela vivencia, convertendo o pensamento em linguagem interna. A linguagem transforma o pensamento prático em verbal e revoluciona todas as operações intelectuais que passam de primitivas a superiores. Esse é um processo absolutamente humano.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

A primeira função da linguagem é social, a segunda função é individual. Esta função é interior, sua aquisição aciona o nível intrapsicológico, ou seja, a organização da própria linguagem.

Com efeito, Luria (2005, p. 110) afirma que:

A função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento.

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Trazemos esta citação para enfatizar a importância da linguagem no desenvolvimento. A união entre o pensamento e a linguagem redimensiona todas as funções psicológicas, que passam ao controle do próprio indivíduo. Se, antes, o controle se dava pelos comandos verbais dos outros, o comportamento passa, gradativamente, a ser controlado pelo pensamento verbal (internalizado). A fala egocêntrica é um estágio intermediário neste processo de internalização. Também, é importante registrar que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem passa por dois processos: a fase pré-verbal do pensamento e a fase pré-intelectual da linguagem, originando o pensamento verbal e a linguagem lógica da criança.

[...] o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os demais e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel destacado não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência em seu conjunto. [...] A palavra representa na consciência [...] o que é absolutamente impossível para uma pessoa e possível para duas. É a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana (VYGOTSKI, 2001, p. 346, tradução nossa⁴).

Para finalizar esta subseção, citamos Vygotsky e Luria (1996) quando sinalizam que o estudo da linguagem apresenta uma enorme significação pedagógica. Podemos afirmar que se a linguagem desempenha um papel enorme e decisivo no pensamento e, se por qualquer motivo as duas funções da linguagem não forem apropriadas pela criança, pode comprometer o desempenho social e intelectual de sua fase educacional.

2.4 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Interessa-nos trazer essa discussão porque a apropriação dos conceitos científicos, segundo nossa perspectiva teórica, é “[...] a chave de toda a história do

⁴ [...] el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto. [...] La palabra representa en la conciencia [...] lo que es absolutamente imposible para una persona y posible para dos. Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana (VYGOTSKI, 2001, p. 346).

desenvolvimento mental da criança [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 181, tradução nossa⁵). Nesse sentido, é muito importante, no que se refere às atividades que a escola desenvolve, porque as relações que a criança estabelece com seus pares e com o conhecimento em idade escolar desenvolvem e revolucionam seu pensamento.

É por meio da aprendizagem escolar que os indivíduos se apropriam dos conceitos científicos e, esclarece Sforni (2004, p. 47), “os conceitos científicos compõem os sistemas simbólicos que medeiam a ação do homem com as coisas e os fenômenos”. Chamamos a atenção para esta afirmação, porque, ao partimos do pressuposto teórico que o homem é um ser social, ele necessita das relações com seus pares e com sua cultura para se desenvolver. E isto só é possível se eles se apropriarem dos conceitos científicos, caso contrário, sua relação com a sociedade será fragmentada e ele não terá acesso aos meios de produção, à compreensão da essência dos fatos, ele não terá condições de superar a pseudoconcreticidade, como cita Kosik (2002), sua relação social será alienada.

Compreendemos, com base nos estudos de Vygotski (2001), que os conceitos, o significado das palavras, é um sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento social e coletivo da palavra. O significado da palavra relaciona-se ao singular, composto pelas relações que a palavra tem com os contextos de uso para o indivíduo, suas vivências particulares. As explicações de Vigotski são esclarecedoras:

[...] é sabido que o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que é adquirida com a ajuda da memória, não é um hábito automático da mente, mas um autêntico e complexo ato de pensamento. Como tal, ele não pode ser dominado com a ajuda de simples aprendizagem, mas, inevitavelmente, exige que o pensamento da criança se eleve a um nível superior para que o conceito possa surgir na consciência. A pesquisa ensina-nos que, em qualquer fase do desenvolvimento o conceito é, do ponto de vista psicológico, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações, neste campo, constitui a tese, firmemente estabelecida, de que os conceitos representados psicologicamente como significados das palavras se desenvolvem. A essência do seu desenvolvimento consiste em primeiro lugar na transição de uma estrutura de generalização para outra. Em qualquer idade, os significados das palavras se constituem uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não termina, mas apenas se inicia. A palavra é no início uma generalização do tipo mais elementar, e unicamente à medida que a criança se desenvolve é substituída por

⁵ [...] la clava de toda la historia del desarrollo intelectual del niño [...] (VYGOTSKI, 2001, p. 181).

generalizações mais complexas [...] (VYGOTSKI, 2001, p. 246, grifo do autor, tradução nossa⁶).

A generalização e a abstração são operações racionais do pensamento. Menchinskaia, Shemiakin e Smirnov (1969) sinalizam que a generalização é a separação mental do que o objeto ou fenômeno possui de geral e, fundamentando-se nelas, unifica-os mentalmente. A generalização tem em seu processamento a comparação na compreensão da realidade. Relacionando suas características individuais, unificam-se mentalmente como semelhantes.

A generalização é também apontada por Luria (1994) como a principal função da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Toda palavra tem um significado complexo, que é formado por componentes figurado-diretos e por componentes abstratos e generalizados. Isto nos permite usar a palavra em qualquer um dos significados citados: concreto, figurado, abstrato ou generalizado. Quando generalizamos uma palavra, tomamos o seu conceito particular e o atribuímos ao geral.

O significado da palavra está relacionado à abstração e à generalização, porque é por meio da separação mental dos traços essenciais (abstração) que podemos atribuí-lo a um grupo com certa categoria idêntica (generalização). Para Menchinskaia, Shemiakin e Smirnov (1969), a generalização se sustenta em diferentes aspectos ou qualidades de objetos ou fenômenos semelhantes. Entretanto sua propriedade mais importante é estabelecida na separação dos aspectos que, apesar de serem comuns entre determinados objetos ou fatos, são essenciais para sua categorização. Esta operação racional é que determina a formação de conceitos.

⁶ [...] es sabidos que el concepto no es simplemente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un auténtico y complejo acto del pensamiento. Como tal, no puede dominarse con ayuda del simple aprendizaje, sino que exige indefectiblemente que el pensamiento del niño se eleve en su desarrollo interno a un grado más alto para que el concepto pueda surgir en la conciencia. La investigación nos enseña que en cualquier grado de desarrollo el concepto es, desde el punto de vista psicológico, un acto de generalización. El resultado más importante de todas investigaciones en este campo lo constituye la tesis, firmemente establecida, de que los conceptos, representados psicológicamente como significados de palabras, se desarrollan. La esencia de su desarrollo consiste en primer lugar en la transición de una estructura de generalización a otra. Cualquier significado de la palabra en cualquier edad constituye una generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. En el momento en que el niño asimila una nueva palabra, relacionada con un significado, el desarrollo del significado de la palabra no finaliza, sino que sólo comienza. La palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y únicamente a medida que se desarrolla el niño pasa a generalización procurado mostrar cómo la función de complejización [...] (VYGOTSKI, 2001, p. 246).

A classificação de um objeto ou um fenômeno implica um pensamento verbal-lógico que abrange muitas características acerca dos objetos, sua condição física, cor, textura, função entre outros, e que percorre toda a possibilidade da linguagem em formular abstrações e generalizações. Em resumo, quando separamos, mentalmente, um ou mais elementos, os quais só mentalmente podem manter-se fora da totalidade que o constitui, estamos abstraindo. E generalizamos quando reconhecemos caracteres comuns a vários objetos singulares, formando assim um novo conceito ou ideia.

De acordo com Vigotski (2001, p. 246):

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido seu nível mais elevado.

O conceito é um ato de generalização que só é possível de ser realizado quando há a apropriação do conhecimento.

Há dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são formas rudimentares de construção de significados que foram assimilados na vida cotidiana do indivíduo, caracterizando-se pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, sendo orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Também conhecidos como conceitos cotidianos, eles são base dos conceitos científicos e permitem a formação de novos conceitos espontâneos.

Para Vygotski (2001) os conceitos científicos se constituem em formas de categorização e generalização avançadas. São assimilados por meio da colaboração sistemática, organizada entre os indivíduos, em essência, entre o professor e o aluno no contexto escolar. Apropriados com a formalização de regras lógicas, sua assimilação envolve análise, que se inicia com uma definição verbal e operações mentais de abstração e generalização.

A relação com os objetos e com os fenômenos, enquanto, nos conceitos espontâneos direta, parecendo que a palavra pertence ao objeto e parte da experiência do indivíduo para o caráter consciente, nos conceitos científicos a

relação é mediada e intencional, a relação vai do conceito para a coisa e parte da esfera consciente para a esfera pessoal (SFORNI; GALUCH, 2009).

Os conceitos científicos apoiam-se em conceitos espontâneos já apropriados, mas o seu desenvolvimento não repete o mesmo caminho. O processo de desenvolvimento dos conceitos requer: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. Como nos ensina Vygotski (2001), o ensino direto de conceitos se mostra impossível e pedagogicamente estéril, porque não é uma assimilação vazia de palavras ou uma imitação, é apreensão do significado da coisa, e para isso a escola deve estar presente nessa apropriação.

Discutimos, nesta seção, que as escolas são o espaço privilegiado para se aprender. Sua função inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem. Na próxima seção, discutiremos sobre o SAEB e a Prova Brasil e seu contexto histórico.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção analisaremos as políticas públicas de avaliação nacional, em específico nosso objeto de estudo: a Prova Brasil. Para tanto, relataremos seu processo histórico de desenvolvimento, relacionando-a ao SAEB, sistema a qual está vinculado.

Descreveremos em quais condições as avaliações em larga escala estão se desenvolvendo e como este fato pode ter alterado o cotidiano escolar no que diz respeito aos conteúdos curriculares que compõem nosso problema de pesquisa já apresentado nas seções anteriores. Isto porque, ao entendermos os objetivos que as avaliações de larga escala se propõem e qual foi a trajetória de desenvolvimento da Prova Brasil, podemos verificar se houve e o que houve de mudanças nos conteúdos trabalhados pelos docentes no contexto de sala de aula nesses quatro anos de existência da avaliação.

Atualmente, são realizadas seis avaliações em larga escala no Brasil, todas sob responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que é parte integrante da formação do INEP, a saber: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA); a Provinha Brasil; o SAEB e a Prova Brasil.

O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com a intenção de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. “Para gerar seus dados e estudos educacionais, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 14).

O PISA⁷ é um programa de avaliação internacional, desenvolvido pelos países participantes da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil foi convidado a participar desta avaliação a partir do

⁷ *Programme for International Student Assessment (PISA).*

ano de 2000. De acordo com Stoco (2006), é uma avaliação que ocorre trienalmente e avalia o desempenho de alunos de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências.

O ENEM é um exame individual e de caráter voluntário (BRASIL, 2008), isto é, o aluno opta pela sua realização que é oferecida anualmente. Para Castro (1999), além de o aluno poder realizar uma auto-avaliação de seus conhecimentos, o ENEM oferece parâmetros para a continuidade dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. Importante lembrar que a implementação do ENEM viabilizou debates acerca de mudanças na forma de ingresso ao ensino superior.

O ENCCEJA é um exame nacional, que tem por objetivo principal “avaliar as competências e habilidades básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria” (BRASIL, 2008, p. 15). O participante do ENCCEJA se inscreve em cada uma das áreas avaliadas, sendo que é possível obter certificação em cada prova. As certificações são feitas diretamente nas secretarias municipais e estaduais de educação que aderirem ao exame.

Consta em documento oficial que “a Provinha Brasil foi criada em consonância com o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC de viabilizar ações que contribuam para equidade e a qualidade da educação pública brasileira” (BRASIL, 2008, p. 15). Ela avalia alunos que estão no início do 2º ano do EF e, por enquanto, só existe avaliação com enfoque na alfabetização e ao início do letramento, mas o INEP já viceja uma Provinha Brasil que enfoque o pensamento lógico matemático.

A Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Na próxima seção, discutiremos os descritores e as diretrizes curriculares da Língua Portuguesa. Por ora, gostaríamos de anunciar que organizamos esta seção em duas partes essenciais: a primeira discorre sobre o SAEB, trazendo entre outros autores, Araújo e Luzio (2005); Castro (1999); Costa e Dias (2004); Dias (2004); Ferrão, et al. (2001); Franco (2004); Freitas (2007) e os documentos nacionais oficiais.

Na segunda subseção, denominada, Prova Brasil apresentamos os documentos oficiais, Delmanto et al (2007), Freitas (2007).

3.1 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Constatamos que as primeiras discussões sobre a criação e implementação das avaliações em larga escala no Brasil ocorreram no período entre 1985 e 1986 (BRASIL, 2008; RODRIGUES, 2006). De acordo com Castro (1999), o Brasil, e igualmente outros países em desenvolvimento, naquela época, necessitavam de estratégias para promover a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Em outras palavras, havia necessidade de “[...] articulação, de construção de consenso e de tomada de decisão a respeito dos rumos da educação nacional” (PESTANA, 1998, p. 66).

De acordo com Kuenzer (2002) a reestruturação da economia frente às mudanças no mundo do trabalho ocorridos na década de 1990, advindas do neoliberalismo estabeleceram novas demandas do sistema capitalista sobre a escola. As avaliações em larga escala se constituem em uma exigência das agências internacionais pautadas nesse novo paradigma. A LDB em consonância com as exigências estabelecidas pela reestruturação das relações entre capital e trabalho, apresenta dois fatores opostos, se por um lado a descentralização relacionada à minimização do poder do estado atribui autonomia às escolas, por outro lado institui a avaliação externa desenvolvida pelo próprio Estado.

Além da regulação do Sistema Nacional de Avaliação, o contexto abriga, também, as políticas de financiamento do Banco Mundial. Como não poderia deixar de ser o banco, como uma agência financiadora, estabelece as linhas gerais relativos àquilo que financia, e assim, recomenda a necessidade da eficiência produtiva, da relação com o mercado, da gratuidade da escolaridade básica, da semiprivatização do ensino superior público, e até mesmo, dos subsídios relativos ao programa Bolsa-Escola para as crianças carentes. Nesse sentido, construindo uma ligação estreita entre os resultados das avaliações e os financiamentos, estabelece relações de controle e o tipo de racionalidade econômica que deseje (DALBEN, 2002, p. 27).

Esse cenário revela intenções que privilegiam a produtividade e a implementação de políticas focalizadas nos aspectos vinculados às leis do mercado. Para essa autora a avaliação em larga escala tem por objetivo ratificar o controle político das instituições e dos sistemas. O questionamento do Banco Mundial baseava-se no argumento de que não existiam informações referentes ao desempenho dos sistemas de ensino em decorrência dos investimentos realizados.

Todo debate ocorrido ao longo dos anos de 1980 e 1990 esteve pautado pela necessidade de responder ao “padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2001, p. 105). A elaboração de propostas para superar os problemas da insuficiência da universalização da educação básica, que é função do poder público, foi uma forma de atender as novas necessidades do modo capitalista de produção.

É nesse contexto que, em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que, com as alterações da Constituição Federal (BRASIL, 1988), passa a denominar-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A primeira aplicação do SAEB foi em 1990 (ARAÚJO; LUZIO, 2005; DALBEN, 2002; BRASIL, 2008; FERRÃO, et al. 2001; FREITAS, 2007), neste evento de estréia, as especificidades do levantamento eram: avaliar somente a rede pública do Ensino Fundamental, as séries contempladas para serem avaliadas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências eram a 1ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª séries. Nesses mesmos moldes, ainda ocorreu a avaliação de 1993.

O objetivo do MEC era: “oferecer subsídios para a formulação e reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 12). Coaduna com essa citação Rodrigues (2006, p. 46) ao destacar que a primeira finalidade do SAEB é obter resultados sobre a qualidade do ensino ao longo dos anos e identificar os fatores que contribuem para esses índices, e a segunda finalidade é “monitorar o avanço alcançado pelos programas e pelas políticas governamentais em relação às metas educacionais”. Em outras palavras, é um importante acompanhamento da educação, que pode ir além de verificar o desempenho do sistema educacional, também estabelecer metas para a qualificação pretendida.

[...] é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre o ensino fundamental e médio. Para atingir seus objetivos, articula-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O SAEB pretende contribuir, por um lado, para a universalização do acesso à escola e, por outro, para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro [...] (FERRÃO, et al. 2001, p. 112).

Para corroborar com esta citação, acrescentamos, as palavras de Araújo e Luzio (2005, p. 9) quando ressaltam:

[...] que os dados produzidos a partir da avaliação educacional podem subsidiar, de forma efetiva, ações em prol de melhorias na qualidade do aprendizado e das oportunidades educacionais oferecidas à sociedade brasileira. A avaliação gera medidas que permitem verificar a efetividade dos sistemas de ensino em atingir patamares aceitáveis de desempenho, refletindo melhor desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por meio do levantamento de dados da avaliação são construídas medidas contextuais, além das de aprendizagem, que indicam quais fatores da escola, de sua gestão e dos seus docentes contribuem para um melhor aprendizado. A avaliação é importante para os governos; ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade. É importante também para a sociedade, pois informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela.

Esta citação é bastante ilustrativa para entendermos, por um lado, de que as avaliações de larga escala têm sido um importante instrumento de avanços da educação nacional, com o intuito de formular ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, por outro lado, a preocupação do governo pauta-se em estender os conhecimentos básicos para propiciar à população para que ela consiga integrar-se à sociedade, isto é, para ter acesso ao mundo do trabalho, para formar o capital humano, tornar a população empregáveis.

Para os autores estudados, o objetivo central do SAEB consiste em apoiar os municípios e os estados na estruturação de políticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Os dados obtidos possibilitam estabelecer um cenário sobre o sistema educacional, desvelando suas potencialidades e suas fragilidades. Essa informação apresenta condições para o redirecionamento de políticas públicas.

Podemos aferir que a execução do SAEB é essencial para o desenvolvimento da educação nacional. Freitas (2007) analisa a avaliação em larga escala em três dimensões essenciais: a avaliação como estratégia de governo da educação básica no Brasil; a dimensão normativa dessa prática no contexto federativo; e a terceira, que é nossa temática de discussão, a dimensão pedagógica e educativa da regulação via avaliação da educação básica. Em relação aos conceitos usados, consideramos importante registrarmos nosso entendimento de avaliação. Apoiados nesta pesquisadora enunciamos que:

Avaliação designa o ato, processo ou resultado de terminação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica, necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação. Avaliar consiste em emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes (porque em estreita relação com as decisões às quais pretende servir), tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos (FREITAS, 2007, p. 4).

Consideramos que todo juízo de valor emitido tem uma finalidade determinada. Logo, as informações obtidas com os resultados das avaliações da educação básica proporcionam tomadas de decisões nas políticas públicas do governo educacional, o complexo constituído pela política e administração educacional. Ao identificar os problemas do ensino e da aprendizagem e suas diferenças regionais, é possível estabelecer estratégias para dirimir as disparidades nos desempenhos. Ir além da aferição da quantidade para a indução da qualidade pretendida.

[...] se há um círculo virtuoso entre educação, equidade e desenvolvimento sustentado, a efetividade deste processo depende, cada vez mais, da expansão com qualidade do ensino ofertado. Isso porque só será cidadão pleno – participando ativamente do mundo social, do trabalho e da política – aquele que desenvolver as competências básicas exigidas para sua inserção na sociedade do conhecimento, que incluem: capacidade de resolver problemas; autonomia para buscar informações; capacidades de fazer escolhas e tomar decisões. Formar cidadãos com este perfil será o principal desafio da educação no próximo século (CASTRO, 1999, p. 6).

Em relação ao tipo de homem que se quer formar, temos o entendimento de que para a teoria histórico-cultural a formação do homem é para a vida e para o governo essa formação é para o trabalho. E nesse contexto percebemos as contradições ideológicas, porque em que condições essa equidade ocorre? Como elas revelam efetivamente na prática? Pela organização e reestruturação do capital a formação não garante sua empregabilidade, e não mantém os padrões mínimos de sobrevivência. Para Oliveira (2001, p. 110), essas políticas se tornam um mecanismo de tentativa de “sensibilização de toda a sociedade para que assuma as mazelas trazidas pelo desenvolvimento desigual [...]”.

A consumação da nova ordem mundial determinada pela reestruturação do capital, conhecida popularmente como globalização, exige novos padrões de produção e de consumo, intensificando a competição internacional. Para isso é necessária as novas medidas educacionais para forme a força de trabalho, a adaptabilidade às mudanças, a condição de constante aprendizagem e resolução de problemas imediatos para que ocorra a integração desses indivíduos nessa sociedade. Para Batista (2006, p. 82) ocorre um “[...] deslocamento do conceito de qualificação para o de competências. A negação da qualificação e a afirmação da noção de competências inserem-se na perspectiva neoliberal que elege o indivíduo como o sujeito principal das relações sociais [...]”. Assim, impede a organização em

coletividade e aumenta a competitividade cunhada no mito de que cada um é responsável por superar sua condição, se esforçar e ocupar posição no mercado de trabalho.

Em 2009, o SAEB cumprirá seu décimo ciclo, suas provas são realizadas a cada dois anos em amostras de alunos do sistema público e privado. Conforme estudos de Castro (1999), o SAEB é aplicado em alunos da série em final de ciclo do EF, ou seja, 5º e 9º ano e no final do Ensino Médio (EM), 3ª série. Se formos destacar seus objetivos específicos, podemos citar:

Identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais;
Oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos;
Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
Consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino (FERRÃO, et al., 2001, p. 112).

Para alcançar esses objetivos, o SAEB emprega instrumentos específicos, como: provas aplicadas a alunos que mensura o conhecimento acadêmico; e questionários que investiga os fatores intra e extraescolares associados ao seu desempenho. Os questionários são aplicados aos alunos, professores e gestores escolares. Como ressalta Sousa (2003, p. 179) pelo “delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional”. De certo é um sistema de monitoramento contínuo, capaz de fundamentar as políticas educacionais que têm como finalidade superar o cenário de qualidade da educação aquém do desejado.

Pestana (1998) parte do princípio de que o desempenho do aluno sofre múltiplas influências e que, por isso, foram desenvolvidas formas específicas para avaliar e dimensionar o resultado do SAEB. A autora apresenta a estrutura da avaliação do SAEB, a qual como veremos no quadro a seguir, além da prova, apresenta outras dimensões avaliativas, como: determinação de contextos em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, os processos pedagógicos e as condições da estrutura escolar.

ENFOQUE	DIMENSÃO	INDICADOR/VARIÁVEL	INSTRUMENTO
Acesso ao Ensino Básico	Atendimento	• Taxa de acesso • Taxa de escolarização	Questionário do Censo Escolar SEEC/INEP/MEC
	Eficiência	• Taxa de produtividade • Taxas de transição • Taxas de eficiência interna	
Qualidade, Eficiência, Equidade do Sistema de Ensino Básico	Produto	• Desempenho do aluno em termos de: • Aprendizagem de conteúdo • Desenvolvimento de habilidades e competências	Questões de Provas
	Contexto	• Nível socioeconômico dos alunos • Hábitos de estudo dos alunos • Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores • Tipos de escola • Grau de autonomia • Matriz organizacional da escola	Questionários para: • Alunos • Professores • Diretores
	Processo	• Planejamento do ensino e da escola • Projeto Político Pedagógico • Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos propostos/aprendidos • Utilização do tempo pedagógico; • Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	
	Insumo	• Infraestrutura • Espaço físico e instalações • Equipamentos • Recursos materiais e didáticos	Questionário sobre as condições da escola

Quadro 1 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
 Fonte – Adaptado de Pestana (1998, p. 68).

A inclusão destas dimensões na avaliação é tentativa de estabelecer como está a educação em um contexto mais amplo, no entanto, o SAEB avalia apenas uma amostra da população. Logo, os resultados oferecidos só podem ser em proporções como: o desempenho do Brasil, da região e/ou do Estado brasileiro. Com o advento da Prova Brasil foi possível ter dados das cidades, das escolas e de classes de alunos.

O documento Prova Brasil do MEC (BRASIL, 2007), informa que o SAEB sistematizou outro processo de avaliação. Por meio da Portaria nº 931 de 21 de

março de 2005 (ANEXO A), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) é acrescida a esse sistema. Dessa forma, o SAEB é composto por dois processos de avaliação: o da Avaliação da Educação Básica (ANEB) e o da ANRESC, que também é conhecido como Prova Brasil, que é o nosso objeto de pesquisa e será descrito na próxima subseção.

3.2 A PROVA BRASIL

Passemos, agora, a entender Prova Brasil, como um sistema de coleta de dados sobre a educação, porque dela engendrou nosso problema de pesquisa e dela iniciam as possíveis considerações que buscamos ao longo deste estudo. Como abordado na subseção anterior, as últimas décadas foram marcadas por significativas reformas educacionais e, em 2005, por meio da Portaria nº 931 (BRASIL, 2005), o MEC instituiu a Prova Brasil. De acordo com o documento, este exame apresenta os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, 2005, p. 17).

A Prova Brasil constitui um importante instrumento para coletar dados sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação brasileira em todas as esferas da Nação. Isto é, ao ampliar a amostragem do SAEB, a Prova Brasil, além de exibir os desempenhos da federação, das regiões e dos estados, pode atribuir os desempenhos das cidades e das escolas. Ao oportunizar as informações sistemáticas às unidades escolares, aferimos que há uma distribuição das responsabilidades acerca do desempenho educacional.

Nosso foco de pesquisa, como anunciado anteriormente, é analisar o desempenho das escolas e relacionar o que se tem ensinado com a diretriz curricular adotada, que veremos na próxima seção. Ao trazer esta citação, queremos evidenciar a possibilidade de discussão que, de certa forma, as escolas devem fazer ao receberem a informação dos resultados, discutindo esse conhecimento com seus profissionais para identificar os fatores que contribuem para o desempenho obtido. Como cita Dalben (2002, p. 11) é necessário que,

A sociedade como um todo e os educadores em particular se debruçam sobre os dados produzidos para entender, interpretar e verificar sua pertinência em relação ao contexto educacional na qual participam. Os relatórios fornecidos devem permitir que os docentes desenvolvam análises próprias em relação à sua própria realidade. Os instrumentos utilizados devem vir a público para serem analisados, validados pela comunidade envolvida, na perspectiva de análise de sua fidelidade aos objetivos a que se propuseram.

É necessário reconhecer a importância de se lutar pela apropriação da cultura e do conhecimento científico. É papel da escola para contribuir para a transformação na medida em que se faz crítica das condições atuais. Como citamos Saviani (2003) na seção anterior, é desempenhando a função pedagógica da escola que ela assume sua função política. Mas, entendemos ao consultar Paro (2001) que para a educação ser crítica é necessário ir além da função conteudista, ela deve viabilizar a apropriação de uma visão de mundo, e opções de se organizarem em coletividade.

Retomemos as características essenciais da Prova Brasil. De acordo com os documentos do MEC (BRASIL, 2007, 2008), Delmanto et al. (2007), esse exame é composto de testes que avaliam Língua Portuguesa e Matemática, a primeira área de conhecimento permite mensurar a capacidade de leitura do educando, e a segunda, a capacidade de resolução de problemas. Além dos testes, os alunos respondem um questionário com informações sociais e culturais. Sua primeira aplicação foi em 2005 e ocorre a cada dois anos.

A Prova Brasil é parte integrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é uma forma de mensuração que associa os resultados da Prova Brasil com as informações sobre o rendimento escolar dos alunos, sua taxa de aprovação, e determina a qualidade da educação baseado nesses fatores (FERNANDES, 2007).

Para encerrar esta subseção, apresentaremos um quadro explicativo divulgado pelo MEC, que sinaliza as principais diferenças entre um exame e outro. O Quadro 2 está reproduzido na íntegra como no site oficial do governo.

Prova Brasil	SAEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Quadro 2 – Diferenças entre a Prova Brasil e o SAEB
Fonte – BRASIL (2009c, p. 1).

Como apresentamos no decorrer desta pesquisa e apresentamos a síntese com a exposição do quadro anterior, o SAEB mensura o desempenho dos alunos em termos de conteúdos de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática. No início desse processo avaliativo, nas aplicações de 1990 e 1993, a metodologia utilizada, de acordo com Freitas (2007), foi a prova clássica de conteúdos ou Teoria

Clássica de Testes (TCT). Esse instrumento apresentava limites em relação à dimensão dos conhecimentos avaliados e a impossibilidade de acompanhar o desempenho durante o passar dos anos.

Foi com o objetivo de superar tais restrições que, a partir de 1995, o MEC começou a utilizar da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e também elaborou a Matriz Curricular de Referência da Avaliação, que estabeleceu o uso dos descritores no desempenho do aluno. Desta forma, julgamos necessário, descrever a seguir, como são elaborados os testes do SAEB, o que informam os questionários e como são analisados os resultados e constituídas as escalas de desempenho.

3.3 OS TESTES DO SAEB

A validade dos testes do SAEB está relacionada aos itens aplicados. Para Locatelli e Andrade (2003, p. 298), o item “[...] é a unidade básica de coleta de dados. Cada item apresenta uma tarefa cognitiva a ser realizada pelo aluno”. Reiteramos de acordo com o documento do MEC (BRASIL, 2007), que item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova.

Para tanto, seus instrumentos de medida devem ter credibilidade e fidedignidade, por isso, há uma grande preocupação em relação à metodologia e ao rigor científico na coleta e análise de dados.

O Saeb utiliza várias metodologias de coleta e análise dos dados, sistematizadas e instrumentalizadas por meio da utilização de matrizes de referência:

- a) na elaboração de testes psicométricos;
- b) na estruturação de cadernos de testes utilizando-se a técnica denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB);
- c) na aplicação de testes padronizados para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática em momentos conclusivos do seu percurso escolar (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio);
- d) na coleta de informações sobre diversos fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado, utilizando a aplicação de questionários a alunos, professores e diretores;
- e) no uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos;
- f) na seleção de uma amostra probabilística dentro da população que se quer investigar e na utilização de escalas de proficiência para interpretação e descrição do desempenho dos alunos (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 13).

Esta citação, apesar de longa, ilustra as características essenciais que devem ser descritas ao caracterizar o encaminhamento do SAEB. Em relação aos testes aplicados aos alunos, é importante sabermos que são compostos por itens de múltipla escolha, e elaborados por professores das séries e disciplinas avaliadas, com base nos descritores das matrizes de referência para o SAEB. Tanto os descritores e a matrizes de referência quanto a Teoria da Resposta ao Item (TRI), citados acima, serão apresentados nesta pesquisa logo a seguir.

Este excerto também traz a questão dos questionários contextuais, que é importante comentarmos. Durante a realização dos testes, os alunos respondem um questionário que coleta informações acerca de sua vida acadêmica e familiar, seus hábitos de estudos e sociais, seu nível socioeconômico e seu capital cultural e social (ANEXO B). Professores (ANEXO C) e diretores (ANEXO D) também são convidados a responder questionários que colem informações sobre formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico, hábitos culturais e sociais, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre as relações interpessoais desenvolvidas no ambiente acadêmico e a disciplina da escola, os recursos pedagógicos disponíveis, a infraestrutura e os recursos humanos, entre outras questões específicas no questionário direcionado à unidade escolar (ANEXO E).

Em relação aos Blocos Incompletos Balanceados⁸ (BIB), Rodrigues (2006) explica que um conjunto completo de itens é dividido em um número menor de blocos. Esses blocos são separados em cadernos, de maneira que cada bloco seja emparelhado com outro bloco para formar um caderno. Araújo e Luzio (2005) informam que os testes do SAEB possuem 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas. Esse modelo, o BIB, permite que o total de 169 itens seja dividido em subconjuntos chamados “blocos”, formando 13 blocos com 13 itens cada. Organizados em três diferentes combinações, eles formam 26 cadernos.

Como cada caderno contém três blocos com 13 itens, significa que cada aluno responde, no máximo, 39 itens. Essa distribuição, segundo os autores, é devido ao fato de que nem sempre é viável ou desejável que todos os itens do teste sejam aplicados a todos os participantes. E, também, é possível garantir que

⁸ *Balanced Incomplete Block.*

determinados fatores, como cansaço dos alunos ou falta de tempo, possam interferir no resultado final da avaliação.

São utilizados itens com dificuldades diferenciadas e níveis variados, de forma que se possa cobrir uma amplitude razoável de níveis de competência e habilidades construídas. Os itens nos blocos são organizados em ordem crescente de dificuldade. Para possibilitar a comparação com os resultados de anos anteriores e permitir que os resultados das séries avaliadas sejam apresentados em uma única escala, são utilizados blocos e itens comuns entre anos e séries. Esses itens comuns, repetidos entre ciclos de aplicação, só é possível por meio da TRI.

3.3.1 A Teoria da Resposta ao Item

A TRI é um modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos. Esse modelo exige a repetição de alguns itens avaliados para que haja uma série de comparações (ARAÚJO; LUZIO, 2005). Historicamente, a TRI foi formulada há cerca de 50 anos, mas, devido à sua complexidade e à ausência de programas de informática eficientes, sua aplicação ocorreu pela primeira vez no Brasil em 1995, na ocasião do SAEB (ANDRADE; VALLE, 1998; RODRIGUES, 2006, STEVÃO, 2008).

De acordo com Ferrão, Beltrão e Santos (2002), essa metodologia torna possível a classificação numa só escala de todas as séries envolvidas na avaliação, isto porque a TRI permite a comparação e a colocação dos mesmos resultados em uma escala única de desempenho. Vianna (2003, p. 53) é contrário a essa característica do SAEB, ainda que afirme ser exame, “sem sombra de dúvida, [...] o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação [...]”. O autor questiona a coerência de inserir milhares de indivíduos em uma única escala, mesmo que, estatisticamente pela TRI, exista essa possibilidade. Vianna (2003) indaga sobre a necessidade de um olhar sobre as especificidades do sujeito, da classe, da região, entre outros. Apesar de o autor refutar a proposta e levantar outras questões pertinentes que podemos discutir em outros momentos, particularmente, envolvendo a questão da inclusão em tempos de avaliação em

larga escala, o que certificamos é que a utilização da amostragem em uma escala é possível.

De fato, essa classificação só pode acontecer com a conjugação da metodologia da construção do teste denominada BIB, que mencionamos anteriormente. Em suma, para garantir a comparabilidade das séries com o passar dos ciclos avaliativos, construindo as chamadas séries históricas⁹, mantêm-se alguns blocos já aplicados nos anos anteriores e, também, para assegurar a comparação do desempenho dos alunos entre as três séries avaliadas, aplicam-se blocos da 4ª série na 8ª série do EF; da mesma forma que, blocos da 8ª série do EF no 3º ano do EM.

Como fizemos menção anteriormente, a TRI foi inicialmente utilizada para superar as limitações da TCT, sobretudo, em relação à subordinação dos parâmetros de itens em função das estimativas de competência dos alunos aos itens aplicados. Isto é, na TRI, as estatísticas de itens não são dependentes dos grupos que realizam nem dos testes aplicados, porque se baseiam em modelos que representam a probabilidade de um aluno responder a um item corretamente ou ao acaso. Segundo Rodrigues (2006), a ideia básica da TRI se fundamenta em dois pressupostos básicos, a saber:

- a) o desempenho de um examinado em teste pode ser predito ou explicado por fatores chamados latentes ou habilidades; e
- b) o relacionamento entre o desempenho de um examinado no item e os traços subjacentes ao desempenho no item pode ser descrito como uma função monotonicamente crescente, chamada função característica do item ou curva característica do item (CCI). Esta função especifica que, à medida que o nível do traço ou da habilidade aumenta, a probabilidade de uma resposta correta ao item aumenta (RODRIGUES, 2006, p. 53-54, grifo do autor).

É uma grandeza diretamente proporcional, quanto maior a habilidade do examinado, neste caso o aluno, maior a probabilidade de acerto. É importante ressaltar que as técnicas de TRI apresentam modelos que possibilitam analisar variáveis latentes, tendo como parâmetro o item e não a prova como um todo. Os modelos matemáticos de TRI mais populares são de um, dois e três parâmetros. No SAEB, é empregado o modelo logístico de três parâmetros, como podemos verificar pela fórmula empregada:

⁹ De acordo com Delmanto et al (2007), a tabulação realizada pelo SAEB permite a comparação dos resultados de avaliações de uma série em diferentes anos.

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{e^{Da_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta - b_i)}} \quad i = 1, 2, \dots, n;$$

Quadro 3 – Modelo Logístico Unidimensional de 3 Parâmetros
Fonte – Rodrigues (2006, p. 55).

Para entendermos esta fórmula, devemos saber que:

$P_i(\theta)$ é a probabilidade de um indivíduo, com habilidade igual a θ (Theta), responder corretamente ao item,

a_i é o parâmetro de discriminação do item;

b_i é o parâmetro de localização do item,

c_i é o parâmetro de acerto ao acaso do item; pseudo-chance;

n é o número de itens do teste;

e é um número transcendental cujo valor aproximado é 2,718;

D é um fator de escala constante conhecido, igual a 1,7, quando se deseja que a função logística forneça resultados semelhantes ao da função ogiva normal.

Os modelos dessa teoria possibilitam usar informações indiretas sobre uma determinada característica não-observável do respondente. De acordo com Valle (2000) os modelos matemáticos como a TRI configuram a probabilidade de o aluno responder corretamente a um item em função dos parâmetros do próprio item e em função da sua habilidade ou conhecimento que possui. O gráfico a seguir exemplifica a relação existente entre a probabilidade e os parâmetros do modelo.

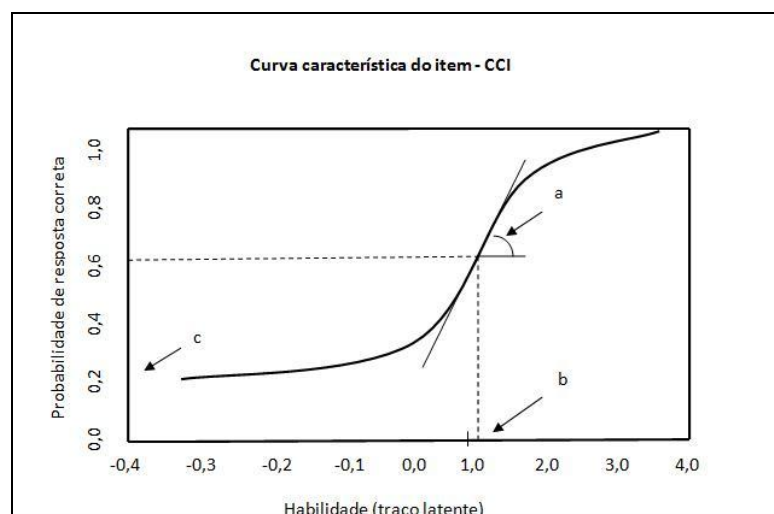


Gráfico 1 – Curva Característica do Item (CCI)

Fonte – Rodrigues (2006, p. 56).

O parâmetro “b” para um item é o ponto que corresponde, na escala da habilidade, à probabilidade de que uma resposta certa seja 0,5. Logo, é um ponto de localização, indicado pela posição da CCI e relacionado à escala da habilidade. Quando os valores de habilidade de um grupo são transpostos para a escala de média 0 e desvio padrão 1, os valores de “b” normalmente variam de -3 a +3 (RODRIGUES, 2006). Valores de “b” próximos de -3 correspondem aos itens que são mais simples de resolver e vice-versa.

Todavia o parâmetro “b” é influenciado pelo parâmetro “c” (acerto ao acaso). Como, no SAEB, é utilizado o modelo de três parâmetros, deve ser somado ao ponto 0,5, porque é nele que ocorre a chance de 50% de uma resposta correta, ou seja, o valor do parâmetro “c” dividido por dois.

O parâmetro “a” é denominado parâmetro de discriminação (ou de inclinação). Conforme estudos de Andrade e Valle (1998), Rodrigues (2006) e Valle (2000) esse parâmetro pode assumir valores na escala entre $-\infty$ e $+\infty$ (menos infinito e mais infinito). Contudo, as autoras ressaltam que não se esperam valores negativos para o parâmetro “a”, e sinalizam que os valores mais comuns variam entre 0 e +2 (zero e dois positivo).

Para encerrar essa decomposição do gráfico e da fórmula da TRI, ao parafrasear Andrade e Valle (1998), Rodrigues (2006) e Valle (2000) sinalizamos que cada item colabora com uma considerável parte do resultado final da avaliação. A decomposição dos itens promove a identificação tanto daqueles que apresentam um bom desempenho quanto daqueles que têm dificuldades em produzir a informação esperada.

A TRI associada ao desenvolvimento das matrizes de referências para a análise e elaboração das escalas de desempenho possibilita uma relação daquilo que se espera que seja desenvolvido e atingido pelos alunos. Assunto que será explorado a seguir.

3.3.2 As Matrizes de Referência

As matrizes de referência são um documento no qual estão descritas as instruções e orientações de como são elaborados os itens dos testes do SAEB. De

acordo com Araújo e Luzio (2005), Brasil (2007, 2008), Freitas (2007) e Locatelli e Andrade (2003) para viabilização de um sistema de avaliação de dimensão nacional, para ser, de fato, efetiva, é necessário ter subsídios que deem transparência e legitimidade ao processo.

A matriz de referência são as habilidades e competências que serão avaliadas em cada disciplina e série contemplada no SAEB, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. As matrizes de referência são configuradas como o objeto da avaliação, um recorte curricular, não englobando todos os conhecimentos que envolvem a série avaliada. Por esta afirmação, podemos compreender o motivo de que os documentos oficiais orientam aos professores e as escolas, que as matrizes não devem ser confundidas com “um guia” de conteúdos para o cotidiano escolar, visto esses elementos já estarem presentes nos currículos e diretrizes utilizados pelos docentes.

As matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais, de acordo com os documentos oficiais, foram elaboradas por consulta nacional aos currículos e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) propostos pelas secretarias de cada Estado e praticado pelas escolas brasileiras. Além disso, Araújo e Luzio (2005), Locatelli e Andrade (2003), Rodrigues (2006) entre outros autores afirmam que o INEP consultou docentes, nas capitais brasileiras, das esferas estaduais, municipais e privadas, com atuação nas séries envolvidas nestas avaliações. Também, analisaram os materiais didáticos mais utilizados pelas redes de ensino. Após esse processo de análise, foi realizada uma “opção teórica, segundo a qual, pressupõe que o aluno deve desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 15, grifo do autor).

Para Locatelli e Andrade (2003) a avaliação no século XXI, demanda entender a lógica subjacente à elaboração do raciocínio dos alunos. Não só a avaliação no contexto escolar nos processos entre o professor e o aluno, mas também a avaliação dos sistemas nacionais. Contudo, advertem os autores, que a avaliação deve

[...] assumir seu papel de transformação, não se limitando à constatação, mas fornecendo aos diferentes sistemas possibilidades de discutir como estão sendo construídas as competências necessárias à vida em sociedade.

Entende-se por competência a capacidade de agir com eficácia em um determinado tipo de situação prática da vida, lançando mão dos conhecimentos disponíveis e de vários recursos cognitivos (inferir, fazer analogias, relacionar, generalizar, etc.).

Agir com competência significa mobilizar diferentes recursos para resolver situações diversas. As competências são construídas através da vivência de experiência e da reflexão. Ação/Reflexão/Ação deve ser o tripé em que se apóie o trabalho dos professores, incluindo-se ações de avaliações e reflexões sobre seu significado (LOCATELLI; ANDRADE, 2003, p. 299).

Pestana et al. (1997, p. 7) evidenciam as diferenças entre competências cognitivas e habilidades instrumentais.

Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência, isto é, operações que o sujeito realiza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos, e pessoas (observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir, etc.) Já as habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do 'saber fazer' e decorrem diretamente do nível estrutural das competências adquiridas que se transformam em habilidades.

A relação entre a aprendizagem do indivíduo e seu comportamento diante das situações do mundo e das relações com os outros seres pode ser dimensionada por suas competências e habilidades para agir e intervir no mundo em que está inserido. Para Rodrigues (2006), são categorizadas em três níveis diferentes de ações e operações mentais que podem ser diferenciados pela qualidade das relações que são estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento, a saber: competência de nível básico, nível operacional e nível global. Pontua a autora:

No nível básico (presentativo) estão as ações que tornam presente o objeto do conhecimento para o sujeito. No nível operacional (procedural) estão as ações e operações que pressupõem o estabelecimento de relações com e entre os objetos. No nível global encontram-se as ações e operações mais complexas que envolvem a aplicação de conhecimentos e a resolução de problemas inéditos. Para cada nível de competências, são listadas as ações e as operações correspondentes esperadas para todos os conteúdos e séries avaliadas (RODRIGUES, 2006, p. 47, grifo do autor).

Após esta sequência de citações, inferimos que a elaboração dos testes do SAEB está estruturada em duas dimensões essenciais: objeto de conhecimento e competência. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas que expressam o objeto de conhecimento, com descritores que indicam as habilidades a serem

avaliadas. De acordo com a definição do dicionário Aurélio, descritor significa aquele que descreve e, quando relacionado a documentos, significa expressão utilizada em indexação e tesouro para representar, sem ambiguidade, um determinado conceito (FERREIRA, 2004).

Descritor é uma associação entre o conteúdo curricular e a operação mental esperada que o aluno realize. Essa combinação apresenta um resultado que é o elemento essencial para a elaboração de itens de prova. As respostas dadas a esses itens promovem a descrição do nível de desempenho em que ele se encontra (BRASIL, 2007).

Como citado anteriormente, os descritores da Prova Brasil foram criados para atender à “dimensão da competência” de cada tópico que atende à dimensão “objeto de conhecimento”. Em específico, no teste de Língua Portuguesa foi criado seis tópicos, a saber:

- I Procedimentos de leitura;
- II Implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto;
- III Relação entre textos;
- IV Coerência e coesão no processamento de texto;
- V Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos; e
- VI Variação lingüísticas (BRASIL, 2007, p. 7).

Para atender aos seis tópicos acima, foram estabelecidos 15 descritores, organizados no quadro abaixo.

Descritores	Competência Cognitiva
D1	Localizar informações explícitas em um texto
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.)
D6	Identificar o tema de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D10	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Quadro 4 – Descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil
Fonte – Brasil (2007, 2008, 2009b).

O ensino de Língua Portuguesa (LP), de acordo com o MEC, deve voltar-se para a função social da língua como requisito fundamental para que o indivíduo se aproprie da leitura e da escrita e das atividades culturais e saberes que estão agregadas a essa área de conhecimento. Reafirmamos que a matriz de referência não pode ser concebida alijada da matriz curricular e que ambas não podem ser confundidas. As orientações ressaltam que toda avaliação em larga escala deve partir, a priori, da experiência em sala de aula e, também, evidenciam que não é possível pensar em uma matriz curricular contemporânea que atenda às especificidades do século XXI se não estiver direcionada para:

- a) Domínio do uso da língua materna, nas suas manifestações orais e escritas, tanto para a leitura quanto para a sua produção;
- b) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político, etc.
- c) visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto (BRASIL, 2009b, p. 13).

Assim posto, o aprendizado da língua é importante para o desenvolvimento do indivíduo tanto no sentido do desenvolvimento do pensamento quanto na inserção do mesmo na sociedade (DAVIS; ESPÓSITO; NUNES, 2002).

De acordo com os documentos do MEC (BRASIL, 2009b), a finalidade da escola é dimensionar a experiência do aluno, por isto que o texto é a base fundamental da construção de um item dos testes do SAEB, e os descritores indicam exatamente a ação esperada pelo item. A seguir, cada tópico foi organizado associado aos seus descritores correspondentes e apresentados em uma sequência de quadros.

Descritores	4ª/5º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11

Quadro 5 – Tópico I: Procedimento de Leitura
Fonte – Brasil (2008, p. 22).

No primeiro tópico estão associadas às competências essenciais do ato de ler: localizar informações explícitas e inferir as implícitas, esperando que entenda o que está subentendido ou pressuposto no texto. Geralmente, os itens relacionados aos descritores que compõem o “Tópico I” não apresentam uma linguagem literal, e isso requer do aluno a habilidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras naquela produção textual.

Os itens relacionados a esse tópico perguntam diretamente a localização da informação, como podemos verificar pelo exemplo a seguir:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas. Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993.

O bicho-pau se parece com:

(A) florzinha seca.
 (B) folhinha verde.
(C) galhinho seco.
 (D) raminho de planta.

Quadro 6 – Exemplo do Item do Descritor D1
Fonte – Brasil (2007, p. 09).

O entendimento exigido neste tópico solicita ainda a capacidade de reconhecer o que é conotativo e simbólico e ler nas entrelinhas se for necessário – D3. Isso significa realizar um raciocínio empregando as informações que já se sabe para chegar a informações novas. Este descritor pode ser avaliado conforme o exemplo do quadro 7:

Bula de remédio VITAMIN COMPRIMIDOS embalagens com 50 comprimidos COMPOSIÇÃO Sulfato ferroso 400 mg Vitamina B1 280 mg Vitamina A1 280 mg Ácido fólico 0,2 mg Cálcio F 150 mg INFORMAÇÕES AO PACIENTE O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses. É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral. INDICAÇÕES No tratamento das anemias. CONTRA-INDICAÇÕES Não deve ser tomado durante a gravidez. EFEITOS COLATERAIS Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula. POSOLOGIA Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia. LABORATÓRIO INFARMA S.A. Responsável - Dr. R. Dias Fonseca CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. <i>Alp Novo: análise, linguagem e pensamento</i>. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184. No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica (A) as situações contra-indicadas do remédio. (B) as vitaminas que fazem falta ao homem. (C) os elementos que formam o remédio. (D) os produtos que causam anemias.
--

Quadro 7 – Exemplo do Item do Descritor D3
Fonte – Brasil (2007, p. 10-11).

Essa habilidade exige conhecimentos prévios dos avaliados e a identificação da informação no texto estabelecendo relações entre elas.

Um leitor competente, para responder adequadamente aos itens correspondentes do Tópico I, deve, também inferir uma informação implícita em um texto (descriptor 4). Essas informações não estão claramente na superfície textual, mas podem ser entendidas e elaboradas por meio dos seus conhecimentos prévios e o reconhecimento da ideia implícita. Podemos visualizar no quadro a seguir (quadro 8) que o examinado deve buscar o entendimento textual para além do que está escrito:

PASSAGEM DE ÔNIBUS			 6 5 7 8 9 BH/SP pago seguro	
TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 6 5 7 8 9 Belo Horizonte — MG				
de: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO				
DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8 via do passageiro		
22/05/99	José Cintra			
POLTRONA	HORÁRIO			
22	23h30 min			
ÔNIBUS	PREÇO			
LEITO	R\$ 96,70			
ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem.				

O passageiro vai iniciar a viagem:

- (A) à noite
- (B) à tarde
- (C) de madrugada
- (D) pela manhã

Quadro 8 – Exemplo do Item do Descriptor D4
 Fonte – Brasil (2007, p. 12).

Esses descritores reunidos no Tópico I agrupam habilidades de como ler, do procedimento que o aluno aplica à leitura. Nesse quadro acima, o examinado deve ler o texto por completo, observar todas as informações para depois estabelecer seu conhecimento prévio sobre as representações das horas. Para Delmanto et al. (2007) se o texto fosse muito longo talvez o aluno dessa faixa etária não acertaria essa questão.

O descritor 6 refere-se à identificação de um tema de um texto, isto é, o eixo sobre o qual o texto se estrutura. Como exemplo desse item, apresentamos o quadro 9:

Chapeuzinho Amarelo Era a Chapeuzinho amarelo Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ria. Em festa não aparecia. Não subia escada nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada e estremecia. Não brincava mais de nada, nem amarelinha. Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra. E nunca apanhava sol, porque tinha medo de sombra. Não ia pra fora pra não se sujar. Não tomava banho pra não descolar. Não falava nada pra não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair. Então vivia parada, Deitada, mas sem dormir, Com medo de pesadelo. HOLLANDA, Chico Buarque de. In: <i>Literatura comentada</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1980. O texto trata de uma menina que: (A) brincava de amarelinha. (B) gostava de festas. (C) subia e descia escadas. (D) tinha medo de tudo.
--

Quadro 9 – Exemplo do Item do Descritor D6
 Fonte – Brasil (2007, p. 13).

Nesse item avaliado a habilidade exigida é a de reconhecer o assunto principal de um texto. Essa habilidade é um pré-requisito para que o leitor elabore sínteses e consiga perceber diferenças em diversos textos. Em síntese seria a compreensão global do texto, separar o que o texto traz de geral.

O próximo descritor desse tópico é o D11 que exige a habilidade de identificar o que é fato e o que é opinião do narrador do texto.

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>).

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) “a raposa passeava por um pomar.” (l. 1)
- (B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2)
- (C) “a raposa afastou-se da videira” (l. 5)
- (D) “Aposto que estas uvas estão verdes” (l. 5-6)**

Quadro 10 – Exemplo do Item do Descritor D11
Fonte – Brasil (2007, p. 14).

Distinguir no texto partes de um fato que é narrado ou a opinião relacionada a esse fato é um requisito que o torna um leitor mais competente. “Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto” (BRASIL, 2009b, p. 24). Conforme os documentos do MEC (BRASIL, 2008, 2009b), raciocinar com base em informações conhecidas com a finalidade de se chegar a novos dados que não estejam explícitos no texto é uma ação esperada por um bom leitor ao responder um item relacionado a este tópico.

Descritores	4ª/5º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9

Quadro 11 – Tópico II: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto.
Fonte – Brasil (2008, p. 22).

O tópico II, denominado implicações do suporte do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, refere-se à forma textual, que exige duas competências: interpretação do aluno, entendendo as duas formas de linguagem: a verbal e a não

verbal; e o reconhecimento da finalidade dos diferentes gêneros textuais. Para tanto, é importante que o bom leitor desenvolva diferentes atividades de construção de significados.

O descritor D5 refere-se à capacidade de interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso, um exemplo desse item pode ser visualizado no próximo quadro:

Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele falou:

(A) acanhado.
(B) aterrorizado.
 (C) decepcionado.
 (D) estressado.

Quadro 12 – Exemplo do Item do Descritor D5.
 Fonte – Brasil (2007, p. 15).

As informações contidas nesses documentos esclarecem que os itens correspondentes a este tópico podem ser avaliados por textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas e charges. Exige-se do bom leitor que identifique em um texto não verbal - como, por exemplo, a imagem - os sentimentos dos personagens expressos (BRASIL, 2007, 2008).

O descritor D9, que diz respeito ao reconhecimento, por parte do aluno, da finalidade de diferentes gêneros, refere-se à identificação do objetivo do texto-base: informar, explicar, divertir, solicitar, convencer, instruir, comentar, solicitar, advertir, entre outros. Para tanto, os itens correspondentes a essas habilidades terão como requisito a leitura de textos ou excertos de diferentes gêneros textuais, como fábulas, histórias, avisos, cartas, convites, anúncios, instruções e outros, como

podemos ver a seguir, pelo exemplo de texto que pode ser empregado para avaliar esse item:

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas - e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminham-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" - *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) - setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
- (B) divulgar os livros de uma autora.
- (C) informar sobre a vida de uma autora.**
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Quadro 13 – Exemplo do Item do Descritor D9.

Fonte – Brasil (2007, p. 16).

Descritores	4 ^a /5 ^o EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles que será recebido	D15

Quadro 14 – Tópico III: Relação entre Textos.

Fonte – Brasil (2008, p. 22).

O tópico III refere-se à intertextualidade tanto na forma quanto no conteúdo e demanda que o aluno tenha uma postura crítica diante das diferentes ideias sobre um mesmo tema encontrado em um único ou em diferentes textos. É um conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outro e que exige a

comparação entre textos com a mesma temática, mas pode envolver gêneros textuais diversificados.

Texto I Os cerrados Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem <i>canyons</i> com cachoeiras de mais de cem metros de altura! SALDANHA, P. <i>Os cerrados</i>. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. Texto II Os Pantanaís O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: “O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação.” SALDANHA, P. <i>Os pantanaís</i>. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. Os dois textos descrevem: (A) belezas naturais do Brasil Central. (B) animais que habitam os pantanaís. (C) problemas que afetam os cerrados. (D) rios e cachoeiras de duas regiões.
--

Quadro 15 – Exemplo do Item do Descritor D15.
Fonte – Brasil (2007, p. 17).

Este tópico admite a ideia de polifonia, isto é, a “existência de muitas vozes no texto, o que constitui um princípio que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Neste tópico, a ideia central é a ampliação do mundo textual” (BRASIL, 2009b, p. 17). A relação que o leitor estabelece entre diferentes gêneros textuais ao compará-los e relacioná-los é essencial para se construir a habilidade de analisar o tratamento dado ao tema pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

Descritores	4ª/5º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D12

Quadro 16 – Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento do Texto.
Fonte – Brasil (2008, p. 22).

Este tópico está relacionado às ligações de sentidos tanto em pequeno quanto em grande dimensão textual. É a forma com que os recursos gramaticais estabelecem as relações de continuidade do texto, seu sentido textual, como podemos verificar pelo quadro a seguir:

O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. p.7.

No trecho “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias...” (l. 8), a palavra sublinhada refere-se ao:

(A) carteiro.
(B) jornal.
(C) livro.
(D) poeta.

Quadro 17 – Exemplo do Item do Descritor D2.
Fonte – Brasil (2007, p. 18).

As informações contidas nos documentos do MEC (BRASIL, 2008, p. 41) indicam que este tópico exige do aluno identificação da coerência textual. “A coerência e a coesão ocorrem nos diversos tipos de texto. Cada um tem estrutura própria, e por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também vão se manifestar de forma diferente”.

Os autores ressaltam que se trata de identificar não o significado de palavras, mas sim, relações semânticas, para que o aluno possa compreender o texto como uma unidade, conforme indica o exemplo do item que avalia o descritor D7:

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

— Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.

— Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

— Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.

— Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Alfabetização: livro do aluno 2ª ed. rev. e atual. / Ana Rosa Abreu... [et al.] Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3.

O problema do rato do mato terminou quando ele:

(A) descobriu a despensa da casa.

(B) se empanturrou de comida.

(C) se escondeu dos ratos.

(D) decidiu voltar para o mato.

Quadro 18 – Exemplo do Item do Descritor D7.

Fonte – Brasil (2007, p. 19).

Ao assinalar a alternativa correta de forma consciente, o aluno demonstra ter a capacidade de identificar os fatos que causam o conflito ou a motivação que determinam as atitudes dos personagens no texto. Reconhecer os acontecimentos que desencadeiam os fatos na narrativa é o objeto de avaliação desse item.

O descritor D8, também desse tópico, refere-se à capacidade de estabelecer a relação causa-efeito entre partes e elementos do texto. O exemplo a seguir ilustra uma possibilidade de avaliar esse item.

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu.

Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

ROCHA, Ruth. *Fábula de Esopo*. São Paulo, FTD, 1992.

O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que:

(A) as uvas ainda estavam verdes.

(B) a parreira era muito alta.

(C) a raposa não quis subir na parreira.

(D) as uvas eram poucas.

Quadro 19 – Exemplo do Item do Descritor D8.

Fonte – Brasil (2007, p. 20).

O quadro a seguir demonstra como pode ser um item que avalia a capacidade exigida pelo descritor D12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e outros:

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.

Mas Pepita não gostava de ser assim.

Ela queria ser grande... bem grandona...

Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada... Continuava miudinha.

– O que é isso? Uma rede?

Uma rede no rio! Os pescadores!

Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...

Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.

E Pepita?

Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Coleção Miguilim. São Paulo: Nacional, 2004.

No trecho “Lá no fundo do rio, vivia Pepita” (l. 1), a expressão sublinhada dá idéia de:

(A) causa.

(B) explicação.

(C) lugar.

(D) tempo.

Quadro 20 – Exemplo do Item do Descritor D12.

Fonte – Brasil (2007, p. 21).

Este descritor tem o objetivo de ampliar os descritores anteriores no que se refere ao “papel que as diferentes palavras exercem na língua” (BRASIL, 2009, p. 18). Não é suficiente o aluno reconhecer um advérbio enquanto palavra que indica uma circunstância, ele precisa entender que esse termo estabelece um sentido específico para a ideia do texto.

Descritores	4ª/5ª EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14

Quadro 21 – Tópico V: Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.
Fonte – Brasil (2008, p. 23).

O Tópico V engloba o uso de três recursos – o lexical, o fonológico e o notacional – bem como o efeito desse uso e de sua escolha no texto. Explicando melhor, o recurso lexical diz respeito ao vocabulário, o recurso fonológico está relacionado ao som e à letra e os recursos notacionais referem-se aos sinais de pontuação e outros sinais gráficos. O exemplo de questão apresentado a seguir demonstra como pode ser avaliada essa habilidade.

Continho Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo. — Você, aí, menino, para onde vai essa estrada? — Ela não vai não: nós é que vamos nela. — Engraçadinho duma figa! Como você se chama? — Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé. MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1. p. 76. Há traço de humor no trecho (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1) (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 2) (C) “quando passou um vigário”. (l. 2-3) (D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 5)

Quadro 22 – Exemplo do Item do Descritor D13.
Fonte – Brasil (2007, p. 21).

Esses recursos possibilitam uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e ajudam o leitor a elaborar novos significados. Nos itens desse tópico, para testar os alunos, podem-se utilizar tirinhas, charges e textos humorísticos e pressupõem que o aluno perceba o sentido irônico ou uma expressão inusitada verbal ou não verbal, que possibilita construir um sentido diferente por meio das múltiplas relações entre os enunciados ou as imagens que compuseram o texto.

O descritor D14 tem como objetivo avaliar a capacidade de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, como mostra o quadro 22:

Feias, sujas e imbatíveis (Fragmento)
As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?
Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.
Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.
Revista <i>Galileu</i> . Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.
No trecho “Vai encarar?” (l.2), o ponto de interrogação tem o efeito de:
(A) apresentar.
(B) avisar.
(C) desafiar.
(D) questionar.

Quadro 23 – Exemplo do Item do Descritor D14.
Fonte – Brasil (2007, p. 23).

Descritores	4ª/5º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10

Quadro 24 – Tópico VI: Variação Linguísticas.
Fonte – Brasil (2008, p. 23).

Este tópico considera a heterogeneidade da língua e pretende avaliar, por meio dos itens a ele correspondentes, a habilidade do aluno de determinar o locutor e o interlocutor, ou seja, quem fala e para quem se fala no texto, essencialmente pelas marcas linguísticas (BRASIL, 2007, 2008, 2009b).

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.
Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.
O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.
Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.
Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.
Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.
Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.
Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.
Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: *Vejam como eu sei escrever*. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001. p. 26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

- (A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”
- (B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”**
- (C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”
- (D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

Quadro 25 – Exemplo do Item do Descritor D10.

Fonte – Brasil (2007, p. 24).

Não é demais frisar que a característica principal dos testes do SAEB é avaliar a competência leitora. Por isto, percebemos que os seis tópicos que originaram os quinze descritores da 4ª série/5º ano do EF se apresentam na perspectiva do texto e de seu uso, e não de aspectos de conteúdos.

A importância de compreender os níveis de competência avaliados está no direcionamento do trabalho docente. Divulgar esses dados pode permitir que o planejamento didático-pedagógico crie para os alunos condições mais adequadas de avançar no processo de entendimento textual esperado pelas autoridades educacionais. Atualmente são cinco os níveis de competência, mas no ano de 2007

as escala de competência apresentavam 10 níveis, iniciando a escala em 125 e mudando de nível a cada 25 pontos. A descrição de cada nível encontra-se em no anexo F.

Os tópicos que associam os diversos descritores de habilidades indicam as características necessárias para o desenvolvimento de uma apropriada capacidade leitora do indivíduo. O bom leitor é capaz de elaborar e reelaborar diferentes estratégias para compreender o texto. Cada tópico reúne descritores que avaliam diferentes competências do leitor de chegar ao entendimento do texto.

Quando consultamos os documentos oficiais, notamos um amplo interesse das autoridades educacionais em divulgar e fazer entender em que consistem a matriz de referência, seus tópicos e descritores. Não por acaso, um de nossos questionamentos aos gestores da educação, em nossa pesquisa, refere-se ao trabalho de divulgação da Prova Brasil e de preparação dos docentes e da comunidade escolar para realizá-la – dados que apresentaremos e analisaremos na próxima seção.

4 O DESEMPENHO DAS ESCOLAS PARANAENSES

Esta seção objetiva descrever o contexto da pesquisa e ainda apresentar e analisar seus dados.

4.1 METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa explicativa e de campo pauta-se no método materialismo histórico e dialético. Escolhemos esse referencial por entendermos que o conhecimento da totalidade nos permite reconhecer as partes, o que é possível por essa abordagem, deixada por Karl Marx (1812-1883).

De acordo com os estudos de Severino (2007), esse método contempla, entre outros pressupostos, a totalidade dos fatos, sua historicidade, complexidade, dialeticidade e concretude. Segundo Kosik (2002), é necessário conhecer as duas formas e os dois graus da realidade humana, que são o fenômeno e a essência. Para esse autor, o fenômeno é a aparência dos fatos e a essência é a coisa velada. Compreender o fenômeno é atingir a essência, por exemplo, pelo questionamento da manifestação da situação aparente. Essa metodologia relaciona as partes e propõe a análise das contradições entre a essência e a aparência e nega que o desenvolvimento seja linear, lento e contínuo. Esta é a base para a análise dos processos educacionais que engendram esta pesquisa.

4.1.1 Delineamento de pesquisa

Apoiamo-nos em Gil (2007, p. 42) para descrever nosso estudo em relação à técnica da pesquisa. Neste caso, é importante ter clareza quanto à natureza da pesquisa e ao tipo de delineamento adotado. Em relação à primeira característica desse procedimento de estudo, consideramo-lo, em concordância com esse autor, uma pesquisa explicativa, que tem “[...] como preocupação central identificar os

fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Em relação ao delineamento adotado, a presente pesquisa consiste em um estudo de campo no Estado do Paraná.

4.1.2 Descrição dos participantes

Nosso universo de pesquisa circunscreve-se ao número de escolas paranaenses que participaram da Prova Brasil no ciclo de 2007, na avaliação de 4ª série/5º ano na disciplina de Língua Portuguesa. O Estado do Paraná situa-se na Região Sul do Brasil e sua população estimada, segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), é de 10.590.169 habitantes. Desta população, 1.584.781 são alunos do EF (PARANÁ, 2009c).

Os estabelecimentos de Ensino Fundamental, no final de 2007, totalizavam 6.275, dos quais 1.848 eram da rede estadual, 3.690 da rede municipal e 737 da rede privada. A concentração das escolas por região se dava da seguinte maneira: a maior parte das cidades do Estado apresentava entre duas e 104 unidades escolares de EF; as regiões de Cascavel, Londrina e Ponta Grossa apresentavam nesse ano letivo de 124 a 198 escolas e a capital do Estado apresentava a maior concentração, com 420 unidades escolares.

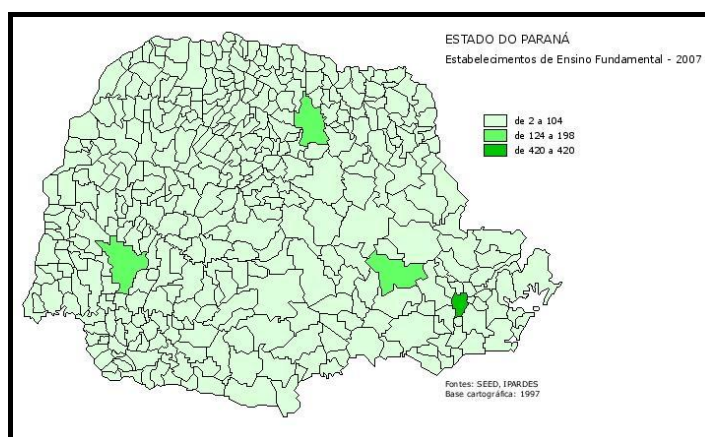


Figura 1 – Estabelecimentos de Ensino Fundamental do Paraná em 2007
Fonte – Paraná (2009c).

De acordo com o *site* oficial do MEC, foram 2.189 (duas mil cento e oitenta e nove) as escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental que participaram desta avaliação. O Estado do Paraná, na edição de 2007, obteve um desempenho em Língua Portuguesa polarizado pela nota mínima de 124,44 (cento e vinte quatro vírgula quarenta e quatro) e pela máxima de 240,53 (duzentos e quarenta e cinquenta e três). Foi tal disparidade de desempenho que motivou o critério de seleção para a amostragem dentro do universo de pesquisa.

As seis escolas são da esfera política municipal e estão integradas aos NRE's de Curitiba, Londrina, Pato Branco e Wenceslau Braz.

Escola	Região Paranaense	Média	Escola
A	Curitiba	240,53	Municipal
B	Pato Branco	234,29	Municipal
C	Curitiba	233,69	Municipal
D	Londrina	137,97	Municipal
E	Wenceslau Braz	135,76	Municipal
F	Curitiba	124,44	Municipal

Quadro 26 – Amostra da pesquisa

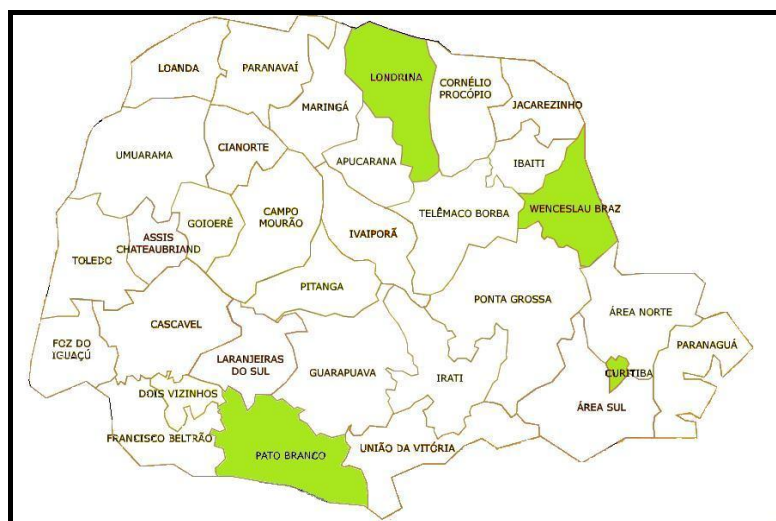


Figura 2 – Regiões Paranaenses das Cidades Pesquisadas
Fonte – Adaptado de Paraná (2009a).

As escolas “A”, “C” e “F” pertencem à cidade de Curitiba, que possui uma população estimada de 1.828.092 habitantes.

Em 2007 a **escola “A”** teve a participação de 46 alunos na avaliação pesquisada. A descrição desses alunos não apresenta as mesmas características detalhadas como as demais escolas, pelo fato de o MEC não ter fornecido esses dados; contudo, segundo informações dos gestores dessa escola, as classes econômicas predominantes dos alunos são a B e a C. São filhos de profissionais de administração, profissionais liberais, prestadores de serviços gerais, empregados domésticos e porteiros. A renda familiar situa-se entre 1 e 5 salários mínimos e o nível de escolaridade dos pais é predominantemente o nível médio. Desse modo, essa escola atende alunos oriundos de diversos bairros da cidade, e não exclusivamente os moradores do bairro, que são considerados das classes A e B.

No tocante à participação da família nos estudos, a gestão escolar afirma que, em média, 95% dos pais são presentes e incentivam os estudos dos filhos.

Quanto aos gestores, docentes e professor pedagogo das escolas “A”, “C” e “F” obtivemos os seguintes dados: são profissionais do sexo feminino têm idade entre 30 e 55 anos e formação de nível superior na área educacional, na modalidade presencial.

A escola “B” pertence a uma cidade da região de Pato Branco com população estimada de 69.478 habitantes. Os gestores, os docentes e o professor pedagogo são do sexo feminino, têm idade entre 30 e 39 anos e formação em nível superior na área da educação, sendo a do gestor na modalidade semipresencial e a dos demais na modalidade presencial.

Em 2007 essa unidade escolar teve 52 participantes na avaliação da 4ª série. Destes, 67,3% responderam considerar-se brancos, 23,1% pardos, 7,6% negros e 2% amarelos. São alunos pertencentes às classes econômicas B e C. No tocante à alfabetização dos pais, 96% afirmam que a mãe sabe ler e escrever e 4% não responderam essa questão; e 95% dos alunos afirmaram que o pai sabe ler e escrever e 5% não responderam à pergunta. Segundo informações da gestora dessa unidade escolar, a maioria dos alunos mora no bairro em que se encontra a escola. São filhos de comerciantes, comerciantes, profissionais autônomos e alguns filhos de professores e funcionários de escolas.

De todos os alunos que responderam se os pais incentivavam os estudos e a leitura, apenas dois (4%) afirmaram não ter incentivo por parte dos pais para fazer as tarefas escolares, enquanto 100% referiram receber incentivo para a leitura e ter livros em casa.

O questionário investigado pelo MEC apresenta na questão 35 (ANEXO B) uma pergunta referente a o aluno trabalhar fora de casa, à qual 6% responderam positivamente. Em relação ao tempo dedicado a assistir televisão, as respostas indicaram que em época letiva 40% dos alunos ocupam apenas uma hora ou menos de seu dia com essa atividade, 15% assistem por duas horas, 40% destinam três ou mais horas diárias a esse lazer e 5% não responderam essa questão.

As questões referentes à escolarização desses alunos obtiveram os seguintes dados: 13% não frequentaram a Educação Infantil ou pré-escola, tendo ingressado diretamente na primeira série. Quanto à reprovação e abandono, 4% já repetiram ano, 2% já abandonaram os estudos alguma vez e 2% não responderam.

Dentre as escolas investigadas **escola “C”** apresentou a maior participação na Prova Brasil, com 71 alunos examinados. Desses sujeitos, 61% se consideram brancos, 26% pardos, 1% amarelo, 6% indígenas e 6% não responderam a essa questão. As idades variam entre 9 e 11 anos, sendo que 77% tinham 10 anos na ocasião da avaliação.

As classes econômicas A e B predominam na composição dos sujeitos dessa escola. Em sua maioria são filhos de comerciantes, comerciários, profissionais liberais e de funcionários públicos. Moram no bairro em que se localiza a escola e em bairros próximos, e três alunos (4%) afirmam trabalhar fora de casa.

Quanto à alfabetização dos pais, 100% afirmam que a mãe e 98% que o pai são alfabetizados. Destes, 97% veem a mãe lendo em casa e 3% não responderam a questão. Sobre os hábitos de leitura do pai, o índice cai para 86% dos alunos que veem o pai lendo e 15% não responderam essa pergunta.

Sobre o incentivo aos estudos, à realização das tarefas escolares e à leitura, apenas 2% dos alunos dessa unidade escolar afirmaram não receber incentivo para estudar, 85% o recebiam e 13% não responderam; e em relação à leitura, 98% admitem ter o estímulo dos pais.

O desenvolvimento acadêmico desses sujeitos apresenta os seguintes dados: 93% frequentaram a Educação Infantil ou pré-escola, apenas 4% já repetiram alguma série e 1% já abandonou seu estudo em alguma época de sua vida.

Em relação ao tempo ocupado com os programas de televisão, 29% assistem a esses programas por uma hora diária ou menos, 23% destinam duas horas diárias para esse tipo de lazer, 46% assistem por três horas ou mais, apenas 1% não assiste e 1% não respondeu.

A **escola “D”** pertence a um distrito de 3.000 habitantes cuja economia está baseada na pecuária, agricultura (soja, milho e trigo e plantação de vassouras) e que está vinculado a uma cidade com 505.184 habitantes (Londrina). O gestor e o professor pedagogo são do sexo masculino e o docente é do sexo feminino. Suas idades variam entre 42 e 58 anos. A formação da professora é Normal Superior à distancia e a do gestor e do professor pedagogo é Pedagogia na modalidade presencial.

Em 2007 participaram do Provão Brasil 52 alunos dessa unidade escolar, com idades entre 10 e 13 anos. Desses sujeitos, 42% se consideram brancos, 37% pardos, 4% negros, 4% indígenas e 13% não responderam. A classe econômica predominante é a C e 17% afirmam trabalhar fora de casa.

Segundo informações do gestor escolar, os alunos são moradores do distrito em que está localizada a escola e são filhos de pequenos produtores e trabalhadores rurais, comerciantes e empregados de serviços gerais. Quanto à alfabetização dos pais, 8% não responderam e 86% afirmaram que a mãe sabe ler e escrever. Quanto ao pai, 10% não responderam e 80% afirmaram que é alfabetizado.

Sobre o incentivo aos estudos, à leitura e à realização das tarefas escolares os dados obtidos foram os seguintes: 71% recebem incentivo para os estudos e a realização das tarefas escolares, 90% são estimulados a fazer as tarefas escolares e 80% recebem incentivos para ler, sendo que 75% dos alunos afirmaram ter livros em casa que não livros didáticos.

Sobre as horas destinadas a ver televisão, 44% afirmaram que assistem por uma hora diária ou menos, 16% que destinam duas horas diárias a esse tipo de lazer, 26% que assistem durante três horas ou mais por dia, 4% referiram que não assistem televisão e 10% deixaram de responder essa questão.

No tocante à escolarização desses sujeitos, o questionário do MEC apresenta como resultado que 32% não frequentaram a EF nem a pré-escola, 20% já foram reprovados e 4% já abandonaram os estudos em alguma ocasião de sua vida.

A escola denominada “Escola E” pertence a uma cidade da região de Wenceslau Braz que tem 20.213 habitantes, de acordo com os dados do IPARDES (PARANÁ, 2009c). Esta escola aceitou participar deste estudo, contudo as datas marcadas para realizarmos a visita de entrevista tiveram que ser canceladas, pois as atividades escolares foram interrompidas, por motivo de força maior. Neste caso

mantivemos esse estabelecimento de ensino na pesquisa, mas trabalhamos apenas com os dados do INEP e com informações fornecidas pela gestora escolar via telefone.

Na avaliação de 2007, a Escola “E” contou com a participação de 64 alunos com idades entre 9 e 15 anos. Desses sujeitos, 40% se consideram brancos, 31% pardos, 15% negros, 5% da raça amarela e 5% indígenas; e 4% não responderam essa questão.

A classe socioeconômica desses sujeitos é a classe C e 15% afirmaram trabalhar fora de casa. São filhos de trabalhadores autônomos, comerciários e funcionários de serviços gerais. Em relação à escolaridade dos pais, 89% afirmaram que a mãe sabe ler, 8% não responderam e 3% indicaram que a mãe não era alfabetizada. Quanto à figura paterna, 80% assinalaram que o pai sabia ler e escrever, 9% referiram que o pai não era alfabetizado e 11% não responderam essa questão. As respostas à pergunta se os alunos viam os pais lendo em casa indicaram que 65% deles viam os pais lerem. Por outro lado, 98% dos pais incentivavam os filhos a estudar e 88% os incentivavam à leitura.

O questionamento referente ao tempo reservado aos programas televisivos levantou os seguintes dados: 48% dos alunos dessa unidade escolar assistem televisão uma hora ou menos por dia, 11%, por duas horas diárias, 31% destinam três horas ou mais a esse tipo de lazer. Apenas 6% responderam que não assistiam televisão e 4% não assinalaram essa questão.

O MEC investigou a escolarização desses alunos e identificou que 22% não frequentaram a Educação Infantil ou pré-escola, 45% já foram reprovados pelo menos uma vez e 2% já abandonaram os estudos em alguma época de sua vida.

A **escola F** apresentou 30 participantes na avaliação de 2007. Desses sujeitos participantes, 57% se consideram brancos, 24% se declararam pardos, 7% negros, 3% amarelos e 3% indígenas; e 6% não responderam essa questão. Esses alunos pertencem às classes econômicas B ou C, têm idade entre 9 e 11 anos; e 14% deles afirmaram que trabalham fora de casa.

A investigação do MEC referente à alfabetização dos pais identificou que apenas um aluno (3,3%) não tem a mãe alfabetizada e três alunos (10%) não têm o pai alfabetizado.

Segundo informações da gestora dessa unidade escolar, os alunos atendidos moram no bairro em que se localiza a escola e em bairros próximos, são filhos de

trabalhadores do comércio, atendentes de serviços gerais e profissionais autônomos.

Em relação ao incentivo aos estudos, à leitura e à realização das tarefas escolares, 100% dos alunos assinalaram que recebem o incentivo dos pais, mas 23% afirmam que não veem os pais lendo em casa.

O MEC investigou o tempo que cada aluno destina a ver televisão. Sobre esse item, apenas 7% afirmaram não assistir TV, 43% assistem por uma hora diária ou menos em época escolar, 20% passam duas horas por dia e vendo televisão e 17% dedicam três horas ou mais a esse tipo de lazer; e 13% não responderam a essa questão.

No tocante à vida acadêmica desses alunos, constatou-se que 33% não frequentaram a Educação Infantil nem a pré-escola, 14% já repetiram ano e 3% já abandonaram os estudos alguma vez.

Em síntese, nossa amostra de pesquisa consta de 6 gestores escolares, 6 professores pedagogos, 4 coordenadores pedagógicos que trabalham nas secretarias municipais de educação das cidades em que estão localizadas as escolas e 315 alunos de quarta série que realizaram a avaliação da Prova Brasil em 2007.

4.1.3 Descrição dos instrumentos

A técnica utilizada para a coleta de dados deste estudo foi a entrevista semiestruturada. Em concordância com Triviños (2008, p. 146), entendemos por entrevista semiestruturada “aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, que são originadas por meio das respostas do entrevistado. Desse modo, é possível estabelecer que, dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado, ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade, pode participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Utilizamos quatro instrumentos de pesquisa: o questionário realizado pelo MEC na realização da Prova Brasil em 2007, o questionário elaborado pelo grupo de

pesquisa, o plano de trabalho docente e o diário de classe dos professores das quartas séries do ensino fundamental. Também fizemos uma leitura do Plano Político-Pedagógico (PPP).

Os questionários empregados pelo MEC são fechados e constituídos de questões de múltipla escolha. Compõem-se do questionário do aluno (ANEXO B), do questionário do professor (ANEXO C), do questionário para o diretor (ANEXO D) e do questionário da escola (ANEXO E).

Os questionários elaborados pelo grupo de pesquisa consistiram de um roteiro de entrevista semiestruturada para o docente (APÊNDICE B), um roteiro para o gestor escolar (APÊNDICE C) e um roteiro para o secretário municipal de educação (APÊNDICE D). As cinco categorias presentes no roteiro da entrevista semiestruturada para o docente e para o gestor são: caracterização dos sujeitos; formação continuada; contexto escolar e Prova Brasil; contexto de sala de aula e Prova Brasil; e, por último, questões sobre as expectativas do docente em relação à Prova Brasil. No roteiro da entrevista aos secretários municipais de educação, as questões se relacionam: à caracterização dos sujeitos; à caracterização das escolas; às políticas públicas afetas à formação continuada dos profissionais da educação; às políticas públicas de educação municipal e à Prova Brasil; e às expectativas do município com relação ao seu desempenho em avaliações de larga escala como a Prova Brasil.

A elaboração desse instrumento passou por uma validação do conteúdo. Foi construído um primeiro questionário, o qual foi testado com três profissionais da educação básica para verificar se as questões elaboradas poderiam dar cobertura ao que se pretendia mensurar e antecipar alguns problemas. Identificadas algumas questões que não atendiam ao objetivo proposto, o questionário foi reformulado e assumiu a estrutura que se encontra em anexo.

4.1.4 Procedimentos da pesquisa

Os resultados do desempenho em LP na Prova Brasil no ano de 2007 foram os determinantes para a seleção da amostragem. Nosso procedimento de pesquisa compreendeu dois momentos distintos. O primeiro deles foi o do mapeamento dos

resultados de todas as escolas paranaenses, para identificarmos as escolas que apresentavam os melhores e os piores desempenhos; e o segundo consistiu no contato com as escolas para apresentar o projeto e convidá-las a participar mediante anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

4.1.5 Coleta e tratamento de dados

A coleta de dados foi realizada por meio dos instrumentos de pesquisa supracitados. Os dados dos questionários realizados pelo MEC foram fornecidos pelo INEP e o grupo de pesquisa os recebeu por meio digital ou particular.

Os dados da pesquisa semiestruturada para docentes e gestores foram coletados após o contato com cada escola. As entrevistas ocorreram dentro das unidades escolares, em ambientes escolhidos pelas respectivas direções. As entrevistas com os secretários municipais ocorreram em seus respectivos gabinetes.

As questões fechadas apresentadas pelos questionários fornecidos pelo INEP receberam o tratamento estatístico por meio da Estatística Descritiva de Fonseca e Martins (1980).

As questões abertas do questionário elaborado e testado pelo grupo de pesquisa receberam o tratamento de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 38), essa análise se refere a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para melhor clareza de interpretação foram utilizados tabelas e quadros e a transcrição de excertos das entrevistas realizadas.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O desempenho paranaense na avaliação de 2007 foi superior à média brasileira. O gráfico a seguir representa a superação dos índices tanto das escolas das esferas municipais quanto das estaduais.

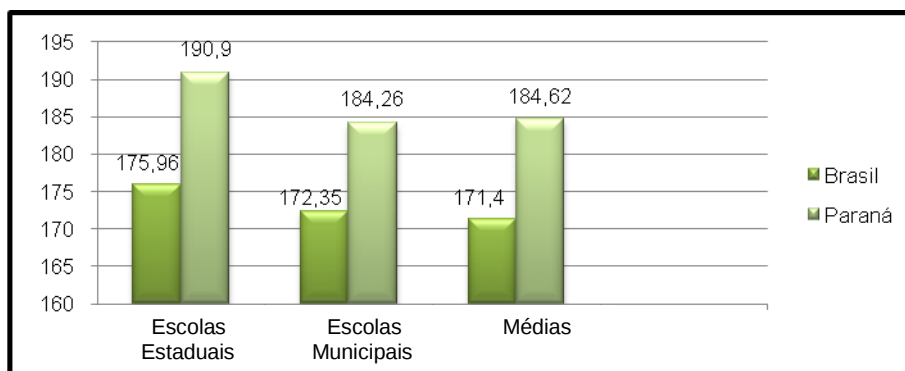


Gráfico 2 – Desempenho Paranaense Prova Brasil 2007

Fonte – Brasil (2009a).

O IDEB previsto para o Paraná no ciclo de avaliação de 2007 era de 4,7 e o Estado atingiu 5,0 no total das redes (estadual, municipal e privada), valor equivalente à meta para o ano de 2009. As metas, de acordo com o MEC (BRASIL, 2009a, p. 1), são “[...] o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0 [...]”.

Como mencionamos na seção 3 deste texto, segundo o MEC, o IDEB, mais que um indicador estatístico, é o orientador da política pública pela melhoria da qualidade da educação tanto no âmbito nacional quanto no dos estados, municípios e escolas. Sua estrutura, além de viabilizar o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, estabelece a projeção de metas individuais intermediárias com vista ao incremento da qualidade do ensino.

As metas são diferenciadas para cada rede e escola e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021. As do Estado do Paraná são as apontadas no quadro abaixo.

Projeções							
Ano	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6

Quadro 27 – Projeções do INEP para o Estado do Paraná

Fonte – Brasil (2009a)

O objetivo nacional é que a educação brasileira chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Para aqueles que já atingiram esses índices, a ordem é de superação e auxílio mútuo entre as esferas para dirimir as diferenças da educação.

No próximo gráfico visualizaremos o IDEB previsto para o ano de 2007 para cada uma das unidades escolares pesquisadas e suas respectivas médias.

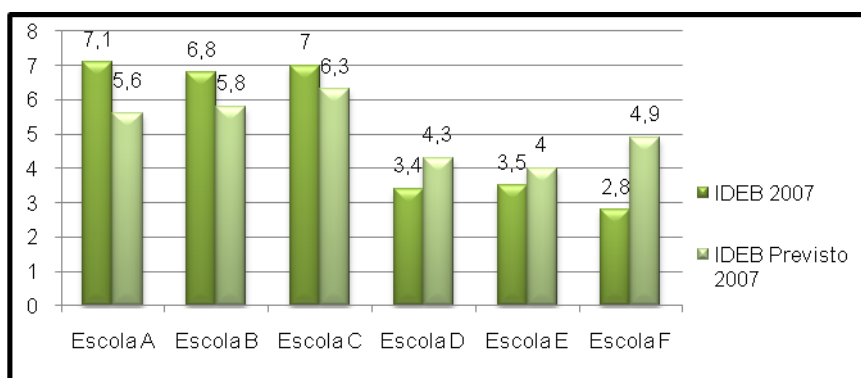


Gráfico 3 – IDEB Previsto e IDEB Real de 2007
Fonte – Brasil (2009a).

Os três melhores desempenhos superaram as expectativas do IDEB, enquanto os três desempenhos mais baixos ficam aquém do esperado. Se calcularmos em porcentagem de desenvolvimento, a escola “A” apresentou um índice 21% superior ao esperado pelo MEC; e a escola “F” apresentou um índice 42,8% inferior ao que foi estabelecido.

Mencionamos anteriormente que as metas são diferenciadas para todos de acordo com os números de 2005, devido ao fato de o IDEB ter sido criado pelo INEP em 2007. Independentemente dos índices de partida, as metas para essas escolas em 2021 são superiores a 6,0, como podemos constatar pelo quadro abaixo.

Projeções							
Ano	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola A	5,9	6,2	6,4	6,7	6,9	7,1	7,3
Escola B	6,1	6,4	6,6	6,9	7,1	7,2	7,4
Escola C	6,6	6,9	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8
Escola D	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8
Escola E	4,4	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
Escola F	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,4

Quadro 28 – Projeções do INEP para as Escolas Pesquisadas
Fonte – Brasil (2009a)

O desempenho paranaense, mesmo sendo superior à média brasileira, ainda apresentou discrepância entre suas próprias cidades e unidades escolares. Como já mencionamos anteriormente, no Paraná, a diferença entre a melhor nota e a nota mais baixa chega a ser de praticamente o dobro de uma sobre a outra.

Essa contradição não poderia existir na educação, pois o ensino básico deveria garantir a formação básica comum a todos, independentemente da localização geográfica. Os conteúdos produzidos, o saber erudito, como ressalta Saviani (2003, 2007, 2008), são para todos. Não podemos conceber que o ensino ocorra conforme a posição geográfica: bairro pobre - ensino popular, bairro rico - ensino erudito. Isto sugere que o sistema educacional atua reforçando as desigualdades, porque as regiões mais pobres apresentam desempenhos mais baixos, o que significa oferta de oportunidades de aprendizagem menos efetivas do que as oferecidas aos alunos das regiões mais abastadas, que apresentam desempenhos mais elevados.

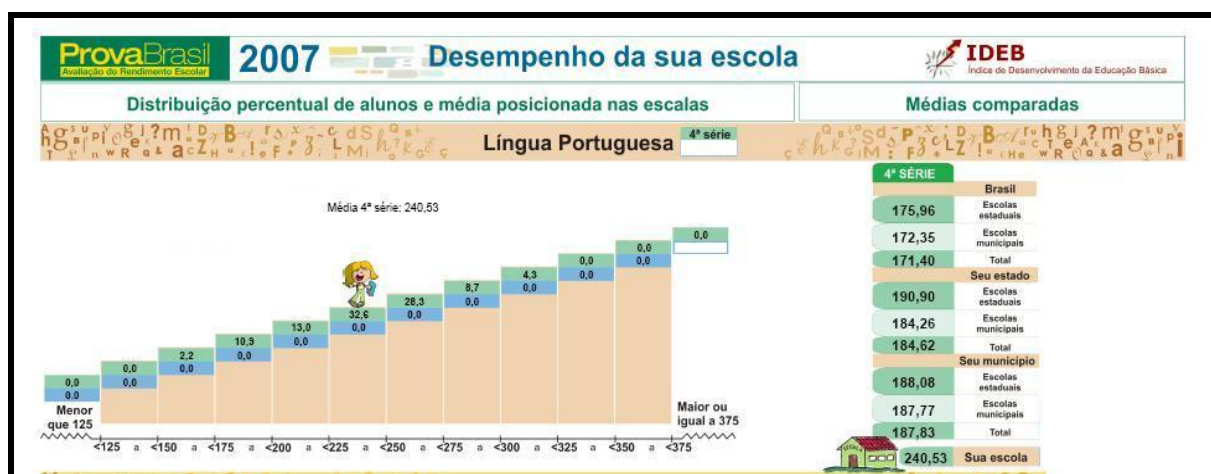


Figura 3 – Melhor Desempenho em Língua Portuguesa Séries Iniciais – Prova Brasil 2007
Fonte – Adaptado de Brasil (2009a)

As figuras 3 e 4 apresentam, abaixo de cada degrau, os níveis de competência (ANEXO F). Como se vê, enquanto a escola “A” apresenta desempenho no quinto nível de competência, a escola “F” não obteve pontuação para se enquadrar nem no primeiro nível, que exige competências menos complexas, como localizar informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão e reconhecer elementos como o personagem principal, entre outros descritores.



Figura 4 – Pior Desempenho em Língua Portuguesa Séries Iniciais – Prova Brasil 2007
Fonte – Adaptado de Brasil (2009a)

Um fato muito importante é que, ao conhecermos as escolas durante a realização da pesquisa de campo, encontramos esses dois estabelecimentos de ensino em igualdade na organização do ensino e no respaldo da secretaria municipal da cidade em que se encontram. A nossa hipótese inicial de que esses valores fossem fruto de uma educação de qualidade inferior se diluiu por completo, pois tivemos acesso a dados relevantes sobre os fatores externos que determinaram esses resultados. Segundo informação fornecida pela gestora escolar e depois confirmada pela gerente do EF da Secretaria Municipal de Educação, o erro ocorreu no procedimento de aplicação. Na realização da Prova Brasil em 2007, nessa unidade de ensino a aplicadora, por equívoco, trocou os gabaritos das provas de Língua Portuguesa pelos da prova de Matemática. A média baixa que obtiveram foi fruto de uma possível coincidência entre a alternativa correta de algum item entre as duas áreas de conhecimento.

Em relação a esse fato, a responsável pelo EF desse município se pronunciou em nossa entrevista em favor da escola e confiante no trabalho por ela desenvolvido, e ainda denunciou outras situações semelhantes envolvendo outras escolas naquele mesmo ano.

O incidente referido prejudicou muito a escola e deflagrou uma discussão sobre os *rankings* educacionais. A sociedade e a mídia exploraram o assunto de forma superficial, atribuindo a responsabilidade apenas à unidade escolar, sem

entender a totalidade dos fatos. A competição justificada pelo capitalismo e as atitudes de sobrevivência oriundas das políticas neoliberais se consolidaram com esse fato, como podemos verificar pelas reportagens dos jornais O Estado do Paraná (ANEXO G) e Gazeta do Povo (ANEXO H).

Segundo informações da gestora da unidade escolar, quando a aplicadora percebeu o erro que tinha cometido comunicou-o à direção e juntas fizeram relatórios específicos nos próprios documentos da Prova Brasil. Em seguida a diretora da escola solicitou a exclusão da escola dos cálculos gerais do IDEB e ficou confiante de que seria atendida.

Em 2009, especificamente em 20 de junho, foram divulgados os resultados e a escola foi surpreendida com a condição de aparecer como a pior escola do Paraná. Nesse momento houve uma mobilização da comunidade escolar para fazer reverter a situação (ANEXO I), inclusive a Secretaria Municipal de Educação Curitiba encaminhou ofício ao INEP pronunciando-se sobre as inconsistências, e ao saber que não foi atendida, enviou mensagem eletrônica solicitando parecer oficial sobre o caso (ANEXO J). Além disso, houve pronunciamento da comunidade, como podemos ver pela carta do ex-delegado do Ministério da Educação no Paraná à secretaria de educação local (ANEXO K) e ao Ministério de Educação (ANEXO L).

A equipe escolar, consternada com a repercussão negativa de seu nome na mídia que circulava na região e no horário político, informou aos pais o ocorrido (ANEXO M) e recebeu deles respostas de apoio (ANEXO N).

A escola aguarda agora os resultados da Prova Brasil de 2009 para superar esse desgaste que sofreu.

As escolas paranaenses que apresentaram os melhores desempenhos - as escolas "A", "B" e "C" - ainda assim ficaram no meio dos níveis da escala de proficiência, atingindo apenas o nível de 225 a 250 dessa escala. Nessa escala as habilidades exigidas são, entre outras: distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; localizar a informação principal; localizar informação em texto instrucional de vocabulário complexo; identificar a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; e identificar a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.

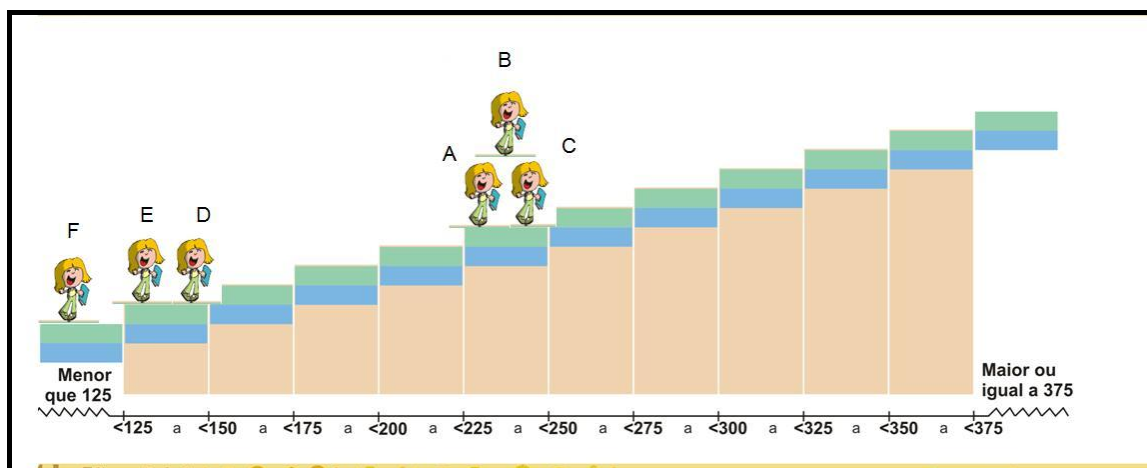


Figura 5 – Visualização Geral do Desempenho das Escolas Pesquisadas
Fonte – Adaptado de Brasil (2009a).

Do mesmo modo, o desempenho aquém do desejado mantém níveis próximos. A escola “F”, como já visualizado na figura anterior, está abaixo dos níveis propostos pelo Ministério, enquanto as escolas “D” e “E” encontram-se na escala entre 125 e 150, a primeira dos dez níveis de competência, por ordem crescente.

Em relação ao desempenho da escola “E”, a diretora afirma ter havido também troca de gabaritos, mas admite não ter como provar, fato idêntico ao ocorrido com a escola “F”, que da mesma forma precisará aguardar os resultados da Prova Brasil de 2009 para superar essa situação.

As figuras 3, 4 e 5 foram adaptadas especialmente para esta apresentação e disponibilizadas de forma impressa e virtual pelos órgãos competentes. Cada unidade escolar recebeu um cartaz com os dados de sua escola. Em cada material é possível fazer um estudo detalhado da situação da unidade escolar em relação a diversos fatores, entre eles saber a média obtida pelos alunos, comparar as médias da escola às obtidas por outras escolas do município, do estado e do país, e conhecer a distribuição dos percentuais de alunos da escola por níveis da escala. Este último item é muito importante, pois, se voltarmos à figura 3, perceberemos que 2,2% de alunos estão três níveis abaixo da média da maioria da escola e 4,3% situam-se três níveis acima. Da mesma forma, a figura 4 apresenta percentuais de alunos que estão dentro das escalas superiores, superando o índice da sala, embora constituam um baixo percentual.

Uma relação interessante que pode ser estabelecida entre o desempenho e os participantes da Prova Brasil diz respeito à quantidade de alunos por turma, à

quantidade de alunos na série e ao número de alunos que participaram da Prova Brasil em 2007. A relação entre alunos da série da escola e alunos participantes da prova revela o fator divulgação e empenho da unidade escolar na participação. Em tempo, um condicionante do trabalho pedagógico é a quantidade de alunos por turma, e isto é revelador no gráfico a seguir:

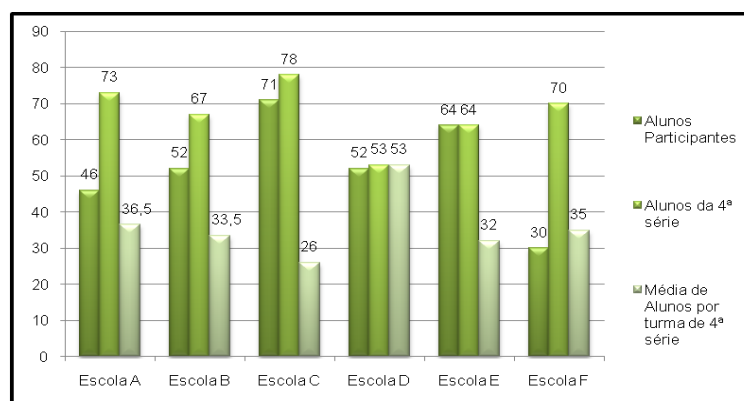


Gráfico 4 – Alunos Participantes por Unidade Escolar
Fonte – Paraná (2009a).

Observamos que as escolas “D” e “E” apresentam a maior participação em relação ao número de alunos na série. As escolas do melhor e do pior desempenho, respectivamente as escolas “A” e “F”, são as que apresentam os menores percentuais de participação de alunos: a escola “A” teve a participação de apenas 63% dos alunos matriculados na série e a escola “F”, de 42% dos alunos matriculados. Segundo informações da gestora e o que podemos verificar na carta enviada à ouvidoria do Ministério Público (ANEXO I), essa escola também foi prejudicada nesse quesito. Seriam duas turmas de quarta série que realizariam a Prova Brasil e foram enviadas à unidade escolar apenas uma aplicadora e provas apenas para uma classe.

O próximo gráfico mostra a relação entre o desempenho da Prova Brasil, o índice de aprovação e o IDEB de cada uma das seis escolas pesquisadas. Os desempenhos de cada escola já foram apresentados anteriormente e desses resultados era possível esperar dois raciocínios: que as melhores e as piores notas tivessem o melhor e o pior IDEB, mesmo tendo-se conhecimento das demais variáveis que compõem este índice.

Um dado de certa forma contraditório é o da aprovação e sua relação com os demais, visto que as escolas com os dois piores desempenhos apresentam o primeiro e terceiro melhores índices de aprovação. Por que, apesar do baixo desempenho na Prova Brasil, as escolas “D”, “E” e “F” apresentam bons índices de aprovação escolar? Os índices de aprovação das escolas “E” e “F” são mais elevados do que os índices das escolas “A” e “B”, que apresentaram os melhores desempenhos do Paraná.

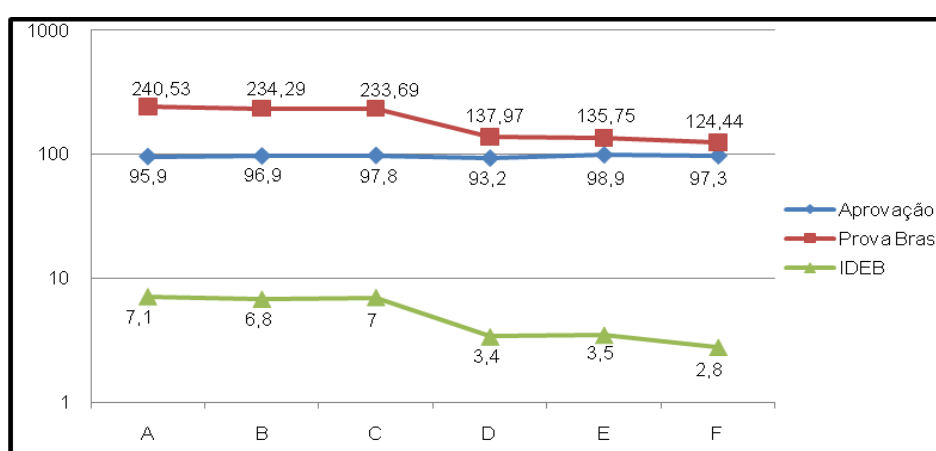


Gráfico 5 – IDEB, Prova Brasil e Índice de Aprovação
Fonte – Brasil (2009a).

Ao fundamentarmos nossa discussão em Sforni e Galuch (2006), questionamos se as escolas estão conseguindo ampliar os conceitos espontâneos dos indivíduos para que eles tenham condições de se apropriar dos conceitos científicos de forma significativa. As escolas “D”, “E” e “F” apresentaram condições pedagógicas, políticas, físicas e financeiras para oferecer aos seus alunos possibilidades iguais de formação? As escolas estão preparando os alunos para pensar ou reproduzir, para raciocinar ou para executar tarefas? Estão sendo exigidas tarefas que necessitam das atividades complexas do pensamento, já que na Prova Brasil, como vimos na seção anterior, tais tarefas estão sendo exigidas?

As avaliações em grande escala exigem ir além da automação. A Prova Brasil infere o significado de uma palavra em um contexto que demanda um pensamento mais complexo do que aquele exigido para simplesmente responder a uma

pergunta, como é frequente em exercícios de interpretação. De fato, exige atividades complexas do pensamento.

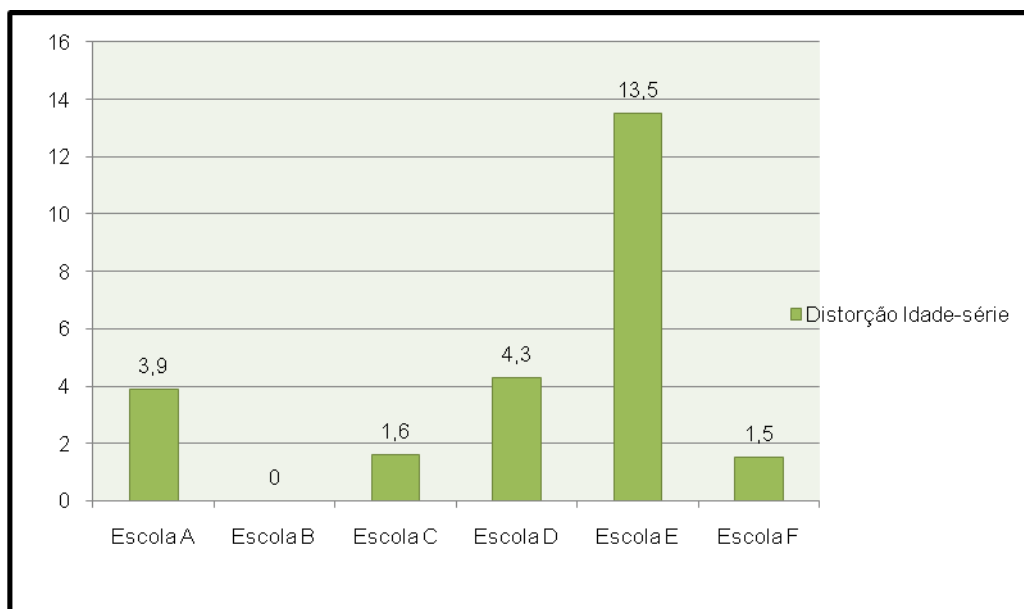


Gráfico 6 – Distorção Idade-série
Fonte – Brasil (2009a).

A distorção entre idade e série repercute de forma negativa no desempenho do aluno. Os resultados apontam uma acentuada distorção justamente nas escolas que apresentaram desempenhos mais baixos. Os estudos de Castro (1999) mostram que alunos com idade acima da considerada ideal para a série em que se encontram apresentam maiores possibilidades de rendimento mais baixo.

Os alunos que cursam a série correspondente à idade, isto é, que ingressaram na idade correta, não se evadiram nem foram reprovados, apresentam vantagens em relação aos demais no tocante aos aspectos emocionais, psicológicos físicos e pedagógicos. Estes últimos dizem respeito ao material usado pelo docente o qual, por ser adequado à série, acaba por ser inadequado àquele aluno mais velho, que não se encaixa no perfil da sala. Ao nos depararmos com o dado de 13,5% de distorção idade-série, refletimos sobre a necessidade de compatibilizar o direcionamento pedagógico.

Diante dos dados apresentados é importante indagar sobre os fatores que contribuíram para que esses alunos se enquadrassem no fracasso escolar. Cumpre destacar que, ao discutirmos a distorção idade-série, fazemos referência à não

apropriação do conhecimento e/ou à evasão do contexto escolar, fatores que constituem um problema no processo de escolarização.

A evasão e a repetência compõem o fracasso escolar, contudo não se pode atribuir esse fracasso aos indivíduos. O fracasso escolar é decorrente dos processos e práticas que se dão no interior da escola e da relação que esta estabelece com os alunos, com a sociedade e suas condições históricas. Desse modo, cabe à comunidade educativa dar nomes e história aos índices apresentados, com o intuito de identificar as causas e atuar na superação do fracasso escolar. Como questiona Mészáros (2008), para que serve o sistema educacional, mais ainda quando público, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a desvelar os conhecimentos do mundo, sobretudo ajudar na aproximação do indivíduo com esse mundo produzido pelos próprios homens?

Em nosso entendimento, não cabe justificar esse quadro somente com a análise do aluno. Segundo Sawaya (2001), há urgência em instrumentalizar o profissional da educação para pensar crítica e ativamente a realidade escolar, no sentido de que sua atuação interrompa o processo de produto e produtores de fracasso escolar.

4.2.1 A formação docente e os desempenhos da educação

No Brasil, o contexto da formação docente é marcado historicamente por insuficiência da formação inicial e continuada. Com base em Dourado (2001), trazemos a esta discussão a crítica às condições de formação de docentes em serviço e ao aligeiramento da formação inicial com ênfase na formação técnica que foram implementadas pelas políticas educacionais na década de 1990, em decorrência das imposições do Banco Mundial.

A inversão dos valores entre a qualidade da formação e a titulação do quadro docente provocou a melhoria dos indicadores educacionais unilateralmente e deixou a desejar no quesito mais importante, que é a qualidade da educação. Quando entramos em contato com a realidade escolar e recebemos a queixa dos responsáveis pela educação municipal, percebemos que esse problema é sistêmico e se inicia na formação da educação básica. Segundo entrevista concedida pela

gerente do EF de um dos municípios investigados, o professor chega ao exercício do magistério sem conhecer os conteúdos da educação básica de Língua Portuguesa e de Matemática, fato que resulta do seu fraco desempenho no próprio curso de formação em Ensino Superior e, por decorrência, reflete-se no baixo padrão de qualidade no cotidiano escolar.

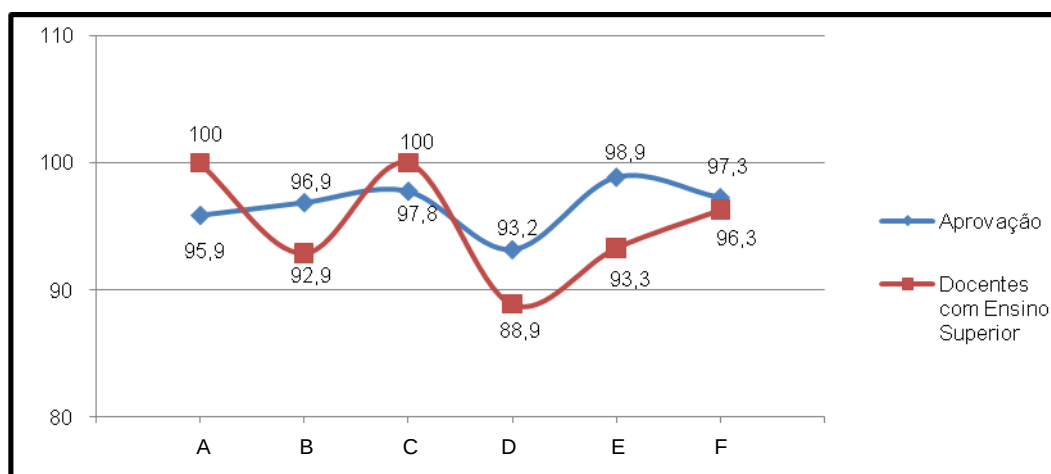


Gráfico 7 – Formação dos Docentes e Índices de Aprovação
Fonte – Brasil (2009a).

A relação entre o desempenho dos alunos e a formação dos docentes, em geral, indica uma grandeza diretamente proporcional. As pesquisas de Castro (1999) revelam que o desempenho médio dos alunos é maior quando aumenta o nível de escolaridade dos professores, porém podemos observar que, nesta pesquisa, duas escolas contradizem essa relação direta. A escola “B” apresenta um índice de docentes com formação superior menor que o das escolas “E” e “F” e os dados de desempenho são o inverso do esperado.

No levantamento de dados em relação à formação dos docentes identificamos que somente o professor da escola “B” estudou em instituição pública federal, os demais estudaram em instituições privadas. O professor de quarta série da escola “A” tem formação em nível superior, na modalidade presencial e realizou especialização; o docente da escola “B” tem formação presencial em Letras, e já realizou especialização em Literatura em séries iniciais; a formação do docente da escola “C” é em Pedagogia, na forma presencial. O docente da escola “D” apresenta formação à distância em Normal Superior e cursou atualização de 180 horas; o

professor da escola “E” tem formação em Normal Superior com especialização e o “F” apresenta formação em Normal Superior e não cursou especialização nem atualização.

Ao cruzarmos os dados referentes à formação de nível superior com o desempenho na Prova Brasil elaboramos o seguinte gráfico:

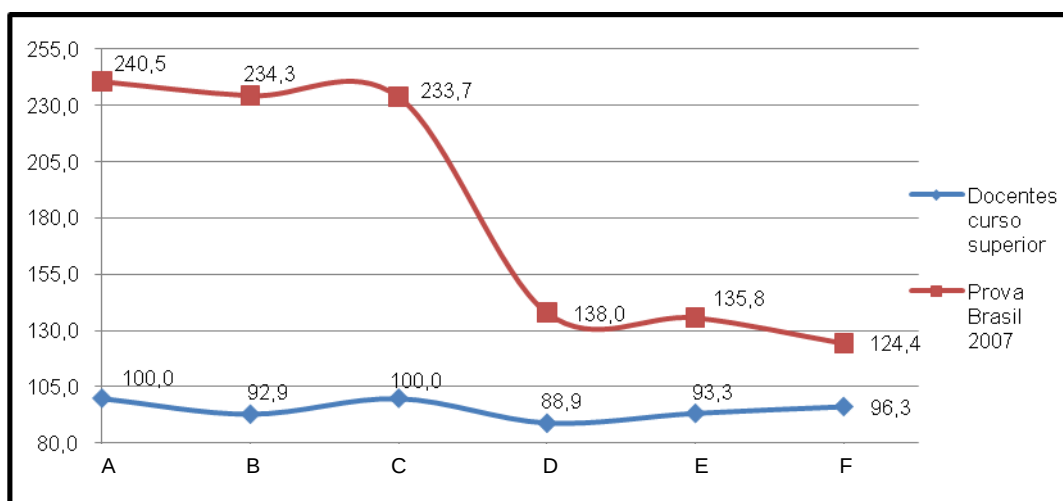


Gráfico 8 – Formação dos Docentes e Prova Brasil 2007
Fonte – Brasil (2009a).

A formação do docente não pode ser tomada como única justificativa para o baixo desempenho na Prova Brasil. Focar apenas o nível de formação é reduzir o entendimento sobre todo o contexto pedagógico que envolve o cotidiano escolar. Para Souza (2002, p. 257), “Não se deve subestimar o papel desempenhado pelas condições concretas sob as quais o professor desenvolve seu trabalho”. Essa autora critica o “argumento da incompetência” do professor e sua lógica simplificadora que reduz ao problema individual da formação de cada profissional e complementa pontuando que deve existir a formação continuada para superar algumas lacunas da formação inicial, mas esse deve ser um projeto mais amplo, centrado na escola ou no município, e não encarado como um problema único e localizado.

4.2.2 O Contexto da sala de aula e a Prova Brasil

Em nossa entrevista semiestruturada perguntamos aos docentes: “Como você avalia a relação entre o que é contemplado na Prova Brasil e o que é trabalhado em sala de aula? E, o que é avaliado na Prova Brasil em Língua Portuguesa é desenvolvido na sala de aula? É trabalhado com os alunos aqueles tipos de textos e exercícios?”.

Respondendo a esses questionamentos, as escolas “A”, “C” e “F” afirmaram que esses conteúdos são contemplados nas diretrizes curriculares do município, como também no cotidiano escolar no tocante ao desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa. Ao visitarmos a escola percebemos trabalhos dos alunos contemplando diversos gêneros textuais expostos no ambiente escolar. Outro fato que confirmamos com a leitura dos diários de classe foi que estes registravam o desenvolvimento de tais conteúdos.

A escola “B” apresenta em seu plano de trabalho docente uma organização dos conteúdos de Língua Portuguesa de acordo com as diretrizes municipais, que atendem aos conteúdos contemplados na Prova Brasil. Além disso, a escola desenvolve um projeto chamado “O Diarinho”, que oportuniza a alguns alunos da escola uma atividade extracurricular semanal na redação do jornal veiculado na cidade. O diário de classe mostra com detalhes a sequência e a periodicidade com que os conteúdos de leitura são trabalhados em sala de aula.

A escola “E”, como expusemos anteriormente, não pôde ser averiguada *in loco*, mas seu gestor afirmou desenvolver os conteúdos contemplados na Prova Brasil.

A escola “D” relatou que esses conteúdos não fazem parte do cotidiano escolar e estão além dos conhecimentos dos alunos. Ao pedirmos para ver o diário de classe, o docente informou este não estava na escola naquele dia. Quando questionamos sobre os descritores, percebemos o desconhecimento do assunto, pois o docente solicitou que explicássemos mais sobre o que estávamos falando. Escolhemos um descritor aleatoriamente, o D13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados – e explicamos como poderia ser contemplado na Prova Brasil. O docente, nesse momento, relatou-nos que se esse descritor estivesse escrito com outras palavras, como, por exemplo, “texto que tira sarro”, os alunos o

entenderiam. Justificou esse comentário com a afirmação de que esses vocábulos são muito difíceis para os alunos daquela região.

Para analisar esses dados destacamos a importância do trabalho docente sistematizado e intencional. Dentro deste princípio, podemos mencionar, entre outras exigências, a organização e planejamento do conteúdo, a forma diferenciada de ensiná-lo e a mediação do professor nesse processo.

Saviani (1997) relaciona duas modalidades básicas de conhecimentos que o professor necessita ter para o exercício de sua função: o domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina e o domínio dos procedimentos para o desenvolvimento do ensino desses conteúdos. O conhecimento didático-curricular abrange a organização do processo de ensinar, seu planejamento, sua intencionalidade, a metodologia de ensino e a sequência a ser observada no desenvolvimento dos trabalhos na relação ensino e aprendizagem. Trazer para o cotidiano escolar os processos sistemáticos do conteúdo e as formas de sua transmissão é uma prática tida como adequada ao trabalho educativo.

Segundo a teoria da educação histórico-crítica, o caminho a ser percorrido no processo educativo compreende, pela ordem, as etapas prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (SAVIANI, 2003). Seguir esses pressupostos demanda do docente, ao ensinar os conhecimentos científicos, investigar o que o aluno sabe sobre determinado conteúdo e avançar nesses conhecimentos com intencionalidade para que no final do processo o aluno tenha modificado sua condição inicial.

O processo pedagógico deve possibilitar o avanço do conhecimento empírico rumo à apropriação do conhecimento teórico-científico. Com efeito, Gasparin (2007) explicita, em três momentos, a forma mais propícia para o professor ser o mediador social do conhecimento científico. São eles o anterior à aula, o do decurso da aula e o posterior à aula. Chamamos a atenção para o primeiro momento, o anterior à aula:

1. *Atitudes do professor ao preparar sua aula*: predisposição mental sobre o que vai executar com seus alunos em relação ao conteúdo, os processos pedagógicos que pretende utilizar, os recursos necessários e as formas de avaliação.
2. *Ações do professor ao preparar sua aula*: Estudo e organização do conteúdo que vai trabalhar e preparo de todo o material [...] (GASPARIN, 2007, p. 115-116, grifo do autor).

Em nosso entendimento, o planejamento sistemático e intencional da ação educativa é primordial para problematizar um assunto e ir além do conhecimento do aluno. Quando esse procedimento não é observado no interior da escola o trabalho do professor se torna estéril. Essa teoria se percebe na prática quando nos deparamos com os dados de que as escolas que obtiveram os melhores desempenhos do Paraná na avaliação de 2007 apresentam um trabalho sistematizado e intencional dos conteúdos de Língua Portuguesa contemplados na Prova Brasil.

4.2.3 Desempenho e expectativas das escolas paranaenses e Prova Brasil

Perguntamos aos entrevistados quais os fatores que determinam os resultados na Prova Brasil e lhes solicitamos que dessem seu parecer de uma forma geral, sem considerar o desempenho de sua escola, ampliando a análise para a dimensão nacional. Obtivemos como principal resposta o trabalho docente eficiente e com foco no ensino dos conteúdos. Outro fator ressaltado pelos entrevistados foi a experiência de atividades semelhantes aos itens da Prova. Segundo eles, os alunos precisam desenvolver o conhecimento das possibilidades de exploração de um texto.

Os coordenadores pedagógicos das secretarias municipais responderam que o foco deve ser o conteúdo e os objetivos específicos traçados pelos projetos político-pedagógicos e desenvolvidos no cotidiano escolar. Para a gerente do EF do município de três escolas investigadas nesta pesquisa, é necessário haver unidade na rede entre as escolas, cabendo à secretaria municipal discutir junto com os professores e gestores escolares a questão do ensino no interior da escola e estabelecer metas coletivas para a educação como um todo.

Uma única resposta se distanciou dessa discussão, ao afirmar que o determinante do desempenho da escola é o conhecimento que os alunos têm em sua região e que a avaliação, para ser justa, deveria ser adaptada a cada região do país e dos municípios: a da escola “D”, que deflagra discussão sobre a questão do multiculturalismo. De nossa parte, com base na pedagogia histórico-crítica, entendemos que todos devem ter acesso ao conhecimento teórico-científico.

Sawaya (2002) faz uma crítica aos que explicam o fracasso escolar com base na “teoria das diferenças culturais”. A autora pontua que nessa teoria

Afirma-se que as crianças de camadas populares falam uma linguagem diferente das outras classes sociais, resolvem problemas escolares de maneira distinta, possuem valores, padrões culturais que diferem substancialmente de outras crianças e daqueles propostos pela escola e pela sociedade em que vivem. Assim, os problemas escolares que resultariam em fracasso se devem a uma disparidade cultural entre os padrões de classe média que organizam as práticas e as concepções da escola e aqueles apresentados por essas crianças. [...] Esses indivíduos, privados socialmente, pertenceriam a uma cultura diferente, desconsiderada e desvalorizada pela escola (SAWAYA, 2002, p. 200).

Basear a prática pedagógica nesse pressuposto seria reduzir o processo educativo e anular sua contribuição no processo de humanização dos indivíduos. A educação deve se apoiar na sua função de promover a apropriação dos conhecimentos para que o aluno vá além do saber cotidiano, o regional. Deve-se ir além do que é próprio da condição geográfica ou social do aluno para que este tenha acesso ao conhecimento universal.

Considerar uma avaliação de larga escala nacional fragmentada em conteúdos regionais ou diferenciada de acordo com a classe econômica dos alunos seria negar à escola a sua função. Para Saviani (2003), o conteúdo da educação é determinado pela sociedade, porque esta faz parte do processo histórico, mas toda proposta pedagógica deve avançar para além da prática social inicial.

Em complemento a esta questão, perguntamos se as escolas poderiam elencar características específicas que determinaram os resultados da Prova Brasil em 2007. As escolas “A”, “B”, “C” e “D” reiteraram a resposta da pergunta anterior. As escolas “E” e “F” alegaram que o fator externo ao cotidiano escolar (o processo de aplicação e a troca de gabaritos) foi a causa do baixo desempenho.

Nesse grupo de questões perguntamos também sobre a possibilidade de alcançar a meta estabelecida pelo Governo Federal para o ano de 2021. As seis escolas acreditam ser possível avançar do desempenho em Língua Portuguesa.

Ao retomarmos nosso questionamento inicial: “O que está sendo avaliado em Língua Portuguesa pela Prova Brasil e que relação podemos estabelecer entre os conteúdos avaliados e os conteúdos previstos nos planos de trabalho docentes?”, podemos inferir, pelos dados levantados, que os entrevistados cujo desempenho na avaliação de 2007 foi bom assumem que é imprescindível um trabalho com foco nos

conteúdos que são contemplados na avaliação. Não obstante, em nosso entendimento, a prática pedagógica nessa área de conhecimento não se reduz ao ensino desses conteúdos, mas deve abarcar todos os eixos estruturantes que compõem a disciplina de Língua Portuguesa, que são leitura, escrita e oralidade.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Dissertar sobre a educação não é tarefa fácil e compreendemos as limitações que os recortes de pesquisa impõem ao iniciar uma investigação. Conciliar todos os fatores que constituem o fenômeno educativo e fazer jus ao referencial teórico escolhido constituem uma atividade tão complexa que na maioria das vezes não se conclui e deflagra a necessidade de outras pesquisas para ampliar a discussão da primeira.

A investigação que ora se encerra faz parte de um projeto maior que busca identificar os fatores determinantes do desempenho paranaense em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007. Nosso foco, neste estudo em específico, limitou-se a responder à seguinte problemática de pesquisa: “O que está sendo avaliado em Língua Portuguesa pela Prova Brasil e que relação podemos estabelecer entre os conteúdos avaliados e os conteúdos previstos nos planos de trabalho dos docentes?”. Para obtermos resposta a esse questionamento consideramos necessário, inicialmente, compreender a educação as políticas avaliativas propostas pelo governo.

Na segunda seção discutimos a educação, o desenvolvimento da linguagem e a formação dos conceitos científicos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Evidenciamos que o conceito de educação é o processo de humanização do indivíduo e que esse sujeito que se humaniza é histórico e real, passou pelo processo de hominização e se relaciona com a natureza e com seus pares, produzindo sua própria existência. A natureza atual do homem não foi determinada apenas no âmbito dos processos biológicos ou instintivos, mas sim determinada pela própria cultura. É a organização dos homens em coletividade que constituiu e constitui o ser humano, porque ele só se faz humano nas relações sociais.

Defendemos, dessa maneira, que a educação é o processo de humanização, e concebemos a escola como o espaço privilegiado para se aprender. Sua função consiste em promover o aprendizado com a mediação do professor e das relações humanas que ali se desenvolvem. A educação é a forma pela qual o indivíduo assimila o mundo para se tornar humano e que ela é determinada por múltiplas dimensões que compõem a coletividade humana: a dimensão histórica, a cultural, a política, a econômica, a social e a pedagógica.

A terceira seção descreve as políticas públicas de avaliação nacional, a Prova Brasil e seu contexto histórico de desenvolvimento, fruto da consumação da nova ordem mundial determinada pela reestruturação do capital, conhecida popularmente como globalização, que exigiu novos padrões de produção e de consumo, intensificando a competição internacional. Para isso foram necessárias as novas medidas educacionais para formar a força de trabalho, a adaptabilidade às mudanças, a condição de constante aprendizagem e resolução de problemas imediatos para que ocorra a integração desses indivíduos nessa sociedade.

No Brasil, atualmente são realizadas seis avaliações em larga escala, todas sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que é parte integrante do INEP, a saber: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Provinha Brasil, o SAEB e a Prova Brasil (ANRESC).

A Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Foram consolidados após a implementação da LDB, que, em consonância com as exigências estabelecidas pela reestruturação das relações entre capital e trabalho, apresenta dois fatores opostos: por um lado a descentralização relacionada à minimização do poder do Estado, a qual atribui autonomia às escolas, e por outro, a instituição da avaliação externa, desenvolvida pelo próprio Estado.

Para alcançar seus objetivos o SAEB emprega instrumentos específicos, como provas aplicadas aos alunos que mensuram o conhecimento acadêmico e questionários que investigam os fatores intra e extraescolares associados ao seu desempenho. Os questionários são aplicados aos alunos, professores e gestores escolares. Na realidade é um sistema de monitoramento contínuo, capaz de fundamentar as políticas educacionais que têm como finalidade superar o atual cenário de qualidade da educação, que se situa aquém do desejado.

A Prova Brasil é parte integrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entre suas características essenciais evidenciamos as descritas a seguir.

- É composta de testes que avaliam Língua Portuguesa e Matemática.
- Originou a Matriz Curricular de Referência da Avaliação, que estabelece o uso dos descritores no desempenho do aluno. Nesse

documento estão descritas as instruções e orientações de como são elaborados os itens dos testes do SAEB. A matriz de referência são as habilidades e competências que serão avaliadas em cada disciplina e série contempladas no SAEB, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos, as quais são configuradas como o objeto da avaliação, um recorte curricular, não englobando todos os conhecimentos que envolvem a série avaliada.

- Além dos testes, os alunos respondem um questionário com informações sociais e culturais.
- Utiliza para a tabulação dos dados a Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos.
- Para a elaboração dos cadernos das provas utiliza o sistema de Blocos Incompletos Balanceados (BIB), em que um conjunto completo de itens é dividido em um número menor de blocos. Cada caderno contém três blocos com 13 itens, o que significa que cada aluno responde, no máximo, a 39 itens. Essa distribuição se deve ao fato de nem sempre ser viável ou desejável que todos os itens do teste sejam aplicados a todos os participantes. Ademais, o sistema BIB pode impedir que determinados fatores, como cansaço dos alunos ou falta de tempo, interfiram no resultado final da avaliação.

Concluimos na terceira seção que o ensino de Língua Portuguesa (LP), de acordo com o MEC, deve voltar-se para a função social da língua enquanto requisito fundamental para que o indivíduo se aproprie da leitura e da escrita, bem como das atividades culturais e saberes que estão agregados a essa área de conhecimento.

A quarta seção comparou os conteúdos avaliados na Prova Brasil para a 4ª série e os previstos no plano de trabalho docente de seis escolas paranaenses que obtiveram os melhores e os piores desempenhos na Prova Brasil no ano de 2007. De acordo com a pesquisa realizada em campo, 100% das escolas que tiveram bons desempenhos estão trabalhando de acordo com as matrizes de referência e os descritores de habilidades e competências propostos pelo sistema de avaliação.

Das três escolas que não apresentaram desempenho satisfatório em 2007, em apenas uma 33,33% foi possível detectar que não são entendidos os conteúdos contemplados pela Prova Brasil em Língua Portuguesa, por isso também não há um

trabalho de planejamento e ensino desses conteúdos. As outras duas escolas – 66,66% – alegam que o fator determinante do resultado decorreu de falhas no sistema de aplicação. Entre as queixas reveladas pelas escolas relacionamos: o despreparo dos aplicadores que originou a troca dos gabaritos das provas de Matemática com os gabaritos da prova de Língua Portuguesa.

Dos profissionais das escolas entrevistadas, 83,4% observaram que a Prova Brasil é um instrumento que se desenvolve para se somar ao trabalho educativo. Suas matrizes não constituem o plano de trabalho docente em sua totalidade, mas os mesmos profissionais entendem ter havido uma alteração do foco de ensino, promovendo um trabalho mais específico para a formação do leitor. O planejamento de novas atividades e a preparação do aluno para as situações avaliativas auxiliam no resultado geral. Esses profissionais afirmam que o desempenho na Prova Brasil é fruto do trabalho desenvolvido pelos professores. Os 16,6% restantes não concordam com o instrumento avaliativo e afirmaram não ter modificado sua prática pedagógica, outra observação realizada por este grupo é que a responsabilidade do desempenho na prova é dos alunos que não aprendem e que não tem apoio dos pais em casa.

Com base nos dados colhidos na pesquisa e os estudos realizados, concluímos que a Prova Brasil constitui um importante instrumento para coletar dados sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação brasileira. Todavia, atualmente é ainda um processo que apresenta falhas e, para atingir seus objetivos propostos, precisa rever a maneira como são selecionados seus aplicadores e promover o treinamento adequado para esse processo.

A prova precisa ser pensada ainda no sentido de acessibilidade às pessoas com deficiências. No formato atual ela não contempla as necessidades individuais dos alunos cegos, surdos, deficientes intelectuais e com transtornos globais do desenvolvimento. Algumas modificações precisam ser repensadas, dentre elas, um tempo diferenciado para a realização da avaliação, atendimento específico no momento da realização da prova, intérprete para os surdos, prova escrita em Braille para os cegos, atendendo assim cada aluno em sua especificidade. Se nas atuais políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva há a defesa de que esse atendimento seja diferenciado, por que na ocasião da avaliação essa adequação não é respeitada? Esse questionamento pode ser respondido em pesquisas futuras envolvendo o mesmo tema que apresentamos.

Para finalizar, uma constatação básica desta pesquisa é a importância do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Aquelas que conduzem em seu cotidiano um trabalho sistematizado, específico e intencional do ensino dos conteúdos apresentam melhores desempenhos na Prova Brasil. Reiteramos nossa defesa de que a escola cumpre sua função quando, de fato, ensina. Em síntese, ela só poderá desenvolver sua função política de humanização se fundamentar sua prática na sua função pedagógica de promover o ensino e a apropriação dos conhecimentos elaborados e acumulados pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. de; VALLE, R. da C. Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 13-32, jul./dez. 1998.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BATISTA, R. L. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G. et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo. Maringá, PR: Praxis, 2006. p. 82-114.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 29-57.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C.(Org.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. 2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o sistema de avaliação da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar: SAEB: Sistema Nacional de avaliação da educação básica: semelhanças e diferenças. Disponível em: <http://provaBrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98>. Acesso em: 20 maio 2009c.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Saberes e práticas da inclusão).

CASTRO, M. H. G. de. **Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1999.

COSTA, A. A.; DIAS, M. L. M. S. M. A experiência do Paraná na apropriação e uso dos resultados da avaliação do rendimento escolar. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação em educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 145-151.

CURY, C. R. J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e plano nacional da educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS (Org.) **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-42 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L.; NUNES, M. M. R. Leitura e escrita: onde estão os desafios? **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, São Paulo, n. 26, p. 31-47, jul./dez. 2002.

DELMANTO, D. et al. **Prova Brasil na escola**: material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de ensino fundamental. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2007.

DIAS, M. L. M. S. M. Construindo uma experiência de avaliação do rendimento escolar no Paraná (1995-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação em educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 79-90.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-58.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea).

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007. 26 p. (Série documental. Textos para discussão; 26).

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB: sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 111-130, jan./dez. 2001.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-74, jul./dez. 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI**. versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2004. 1 CD-ROM.

FONSECA, J. S. da; MARTINS, G. de A. **Curso de estatística**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação em educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, S. A. M.; FERREIRA, C. S. N. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOCATELLI, I.; ANDRADE, A. do C. O sistema da avaliação da educação básica: um estudo sobre o desempenho dos alunos do Acre no SAEB 2001. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 297-313, jul./ago. 2003.

LURIA, A. R. **Linguagem e pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. (Curso de psicologia geral, v. IV).

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2005, p. 107-125.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENCHINSKAIA, A. N.; SHEMIKIN, F. N.; SMIRNOV, A. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, S. L. R.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p. 232-275.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990. Educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARANÁ. **IPARDES**. Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social. 2009c. Disponível em: www.ipardes.gov.br. Acesso em 30 jun. 2009.

PARANÁ. **NRE**. 2009a. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/>. Acesso em: 15 abr. 2009.

PARANÁ. **SEED em números**: totais de escolas do estado por ensino. 2009b. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralet.jsp. Acesso em: 28 jul. 2009.

PARANDEKAR, S. D.; OLIVEIRA, I. de A. R.; AMORIM, E. P. (Org.) **Desempenho dos alunos na prova Brasil**: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-48.

PESTANA, M. I. G. S. et al. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: MEC/INEP, 1997.

PESTANA, M. I. G. S. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

RODRIGUES, M. M. M. Proposta de análise de itens das provas do SAEB sob a perspectiva pedagógica e a psicométrica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 43-78, maio/ago. 2006.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. de.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, 11, n. 21/22, p.127-140, jan.-jun. e jul.-dez.,1997.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Apropriações de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Comunicações**, Piracicaba, ano 13, n. 3. p. 150-158, nov. 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. de.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 249-268.

STEVÃO, C. B. G. de A. **Teoria da resposta ao item**: um estudo inicial dos dados GERES Campinas. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2008.

STOCO, S. **SAEB**: uma análise da política. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo, 2008.

VALLE, R. da C. Teoria da resposta ao item. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 21, p. 7-91, jan./jun. 2000.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotski**: uma síntese. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análise e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKI, L. V. **Problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 2001. (Obras escogidas II).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Fatores Determinantes do Desempenho na Prova Brasil

Instituição a que pertence: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Grupo de Pesquisa: Cristina Cerezuela Jacobsen e Maria José Pereira

Nosso grupo de pesquisa foi selecionado pelo Programa Observatório da Educação (Edital nº 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD) e está desenvolvendo o estudo “**FATORES DETERMINANTES DO DESEMPENHO NA PROVA BRASIL**”. O presente trabalho investiga quais são os fatores determinantes do desempenho na Prova Brasil das escolas paranaenses em 2007.

Para tanto, vimos por meio desta, pedir o consentimento da participação de sua unidade escolar na realização dessa investigação.

Os dados obtidos com a pesquisa de campo se somarão aos da investigação bibliográfica, para a produção de uma dissertação de mestrado; uma tese de doutorado e relatório destinado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mantenedores da pesquisa.

Destacamos que haverá garantia de sigilo quanto aos dados de identificação da unidade escolar e dos profissionais da educação participantes da pesquisa e que a qualquer momento, o consentimento poderá ser retirado.

Lembramos que esta não põe em risco físico, mental ou moral seus participantes, bem como serão disponibilizadas informações que sejam necessárias no início, decorrer e após a finalização do processo investigativo. Em caso de efeito inesperado, a escola e o professor poderão entrar em contato com a pesquisadora-responsável, por meio do endereço discriminado ao fim deste termo, para solicitar informações e orientações.

Nós, Cristina Cerezuela Jacobsen e Maria José Pereira, declaramos que forneceremos todas as informações referentes ao estudo ao diretor do estabelecimento da escola participante.

_____, _____ de _____ de 2009.

Cristina Cerezuela Jacobsen
Pesquisadora

Maria José Pereira
Pesquisadora

Equipe Incluindo Pesquisador Responsável

1 Cristina Cerezuela Jacobsen

Telefone Celular: 9951-1727

Endereço eletrônico: criscerezuela@seed.pr.gov.br

2 Maria José Pereira

Telefone Celular: 9924-2740

Endereço eletrônico: majopereira2@hotmail.com

3. Professora Pesquisadora da UEM:

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Telefone (44) 3261-4853

Endereço eletrônico: nnmori@uem.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos de pesquisa para fins didáticos, de relatório e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que sejam mantidas em sigilo informações relacionadas à privacidade dos profissionais da educação e da unidade escolar, bem como garantido o seu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

É possível retirar meu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa, ou seja, penalizado.

Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____,
Diretor da _____,
após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com as professoras pesquisadoras Cristina Cerezuela Jacobsen e Maria José Pereira e com a Professora Orientadora e Coordenadora do Projeto Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em autorizar a realização da pesquisa em nossa unidade escolar.

_____, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do Diretor Escolar

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DOCENTE

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Graduação:
- Pós-graduação:
- Tempo de magistério:
- Tempo de serviço nessa Unidade Escolar:

2 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Os professores de sua escola participam de formação continuada? Como ela é feita? Você pode nomear os cursos realizados nos últimos anos?
- O que você sabe sobre a Prova Brasil? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- Você já fez algum curso sobre a Prova Brasil?

3 CONTEXTO ESCOLAR E PROVA BRASIL:

- Como foi organizado o Projeto Político Pedagógico de sua escola?
- No PPP de sua escola há alguma referência à Prova Brasil? O quê?
- Você conhece os resultados de sua escola na Prova Brasil?
- Foi apresentado e discutido algum documento sobre a Prova Brasil? Foi realizado algum simulado?
- A sua escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil?

4 CONTEXTO DE SALA DE AULA E PROVA BRASIL:

- Como você avalia a relação entre o que é avaliado na Prova Brasil e o que é trabalhado em sala de aula?
- O que é avaliado na Prova Brasil em Língua Portuguesa é desenvolvido na sala de aula? É trabalhado com os alunos aqueles tipos de textos e exercícios?
- Qual livro didático de Língua Portuguesa é adotado para a sala de aula? Ele é utilizado no dia-a-dia?
- Você considera que o livro contempla o que é avaliado na Prova Brasil?

5 EXPECTATIVAS DO PROFESSOR E PROVA BRASIL

- Para você, quais os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- Na sua escola, há alguma característica específica que determina os resultados da Prova Brasil?
- A meta do Governo Federal é alcançar, em 2021, os índices acima de 6,0 em desempenho escolar. Você acha isso possível? Por quê?

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O GESTOR ESCOLAR

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Graduação:
- Pós-graduação:
- Tempo de magistério:
- Tempo de serviço nessa Unidade Escolar como professor/ como gestor:

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

- Número de alunos:
- Número de turmas:
- Turnos de atendimento:
- Porte da escola:
- Perfil geral da escola:

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Os professores de sua escola participam de formação continuada? Como ela é feita? Você pode nomear os cursos realizados nos últimos anos?
- O que você sabe sobre a Prova Brasil? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- Você e seus professores já fizeram algum curso sobre a Prova Brasil?

4 CONTEXTO ESCOLAR E PROVA BRASIL:

- Como foi organizado o Projeto Político Pedagógico de sua escola?
- No PPP de sua escola há alguma referência à Prova Brasil? O quê?
- Você conhece os resultados de sua escola na Prova Brasil?
- Foi apresentado e discutido com os professores algum documento sobre a Prova Brasil? Foi realizado algum simulado com os alunos?
- A sua escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil?
- Como você avalia a relação entre o que é avaliado na Prova Brasil e o trabalho dos professores em sala de aula?

5 EXPECTATIVAS DA ESCOLA E PROVA BRASIL

- Para você, quais os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- Na sua escola há alguma característica específica que determina os resultados da Prova Brasil?
- A meta do Governo Federal é alcançar em 2021 os índices máximos em desempenho escolar. Você acha isso possível? Por que?

APÊNDICE D

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Graduação:
- Pós-graduação:
- Exerceu a profissão do magistério antes de assumir a secretaria:
- Quanto tempo trabalhou em educação?

2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS:

- Número de escolas da rede:
- Número de alunos da rede:
- Turnos de atendimento:
- Perfil geral das escolas:

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Os professores de seu município participam de formação continuada? Como ela é feita? Você pode nomear os cursos realizados nos últimos anos?
- O que você sabe sobre a Prova Brasil? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- A prefeitura já realizou algum curso ou trabalho com os professores sobre a Prova Brasil?

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL E PROVA BRASIL:

- Como foi organizado o Plano de Educação do Município?
- Nesse Plano, fez-se alguma referência à Prova Brasil? O quê?
- Você conhece os resultados de seu município na Prova Brasil?
- Foi apresentado e discutido com os professores municipais algum documento sobre a Prova Brasil? Foi realizado algum simulado com os alunos?
- As escolas municipais têm alguma preparação para a realização da Prova Brasil?

5 EXPECTATIVAS DO MUNICÍPIO E PROVA BRASIL

- Para você, quais os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- Em seu município, há alguma característica específica que determina os resultados da Prova Brasil?
- A meta do Governo Federal é alcançar, em 2021, os índices acima de 6,0 em desempenho escolar. Você acha isso possível? Por quê?

ANEXO A**GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;

b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;

c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;

e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I – definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II – definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III – implementar a pesquisa em campo;

IV – definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999 e demais disposições em contrário.

Tarso Genro

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DO ALUNO NA PROVA BRASIL

 Ministério da Educação	 EM PAÍS DE 1993 GOVERNO FEDERAL	CADERNO	
SAEB E PROVA BRASIL – 2007			
		PARA USO DO APLICADOR ☐ ← Aluno ausente ☐ ← Aluno presente e NÃO respondeu a prova ☐ ← Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas ☐ ← Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas ☐ ← ANE	
		6552494005	
ESCREVA O SEU NOME COMPLETO		CÓDIGO DA TURMA	

Folha de Respostas

4.ª Série (5.º Ano) do Ensino Fundamental

BLOCO 1					BLOCO 2					BLOCO 3					BLOCO 4				
1	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	12	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	1	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	12	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
2	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	13	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	2	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	13	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
3	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	14	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	3	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	14	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
4	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	15	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	4	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	15	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
5	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	16	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	5	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	16	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
6	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	17	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	6	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	17	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
7	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	18	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	7	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	18	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
8	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	19	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	8	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	19	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
9	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	20	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	9	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	20	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
10	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	21	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	10	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	21	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
11	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	22	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	11	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	22	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D

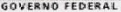
QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)

1. Sexo: ☐ A Masculino. ☐ B Feminino. 2. Como você se considera? ☐ A Branco(a). ☐ C Preto(a). ☐ E Indígena. ☐ B Pardo(a). ☐ D Amarelo(a). 3. Qual é o mês do seu aniversário? ☐ A Janeiro. ☐ E Maio. ☐ I Setembro. ☐ B Fevereiro. ☐ F Junho. ☐ J Outubro. ☐ C Março. ☐ G Julho. ☐ K Novembro. ☐ D Abril. ☐ H Agosto. ☐ L Dezembro. 4. Qual é a sua idade? ☐ A 8 anos ou menos. ☐ D 11 anos. ☐ G 14 anos. ☐ B 9 anos. ☐ E 12 anos. ☐ H 15 anos ou mais. ☐ C 10 anos. ☐ F 13 anos. 5. Na sua casa tem televisão em cores? ☐ A Sim, uma. ☐ B Sim, duas. ☐ C Sim, três ou mais. ☐ D Não tem. 6. Na sua casa tem rádio? ☐ A Sim, um. ☐ B Sim, dois. ☐ C Sim, três ou mais. ☐ D Não tem.	7. Na sua casa tem videocassete ou DVD? ☐ A Sim. ☐ B Não. 8. Na sua casa tem geladeira? ☐ A Sim, uma. ☐ B Duas ou mais. ☐ C Não tem. 9. Na sua casa tem freezer separado da geladeira? ☐ A Sim. ☐ B Não. ☐ C Não sei. 10. Na sua casa tem uma máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho) ☐ A Sim. ☐ B Não. 11. Na sua casa tem aspirador de pó? ☐ A Sim. ☐ B Não. 12. Na sua casa tem carro? ☐ A Sim, um. ☐ B Sim, dois. ☐ C Sim, três ou mais. ☐ D Não. 13. Na sua casa tem um computador? ☐ A Sim, com internet. ☐ B Sim, sem internet. ☐ C Não. 14. Na sua casa tem banheiro? ☐ A Sim, um. ☐ C Sim, três. ☐ E Não. ☐ B Sim, dois. ☐ D Sim, mais de três.
--	--

15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica? ☐ A Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana. ☐ B Sim, uma, todos os dias úteis. ☐ C Sim, duas ou mais, todos os dias úteis. ☐ D Não.	28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola? ☐ A Sim. ☐ B Não.
16. Na sua casa tem quartos para dormir? ☐ A Sim, um. ☐ C Sim, três. ☐ E Não. ☐ B Sim, dois. ☐ D Sim, quatro ou mais.	29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? ☐ A Sim. ☐ B Não.
17. Quantas pessoas moram com você? ☐ A Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa. ☐ B Moro com mais 2 pessoas. ☐ C Moro com mais 3 pessoas. ☐ D Moro com mais 4 ou 5 pessoas. ☐ E Moro com mais 6 a 8 pessoas. ☐ F Moro com mais do que 8 pessoas.	30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas? ☐ A Sim. ☐ B Não.
18. Você mora com sua mãe? ☐ A Sim. ☐ B Não. ☐ C Não. Moro com outra mulher responsável por mim.	31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola? ☐ A Sim. ☐ B Não.
19. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou? ☐ A Nunca estudou ou não completou a 4.ª série (antigo primário). ☐ B Completou a 4.ª série, mas não completou a 8.ª série (antigo ginásio). ☐ C Completou a 8.ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2.º grau). ☐ D Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. ☐ E Completou a Faculdade. ☐ F Não sei.	32. Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa? ☐ A O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros). ☐ B O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros). ☐ C O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros). ☐ D Nenhum.
20. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever? ☐ A Sim. ☐ B Não.	33. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV? ☐ A 1 hora ou menos. ☐ C 3 horas. ☐ E Não assisto TV. ☐ B 2 horas. ☐ D 4 horas ou mais.
21. Você vê sua mãe ou a mulher responsável por você lendo? ☐ A Sim. ☐ B Não.	34. Em dia de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa? ☐ A 1 hora ou menos. ☐ D 4 horas ou mais. ☐ B 2 horas. ☐ E Não faço trabalhos domésticos. ☐ C 3 horas.
22. Você mora com seu pai? ☐ A Sim. ☐ B Não. ☐ C Não. Moro com outro homem responsável por mim.	35. Você trabalha fora de casa? ☐ A Sim. ☐ B Não.
23. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou? ☐ A Nunca estudou ou não completou a 4.ª série (antigo primário). ☐ B Completou a 4.ª série, mas não completou a 8.ª série (antigo ginásio). ☐ C Completou a 8.ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2.º grau). ☐ D Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. ☐ E Completou a Faculdade. ☐ F Não sei.	36. Quando você entrou na escola? ☐ A No maternal (jardim de infância). ☐ C Na primeira série. ☐ B Na pré-escola. ☐ D Depois da primeira série.
24. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever? ☐ A Sim. ☐ B Não.	37. Desde a primeira série você estudou sempre nesta mesma escola? ☐ A Sim. ☐ B Não, mas só estudei em escola pública. ☐ C Não, mas já estudei em escola particular.
25. Você vê seu pai ou o homem responsável por você lendo? ☐ A Sim. ☐ B Não.	38. Você já foi reprovado? ☐ A Não. ☐ B Sim, uma vez. ☐ C Sim, duas vezes ou mais.
26. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais? ☐ A Sempre ou quase sempre. ☐ C Nunca ou quase nunca. ☐ B De vez em quando.	39. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano? ☐ A Não. ☐ B Sim, uma vez. ☐ C Sim, duas vezes ou mais.
27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? ☐ A Sim. ☐ B Não.	40. Você faz o dever de casa de língua portuguesa? ☐ A Sempre ou quase sempre. ☐ C Nunca ou quase nunca. ☐ B De vez em quando. ☐ D O professor não passa dever de casa.
	41. O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa? ☐ A Sempre ou quase sempre. ☐ C Nunca ou quase nunca. ☐ B De vez em quando.
	42. Você faz o dever de casa de matemática? ☐ A Sempre ou quase sempre. ☐ C Nunca ou quase nunca. ☐ B De vez em quando. ☐ D O professor não passa dever de casa.
	43. O professor corrige o dever de casa de matemática? ☐ A Sempre ou quase sempre. ☐ C Nunca ou quase nunca. ☐ B De vez em quando.
	44. Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas? ☐ A Sempre ou quase sempre. ☐ C Nunca ou quase nunca. ☐ B De vez em quando.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR NA PROVA BRASIL



SAEB E PROVA BRASIL — 2007

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Senhor(a) Professor(a),

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) — instrumentos que são fundamentais para a melhoria do **Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**.

O Ministério da Educação instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que o ensino acontece.

O presente questionário, parte integrante dos processos avaliativos, tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. Não se esqueça de informar o nome da(s) turma(s) em que você leciona, nesta escola, na série avaliada.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao MEC apenas as informações prestadas.

1. SEXO

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (H) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (C) Pública municipal.
- (D) Privada.
- (E) Não se aplica.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
- (B) Centro Universitário.
- (C) Universidade.
- (D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (B) Semi-presencial.
- (C) A distância.
- (D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Educação, enfatizando alfabetização.
- (B) Educação, enfatizando educação matemática.
- (C) Educação – outras ênfases.
- (D) Outras áreas que não a Educação.
- (E) Não se aplica.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 14).

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE DA QUAL PARTICIPOU?

- (A) Menos de 20 horas.
- (B) De 21 a 40 horas.
- (C) De 41 a 80 horas.
- (D) Mais de 80 horas

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.
- (D) Não contribuíram em nada.

14. NESTA ESCOLA, QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

- (A) Até R\$ 380,00.
- (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
- (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
- (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
- (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
- (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
- (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
- (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
- (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
- (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
- (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
- (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
- (N) Mais de R\$ 3.100,00.

15. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.
- (B) Sim, fora da área de Educação.
- (C) Não. (Passe para a questão 17).

16. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

(Soma de tudo o que você ganha como professor(a))

- (A) Até R\$ 380,00.
- (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
- (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
- (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
- (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
- (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
- (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
- (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
- (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
- (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
- (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
- (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
- (N) Mais de R\$ 3.100,00.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

19. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S)?

- (A) Até 2 anos.
- (B) De 3 a 4 anos.
- (C) De 5 a 6 anos.
- (D) De 7 a 8 anos.
- (E) Mais de 8 anos.

20. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)

- (A) Menos de 16 horas-aula.
- (B) De 16 a 19 horas-aula.
- (C) 20 horas-aula.
- (D) De 21 a 23 horas-aula.
- (E) De 24 a 25 horas-aula.
- (F) De 26 a 29 horas-aula.
- (G) 30 horas-aula.
- (H) De 31 a 35 horas-aula.
- (I) De 36 a 39 horas-aula.
- (J) 40 horas-aula.
- (L) Mais de 40 horas-aula.

21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta escola. (Passe para a questão 23).
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

22. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares)

- (A) Menos de 16 horas.
- (B) De 16 a 19 horas.
- (C) 20 horas.
- (D) De 21 a 23 horas.
- (E) De 24 a 25 horas.
- (F) De 26 a 29 horas.
- (G) 30 horas.
- (H) De 31 a 35 horas.
- (I) De 36 a 39 horas.
- (J) 40 horas.
- (L) Mais de 40 horas.

23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Estatutário.
- (B) CLT.
- (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
- (D) Prestador de serviço sem contrato.
- (E) Outras.

AS ATIVIDADES (DE LÍNGUA PORTUGUESA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24. copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. conversar sobre textos de jornais e revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. automatizar o uso de regras gramaticais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. fixar os nomes de conceitos gramaticais e lingüísticos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS ATIVIDADES (DE MATEMÁTICA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34. fazer exercícios para automatizar procedimentos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38. lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39. interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40. lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41. experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42. aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43. experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
44. Computadores	(A)	(B)	(C)
45. Internet	(A)	(B)	(C)
46. Fitas de vídeo ou DVD	(A)	(B)	(C)
47. Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
48. Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
49. Livros de leitura	(A)	(B)	(C)
50. Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
51. Retroprojektor	(A)	(B)	(C)
52. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)

53. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO?

- (A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
- (B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
- (E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
- (F) De outra maneira.
- (G) Não sei como foi desenvolvido.
- (H) Não existe Projeto Pedagógico.

54. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Classe.

55. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) AVALIADA(S), NESTE ANO?

- (A) Menos de 40%.
- (B) Entre 40% e 60%.
- (C) Entre 60% e 80%.
- (D) Mais de 80%.

QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) VOCÊ ACHA QUE (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.	Não sei.
56. concluirão o Ensino Fundamental (8. ^a série)?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
57. concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
58. entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S). (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
59. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
60. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
61. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
62. Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
63. Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
64. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
65. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	(B)
66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	(B)
67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
68. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
69. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
70. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	(A)	(B)
71. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)
72. Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)

OS ITENS DE 73 A 87 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA das duas alternativas.)

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
73. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
74. Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
75. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
76. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
77. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
78. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
79. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
80. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
81. Respeito o(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
82. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
83. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
84. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
85. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
86. Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
87. O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS PERGUNTAS DE 88 A 95 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na Escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim, e foi um problema grave
88. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
89. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
90. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
91. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
92. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
93. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
94. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
95. problemas disciplinares causados pelos alunos?	(A)	(B)	(C)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO NESTA ESCOLA.

	QUEM FOI O AGRESSOR?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
96. Agressão verbal a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
97. Agressão física a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
98. Agressão verbal a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
99. Agressão física a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
100. Agressão verbal a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
101. Agressão física a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, ENQUANTO VOCÊ MINISTRAVA AULAS, NA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) NESTA ESCOLA.

	Sim	Não
102. Você foi vítima de atentado à vida?	(A)	(B)
103. Você foi ameaçado por algum aluno?	(A)	(B)
104. Você foi agredido verbalmente por algum aluno?	(A)	(B)
105. Você foi agredido fisicamente por algum aluno?	(A)	(B)
106. Você foi vítima de furto?	(A)	(B)
107. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?	(A)	(B)
108. Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica?	(A)	(B)
109. Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas?	(A)	(B)
110. Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.)?	(A)	(B)
111. Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma de fogo?	(A)	(B)

112. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?

- (A) Sim.
- (B) Não.

113. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?

- (A) Sim.
- (B) Não.

114. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

- (A) Sim, todos têm.
- (B) Sim, a maioria tem.
- (C) Sim, metade da turma tem.
- (D) Sim, menos da metade da turma tem.
- (E) Não, esta turma não recebeu o livro didático.

115. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- (A) Sim.
- (B) Não.

116. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O “GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS” DA SEF/MEC?

- (A) Sim.
- (B) Não.

117. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?

(Escolha apenas UMA alternativa de resposta)

- (A) Escolhi junto com outros professores.
- (B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
- (C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.
- (D) O diretor escolheu sozinho.
- (E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.
- (F) Não sei como este livro foi escolhido.
- (G) Não utilizo livro didático nestas turmas.

118. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- (A) Sim.
- (B) Não.

119. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) POR VOCÊ NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?

- (A) Ótimo.
- (B) Bom.
- (C) Razoável.
- (D) Ruim.

ANEXO D

QUESTIONÁRIO DO DIRETOR NA PROVA BRASIL

 Ministério da Educação	 UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL
SAEB E PROVA BRASIL – 2007	
QUESTIONÁRIO DO DIRETOR	

Senhor(a) Diretor(a),

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) — instrumentos que são fundamentais para a melhoria do **Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**.

O Ministério da Educação instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) — também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que o ensino acontece.

O presente questionário, parte integrante dos processos avaliativos, tem como objetivo coletar dados acerca do estilo gerencial e perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para cada aspecto avaliado, preencha, **na FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao MEC apenas as informações prestadas.

1. SEXO

- (A) masculino.
- (B) feminino.

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – outras Licenciaturas
- (F) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (G) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (C) Pública municipal.
- (D) Privada.
- (E) Não se aplica.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
- (B) Centro Universitário.
- (C) Universidade.
- (D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (B) Semi-presencial.
- (C) A distância.
- (D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.
- (B) Educação, enfatizando a área pedagógica.
- (C) Educação – outras ênfases.
- (D) Outras áreas que não a Educação.
- (E) Não se aplica.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 14)

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?

- (A) Menos de 20 horas.
- (B) De 21 a 40 horas.
- (C) De 41 a 80 horas.
- (D) Mais de 80 horas.

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.
- (D) Nunca.

14. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO DIRETOR(A)?

(Soma de tudo o que você ganha como Diretor(a))

- (A) Até R\$ 380,00.
- (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
- (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
- (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
- (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
- (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
- (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
- (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
- (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
- (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
- (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
- (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
- (N) Mais de R\$ 3.100,00.

15. QUAL A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?

- (A) Até R\$ 380,00.
- (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
- (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
- (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
- (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
- (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
- (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
- (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
- (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
- (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
- (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
- (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
- (N) Mais de R\$ 3.100,00.

16. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.
- (B) Sim, fora da área de Educação.
- (C) Não.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

20. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

- (A) Até 20 horas semanais.
- (B) Até 30 horas semanais.
- (C) Até 40 horas semanais.
- (D) Mais de 40 horas semanais.

21. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR

- (A) seleção.
- (B) eleição apenas.
- (C) seleção e eleição.
- (D) indicação de técnicos.
- (E) indicação de políticos.
- (F) outras indicações.
- (G) outra forma.

22. VOCÊ PROMOVEU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 24)

23. QUAL FOI A PROPORÇÃO DE DOCENTES DA SUA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS POR VOCÊ NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Menos de 10%.
- (B) Entre 11% e 30%.
- (C) Entre 31% e 50%.
- (D) Mais de 51%.
- (E) Não sei.

24. CONSELHO DE ESCOLA É UM COLEGIADO CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES O CONSELHO DESTA ESCOLA SE REUNIU?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Escola. (Passe para a questão 29)

O CONSELHO DE ESCOLA É COMPOSTO POR

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
25. professores.	(A)	(B)
26. alunos.	(A)	(B)
27. funcionários.	(A)	(B)
28. pais.	(A)	(B)

29. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez.
 (B) Duas vezes.
 (C) Três vezes ou mais.
 (D) Nenhuma vez.
 (E) Não existe Conselho de Classe.

30. QUANTO AO PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA, (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.
 (B) foi elaborado por mim.
 (C) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.
 (D) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.
 (E) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.
 (F) foi elaborado de outra maneira.
 (G) não sei como foi desenvolvido.
 (H) não existe Projeto Pedagógico.

31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Prova de seleção.
 (B) Sorteio.
 (C) Local de moradia.
 (D) Prioridade por ordem de chegada.
 (E) Outro critério.
 (F) Não existe critério pré-estabelecido.

32. NO INÍCIO DESTA ANO LETIVO, QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR CARACTERIZA A PROCURA POR VAGAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
 (B) A procura por vaga na escola preencheu as vagas oferecidas.
 (C) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
 (D) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

33. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
 (B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
 (C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
 (D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
 (E) Não houve critério.

34. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1.ª A 4.ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental.
 (B) Preferência dos professores.
 (C) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
 (D) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
 (E) Manutenção do professor com a mesma turma.
 (F) Revezamento dos professores entre as séries.
 (G) Sorteio das turmas entre os professores.
 (H) Outro critério.
 (I) Não houve critério preestabelecido.

35. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- (A) Menor ou igual a 25%.
 (B) De 26% a 50%.
 (C) De 51% a 75%.
 (D) De 76% a 90%.
 (E) De 91% a 100%.

36. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

37. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS, (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
38. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
39. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
40. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
41. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
42. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

43. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?

(A) Sim.

(B) Não.

AS PERGUNTAS DE 44 A 53 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
44. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
45. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
46. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
47. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
48. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
49. interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
50. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
51. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
52. rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
53. problemas disciplinares causados por alunos?	(A)	(B)	(C)

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA. (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
54. Há interferências externas em sua gestão?	(A)	(B)
55. Há apoio de instâncias superiores?	(A)	(B)
56. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(A)	(B)
57. Há apoio da comunidade à sua gestão?	(A)	(B)

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
58. Computadores para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Acesso à Internet para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Computadores para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Acesso à Internet para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Computadores exclusivamente para uso administrativo	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Impressora	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Retroprojektor	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Projetor de slides	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
70. Televisão	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Antena parabólica	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Linha telefônica	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Aparelho de som	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Biblioteca	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Quadra de esportes	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Laboratório	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Auditório	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Sala para atividades de música	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Sala para atividades de artes plásticas	(A)	(B)	(C)	(D)

QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
80. Esportivas.	(A)	(B)
81. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	(A)	(B)

82. OS ESPAÇOS DESTA ESCOLA SÃO UTILIZADOS PARA ATIVIDADES COMUNITÁRIAS?

- (A) Sim, planejadas apenas pela escola.
 (B) Sim, planejadas apenas pela comunidade.
 (C) Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade).
 (D) Não.

NESTE ANO, OCORRERAM NESTA ESCOLA (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)	Sim	Não
83. eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	(A)	(B)
84. eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (<i>shows</i> , teatro, palestras).	(A)	(B)
85. eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras).	(A)	(B)
86. campanhas de solidariedade promovidas pela escola.	(A)	(B)
87. campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola.	(A)	(B)
88. comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins.	(A)	(B)
89. comunidade participando em mutirão para limpeza da escola.	(A)	(B)
90. comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola.	(A)	(B)

QUANTO A APOIO FINANCEIRO, ESTA ESCOLA PARTICIPA DE ALGUM? (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim	Não	Não se aplica.
91. Programa de Financiamento do Governo Federal?	(A)	(B)	(C)
92. Programa de Financiamento do Governo Estadual?	(A)	(B)	(C)
93. Programa de Financiamento do Governo Municipal?	(A)	(B)	(C)

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

94. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA? (Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- (A) A equipe de professores da disciplina correspondente.
 (B) O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.
 (C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.
 (D) Eu escolhi sozinho.
 (E) Órgãos de gerência externa à escola.
 (F) Não sei.

NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUACÕES: (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
95. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	(A)	(B)
96. Faltaram livros para os alunos.	(A)	(B)
97. Sobraram livros.	(A)	(B)
98. Os livros escolhidos foram os recebidos.	(A)	(B)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:

	Agente causador Externo		Agente causador Interno	
	(estranho à escola)		(da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
99. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
100. Atentado à vida de alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
101. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
102. Furto a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
103. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
104. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
105. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
106. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
107. Quebra intencional de equipamento.	(A)	(B)	(C)	(D)
108. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
109. Depredação das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
110. Sujeira nas dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
111. Sujeira nas dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
112. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
113. Depredação das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Depredação de banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
115. Consumo de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
116. Consumo de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Tráfico de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:

	Sim	Não
119. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	(A)	(B)
120. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	(A)	(B)
121. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	(A)	(B)
122. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	(A)	(B)

NESTE ANO, HOUE

	Quem foi o agressor?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
123. agressão verbal a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
124. agressão física a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
125. agressão verbal a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
126. agressão física a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
127. agressão verbal a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
128. agressão física a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

129. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?

- (A)Sim.
(B)Não.

130. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?

- (A)Sim.
(B)Não.

ANEXO E

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA NA PROVA BRASIL



Ministério da Educação
BRASIL
 UM PAÍS DE TODOS
 GOVERNO FEDERAL

0427473085

SAEB E PROVA BRASIL – 2007

QUESTIONÁRIO ESCOLA

1. AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS DO PRÉDIO E CLASSIFIQUE-O COMO ADEQUADO, REGULAR OU INADEQUADO. (Marque apenas uma opção em cada linha)

ITENS	ADEQUADO	REGULAR	INADEQUADO	INEXISTENTE
1.1 Telhado	()	()	()	()
1.2 Paredes	()	()	()	()
1.3 Piso	()	()	()	()
1.4 Portas	()	()	()	()
1.5 Janelas	()	()	()	()
1.6 Banheiros	()	()	()	()
1.7 Cozinha	()	()	()	()
1.8 Instalações hidráulicas	()	()	()	()
1.9 Instalações elétricas	()	()	()	()

Adequado = bom, Regular = necessita de pequena reforma, Inadequado = necessita de grande reforma

2. AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO ÀS SALAS DE AULA, MARCANDO SIM OU NÃO.
(Considere SIM quando mais de 50% das salas de aula apresentam o aspecto questionado.)

ITENS	SIM	NÃO
2.1 São iluminadas? (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade nas salas.)	()	()
2.2 São arejadas?	()	()

3. AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS ABAIXO DISCRIMINADOS E CLASSIFIQUE-O COMO BOM, REGULAR OU RUIM.

ITENS	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
3.1 Entrada do prédio	()	()	()	()
3.2 Paredes externas	()	()	()	()
3.3 Portas	()	()	()	()
3.4 Janelas	()	()	()	()
3.5 Pátio	()	()	()	()

ITENS	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
3.6 Corredores	()	()	()	()
3.7 Salas de aula	()	()	()	()
3.8 Banheiros	()	()	()	()
3.9 Cozinha	()	()	()	()

4. AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS, MARCANDO SIM OU NÃO.

ITENS	SIM	NÃO
4.1 Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, responder NÃO.)	()	()
4.2 Existe controle de entrada e saída de alunos?	()	()
4.3 Existe controle de entrada de pessoas estranhas na escola?	()	()
4.4 Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	()	()
4.5 Existe algum tipo de vigilância para o período diurno?	()	()
4.6 Existe algum tipo de vigilância para o período noturno?	()	()
4.7 Existe algum tipo de vigilância para finais de semana e feriados?	()	()
4.8 Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?	()	()
4.9 Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola?	()	()
4.10 Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola?	()	()
4.11 A escola tem algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio, mangueiras etc.)?	()	()
4.12 As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) têm dispositivos para serem trancadas (cadeados, grades, travas, tranças etc.)?	()	()
4.13 A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas etc.) ?	()	()
4.14 Existe uma boa iluminação do lado de fora da escola?	()	()
4.15 A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	()	()

5. INFORME A QUANTIDADE DE COMPUTADORES EXISTENTES NA ESCOLA EM CADA UM DOS CASOS LISTADOS ABAIXO.

ITENS	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 30	Mais de 30
5.1 Total de computadores na escola	()	()	()	()	()	()
5.2 Computadores para uso exclusivo dos alunos	()	()	()	()	()	()
5.3 Computadores com acesso à Internet para uso exclusivo dos alunos	()	()	()	()	()	()
5.4 Computadores para uso dos professores	()	()	()	()	()	()
5.5 Computadores com acesso à Internet para uso dos professores	()	()	()	()	()	()
5.6 Computadores exclusivamente para uso administrativo	()	()	()	()	()	()

3807473080

6. AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS ABAIXO DESCRIMINADOS E CLASSIFIQUE-O COMO BOM, REGULAR OU RUIM.

ITENS	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
6.1 Televisão	()	()	()	()
6.2 Antena parabólica	()	()	()	()
6.3 Videocassete	()	()	()	()
6.4 Máquina fotocopadora (Xerox)	()	()	()	()
6.5 Mimeógrafo	()	()	()	()
6.6 Projetor de slides	()	()	()	()
6.7 Retroprojetor	()	()	()	()
6.8 Máquina de datilografia	()	()	()	()
6.9 Impressora	()	()	()	()
6.10 Aparelho de som	()	()	()	()
6.11 Computador	()	()	()	()

7. AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS, MARCANDO SIM OU NÃO.

ITENS	SIM	NÃO
7.1 Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola	()	()
7.2 Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola	()	()
7.3 Depredação de banheiros	()	()
7.4 Depredação de dependências internas da escola	()	()
7.5 Depredação de dependências externas da escola	()	()

8. QUAL O PERCENTUAL DE ALUNOS QUE UTILIZAM A BIBLIOTECA DURANTE O MÊS? (Perguntar à pessoa responsável.)

() Até 25%. () De 26% a 50%. () De 51% a 75%. () Mais de 75%. () Não há biblioteca na escola.

9. EXISTE UMA PESSOA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA (BIBLIOTECÁRIO, PROFESSOR, OUTRA PESSOA)?

() Sim () Não

10. OS PROFESSORES REALIZAM TRABALHOS NA BIBLIOTECA, FAZENDO USO DOS MATERIAIS DISPONÍVEIS?

() Sempre ou quase sempre. () De vez em quando. () Nunca ou quase nunca.

11. OS ALUNOS LEVAM LIVROS PARA CASA?

() Sim. () Não, porque não querem. () Não, porque a escola não permite.

12. OS PROFESSORES LEVAM LIVROS PARA CASA?

() Sim. () Não, porque não querem. () Não, porque a escola não permite.

13. MEMBROS DA COMUNIDADE LEVAM LIVROS PARA CASA?

() Sim. () Não, porque não querem. () Não, porque a escola não permite.

14. AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DA MAIORIA DOS LIVROS E CLASSIFIQUE-O COMO BOM, REGULAR OU RUIM.

ITENS	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
14.1 Livros de estudo	()	()	()	()
14.2 Livros de literatura (como romance, ficção etc.)	()	()	()	()
14.3 Revistas de informação geral (como Veja, IstoÉ, Época etc.)	()	()	()	()
14.4 Jornais	()	()	()	()
14.5 Revistas em quadrinhos	()	()	()	()

15. COMO VOCÊ AVALIA ESTA ESCOLA, CONSIDERANDO SUA INFRA-ESTRUTURA E CONDIÇÕES GERAIS DE FUNCIONAMENTO?

() Péssima. () Ruim. () Razoável () Boa () Ótima

DEVE SER PREENCHIDO SOMENTE PELO APLICADOR

() Escola inexistente () Escola inativa por outra causa
 () Escola recusa-se a participar () Escola extinta
 () Escola inativa por reforma () Outros motivos que impediram a aplicação do questionário

ANEXO F

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA EM LÍNGUA PORTUGUESA

NÍVEL	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA
125	A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • inferem informações implícitas; • reconhecem elementos como o personagem principal; • interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • identificam a finalidade do texto; • estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e • conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
150	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
175	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; • inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; • identificam a finalidade de um texto jornalístico; • localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • identificam o emprego adequado de homônimas; • identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
200	A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;

	• distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
225	Os alunos da 4ª e da 8ª séries: • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • localizam a informação principal; • localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa. Os alunos da 8ª série, neste nível, são capazes ainda de: • localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião; • identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.
250	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. Os alunos da 8ª série conseguem ainda: • inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema; • identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos; • identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma idéia; e • reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	Na 4ª e na 8ª séries, os alunos: • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e Os alunos da 8ª série são capazes de: • inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; • reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; • identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese; • identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; • identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); • reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; • reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e • reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).

300	Os alunos da 4ª e da 8ª séries: • identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas. Os alunos da 8ª série: • reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa; • identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas; • identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor; • reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais; • reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns; • identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística; • identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum; • reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; • identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e • identificam os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível: • identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; • inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual; • identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos; • identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto; • reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas; • identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor; • identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.
350	

Quadro 29 – Descrição dos Níveis da Escala em Língua Portuguesa
 Fonte – DELMANTO, D. et al. (2007, 57-59).

ANEXO G

JORNAL – O ESTADO DO PARANÁ

6 O Estado do Paraná - Curitiba, sábado, 21 de junho de 2008

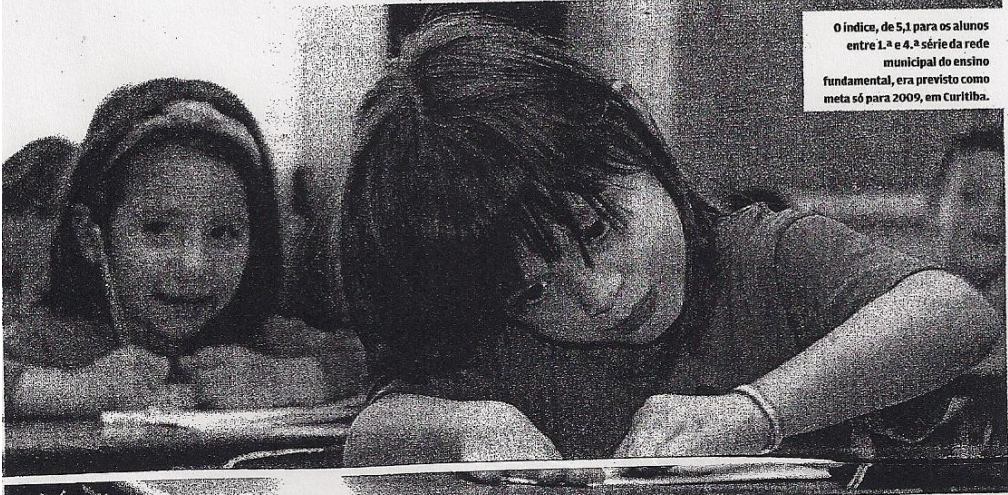
ciudades
ciudades@estadooparana.com.br

DESCUIDO ▶ 18
Precaução,
melhor arma
contra incêndios

APREENSÃO ▶ 20
Polícia tira
caça-níqueis
de circulação

Curitiba lidera ranking da educação

Cidade tem o melhor ensino público entre as capitais do País pelo segundo ano



O índice, de 5,1 para os alunos entre 1.ª e 4.ª série da rede municipal do ensino fundamental, era previsto como meta só para 2009, em Curitiba.

LUCIANA CRISTO E HELIO MIGUEL

Curitiba apresentou o melhor desempenho entre as capitais brasileiras no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2007 (Ideb), pelo segundo ano consecutivo. O índice, de 5,1 para os alunos entre primeira e quarta série da rede municipal do ensino fundamental, também foi obtido por outra capital brasileira, Campo Grande (MS). Essa era a nota prevista como meta só para 2009 para o município. A nota ficou acima da média nacional, que foi de 4,0. O ranking foi divulgado ontem pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Para a secretária municipal da Educação, Eleonora Bonato Fruct, o bom resultado é fruto do diagnóstico do ensino fundamental traçado pelo município nos últimos anos. "Esse é o resultado de um trabalho sistemático iniciado em 2005, com diálogo nas escolas para diagnosticar quais as práticas pedagógicas que estavam dando certo", afirmou. "Além dessa avaliação do Ideb, criamos a avaliação da rede municipal, feita no meio do ano, para que se possa intervir para um aprendizado maior da criança, enquanto ainda está na escola. Criança gosta de ser avaliada também", completou.

O desafio agora, segundo a secretária, é promover uma homogeneização de nota entre as escolas da rede. Enquanto a maior média, de 7,1, ficou com a Escola Municipal São Luiz, no bairro Água Verde, a Escola Municipal Madre Antônia, localizada no Tatumã, teve a nota reduzida de 4,9, na última avaliação, para 2,8 em 2007. A Secretaria Municipal da Educação informou que fará uma solicitação formal ao Inep para avaliar o resultado. Segundo a secretária, houve troca dos gabaritos das provas de português e matemática para 20% dos alunos, problema provocado pela avaliadora que visitou a escola, o que poderia ter prejudicado o resultado.

A secretária acrescentou que o município pretende acelerar o processo para atingir uma média 6, nota considerada parâmetro internacional. A meta do Ministério da Educação é que a média 6 seja nacionalmente alcançada em 2021. Curitiba tem hoje 172 escolas municipais e atende 98 mil alunos de primeira a quarta série.

Indicador
Realizado a cada dois anos, o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho geradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e de rendimento escolar (aprovação) coletadas pelo Censo da Educação Básica. O Saeb avaliou as habilidades em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

As mais bem colocadas no Ideb

CAPITAIS MAIS BEM COLOCADAS ATÉ A 4.ª SÉRIE

	Ideb 2007	Projeção 2007
Curitiba	5,1	4,8
Campo Grande (MS)	5,1	4,3
Florianópolis	5,0	4,3
Rio de Janeiro	4,5	4,3
Belo Horizonte	4,4	4,6

CAPITAIS MAIS BEM COLOCADAS ATÉ A 8.ª SÉRIE

Boa Vista (RR)	4,5	4,2
Campo Grande (MS)	4,5	3,8
Rio de Janeiro	4,3	3,8
Curitiba	4,2	4,2
Florianópolis	4,2	4,0

CIDADES MAIS BEM COLOCADAS NO PR ATÉ A 4.ª SÉRIE

Ivatuba	6,3	6,0
Mercedes	6,3	4,9
Floral	6,2	4,7
Joaquim Távora	6,2	4,0
Tupassí	6,1	5,9

CIDADES MAIS BEM COLOCADAS NO PR ATÉ A 8.ª SÉRIE

Ivatuba	5,2	4,9
Japirã	5,2	4,2
Opis Vizinhos	4,9	4,1
Maripá	4,9	4,4
Mercedes	4,9	4,8

5.ª a 8.ª séries repetem bom resultados

A avaliação do Ideb para estudantes de quinta a oitava séries acompanhou o bom resultado obtido pelas escolas de primeira a quarta. O índice obtido foi de 4,2, o quarto maior índice entre as capitais nacionais, atrás das cidades de Campo Grande (MS) e Boa Vista (RR), ambas com médias de 4,5, e Rio de Janeiro, com 4,3. A nota é bastante superior à média nacional das escolas municipais, que é de 3,4. No Estado, as cidades com melhor desempenho foram Ivatuba e Japirã, no noroeste, que ficaram com média de 5,2 na quinta a oitava séries. Dois Vizinhos (no sudoeste), Maripá e Mercedes (no oeste) obtiveram índice de 4,9. Ivatuba também ficou com o melhor desempenho da primeira a quarta série, ao lado do município de Mercedes. A nota final dos municípios foi 6,3. O município de Tunas do Paraná, no Vale do Ribeira, teve pior desempenho do Estado entre a primeira e quarta séries, com índice de 3,1. A cidade também teve a segunda pior nota entre a quinta e oitava série - média de 2,7, melhor apenas que Nova Esperança, que ficou com 2,6.

A Secretaria de Estado da Educação (Seed) informou à reportagem que só se pronunciará sobre o resultado do Ideb após a publicação das tabelas com as notas div...

ANEXO H

JORNAL – A GAZETA DO POVO


GAZETA DO POVO

VIDA E CIDADANIA

Terça-feira, 09/02/2010

Valterci Santos/Gazeta do Povo



Escola Municipal São Luís, no Água Verde: alunos comemoram a melhor nota do estado para turmas de 1ª a 4ª séries IDEB

Curitiba tem melhor nota entre capitais na educação

Escolas da capital alcançaram maior e menor índice de 1.ª a 4.ª séries no estado; nota foi divulgada ontem pelo Ministério da Educação

Publicado em 21/06/2008 | TATIANA DUARTE, DA REDAÇÃO, E JOÃO VARELLA, DA GAZETA DO POVO ONLINE

O Paraná tem 399 municípios. Mas é em Curitiba que se pode encontrar as escolas que se encontram nos dois extremos da nova lista divulgada pelo Ministério da Educação. Na medição feita pelo Ideb, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007, a escola municipal São Luís, entre os bairros Água Verde e Batel, só tem o que comemorar. Ficou com a maior média do estado: 7,1. É também na capital que está o menor Ideb paranaense. A nota 2,8 foi aplicada às séries iniciais da educação básica na escola municipal Madre Antônia, no Tarumã.

As médias do Ideb por escolas e municípios foram divulgadas ontem no site Instituto de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep) e variam de 0 a 10. Apesar dos altos e baixos, porém, Curitiba obteve um bom resultado geral no índice. Com nota 5,1, manteve-se pela segunda vez consecutiva como a capital do país com melhores notas de 1ª a 4ª séries (veja mais no infográfico). O menor Ideb (3,2) foi de Belém, no Pará.

<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=778755&t...> 09/02/2010

ANEXO I

CARTA DA DIRETORA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Curitiba, 04 de julho de 2008.

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação

Iniciei minha função enquanto pedagoga na Escola Municipal Madre Antonia - Ensino Fundamental neste ano. Constatos que a escola apresenta poucas dificuldades pedagógicas se comparada a outras escolas, mas nenhum problema sério no que se refere a aprendizagem dos estudantes. No entanto, esta escola está classificada segundo o INEP, no que se refere à PROVA BRASIL, em último lugar de nosso estado, e segundo a mídia, a pior escola do Paraná.

Sabemos que quando da aplicação da Prova Brasil, em 2007, aconteceram os seguintes fatos: tínhamos duas turmas a serem submetidas à prova e apenas compareceu um aplicador, logo, uma turma não pode realizá-la; a turma que realizou a prova de Língua Portuguesa teve gabaritos trocados pelos gabaritos de Matemática; e a prova de Matemática pelos gabaritos de Língua Portuguesa. Então a escola, na época, solicitou ao aplicador que fizesse as anotações do ocorrido em seu relatório, tendo sido os mesmos assinados pela escola. Entretanto, como hoje presenciamos, os fatos acima não foram considerados, o que ocasionou grande indignação em nossa comunidade e entre nossos pares.

A divulgação de tal resultado denegriu a imagem da escola e de seu corpo docente e discente. É triste ter que ouvir o comentário dos estudantes de que eles não querem estudar na "pior" escola do Brasil, sendo que tal consideração não procede! Nossas crianças viraram "chacotas". Como crianças submetidas a tal discriminação terão preservadas as condições necessárias para o seu desenvolvimento social? Segundo BERGER no Livro Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à sociologia (In FORACCHI, 1998) explicita que a segunda referência para a socialização infantil após a família é a escola. Assim, se a escola perde a credibilidade da criança, que tipo de base estamos oferecendo para a formação cidadã deste indivíduo? Sem contar que isto feriu o Estatuto da Criança e do Adolescente ao colocar nossas crianças em situações vexatórias.

Não é a primeira vez que problemas de aplicação da Prova Brasil ocorrem em nossa cidade. Como também não é a primeira vez que enquanto profissional da Rede Pública Municipal de Curitiba, presencio este equívoco. Em 2005, uma outra escola, após a divulgação desse resultado, sofreu a mesma discriminação, fato que fez com que me convidasse para auxiliar no processo pedagógico da mesma.

Sabemos que há algum tempo os processos avaliativos escolares deixaram de ser punitivos, mas da forma como está acontecendo a avaliação das escolas através da Prova Brasil, nos remete à prática jesuítica de avaliação, onde segundo LUCKESI no livro Avaliação da Aprendizagem Escolar (2001), as avaliações eram solenes ocasiões que se constituíam por bancas examinadoras e procedimentos de exames, por comunicação pública dos resultados, por competição ou pelo ato vergonhoso daí decorrente.

Por tudo isso, infelizmente, a forma como vêm se efetivando os Resultados da Prova Brasil contribui negativamente para o êxito de nossas crianças em seu desenvolvimento acadêmico. Logo, acreditamos ser urgente a revisão desse processo, pois não está se cumprindo, ao menos pra nós, o seu objetivo principal: melhorar a qualidade do ensino no país.

Sendo assim, humildemente solicito à Vossa Excelência à intervenção junto ao INEP no sentido de reverem o processo de aplicação, correção e divulgação da Prova Brasil, bem como averiguar e reverter os equívocos que influenciaram no resultado da Escola Municipal Madre Antonia.

Atenciosamente

Luciana Szenczuk

Graduada em Pedagogia- UFPR
Graduada em Ciências Econômicas-UFPR
Especialista em Gestão da Qualidade na Educação-IBPEX
Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico-UFPR
Especialista em Educação Especial-CIPPEX
R: Marechal Deodoro, 1616 ap.54
Curitiba- Pr
CEP: 80.050-010

ANEXO J

CÓPIA DO E-MAIL DA COORDENADORA DE PROJETOS E INFORMAÇÕES

De: "Maria Inês" <mines@sme.curitiba.pr.gov.br>
Para: <tania.castro@inep.gov.br>
Enviada em: terça-feira, 26 de agosto de 2008 15:34
Assunto: Escola da SME Curitiba_revisão resultados

Prezada Senhora,

Como já é do seu conhecimento, esta SME solicitou ao INEP via Ofício (510/2008-SME) um pronunciamento sobre possíveis inconsistências que podem ter influenciado a queda acentuada do resultado da Escola Municipal Madre Antonia (código INEP 41127269) na Prova Brasil 2007 em relação ao resultado da mesma avaliação aplicada no ano de 2005.

Em sua resposta encaminhada via e-mail no dia 12 de agosto passado, a Senhora alega não haver nenhum registro de ocorrência de inconsistência.

Ainda assim, temos dúvidas quanto ao procedimento adotado pelo INEP em relação à troca de gabaritos (distribuição dos gabaritos de matemática para língua portuguesa e vice-versa). É do nosso conhecimento que tal ocorrência foi registrada no relatório do aplicador, assinada pela diretora da escola e encaminhada a coordenação da Prova Brasil 2007 com as provas aplicadas.

Tendo em vista o nosso desconhecimento do tratamento dado a situações como esta, vimos solicitar um parecer oficial sobre o procedimento adotado em relação a este caso.

Contamos mais uma vez com a habitual atenção desse Instituto, colocando-nos a disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

MARIA INÊS CAVICHIOLLI
Coordenadora de Projetos e Informações
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
Departamento de Planej. e Informações
Fone (41) 3350 3143
E-mail: mines@sme.curitiba.pr.gov.br

GABINETE - SME
EM 27/08/2008
[Assinatura]

Encaminhar cópia
do email Maria Inês

✓/ NIRE-BU

EM Madre Antonia

26/08/2008
C. A. P. A. 29/08

ANEXO K

CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

23/06/2008 15:47

0413422628

CONSELHO - CEE

PAG. 02



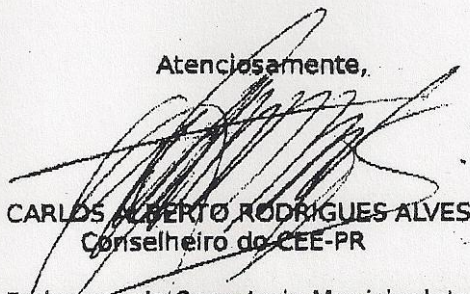
ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Senhora Secretária:

***"Educar é um ato de imortalidade. De certa forma
nos tornamos imortais nos olhos de quem
aprendeu a ver a vida pela magia de nossa
palavra. O educador assim não morre jamais". Rubem Alves***

Ao mesmo tempo em que parabenizamos essa Secretaria Municipal de Educação pela excelente performance na área educacional da nossa cidade, o que ficou demonstrado pela Avaliação Nacional do IDEB, formalizamos-lhe sinceros agradecimentos pela compreensão e apoio que estão sendo prestados para a Escola Municipal Madre Antônia, em especial a sua diretora Luciana Perini Klock, uma vez que, de uma forma equivocada, foram-lhe atribuídas notas que não condizem com a realidade da aprendizagem dos seus alunos e, portanto, estão longe de expressar a seriedade e dedicação de sua equipe pedagógica e administrativa.

Atenciosamente,


CARLOS ALBERTO RODRIGUES ALVES
Conselheiro do CEE-PR

Pedagogo da Secretaria Municipal de Curitiba
Matrícula 85283 (convênio técnico)

MD SRA ELEONORA BONATO FRUET
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CURITIBA

ANEXO L

CARTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Carta ao ministro da Educação

Pastor Carlos Alberto Rodrigues Alves *

Pertencço à comunidade Escolar Madre Antônia. A escola que leva este nome sagrado foi, de forma sensacionalista, classificada pela mídia como a "pior escola de Curitiba". Como fui Delegado do Ministério da Educação no Estado do Paraná sei que erro de procedimentos na aplicação e correção das provas pode acontecer. O que de fato no caso, ficou constatado, ou seja, um gravíssimo e imperdoável erro dos avaliadores que trocaram os gabaritos das provas feitas pelos alunos.

Por outro lado sei, como educador, quais são as conseqüências nefastas para a auto-estima dos alunos e dos professores pertencentes a um centro educacional que passa agora a ter o estigma de "pior escola de Curitiba". Essas conseqüências já estão se avolumando cotidianamente. Ouço-as nos comentários dos alunos que se sentem envergonhados de dizer a qual escola pertence. Vejo-as na tristeza dos professores que sabem ser isso uma inverdade. Constato-as na opinião da comunidade que se articula, bravamente, para resistir à pecha que não lhe pertence.

Sr Ministro da Educação: Que diagnóstico infeliz! É como se um médico dissesse ao doente que ele tem câncer e ele não tem! E agora? Como resgatar a vontade de viver no paciente?

Mas vamos lutar pela verdade. Nossa escola não quer ter o status de uma escola de Harvard, porém não quer estar no limbo das escolas irresponsáveis. Conhecemos nossa competente equipe pedagógica e administrativa. Conhecemos nossa comunidade. Não queremos piedade nem caridade. Se o senhor não quiser rever os critérios na tabulação das notas, pelo menos que em nome da justiça, dê-nos avaliadores competentes que lhe retornaremos resultados iguais ou melhores aos dos anos anteriores. Em nome da alegria de nossos alunos, que a próxima avaliação seja feita com competência técnica e seja corrigida com a ética preconizada pelos Parâmetros Curriculares do MEC.

Não se esqueça nunca Senhor Ministro da máxima atribuída a Pitágoras: "Educai as crianças e não será preciso punir os adultos".

* Ex-delegado do Ministério da Educação no Paraná, pastor da Igreja Presbiteriana do Brasil, Juiz de Paz de Curitiba, conselheiro do Conselho Estadual de Educação e professor universitário.

Jornal Hora H – Junho / 2008

Carta no jornal
Hora H

ANEXO M
INFORMATIVO AOS PAIS

**APPF E CONSELHO DE ESCOLA DA
ESCOLA MUNICIPAL MADRE ANTONIA**

Senhores Pais

Como já é do conhecimento de muitos pais e da comunidade em geral, nossa escola foi notícia nesta semana, em reportagens de jornais e televisão.

Todas as notícias veiculadas diziam respeito ao baixo rendimento da escola, referente as provas realizadas pelos alunos de 4ª série, no final do ano de 2007 (Prova Brasil).

Esclarecemos a todos que, na ocasião da aplicação da prova, a escola possuía 2 turmas de 4ª séries e a turma do período da manhã não realizou as provas, pois a aplicadora responsável pela aplicação não compareceu. A outra 4ª série do turno da tarde realizou as provas e quando a aplicadora recolheu as avaliações, percebeu que ela havia trocado os gabaritos, onde alguns alunos preencheram os resultados de matemática no gabarito de português e vice-versa. O erro foi percebido e registrado no material da aplicadora.

Sabemos que na ocasião, a direção da escola informou os órgãos competentes sobre o ocorrido, com muita preocupação, pois sabia que os resultados das provas não seriam reais.

Para nossa surpresa, os gabaritos foram lançados e, como já era esperado, nossa escola ficou com a nota baixa. Resultado esse que não condiz com a realidade do ensino da escola.

Esclarecemos que, desde o momento que a reportagem foi ao ar, recebemos muito apoio por parte da Secretaria Municipal da Educação e do Prefeito, onde se demonstraram dispostos a reverter essa situação. Estamos no aguardo de novas notícias, onde serão esclarecidos todos os fatos e nossa escola continuará sendo digna de respeito, como sempre fomos considerada pela comunidade.

Nós, do Conselho de Escola e Associação de Pais, Professores e Funcionários da escola conhecemos de perto nossa realidade e acreditamos que esse equívoco será corrigido, para que nossa dignidade seja resgatada perante toda a população.

Curitiba, 25 de junho de 2008

APPF E. M. Madre Antonia - Conselho de Escola

ANEXO N

MANIFESTAÇÃO DE PAIS

Agenda e Manual do Aluno

27/06/08

"À todos da Escola?"

Boa tarde!

Também ficamos surpresos com a notícia na TV, pois conhecemos o trabalho da Escola Madre Antônia, e estamos

/ /
satisfeitos com o desenvolvimento da nossa filha.

Confiamos que em outra notícia será esclarecida essa grande falha.

Abraço a todos!

mamãe

Maria Luiza

Agenda e Manual do Aluno

27/06/2008

Compreendo perfeitamente, pois
eu não troco a escola mãe
Antônia por nenhuma outra
do Bairro alto c/ relação ao ensino
do pré a 4ª Série. Nem mesmo
particular. Muito obrigada pelo bom
ensino dado ao m/ filho! Lilcia