

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA ANDYARA THIBES

**A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE
OS DESEMPENHOS DO PARANÁ NOS ANOS 2007 E 2009**

PATRÍCIA ANDYARA THIBES

**MARINGÁ
2012**

2012

**UNIVERSIDADE UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE
OS DESEMPENHOS DO PARANÁ NOS ANOS 2007 E 2009**

PATRÍCIA ANDYARA THIBES

**MARINGÁ
2012**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE OS
DESEMPENHOS DO PARANÁ NOS ANOS 2007 E 2009**

Dissertação apresentada por Patrícia Andyara Thibes, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori

MARINGÁ
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica: Maria José Ribeiro Betetto CRB 9/1.596

T...p

Thibes, Patrícia Andyara

A prova Brasil de língua portuguesa: um estudo sobre os desempenhos do Paraná nos anos 2007 e 2009 / Patrícia Andyara Thibes. Maringá: UEM / Universidade Estadual de Maringá, 2012. 174 f. : il.

Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori

Dissertação (mestrado) – UEM / Universidade Estadual de Maringá / Departamento de Educação, 2012.

Referências bibliográficas: f. 122-130.

1. Educação 2. Prova Brasil. 3. Língua Portuguesa - Tese.I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro. II. Universidade Estadual de Maringá, departamento de Educação. III. Título

PATRÍCIA ANDYARA THIBES

**A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE OS
DESEMPENHOS DO PARANÁ NOS ANOS 2007 E 2009.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL -
Londrina

Prof.^a Dr.^a Terezinha Oliveira – UEM

Data de aprovação 19/03/2012

À minha mãe, Gessimar Pereira,
verdadeiramente a maior mestre que tive.

AGRADECIMENTOS

Com alegria, externo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que me acompanharam e de alguma forma me apoiaram ao longo do curso de Mestrado e no planejamento e montagem desta dissertação, de modo especial:

À Professora Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelo profissionalismo e competência com que me orientou nesses dois anos, período em que muito contribuiu para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal;

Às Professoras que compuseram a banca, Professora Dr.^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni e Professora Dr.^a Terezinha Oliveira, pelo apoio e valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação;

Aos profissionais das secretarias municipais de Educação em cujo âmbito se situam as escolas objeto deste estudo, bem como aos gestores e professores que se dispuseram a me receber, concedendo um horário de suas agendas para colaborar com a realização desta pesquisa;

À “sempre mestre” Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, professora e amiga, por me ensinar os primeiros passos rumo à pesquisa e à vida acadêmica, pelas sugestões, incentivo e apoio;

Aos meus tios Josélia e Norberto, pelo apoio financeiro e incentivo dado aos estudos.

À minha mãe Gessimar Pereira, mulher forte e guerreira, pelo sustento, pela presença constante e forte base emocional; aos demais membros da minha família, em especial à Gerci e à Josi, pelo constante apoio e incentivo;

Ao meu namorado Cristiano Carpena, por compreender os momentos de ausência em que estive envolvida com a pesquisa e por dividir comigo as alegrias e desafios na trajetória desse estudo, em especial pelo companheirismo durante as viagens.

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela [...]. Mas, se a avaliação não é tudo, também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores. (HADJI, 1994, p. 13).

THIBES, Patrícia Andyara. **A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE OS DESEMPENHOS DAS ESCOLAS PARANAENSES NOS ANOS 2007 E 2009**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2012.

RESUMO

A presente dissertação aborda o tema Prova Brasil de Língua Portuguesa, com o objetivo de identificar quais as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados nessa disciplina na Prova Brasil da 4ª série nas escolas paranaenses nos anos de 2007 e 2009. Para tanto, propusemo-nos refletir sobre a educação escolar e a importância do ensino de Língua Portuguesa, descrever as políticas públicas de avaliação nacional a partir da década de 80, analisar a Prova Brasil e como esta se delineou, bem como comparar e analisar os resultados obtidos na Prova Brasil da 4ª série nos anos de 2007 e 2009 de seis escolas paranaenses que obtiveram os três melhores e os três piores desempenhos. Trata-se de uma pesquisa de campo e explica em cuja realização se adotou a abordagem qualitativa. Para a obtenção dos dados recorremos ao material fornecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), bem como a entrevistas semiestruturadas aplicadas aos coordenadores das secretarias municipais de educação, aos professores docentes da quarta série e aos gestores de cada uma das seis unidades envolvidas no estudo. Os resultados da pesquisa revelaram que duas das escolas, as que obtiveram o primeiro e o terceiro melhores desempenhos, realizam um trabalho estruturado e sistematizado sobre os conteúdos previstos da Prova Brasil, como também sobre todo o conteúdo desenvolvido na quarta série. A escola com o segundo melhor desempenho declara que a pequena queda em seu desempenho observada do ano de 2007 para o ano de 2009 (0,4%) se deveu à inclusão de alunos com necessidades especiais. A professora e a gestora afirmam que não têm preparação pedagógica e que a Prova Brasil não faz distinção na avaliação aplicada a esses alunos. A escola que obteve o melhor dentre os três piores desempenhos, por sua vez, atribui a melhoria da nota à troca do quadro de professores, à mudança de prédio e à melhora da infraestrutura. As escolas que obtiveram os dois piores desempenhos afirmaram ter havido troca de gabaritos, por falha da aplicadora enviada pelo Ministério da Educação e Cultura. Conclui-se que o trabalho sistematizado e bem-estruturado dos conteúdos de Língua Portuguesa foi um fator extremamente relevante para o desempenho das escolas que obtiveram os melhores resultados, porém não podemos negligenciar os fatores externos à escola, como as determinações da vida material e cultural que condicionam comportamentos e atitudes das pessoas envolvidas com as escolas estudadas e as falhas das aplicadoras do Ministério da Educação e Cultura com as trocas de gabaritos. Este fato nos leva a pensar que ainda não se pode ter clareza absoluta quanto ao valor aferido nos resultados da avaliação.

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

THIBES, Patrícia Andyara. **BRAZIL EXAM OF PORTUGUESE LANGUAGE: A STUDY OF THE THREE BEST AND THREE WORST PERFORMANCES OF PARANA STATE SCHOOLS IN THE YEARS 2007 AND 2009.** 178 pages. Dissertation (Master of Education) – Universidade Estadual de Maringá. Mastermind Professor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2012.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the Brazil Exam of Portuguese Language, and it aims to identify what changes, continuities and determinants from the results in Portuguese Language in Brazil Exam of fourth grade at Paraná State Schools in the years 2007 and 2009. For this, it is proposed a reflection about school education and the importance of Teaching the Portuguese Language, it describes the public policies of national assessment from the 80's, of Brazil Exam and how this is outlined, and also compares and analyzes the results obtained in Brazil Exam to the fourth grade in the years 2007 and 2009 from six state schools in Paraná that had the three best and three worst performances at the exam. This is an exploratory research and for which a qualitative approach was adopted. To obtain the data we used the material provided by the Ministry of Education and Culture (MEC), the Anísio Teixeira National Institute of Studies and Research in Education (INEP), as well as semi-structured interviews applied to the following subjects: municipal education coordinators, fourth grade teachers and managers of each of the six units involved in the study. The results revealed that two of the schools, which received the first and third best performance, place a structured and systematic content provided on the Brazil Exam, but also on the entire to fourth grade subject contents. The school with the second best performance declares that the slight decrease in performance (0.4%), due to inclusion of students with special needs, the teacher and the manager say they have no pedagogical preparation and also that Brazil Exam does not distinguish evaluation applied to these students. The school that had the best performance among the three worst performers, on its turn, attaches to the improving the notes to the exchange of teachers team, changes in building and infrastructure improving. Schools that had the two worst performances revealed that there was an exchange of answer sheets by failure of applicator from Ministry of Education and Culture. It is concluded that the systematized and well structured work of Portuguese Language content is an extremely relevant to the performance of schools that achieved the best results. However, we can not neglect the external factors such as the determinations of the material and cultural life that influence behaviors and attitudes of the people involved with the studied schools, as well as the failures occurred on the part of the applicator from Ministry of Education and Culture with the exchanges of the answer sheets, this fact lead us to think that even you can not have absolute clarity on the measured value of the evaluation results.

Keywords: Education. Brazil Exam. Portuguese language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo Logístico Unidimensional de 3 Parâmetros	55
Quadro 2	Edições do SAEB e suas características: 1990 a 2009	60
Quadro 3	Diferenças entre a Prova Brasil e o SAEB	64
Quadro 4	Matrizes de Referência das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	66
Quadro 5	Tópico I. Procedimentos de Leitura	69
Quadro 6	Exemplo do Item do Descritor 1	70
Quadro 7	Exemplo do Item do Descritor 3	71
Quadro 8	Exemplo do Item do Descritor 4	72
Quadro 9	Exemplo do Item do Descritor 6	73
Quadro 10	Exemplo do Item do Descritor 11	74
Quadro 11	Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador da Compreensão do Texto	74
Quadro 12	Exemplo do Item do Descritor 5	75
Quadro 13	Exemplo do Item do Descritor 9	76
Quadro 14	Tópico III. Relação entre Textos	77
Quadro 15	Exemplo do Item do Descritor 15	78
Quadro 16	Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	79
Quadro 17	Exemplo do Item do Descritor 2	79
Quadro 18	Exemplo do Item do Descritor 7	80
Quadro 19	Exemplo do Item do Descritor 8	81
Quadro 20	Exemplo do Item do Descritor 12	82
Quadro 21	Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.....	83
Quadro 22	Exemplo do Item do Descritor 13	83
Quadro 23	Exemplo do Item do Descritor 14	84
Quadro 24	Tópico VI. Variação Linguística	85
Quadro 25	Exemplo do Item do Descritor 10	85
Quadro 26	Roteiros das Entrevistas Semi-estruturadas	91
Quadro 27	Escolas Pesquisadas	94
Quadro 28	Polarização das notas nos anos de 2007 e 2009	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Charge: volta às aulas.....	43
Figura 2	Índice IDEB das escolas paranaenses: IDEB real e metas.....	92
Figura 3	Relação dos Núcleos Regionais de Educação.....	93
Figura 4	Visualização geral dos níveis de proficiência das escolas pesquisadas no ano de 2007.....	97
Figura 5	Visualização geral dos níveis de proficiência das escolas pesquisadas no ano de 2009	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Curva Característica do Item (CCI).....	55
Gráfico 2	Desempenho das Escolas Paranaenses na Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa	90
Gráfico 3	IDEB previsto e IDEB real em 2009.....	97
Gráfico 4	Grade Curricular dos Cursos de Pedagogia.....	103

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
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
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)
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
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	17
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
2.1 Homem e Educação: a Função Social da Escola.....	25
2.2. Os Desdobramentos da Escola Contemporânea: Quem ela está Formando? ...	30
2.2.1 Breves considerações sobre economia e política.....	31
2.2.2. A escola e a formação do homem contemporâneo	36
2.3. A Escola e o Ensino de Língua Portuguesa	40
2.3.1 A linguagem, o discurso e o ensino de Língua Portuguesa.....	40
3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: CONTEXTOS E CONCEITOS	46
3.1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	49
3.2. Prova Brasil	62
3.3.1 As matrizes de referência.....	66
4. A PROVA BRASIL: REFLETINDO SOBRE O DESEMPENHO DAS ESCOLAS PARANAENSES NOS ANOS DE 2007 E 2009.....	93
4.1 Objetivos da Pesquisa.....	93
4.2. Procedimentos Metodológicos	94
4.2.1. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	95
4.3 Descrição dos Sujeitos da Pesquisa	98
4.4 Prova Brasil De Língua Portuguesa: Reflexões Sobre A Variação Nos Desempenhos Das Escolas Pesquisadas Nos Anos De 2007 E 2009.....	102
5. CONSIDERAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A	128
APÊNDICE B	130
APÊNDICE C	133
APÊNDICE D	136
ANEXO A	146

1. INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas realizados durante o período de graduação nos levaram a buscar compreender o processo de ensino aprendizagem e a refletir acerca de ações que garantissem um ensino de qualidade. Durante esse período, por meio dos estágios supervisionados e da experiência como docente, pudemos evidenciar algumas possibilidades e limitações do trabalho pedagógico no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Entre as constatações, dois pontos nos foram marcantes: 1) o fato de que tanto as escolas quanto as instituições governamentais vêm buscando desenvolver ações com a intenção de reverter o fracasso escolar; e 2) as condições que o docente possui para a realização do trabalho pedagógico, ou seja, aquilo que realmente o professor consegue ensinar em face das suas condições objetivas de trabalho.

A qualidade e a efetivação da aprendizagem pelos alunos tornaram-se alvo de discussões crescentes, uma vez que estudos contemporâneos têm evidenciado uma dissociação entre os conhecimentos historicamente acumulados, os quais devem ser transmitidos pela escola, e aquilo que efetivamente a escola tem condições objetivas de transmitir.

Ora, se esta pesquisa tem como eixo investigativo a educação escolar, antes de qualquer coisa, o nosso entendimento sobre tal fenômeno precisa ser esclarecido. Entendemos a educação escolar como um fenômeno social constituído historicamente que é condicionado e diretamente relacionado aos fenômenos que compõem a realidade, ou seja, tudo o que acontece no meio social, suas formas de organização e suas transformações influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem da escola.

Concordamos com Saviani (2009, p. 155) quando afirma que a educação é “[...] um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada.” Dentro dessa perspectiva a escola torna-se um elemento-chave, já que é por meio dela e das ações por ela empreendidas que o conhecimento científico é transmitido de geração a geração.

Ao refletirmos sobre o que é responsável por consolidar o sistema educacional tal como o concebemos, fica-nos claro que se trata de inúmeros aspectos de origem social e material, numa relação dialética em cada momento histórico. Assim, ao delimitarmos como nosso recorte de pesquisa os anos de 2007 e 2009, é necessário compreendermos a conjuntura que caracteriza o período de análise, e para isso é importante um breve percurso histórico.

No Brasil, os anos de 1990 foram marcados por uma reformulação educacional que deu maior ênfase à educação na agenda política do país. Essa década é considerada por diversos pesquisadores como um marco no cenário educacional brasileiro, por apresentar uma nova conjuntura política referente à educação. O que passou a ganhar destaque nesse período foram a busca pela qualidade e a promoção de maior equidade no sistema educacional, sobretudo na Educação Básica.

Castro (1999) afirma que este novo modo de atuar motivou o desenvolvimento de instrumentos avaliativos e de indicadores educacionais que se estenderam para todos os níveis de ensino, acompanhando uma tendência seguida por diversos países desde os anos de 1970. Neste sentido, as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, nosso tema de pesquisa, começaram a ser utilizadas pelo Estado como forma de contribuir para a identificação dos percalços que ocorrem dentro do processo de transmissão e aquisição do conhecimento científico.

Atualmente, no Brasil fazem parte dessas avaliações 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. Esta última é nosso foco de pesquisa.

De acordo com o INEP¹, o PISA é um programa de avaliação comparada a fim de produzir indicadores internacionais sobre a efetividade dos sistemas de ensino. Esta avaliação é voltada aos jovens da faixa etária de 15 anos, uma vez que se supõe que nessa idade a Educação Básica já tenha sido cumprida.

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”(Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. 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, 2009a, p. 14).

O ENEM configura-se como uma forma de avaliação do desempenho individual, e destina-se aos alunos que já concluíram o Ensino Médio. Por meio dele, como afirma Castro (1999), é possível fornecer parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho.

O INEP afirma que o ENCCEJA é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada aos adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada, e tem por finalidade identificar competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar.

De responsabilidade do INEP, a Provinha Brasil, por sua vez, busca avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano. Ela é feita em duas etapas - no início e no final do ano - e tem por finalidade identificar os avanços feitos pelos alunos dentro do período avaliado.

Por fim, o SAEB e a Prova Brasil possuem a mesma finalidade e têm inclusive o mesmo aspecto metodológico e avaliam as mesmas disciplinas e, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos, o desempenho escolar dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, no entanto se diferenciam em um aspecto: enquanto o SAEB é um teste por amostragem, isto é, apenas uma pequena parte da população estudantil participa dele, por meio de sorteio, a Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) é mais abrangente, pois se aplica a todos os alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de todas as escolas brasileiras, oferecendo respaldo para cada uma das escolas participantes. É importante dizer ainda que essa avaliação busca identificar, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos, o nível de conhecimento dos alunos, e juntamente com o censo escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

Estima-se que a partir dos resultados obtidos nessas avaliações os órgãos competentes são capazes de estabelecer ações com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação, reduzindo desigualdades, corrigindo os entraves identificados no processo de ensino-aprendizagem e direcionando de maneira apropriada os recursos financeiros.

Fernandes (2007) aponta que indicadores do desenvolvimento educacional ou avaliações de larga escala, como é o caso da Prova Brasil, fazem-se necessários, entre outros motivos, por permitirem detectar escolas ou redes de ensino com baixo

desempenho, e também por monitorarem o desenvolvimento e a evolução da aprendizagem dos alunos pertencentes a essas escolas.

Ademais, para Dalben (2002), os dados produzidos pelos meios avaliativos podem permitir aos profissionais da educação uma análise sobre sua realidade, colocando também a comunidade como parceira nas reflexões em busca de um ensino de melhor qualidade. Não obstante, esse aspecto nos faz refletir por que mesmo as escolas com os melhores desempenhos no Brasil apresentam valores relativamente baixos, aquém do esperado no tocante às metas propostas pelo MEC, e também da média alcançada pelos países desenvolvidos.

Ao ler obras de autores que discorrem sobre as avaliações de larga escala e alguns documentos disponibilizados pelo MEC, conseguimos perceber a possibilidade de estabelecer um método, seja a Prova Brasil seja outro meio de avaliação, que forneça parâmetros sobre o desempenho intelectual dos alunos; no entanto é necessário termos em mente que os meios avaliativos, assim como se apresentam, enfatizam os resultados, escalonando desempenhos, classificando bons e ruins, enfim, atribuindo responsabilidades individuais para escolas e alunos.

O que se tem observado é que as iniciativas de avaliação em larga escala refletem as políticas de cunho neoliberal², as quais visam à obtenção de um Estado mínimo; assim, nesse movimento histórico, ao Estado cabe a função de legislar sobre a educação e avaliar seu desempenho, ficando a cargo do próprio indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Em suma, nessa proposta “a avaliação gera competição e a competição gera qualidade”, e o Estado, por sua vez, assume “a função de estimular a produção dessa qualidade”. O que se destaca aqui é a lógica e a dinâmica organizacional do mercado econômico, que imprime estímulos à competição, escalonando como conhecimento de valor apenas aquilo que é capaz de ser medido e testado. (SOUZA, 2002, p. 36).

Ao discutirmos o sistema de avaliação, mais especificamente a Prova Brasil, dados os seus atributos de análise, o que, a nosso ver, torna-se alvo de reflexões são os elementos que esse modelo de avaliação procura evidenciar, os quais, por si

² Entendemos as políticas de cunho neoliberal como aquelas voltadas para a liberdade de mercado, acompanhadas de restrições do Estado no que diz respeito às intervenções quanto à regulação da economia, as quais tiveram maior destaque sobretudo a partir dos anos de 1970, com a criação das organizações multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

sós, não são capazes de delinear e apreciar todos os subsídios responsáveis pela realidade educacional.

Dentro desse contexto e diante dos impasses das ideias e perspectivas engendradas por esse sistema, acreditamos ser de grande importância uma pesquisa que busque identificar os condicionantes do rendimento escolar, uma vez que desvelar os percalços, limites e possibilidades da ação educativa a partir daquilo que é possível ser verificado na realidade escolar traz à tona a reflexão acerca de meios para atingir uma melhor qualidade de ensino.

À luz das considerações apresentadas como base para análise, mapeamos os resultados das escolas paranaenses e procuramos identificar quais os três melhores e os três piores desempenhos obtidos na Prova Brasil de Língua Portuguesa no ano de 2007. Ao compararmos os resultados das mesmas escolas no ano de 2009, verificamos a polarização das notas, nos respectivos anos, entre: 240,53 e 245,94; 233,69 e 232,72; 234,29 e 217,62; 137,97 e 204,15; 135,76 e 190,41; 124,44 e 207,49. Diante dessa constatação nos pareceu importante formular o seguinte questionamento para a investigação: “Quais as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados em Língua Portuguesa na Prova Brasil da 4ª série nas escolas paranaenses nos anos de 2007 a 2009?”.

Para responder ao objetivo consubstanciado em nosso problema de pesquisa propomos como objetivos específicos:

- 1- discutir a educação escolar e sua importância social na contemporaneidade;
- 2- descrever as políticas públicas de avaliação nacional, a Prova Brasil, e como esta se delineou historicamente;
- 3- comparar e analisar os resultados obtidos na Prova Brasil para a 4ª série nos anos de 2007 e 2009 de seis escolas paranaenses que obtiveram os três melhores e os três piores desempenhos.

A presente pesquisa é explicativa, modelo que, como afirma Gil (2007, p. 42), busca “[...] 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.”; mas é também uma pesquisa de campo, pois:

[...] o seu objeto fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveyes), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. Trivinõs (2008) aponta que esta forma de instrumento, ao partir de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses pertinentes à investigação, possibilita ao entrevistado participar da elaboração do conteúdo de pesquisa. Desse modo, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada elaborada para o docente, o gestor escolar e a secretaria de educação, a qual buscou identificar as razões imediatas e mediatas do fenômeno estudado.

Assim, organizamos nossa pesquisa inicialmente pelo estudo e levantamento bibliográfico, que respaldaram nossa argumentação e análise dos dados obtidos durante a investigação. Num segundo momento realizamos o mapeamento dos resultados obtidos pelas escolas paranaenses na Prova Brasil no ano de 2007 e identificamos os três melhores e os três piores desempenhos, contabilizando seis escolas pertencentes a quatro Núcleos Regionais de Educação, a saber, os de Curitiba, Londrina, Pato Branco e Wenceslau Braz. Em seguida comparamos os resultados obtidos por essas mesmas escolas na Prova Brasil no ano de 2009. Após contato com os sujeitos a serem pesquisados, apresentamos a eles o projeto de pesquisa e os convidamos a participar, mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Deslocamo-nos até os municípios a serem estudados e realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores, gestores e secretarias de educação. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos sujeitos pesquisados. Em seguida realizamos as transcrições. O material obtido por meio do levantamento bibliográfico e dos dados das entrevistas foram lidos para que classificássemos os fatos.

A partir da sistematização dos dados e do levantamento teórico para fundamentar nossos pressupostos de análise, elaboramos esta pesquisa em cinco seções.

A primeira seção é de caráter introdutório, e nela procuramos apresentar o tema e o recorte que delimita nosso enfoque de pesquisa, estabelecendo nossos objetivos. Dessa maneira, acreditamos balizar o que e para quem estamos falando.

A segunda seção recebeu o título de “Educação Escolar: o ensino de Língua Portuguesa”, e nela procuramos apontar nossa compreensão sobre os aspectos que acreditamos serem responsáveis pela caracterização dessa instituição social. Para isso, em primeiro lugar balizamos nosso entendimento sobre o fenômeno educativo como uma condição humana historicamente formada, e em segundo, discorremos sobre as questões referentes à linguagem oral e escrita e ao ensino de Língua Portuguesa na escola. É nessa seção que apresentamos a concepção teórico-metodológica que fundamenta nossa argumentação.

Na terceira seção procuramos apresentar a trajetória do sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil, o qual se estabeleceu no ano de 1988, com a implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), até chegar à Prova Brasil, a qual teve sua primeira edição em 2005 e é reaplicada a cada dois anos.

Ao desenvolver essa seção verificamos que a bibliografia sobre a Prova Brasil ainda é muito escassa, talvez por esta ainda estar em suas primeiras edições. Cumpre dizer ainda que essa seção traz à tona o contexto em que a Prova Brasil se insere, o que, a nosso ver, clarifica nossas reflexões, uma vez que partimos do pressuposto que conhecer a realidade em que se insere determinado aspecto nos possibilita compreendê-lo.

Na sequência, a seção 4, intitulada “Prova Brasil: refletindo sobre o desempenho das escolas paranaenses nos anos de 2007 e 2009”, apresenta, discute e analisa os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas. Nessa seção os sujeitos e seu contexto configuram-se como ponto-chave para responder à nossa pergunta de investigação por meio da reflexão das posições sociais e ideológicas por eles reveladas, numa tentativa de fazer uma análise sobre a diferença dos desempenhos apresentados nos anos subsequentes de 2007 e 2009 com base nos diálogos com os autores apresentados nas seções 2 e 3.

Nossa última seção, “Algumas Considerações”, traz à luz uma síntese do estudo, apresentando reflexões sobre as avaliações em larga escala, mais especificamente a Prova Brasil. Alguns indicativos levantados nos mostraram que há uma preparação para a prova por parte das escolas. Outro ponto é a frequência com

que é explicada a atribuição da baixa das notas à presença de alunos com necessidades especiais.

Assim, ao discutir os elementos que fundamentam a organização escolar pensando neles como objetos diretamente responsáveis pelos desempenhos apresentados pelas escolas paranaenses, acreditamos poder ampliar as reflexões sobre os instrumentos de avaliação em larga escola, especialmente sobre a Prova Brasil.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A finalidade principal dessa seção é apresentar nosso entendimento sobre educação escolar e a importância do ensino de Língua Portuguesa. Para isso partimos do pressuposto de que a educação escolar é um fenômeno social formado historicamente. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, acreditamos que é a partir da função social exercida pelo uso da língua materna que somos capazes de entender e agir em sociedade.

Nesta seção daremos início à compreensão dos aspectos relevantes que vão influenciar diretamente as mudanças dos resultados observados na Prova Brasil de Língua Portuguesa nos anos de 2007 e 2009. Para realizar nossas análises tomaremos como base as concepções dos autores aqui mencionados.

2.1 Homem e Educação: a Função Social da Escola

Um dos pressupostos centrais de nossa argumentação teórica sobre educação é que esta é algo inerente à condição humana. Acreditamos que a educação centra-se na formação do homem, partindo, segundo Heller (2004), da sua hominização, ou seja, das suas condições biológicas e orgânicas, até chegar à sua humanização, isto é, a um ser que aprende a ser homem e se apropria de sua humanidade. Sendo assim, antes de tecermos nossas considerações sobre educação escolar acreditamos ser pertinente esclarecer qual nossa concepção sobre a natureza do homem e aquilo que o configura como tal.

Entendemos o homem como alguém formado pelas relações históricas e sociais. Ser homem não é apenas nascer na condição da espécie, antes pressupõe a apropriação de uma série de habilidades exclusivas. É preciso desenvolver ao longo da vida comportamentos humanizados, características que nos diferenciam dos animais.

Para Saviani (2008, p. 11):

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 dos homens.

Com essa citação podemos perceber que ser homem, ou se humanizar, é algo que deve ser ensinado a cada indivíduo, o que significa tornar reais as potencialidades que já se apresentam na criança desde o nascimento. Sobre isto, Heller (2004) aponta que na própria hominização já estão dadas as qualidades essenciais, mas estas ainda se encontram em um estado de mera possibilidade, e irão tornar-se realidade por meio do processo de desenvolvimento da essência humana, a qual só pode se efetivar pelas condições dadas no conjunto das relações, ações e ideias sociais de um determinado tempo histórico.

O elemento primordial das habilidades humanas, como apontam os estudos de Marx e Engels (2007), é o trabalho, que se caracteriza pelo fato de o homem modificar a natureza, ou seja, utilizar meios que a transformem de acordo com suas necessidades. Para esses autores, o homem se torna real a partir das suas relações com a natureza: ao modificá-la ele produz sua própria existência. É por meio dessa habilidade que se torna possível a organização social do homem como a concebemos. Não obstante, ela não é única, a humanidade constitui-se também por fatores sociais. Os autores consideram as características biológicas, mas afirmam que para um indivíduo tornar-se homem é necessário que ele esteja inserido em uma realidade cultural e social, uma vez que é por meio das relações com seus pares que ele se apropriará das habilidades humanas.

Engels (1984) colocou como marco da humanização do homem este ter começado a andar ereto. A libertação da mão humana possibilitou a aquisição de novas habilidades. O elemento-chave desse processo ocorre quando a mão se aperfeiçoa por meio das atividades de trabalho, criando e utilizando instrumentos.

Os instrumentos nas mãos do homem ganharam significados e sua fabricação e utilização ultrapassaram a simples forma física. A ele foram atribuídas funções que possibilitaram a objetivação do trabalho, isto é, o homem deu uma finalidade ao uso do objeto de trabalho.

Os instrumentos, embora construídos por um único indivíduo, fazem parte e são resultantes de uma determinada evolução social. Para esclarecer essa ideia, Marx e Engels (2007) trazem o exemplo do machado. Segundo os autores, essa

ferramenta só existe devido às evoluções anteriores; além disso ela apresentará consequências futuras. Ao se dar significado ao machado este passa a ser parte da história dos homens; a cada nova situação gerada pelo uso desse instrumento, não só o indivíduo, mas toda a sociedade se encontra diante de novas possibilidades de desenvolvimento.

Para Marx e Engels (2007), o machado não poderia existir sem a formação dos conhecimentos historicamente elaborados e sua transmissão. Produzir e utilizar o machado pressupõe conhecer qual o melhor tipo de pedra e madeira, o motivo pelo qual esses materiais diferem de outros; contudo esses conhecimentos não surgem de um dia para o outro, é preciso partir de algo já construído, algo já formado, dos conhecimentos já adquiridos pela sociedade.

Apesar disto, é preciso atentar para o fato de que o instrumento - neste caso, o machado - só assume realmente seu papel se o indivíduo que irá fazer uso dele entender suas propriedades objetivas, pois de nada vale o instrumento se não se compreender o modo de usá-lo e sua finalidade; sem esse entendimento ele não passará de um amontoado de madeira e pedra. Sobre isto escreve Leontiev (2004, p. 301):

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.

Ao destacarmos essa citação procuramos entender como o desenvolvimento da sociedade se dá por meio do relacionamento entre os homens, entre aqueles que ainda não conhecem os significados da vida cultural e outros que já tenham se apropriado dos conteúdos e conceitos da objetivação social e material já produzida. É tão e somente a partir daí que cada indivíduo é capaz de desenvolver sua humanidade.

Nesse ponto conseguimos perceber a relevância das relações sociais. Desde o nascimento nos encontramos rodeados por um mundo cheio de significados, os quais foram sendo acumulados pelo desenvolvimento das gerações passadas e transmitidas para as gerações futuras. Não nascemos sabendo utilizar o machado,

por exemplo, mas nos apropriamos disso ao longo da vida por meio das interações com os outros.

Ao modificar a natureza e construir seus meios para sobrevivência, o homem também constrói a si mesmo e se modifica. A cada situação são exigidas dele novas formas de atividade consciente, as quais acabaram por consolidar o pensamento. Para Leontiev (2004), o decurso do trabalho coletivo foi o fundamento essencial para a consolidação do pensamento. Sobre isto o autor afirma:

[...] é condição necessária do aparecimento do pensamento a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas. Mas esta tomada de consciência é impossível nos limites da atividade instintiva dos animais. Uma vez ainda, ela só se realiza no processo de trabalho, a utilização dos instrumentos com os quais os homens agem sobre a natureza. Ora, é precisamente a transformação da natureza pelo homem e não a natureza apenas como tal, o fundamento mais essencial e o mais direto do pensamento humano e a inteligência do homem aumentou na medida em que ele aprendeu a transformar a natureza. (LEONTIEV, 2004, p. 90).

O autor busca demonstrar como as atividades de trabalho culminaram na organização do pensamento do homem, agora ele não só produz a sua existência, mas também entende e organiza esse processo de forma consciente. Ainda sobre o conceito de consciência, esse mesmo autor traz considerações que a caracterizam como um processo interno que se consolida sob a influência da atividade humana.

Outro ponto a ser destacado é que essa conjuntura acabou por consolidar o convívio social. Como afirma Engels (1984), as atividades de trabalho e a tomada de consciência a partir da libertação da mão modificaram as relações que os homens mantinham com seus pares, e foi então que se criou a necessidade de comunicação.

O trabalho na coletividade tornou necessário que os homens dissessem algo uns aos outros. Foi assim que surgiu a linguagem, a qual, como aponta Leontiev (2004), é a consciência real e prática advinda das relações de trabalho. Ela fixa aos objetos significados e possibilita aos homens agirem uns sobre os outros.

Assim, a partir da atividade prática do homem para produzir coisas que lhe satisfizessem eles começaram a se apropriar das coisas do mundo exterior e posteriormente a linguagem passou a designar o significado dessas coisas advindas da experiência prática. Não obstante, é necessário que a linguagem seja reflexo daquilo que se tornou consciente e objetivado. (LEONTIEV, 2004, p. 92, 93).

Temos aqui dois pontos-chaves do processo de constituição do homem e da formação da sociedade tal qual a conhecemos. O primeiro são os aspectos relacionados ao trabalho, que permitiram ao homem modificar a natureza e criar sua sobrevivência, e em consequência disto, desenvolver sua atividade consciente até ao ponto de estabelecer suas formas de pensamento; e o segundo é o aprimoramento das suas habilidades coletivas e sociais, por meio das quais foi possível a transmissão dos conhecimentos. Podemos dizer, assim, que o homem é fruto do seu meio de produção tanto quanto das relações que ele estabelece em seu meio social.

Partimos do pressuposto de que o homem, para caracterizar-se como tal, precisa antes de qualquer coisa humanizar-se. Neste ponto, voltamos nossa atenção para entender quais os mecanismos responsáveis por esse processo. Aqui encontramos a importância da educação, uma vez que acreditamos ser por meio dela que as habilidades humanas são transmitidas para as novas gerações.

Entendemos a educação como algo que é intrínseco à condição do homem e que se formula como um fenômeno social, uma vez que se estabelece pelas relações entre os indivíduos. Ela é historicamente formada, pois transmite conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e é condicionada e diretamente relacionada aos fenômenos que compõem a realidade. Isto significa que tudo o que acontece no meio social, suas formas de organização e suas transformações, influenciam diretamente seu processo.

Acreditamos que a cada momento de interação com os outros e com o meio se torna possível estabelecer momentos educativos; porém, no tocante aos conhecimentos científicos, acreditamos ser a escola o local que, por meio de estratégias e ações, apresenta condições para que estes possam ser transmitidos e passados a outros. Neste sentido, Saviani (2009) aponta que cabe à escola socializar o conhecimento, para assim garantir o desenvolvimento do educando.

Quanto à escola, concebemo-la como uma instituição social condicionada e formada a partir das necessidades sociais. Concordamos com Gasparin (2007) quando afirma que a educação é condicionada pelas relações sociais, o que a torna uma expressão de cada momento histórico, vindo sempre em resposta aos desafios da sociedade. Assim, as atividades desempenhadas por ela partem de uma conjuntura que procura formar homens para suprir as necessidades de um determinado período histórico.

Para dar subsídios à educação escolar Saviani (2009, p. 48) procura descrever a forma de mediação dos conteúdos científicos sob uma dimensão histórica e social capaz de vincular o aluno e sua realidade aos conhecimentos historicamente elaborados. Assim, ele afirma que a educação deve partir de “[...] uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta no homem brasileiro”.

Conforme essa premissa, a organização da prática pedagógica precisa seguir e englobar a realidade dos alunos, de modo a torná-los capazes de relacionar com o seu cotidiano os conteúdos científicos. De acordo com Saviani (2008, p. 422), isso proporcionará a criticidade, além de tornar os alunos cidadãos que de fato compreendem e podem modificar a sociedade. Assim, o que se deve ter em mente é a “[...] elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico”, ou seja, uma percepção de ensino que indique a necessidade de compreender aquilo que é específico do homem.

O relevo em trazer essas questões se configura ao darmos importância às considerações sobre o desempenho das escolas do Paraná na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida popularmente como Prova Brasil.

Ao nos referirmos ao desempenho evidenciado na Prova Brasil, acreditamos somente ser possível investigá-lo à medida que desvendemos as condições objetivas e concretas que as escolas possuem, ou seja, a partir da realidade em que cada escola se insere.

2.2. Os Desdobramentos da Escola Contemporânea: Quem ela está Formando?

Como pedagoga, nosso interesse pelos aspectos que tornam possível a aprendizagem escolar é crescente. Ser capaz de entender, discutir e pensar estratégias de ensino é algo intrínseco à profissão docente. Assim, cada aula preparada pelo professor deve ter como finalidade que o aluno adquira o conhecimento científico, e a escola é o local que propicia condições para que se efetive o processo de ensino-aprendizagem.

Concordamos com Gasparin (2007) quando afirma que a educação é condicionada pelas relações sociais, o que a torna uma expressão das necessidades postas em cada período histórico, vindo sempre em resposta aos desafios da sociedade. Dentro dessa perspectiva podemos dizer que a escola, enquanto instituição social, se constitui a partir da realidade de cada período. Assim, as atividades desempenhadas por ela partem de uma conjuntura que procura formar homens para suprir as necessidades de um determinado momento histórico.

Feitas essas considerações, passamos a nos questionar: na atual conjuntura política e social, qual a função social que a escola contemporânea tem desempenhado? Que tipo de homem ela pretende formar?

Numa tentativa de elucidar esses questionamentos, propomo-nos a apresentar nos dois textos seguintes um breve percurso histórico das atividades materiais que vão influenciar diretamente a consolidação das políticas públicas de avaliação da educação e das habilidades humanas que vêm ganhando destaque na formação oferecida pela escola contemporânea. Nosso interesse em trazer essas discussões se deve ao fato de ser por meio delas que podemos nos situar e compreender a realidade em que a Prova Brasil se constitui.

2.2.1 Breves considerações sobre economia e política

Para compreendermos e analisarmos as relações que culminaram na implementação das políticas de avaliação da educação é necessário nos situarmos no período histórico do qual elas decorrem. Diante disso, torna-se pertinente descrever o modelo de produção material e a organização da sociedade contemporânea, pois, como dito anteriormente, acreditamos que a educação seja formada e condicionada por determinantes históricos e sociais.

Vivemos numa sociedade de organização capitalista, o que significa dizer que os bens de consumo e os serviços são produzidos e adquiridos por meio do mercado. O capitalismo é um sistema no qual a produção e a distribuição dos bens de consumo são provenientes de propriedades privadas e com fins lucrativos. Em suma, os proprietários (capitalistas) investem em bens de capital que geram lucros a

partir do excedente produzido pela força de trabalho dos empregados (trabalhadores) (NETTO; BRAZ, 2007).

Em seu percurso histórico, podemos perceber que o sistema capitalista se consolidou por volta do século XIX, mas sua expansão decorre das três grandes revoluções industriais.

A primeira, segundo Marx (1984), data de meados do século XVII e aponta o declínio da manufatura e a passagem para a maquinaria. A segunda resultou da mudança na organização científica do trabalho. De acordo com Harvey (1992), no fim do século XIX e início do século XX Taylor e Ford desenvolvem a automação rígida em suas fábricas. Nesse período o que ganha destaque é o aumento de rendimento de produção por meio da divisão do trabalho, maximização do tempo e a organização do espaço utilizado na produção. A terceira adveio a partir da década de 1970, quando o desenvolvimento tecnológico possibilitou a passagem da produção rígida para a flexível. A organização do processo produtivo nesse período requer um trabalhador capaz de compreender e agir sobre todos os setores da produção (HARVEY, 1992).

Nessa nova conjuntura política e econômica a vida material da sociedade sofre grandes mudanças. É possível constatar que essa fase foi marcada por uma profunda crise do capital, iniciada pelo acúmulo e superprodução, a qual foi considerada por Mandel (1985) como a primeira recessão da economia mundial. Os desdobramentos ocorridos no sistema capitalista caracterizaram-se como um:

[...] período histórico de sua crise estrutural, que se desenvolve a partir de meados da década de 1970 e que se caracteriza pela terceira revolução industrial, pelo desenvolvimento do taylorismo e da produção flexível, pela crise do imperialismo e globalização; pelo neoliberalismo e financeirização da riqueza capitalista; e pelo sócio metabolismo da barbárie e pós-modernismo como lógica cultural do capitalismo tardio. (ALVES, 2006, p. 47).

O eixo de expansão do capital se deslocou para a Ásia. Alves (2006, p. 47) aponta como o maior motivo para que isso ocorresse o fato de em alguns países daquele continente era e ainda é possível encontrar altas taxas de exploração do trabalho e conseqüentemente de extração de mais-valia. Essa conjuntura impulsionou as políticas neoliberais que surgem “[...] no centro capitalista, primeiro,

no bojo da inconsistência das políticas keynesianas³, ao tratar da conjuntura da recessão persistente; segundo, da necessidade sistêmica do capital quebrar as amarras”. Em suma, o que se pretendia com essas iniciativas era deixar que o mercado econômico caminhasse livremente, sem a intervenção do Estado.

Na tentativa de superar a crise, o que se observou em diversas partes do mundo foi uma reestruturação do capital nas esferas da produção, da tecnologia, da política e da cultura. Assim, as mudanças no sistema capitalista atingiram uma dimensão planetária, fenômeno a que se convencionou chamar de globalização ou mundialização do capital. O desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transporte e a instauração da sociedade em rede por meio da internet culminaram na integração do mercado financeiro mundial.

Sobre esse período, Chesnais (1996, p.17) aponta que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação interligou, em tempo real, diversas partes do mundo. Esse fator desencadeia a integração internacional dos mercados financeiros, o que resulta na mundialização do capital. Esse aspecto, para esse autor, “[...] traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista⁴, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta globais”.

Nessa nova forma de organização, o mercado financeiro globalizado, como afirma Corsi (2006), configurou-se a partir da rapidez e instabilidade do fluxo de produtos; porém essa reestruturação do capitalismo não foi capaz de controlar a superprodução, e as iniciativas tomadas por governos e grandes empresas nesse período tiveram como eixo o redirecionamento dos gastos públicos ao atendimento assistencialista, desbancando as iniciativas keynesianas. Nesse contexto esses os recursos financeiros públicos foram investidos na sustentação do capital financeiro, buscando soluções na liberdade do mercado econômico.

Nesse sentido as ideias neoliberais ganham destaque. Sobre isso afirma (BORON, 2002, p. 186):

³ Com base nos ideais de John Maynard Keynes, pregava a intervenção econômica e a concessão de benefícios sociais por parte do Estado a fim de garantir condições mínimas de vida à população. Teve seu declínio na década de 1970, com a crise do capital e o aparecimento das políticas neoliberais, que previam a intervenção mínima do Estado para o desenvolvimento da economia.

⁴ Situação econômica em que um pequeno número de empresas controla a oferta de produtos para ter domínio sobre o mercado.

A insistência na planificação, no papel empresarial do Estado e nas bondades de uma política econômica que regulasse o funcionamento das principais variáveis do sistema caiu em desgraça diante da crise dos anos 70 e do que se convencionou chamar “o retorno da ortodoxia”. Os diversos experimentos neoliberais colocados em prática na região nos últimos anos – quase sempre tutelados por ditaduras militares, pouco afeitas a outros componentes do neoliberalismo, como a tolerância, o pluralismo e os direitos humanos, por exemplo – deixaram uma forte marca, tematizada em sua ênfase no mercado, na iniciativa privada e na desregulamentação da economia. Em outras palavras, o colapso do keynesianismo e do “senso comum” criado sobre suas premissas deixaram um enorme vazio pelo qual se infiltraram as propostas neoliberais.

No Brasil, essas características tiveram maior ênfase, sobretudo, a partir da década de 1990. Com a eleição de Fernando Collor de Melo, no final de 1989, e sua posse, em março de 1990, o plano de estrutura econômica passou a privilegiar as iniciativas neoliberais, iniciando-se “a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização.” (FRIGOTTO, 2007, p. 1137).

O presidente Collor se manteve no poder por apenas dois anos. Acusações de corrupção o fizeram renunciar ao cargo, o que levou a assumir o cargo, em 1992, o então vice-presidente Itamar Franco. Em 1995 quem assumiu a presidência da República foi o ex-ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC). Apoiado por Itamar Franco, ganhou as eleições de 1994, com o *slogan* de *pai do real*, por ter lançado, ainda no governo de Itamar Franco, uma nova moeda nacional. Por meio de regras que conduziam à conversão de valores monetários a inflação pôde ser controlada. As políticas implementadas durante o governo FHC, como aponta Frigotto (2007, p. 137), seguiram um padrão semelhante ao do governo anterior, e em consequência, os ideais neoliberais se tornaram uma prática nos seus oito anos do governo.

As privatizações ganharam destaque, e um exemplo disto é a venda da Vale do Rio Doce (empresa do ramo da mineração); no entanto, o maior feito de FHC na presidência foi a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Segundo documento disponibilizado em *site* oficial,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável

direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências, que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí, a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de "publicização". (BRASIL, 1995).

Esse trecho do documento indica a posição do Estado, que se exime de suas responsabilidades pelos setores que, segundo seus pressupostos, não dependem dele. Assim, o que se observa no campo educacional é a descentralização, medida que possibilitou a diminuição dos gastos públicos federais com a educação, passando a cargo dos municípios, por exemplo, a responsabilidade pela Educação Básica.

Em 2003 assumiu a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), o qual era reconhecido como representante da classe trabalhadora, líder sindical, figura marcante durante a ditadura militar. Lula provém de família pobre, não fez nenhum curso superior e afirmava ter postura política de esquerda, e ganhou as eleições de 2002 com propostas voltadas principalmente ao setor social.

Para Frigotto (2007), durante os oito anos do governo Lula houve uma continuação das tradições neoliberais e uma desarticulação dos movimentos sociais esquerdistas. O aumento do desemprego e o trabalho precário, com baixíssimos salários consequentes das políticas monetaristas e fiscais, desencadearam uma polarização mais acentuada da pirâmide social: de um lado, no topo da pirâmide, uma maior concentração de renda e capital, e do outro, na base, um maior número de pessoas em condições precárias de vida.

No tocante à educação, o esvaziamento do papel executor do Estado se acentua. Podemos citar como exemplo os recursos destinados à Educação Básica, que muito pouco mudaram. Davis (2002) aponta que, embora tenha se instituído um grupo de trabalho para identificar o valor mínimo por estudante a ser investido na educação, o governo deixou de complementar em bilhões o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF).

Diante do exposto e do pressuposto apresentado na seção anterior, ao nos propormos a estudar a Prova Brasil não podemos deixar de mencionar o contexto histórico sob o qual ela se engendrou. Ora, se em meados dos anos de 1970 a crise de capital das principais economias ocidentais ocasionou a reformulação de estratégias econômicas, com a finalidade de melhorar a eficiência e a produtividade, é preciso destacar que alternativas políticas de cunho neoliberal apresentaram o que, de acordo com Souza (2002), possibilitou o surgimento de novos modelos de organização e oferta de serviços sociais, os quais buscaram aumentar o poder de regulação do mercado econômico, deixando-o atuar livremente, com intervenção mínima do Estado.

Nesse delineamento, o papel do Estado na educação não é mais a execução, essa responsabilidade passou a ser do indivíduo, de modo que cada um é responsável pelos seus sucessos e fracassos. A seu cargo ficaram as funções de legislar e avaliar, de criar leis que respaldem o atendimento pedagógico e avaliar o nível de rendimento dos sistemas educacionais do país.

2.2.2. A escola e a formação do homem contemporâneo

No texto anterior tentamos explicar as mudanças estruturais nas relações do mundo do trabalho com o capital, agora vamos voltar nossa atenção às propostas educacionais advindas dessas relações.

A escola é desafiada a formar para o trabalho flexível. A sociedade neoliberal exige indivíduos capazes de adaptar-se às inovações do mercado de trabalho. Diante disso, Frigotto (2007, p. 26) afirma que cabe à escola educar trabalhadores de forma a “[...] habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-

se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

Neste sentido, a Terceira Modernidade do Capital desencadeou a chamada *Sociedade do Conhecimento*, que se caracterizou, de acordo com Gentili (2002), como uma revalorização da educação enquanto fundamento para a produção, devendo estimular a competitividade dentro do ideário da economia globalizada. À escola, nesse momento, cabia a função de formar a força de trabalho, a qual, em tese, se agregaria ao mercado; entretanto o que se observou foi uma ruptura com a promessa de integração por meio da educação: “passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir” (GENTILI, 2002, p. 51). Pretendemos trazer a esse ponto do texto a discussão sobre o papel da escola e que tipo de indivíduo ela pretende formar. Com essa citação é possível perceber a ênfase dada aos conceitos de capacidades e competências, tão intrínsecos à nossa realidade educacional.

Diante disso, acreditamos ser pertinente esclarecer, mesmo que de maneira breve, o conceito de competência, o qual surge, como afirma Alves (2006), inspirado pelo modelo japonês de controle e organização do trabalho. Esse autor afirma que competência, de forma geral, seria a capacidade mobilizada que cada pessoa possui de realizar uma atividade ou tentar resolver problemas.

Em se tratando de educação, conseguimos perceber esse conceito em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, na qual, embora timidamente, a educação se faz presente quando aquele documento legal trata da preparação para o trabalho, tornando o indivíduo flexível e capaz de adaptar-se às condições, e também ao tecer considerações sobre a preparação para a vida produtiva, nos artigos 35 e 39, respectivamente. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) atribuem à formação da pessoa a aquisição de maneiras com as quais se possam desenvolver valores e competências para a integração na sociedade e uma preparação com competências que garantam seu aprimoramento profissional (BATISTA, 2006, p. 83:85).

Para refletirmos de maneira mais ampla tomamos como ponto de referência o Relatório Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (Unesco), sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, traz alguns encaminhamentos para a educação, entre os quais citamos:

Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana (DELORS, 1998, p. 20-21).

Com esse trecho do documento é fácil perceber como a escola vem sendo chamada a formar indivíduos que consigam se adaptar ao mundo do trabalho, o que agora corresponde a uma organização flexível e globalizada.

O relatório é organizado em quatro pilares que atendem a essa demanda, a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. “Aprender a conhecer” pressupõe a habilidade de aprender sozinho, assim, cabe à escola propiciar meios para que os alunos busquem a constante atualização de seus conhecimentos. No pilar “aprender a fazer” encontramos implícita a exigência expressa no modelo de produção flexível sob o qual o trabalhador é convidado a desenvolver novas habilidades. O pilar “aprender a viver junto” pauta-se no conhecimento acerca dos outros. O relatório afirma que a partir dessa premissa podem ser realizados projetos comuns entre os indivíduos. Por último, “aprender a ser” refere-se ao desenvolvimento da pessoa enquanto indivíduo participante da sociedade (DUARTE, 2001).

Ao fazermos a análise desses pilares podemos perceber que o relatório Delors prioriza competências e habilidades indispensáveis ao desenvolvimento das forças produtivas. Além disso, dois aspectos nos chamam a atenção: a preocupação com o desenvolvimento de competências que irão, de certa forma, ou em tese, garantir a inserção do indivíduo na sociedade, e um esvaziamento no que diz respeito à apropriação dos conteúdos científicos, uma vez que é possível constatar que não é mais preciso possuir conhecimentos, e sim, conseguir identificar meios para solucionar percalços e problemas.

Ora, se, como discutimos anteriormente, acreditamos ser papel da escola propiciar meios para a aquisição dos conhecimentos científicos, ao nos depararmos com os documentos norteadores da educação constatamos uma dissociação entre

eles e aquilo que cabe à escola. Ao nos questionarmos sobre qual o tipo de homem a escola contemporânea busca formar, conseguimos perceber, mais uma vez, que a tendência da economia - agora mundial, com a era da globalização - é quem dita às regras.

No Brasil, esse movimento colocou em destaque na agenda política educacional a busca pela qualidade e a promoção de maior equidade do sistema educacional, sobretudo da Educação Básica; mas para que isso se tornasse possível três fatores foram determinantes, a saber:

[...] Em primeiro lugar, alcançou-se um razoável grau de consenso no diagnóstico das causas da baixa efetividade dos sistemas de ensino. Em segundo lugar evoluiu-se para uma grande convergência das ações desenvolvidas pelos diferentes níveis de governo, sobretudo em relação ao Ensino Fundamental. Em terceiro lugar, a sociedade passou a dar maior valor à educação, mobilizando-se para reivindicar um ensino de melhor qualidade nas escolas públicas. (CASTRO, 1999, p. 17).

Castro (1999) afirma que este novo modo de atuação motivou o desenvolvimento de instrumentos avaliativos e de indicadores educacionais que se estenderam para todos os níveis de ensino, acompanhando uma tendência seguida por diversos países desde os anos de 1970. Diante disto, o Ministério da Educação e Cultura – MEC tem proposto sistemas de avaliação da educação em larga escala, os quais objetivam avaliar a qualidade educacional oferecida pelas escolas brasileiras.

Ao finalizarmos essa subseção, chamamos a atenção do leitor para os aspectos que influenciaram a criação de mecanismos avaliativos. A reestruturação do mercado econômico mundial, na tentativa de superar a crise de superprodução com as iniciativas neoliberais, que pregavam a regulação do mercado financeiro com a intervenção mínima do Estado, somente quando houvesse necessidade de injetar investimentos para manter a reprodução do sistema, acabou por redirecionar seu papel. Assim, o que nos fica claro é que a escola é chamada a formar indivíduos que possam responder à atual conjuntura econômica, política e social de mercado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências.

2.3. A Escola e o Ensino de Língua Portuguesa

Em nossas argumentações sobre educação viemos colocando a escola na condição de instituição social que responde às necessidades históricas. Na seção 2.1 tentamos explanar nosso conceito sobre formação humana, isto é, sobre quais elementos são responsáveis pela humanização do homem, e também nossas considerações sobre a educação escolar.

A validade em trazer essas reflexões ao nosso trabalho se justifica por acreditarmos que elas podem nos auxiliar na compreensão dos aspectos que resultaram na diferenciação das notas que os três melhores e os três piores desempenhos do Estado do Paraná obtiveram na Prova Brasil de Língua Portuguesa (LP), nos anos de 2007 e 2009.

Não obstante, antes de iniciarmos as reflexões referentes à avaliação em si, ainda precisamos voltar a nossa atenção ao ensino de LP e o motivo pelo qual a partir dela se engendrou nosso problema de pesquisa. Desse modo, nos propomos estudar a disciplina de LP por acreditarmos que o aprendizado da leitura e da escrita possibilite a formação de cidadãos que reflitam e ajam conscientemente na sociedade.

2.3.1 A linguagem, o discurso e o ensino de Língua Portuguesa

Ao apresentar as teorias propostas por Heller (2004), Marx e Engels (2007) e Leontiev (2004), relacionamos o desenvolvimento humano com as atividades materiais. Para esses autores, o uso e o fabrico de instrumentos respondem a uma condição coletiva de sobrevivência e à necessidade de transmitir informações, ou seja, à necessidade da linguagem enquanto meio de comunicação.

O desenvolvimento da humanidade definiu-se, como aponta Vygotsky (1993), por meio das atividades de trabalho, as quais geraram comportamentos de vida social. Isso culminou na concretização de atividades psíquicas especificamente humanas, as quais, por sua vez, geraram a necessidade de comunicação. Assim, a linguagem surgiu da necessidade de se criar um sistema de códigos que representassem os objetos e as ações humanas.

Ainda segundo esse autor, a linguagem se faz importante na organização do pensamento. Ela possibilita o desenvolvimento cognitivo à medida que se torna um mecanismo facilitador da construção de conceitos e das atividades mentais.

A respeito dessa questão assim se manifestou (LURIA, 1986, p. 22):

[...] a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato categorial.

Ainda, segundo Luria (1986, p. 25), a linguagem pode ser entendida como um “[...] complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas”. Voese (2004), por sua vez, coloca a linguagem como produto da atividade histórica dos homens. Sua função comunicativa preencheria as condições essenciais de sobrevivência e de organização social.

Não obstante, a linguagem não se limita a nomear o mundo dos homens. O domínio da linguagem possibilita novas formas de atividade mental, e isso desencadeia novas estruturas de relações sociais que ultrapassam o agrupamento primitivo para garantir melhores condições de sobrevivência. Em outras palavras, à medida que as relações sociais se aprimoram e superam as necessidades imediatas do seu cotidiano, as ações humanas passam a corresponder às atribuições, normas e valores sociais. (HELLER, 2004).

A linguagem, dessa forma, é utilizada como instrumento social entre os homens. Bakhtin (1997) considera os espaços sociais se definem por meio dela e das relações dialógicas que ela permite. Segundo esse autor, a linguagem deve ser vista como um instrumento de interação social e formadora de conhecimentos. Os sentidos e significados dos enunciados expressos pela linguagem verbal são produzidos durante as relações dialógicas, e ao utilizá-la o homem pratica ações que não conseguiria realizar se não falasse.

Entende-se que, ao falar, as pessoas expressam sentimentos, expõem ideias e intenções, transmitem e adquirem conhecimentos. Assim, o uso da linguagem no

ato da fala envolve muito mais do que nomear e transmitir informações. Voese (2004, p. 33) acrescenta:

No ato da fala, ou seja, no uso da língua na interação, o enunciante *faz e age*, em geral, motivado por intenções e interesses pessoais que nem sempre são explícitos, mas subentendidos, cuja compreensão, porém, depende não só do que diz o enunciante, mas também das regras que orientam os atos da fala.

Entendemos com essa citação que a linguagem, embora se formule pela representação de algo, é determinada por regras sociais, ou seja, por um conjunto de elementos linguísticos e extralinguísticos que se referem a valores historicamente elaborados. Neste sentido, cada momento de relação interpessoal envolve papéis sociais e valorações hierarquizadas das quais as interações sociais não podem se desvencilhar. (VOESE, 2004).

Outro ponto essencial para podermos compreender as questões referentes à linguagem é que os conteúdos comunicativos só podem ser absorvidos por pessoas já iniciadas tanto na linguagem padrão como nos conteúdos a ela associados. É preciso assumir a importância do contexto social, pois dele dependem a produção dos sentidos do enunciado e a relação (ou que o interlocutor possui com esse contexto, uma vez ela é responsável pela qualidade do ato comunicativo).

A linguagem e suas regras não são estáticas, ao contrário, estão num processo de mudança constante. Sobre isso Bakhtin (1997) afirma que os sentidos de um enunciado obedecem a regras culturais de uma época. A interpretação de um conteúdo linguístico depende dos conceitos de um grupo social e do seu momento histórico.

Como o uso da linguagem está cercado por sentidos e regras que impõem possibilidades e limites ao enunciado e estes se modificam constantemente no interior das relações interpessoais das épocas, precisamos estar atentos ao fato de que essas considerações pressupõem o entendimento de um contexto maior.

Assim, para podermos compreender as relações expressas na linguagem é preciso entendermos o enunciado desde a sentença até todo o texto, como um discurso. “[...] qualquer enunciado deverá ser entendido não só quanto à estruturação interna, como também em relação às conexões que estabelece com diferentes esferas do gênero humano, o que corresponde a sua discursividade”. (VOESE, 2004, p. 41).

A compreensão do discurso exige que se considerem todas as informações nele expostas. A propósito disto, observemos a charge abaixo.



Fonte: O Diário do Norte do Paraná. Maringá, 8 e 9 de janeiro de 2012

Para absorver o significado da imagem deve-se ter em mente o alto valor aquisitivo das roupas e sapatos no primeiro quadro e, em contraponto, a busca por alimento e a geladeira vazia no segundo quadro. É preciso estar atento aos elementos contextualizadores que se apresentam no desenho, pois sem eles o discurso não faz sentido. As roupas e sapatos usados pelo personagem custam caro, e isso nos faz pensar por que é tão importante ter uma boa aparência ao ir para a escola, mas ao chegar dela não ter o que comer em casa. Sem conhecer as marcas das vestimentas do personagem e o que elas representam em nosso momento histórico é impossível entender o sentido de ironia expressa no segundo quadrinho da charge.

Cabe destacar ainda que a cada momento em que se faz presente o uso da língua o enunciante, isto é, aquele que se expressa, realiza um ato interativo condicionado por determinações históricas e culturais. Por isso, para finalizar essa subseção chamamos a atenção para o fato de que, ao interagirem, as pessoas fazem uso não só da fala e das regras para o seu uso, mas também de toda a sua significação social e histórica. (VOESE, 2004).

Ao compreender o discurso substanciado nos enunciados que carregam em si determinações históricas é que nos tornamos capazes de refletir e agir de forma consciente. Esse ponto é essencial para nós, pois, embora a linguagem esteja presente nas crianças antes de ingressarem na escola, acreditamos ser nessa

instituição, com o estudo da disciplina de LP, que se torna possível aprender, entender e utilizar a linguagem.

A linguagem oral é uma habilidade adquirida pela criança à medida que ela participa de contextos comunicativos. Falar é algo que acontece de forma natural para criança que vive num mundo de falantes; contudo, ao entrar na escola regular, por volta dos seis anos de idade, ela atribui à sua fala estruturas gráficas, ou seja, a escrita. Assim, correspondendo sempre a um contexto social, temos de um lado o som, produzido pelo conjunto dos órgãos fonoarticulatórios, e de outro a grafia, como representação simbólica da fala.

De fato, como dito anteriormente, a fala se estrutura de forma natural na criança, mas a escrita necessita de estratégias sistematizadas para se consolidar. Neste sentido, acreditamos ser na escola, por meio da disciplina de LP, que a linguagem escrita encontra reais possibilidades para se desenvolver.

Cabe à escola formar não só leitores e escritores capazes de decodificar os símbolos expressos pela escrita, mas também indivíduos que utilizem a linguagem gráfica para agir em sociedade. Sobre esse aspecto afirma Lerner (2002, p. 17):

[...] O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos. O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir. O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento.

Trazemos essa citação para enfatizar a importância que o ensino da leitura e escrita assume na escola. A capacidade de ler e escrever confere características que levam o indivíduo ao desenvolvimento de propriedades que vão além da função

comunicativa da língua. Conhecer e entender de fato a linguagem permite pensar e refletir sobre a realidade social.

Nessa linha de pensamento, para finalizar esta subseção, entendemos que na disciplina de LP não se deve apenas usar a língua em sua função comunicativa, mas também considerar a formação de indivíduos que ajam na sociedade de forma consciente.

3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: CONTEXTOS E CONCEITOS

Na década de 1980 houve no país um período marcado pela redemocratização e universalização do ensino. Esse processo foi possível por meio de ações que garantiram a ampliação e a adequação das redes escolares. Esse movimento desencadeou o interesse pela avaliação dos sistemas e pela criação de mecanismos institucionais, centros, organismos e planos sistemáticos de avaliação, e ainda pela elaboração de indicadores nacionais de educação. (FREITAS, 2004, p. 665).

Neste contexto, sob o impulso das experiências de avaliação adquiridas no âmbito internacional⁵ iniciou-se no país o delineamento de um sistema de avaliação que trouxe à tona informações sobre o processo de ensino. Por meio dessas informações seria possível monitorar a educação brasileira, bem como verificar o impacto que as políticas públicas exerciam sobre as redes escolares, o que:

[...] formalizava a necessidade de o Estado realizar o controle da qualidade das instituições de ensino. Todavia, para instaurar um controle a legislação também previu uma mudança na gestão educacional, estabelecendo a gestão democrática do ensino e atribuindo novos papéis e responsabilidades para a comunidade escolar, de maneira que o controle exercido pelo “Estado avaliador” fosse oficializado. (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

Nesse contexto, documentos oficiais apontam para a avaliação do sistema educacional. Referindo-se ao texto constitucional de 1988, Freitas (2004) observa que é possível evidenciar nos artigos 206, 209 e 214 questões como o padrão de qualidade, a avaliação da qualidade pelo poder público e a melhoria da qualidade do ensino. A Constituição Federal de 1988, ao colocar a avaliação em evidência, impõe-na como uma tarefa pública. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que, embora seu debate tenha se iniciado ainda em 1988, foi promulgada apenas em

⁵ Podemos citar como experiências internacionais de avaliação a *Primary end Secondary Education Act* - Lei de Educação Primária e Secundária, criada nos Estados Unidos em 1965, De cunho federal, essa lei previa, entre outros aspectos, a igualdade de acesso, e regulava os investimentos federais em educação, a publicação do Informe Coleman Estudo - que buscou verificar as diferenças educacionais do país e constatou que o desempenho do aluno está relacionado à sua realidade socioeconômica -, e a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA Associação Internacional para a Avaliação do Aproveitamento Educacional, e elaborou na década de 1970 um estudo reforçando o relatório Coleman, sugerindo serem determinantes do rendimento educacional fatores situados fora da escola. (ROCHA, 1983).

1996, trazendo em seu texto dispositivos que regulamentavam a atuação do MEC na avaliação da qualidade do ensino.

Para instituir um sistema de avaliação num país é necessário observar alguns critérios, entre eles a regularidade com que ele se aplica, a fim de acompanhar a evolução do sistema. Sua estrutura precisa se apresentar de forma rigorosa e padronizada, pois só assim é possível estabelecer reformas ou mudanças. Foi apenas em 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que o Brasil passou a ter um sistema de avaliação. Assim, o “[...] SAEB inaugurou um novo tempo para a política educacional brasileira que, conduzida pelo “Estado avaliador”, passou a ter informações e resultados para o seu planejamento” (OLIVEIRA, 2011, p. 118).

Atualmente, o sistema de avaliação da educação nacional está composto por seis avaliações, todas de responsabilidade do MEC. São elas: 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 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; e a Prova Brasil.

Em um *site* oficial do INEP encontramos a descrição de cada uma dessas avaliações. O PISA se caracteriza como um programa de avaliação comparada que produz indicadores internacionais sobre a efetividade dos sistemas de ensino. É aplicado em jovens por volta dos 15 anos, quando estes ainda cursam a Educação Básica.

O ENEM é classificado como uma avaliação de desempenho individual e é destinado a alunos que já concluíram o Ensino Médio. Essa avaliação tem se mostrado um mecanismo de ingresso em universidades ou no mercado de trabalho.

Já o ENCCEJA é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada aos adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada. Seu objetivo é identificar competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar.

A Provinha Brasil, por sua vez, avalia o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano, e é aplicada no início e no final do ano. Estima-se que desta forma seja possível verificar os avanços feitos pelos alunos dentro do período avaliado.

O SAEB e a Prova Brasil avaliam as disciplinas de LP e matemática por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos, procurando identificar o desempenho escolar na 4ª e 8ª series/ 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. A diferença nessas avaliações está no fato de que o SAEB é um teste por amostragem, ou seja, apenas uma pequena parte da população estudantil participa dele, por meio de sorteio, enquanto a Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), é aplicada a toda a comunidade escolar matriculada nas séries/anos respectivos. Os resultados da Prova Brasil somados ao senso escolar compõem, atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

Notemos que o interesse pela avaliação dos sistemas de ensino foi constituído num contexto internacional. Diversos foram os discursos relacionados a esse tema desde a década de 1930 até 1988. Com efeito, múltiplos motivos levaram os Estados a avaliar seus sistemas educacionais, contudo podemos pontuar alguns aspectos:

Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2004, p. 7).

Dentro do contexto nacional, Coelho (2008) acredita que as ações implementadas durante a reestruturação do Estado Brasileiro conduziram a marcos regulatórios que seguem as orientações de organismos internacionais, apontando como fundamento educacional o suprimento das necessidades do mercado de trabalho, por meio da aquisição de habilidades e competências, e distanciam a escola daquilo que acreditamos ser seu principal objetivo: transmitir os conhecimentos científicos historicamente elaborados para toda a população.

Nesse conjunto de ideias não podemos deixar de reconhecer que a avaliação configura-se cada vez mais como um meio regulador e competitivo. É necessário considerar que a educação parece estar se transformando em “uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social”. (COELHO, 2008, p. 231).

Embora concebamos a avaliação como um instrumento válido para verificar aspectos pontuais da aprendizagem dos alunos brasileiros, pois gera informações importantes para estimular inovações no processo de ensino das escolas, não podemos negar que o contexto social e político em que ela se configura centra seu objetivo em resultados, escalonando desempenhos e desconsiderando questões importantes da realidade escolar. Sobre isso Oliveira (2011, p. 6) avalia que “ainda pouco é feito no sentido de analisar pedagógica e qualitativamente as informações geradas, no intuito de impulsionar a transformação de práticas e ações do cotidiano das instituições de ensino”.

Diante desse impasse, nessa seção serão descritas as políticas de avaliação nacional a partir da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, e em específico a Prova Brasil e seu delineamento histórico. Apresentaremos a trajetória das discussões dos órgãos públicos sobre como avaliar e acompanhar o sistema de Educação Básica no Brasil, como também alguns autores que tecem críticas ao atual sistema avaliativo, a fim de balizar nosso entendimento sobre os aspectos que vão influenciar as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados na Prova Brasil entre os anos de 2007 e 2009.

3.1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

A reestruturação capitalista e a era da globalização, em que novas tecnologias interligam instantaneamente entre si todas as partes do mundo, modificaram os padrões de produção e consumo tendo como princípio a rapidez no fluxo dos produtos, o que acabou por exacerbar a competição de mercado. Nesse momento a recomposição do capitalismo no plano socioeconômico privilegia a

produtividade, estabelecendo políticas vinculadas às leis do mercado. Nesse contexto a escola, como parte determinada e determinante da sociedade, é chamada a suprir as necessidades dessa nova conjuntura econômica. O foco é a formação de pessoas com habilidades para se adaptar facilmente às mudanças e competências que garantam o constante aprendizado e a resolução de problemas imediatos. (BATISTA, 2006).

Em meio a esse discurso, no final de 1980, o Brasil, sofrendo forte influência da reestruturação econômica mundial, necessitava de estratégias que garantissem a melhoria da qualidade de ensino. O conjunto de fatos desencadeados pelas mudanças no mundo do trabalho, segundo Kuenzer (2002), exigiram da escola nova postura diante do sistema capitalista: de um lado a descentralização, atribuindo responsabilidades e autonomia às escolas e minimizando o poder do Estado, e do outro, a instituição de um sistema de avaliação em larga escala, desenvolvida pelo Estado, reforçando seu papel de Estado avaliador.

A avaliação em larga escala se constitui, nessa conjuntura, com o objetivo de exercer o controle político das instituições e dos sistemas de ensino. Além disso, observa-se que as políticas de financiamento do Banco Mundial, o grande responsável pela instituição dos sistemas de avaliação em larga escala, estabelecem relações de controle recomendando, entre outros aspectos, que o foco esteja na necessidade da eficiência produtiva, na relação com o mercado, na gratuidade da escolaridade básica, na semiprivatização do ensino superior público e nos subsídios relativos a programas de alívio da pobreza, como o Bolsa-Escola (DALBEN, 2002).

A avaliação da Educação Básica no Brasil tem sido apontada pelos órgãos governamentais como um meio para subsidiar ações que possam garantir uma melhor qualidade do ensino. “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”. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 9). A importância de um sistema de avaliação da educação, de acordo com o MEC, está no fato de este se tornar um mecanismo importante para os governos no que diz respeito ao uso dos recursos públicos aplicados. É também um meio de informação social sobre a qualidade educacional oferecida.

Freitas (2004), por sua vez, relaciona a introdução dos mecanismos de avaliação em larga escala à regulação da Educação Básica num contexto de crise

do Estado desenvolvimentista. A avaliação foi tratada com estratégia validada para a gestão da área social num quadro de recomposição do poder do Estado pautado na restrição da sua atuação na área social.

Coube às iniciativas de avaliação em larga escala a responsabilidade por monitorar a qualidade do sistema de ensino. Coelho (2008, p. 237) nos mostra que o conceito de monitorar está relacionado à gestão administrativa da educação formulada pela Cepal em 1995, que “consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais”.

Um ponto marcante para o estabelecimento das iniciativas de avaliação em larga escala que não podemos deixar de mencionar é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995. Este plano propôs algumas diretrizes que influenciaram todo o sistema educacional do país, como, por exemplo, a descentralização, que se pauta nos princípios de eficiência, autonomia e participação social, sendo esta última apresentada como fator determinante para melhorar a qualidade e a eficiência do setor público. É preciso salientar que para verificar a qualidade dos serviços prestados o Plano sugere:

[...] uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re)alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida, será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de concepção dos objetivos pretendidos. (BRASIL, 1995, p. 4).

É nesse caminho que, entre os anos de 1987 e 1990, o MEC instituiu o SAEP, Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau; porém esta avaliação encontrou um problema no que concerne à escolha dos conteúdos programáticos das provas, uma vez que não havia instituído um currículo único nacional. Depois de consultas a alguns professores, a fim de verificar quais conteúdos vinham sendo desenvolvidos em sala de aula, foi elaborado um teste piloto, o qual foi aplicado em 1988 nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. A expectativa era aplicar o teste em nível nacional já no início de 1989, mas problemas orçamentários impediram o trabalho, que só foi reiniciado em agosto de 1990.

Sob a influência da Constituição de 1988, o SAEP passou a chamar-se *Sistema de Avaliação da Educação Básica* - SAEB, o qual teve sua primeira edição

em 1990 e vem se mantendo com a periodicidade de dois anos. Após processados, seus dados foram publicados em 1992, ano em que também o INEP assumiu a responsabilidade pela realização dos testes.

O objetivo principal do MEC ao instituir o SAEB “[...] era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro”. (BRASIL, 2009a, p. 12). Esse mecanismo avaliativo tem se consolidado com o discurso de conseguir:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso a escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. (BRASIL, 2009a, p. 9).

Araújo e Luzio (2005, p. 13), ao discorrerem sobre o SAEB, afirmam que este é o “mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidade e competências dos estudantes do país e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina”. Rodrigues (2006, p. 46), na mesma linha de argumentação, aponta que a finalidade do SAEB consiste em “monitorar o avanço alcançado pelos programas e pelas políticas governamentais em relação às metas educacionais”. Em suma, a proposta do mecanismo avaliativo promove, além da identificação da qualidade dos sistemas educacionais, também a possibilidade de estabelecer metas a serem cumpridas.

É Possível evidenciar em estudos desenvolvidos e em documentos do MEC disponibilizados em site oficial, que desde a sua primeira edição até a atual o SAEB vem se modificando. A trajetória de implementação do SAEB teve apoio do projeto BRA/86/002 – Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica, que com empréstimos do Banco Mundial sustentou seu desenvolvimento. De acordo com Coelho (2008), o projeto BRA/86/002 foi responsável pelo desenvolvimento metodológico da pesquisa, além de treinar o pessoal técnico para realizar os levantamentos. Em 1992 foi substituído pelo projeto BRA/92/002 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que implantou alterações metodológicas e contou com acesso a tecnologias avaliativas utilizadas em outros países.

Em suas duas primeiras edições foram incluídos na testagem alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, sendo avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática

e Ciências; mas já em sua terceira aplicação as séries avaliadas passaram a ser a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, as chamadas séries conclusivas, tendo como foco avaliativo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e Ciências para o Ensino Fundamental e, além dessas, Biologia, Química e Física para o Ensino Médio.

A institucionalização do SAEB enquanto processo nacional de avaliação ocorreu por meio da Portaria 1.795, assinada pelo então Ministro da Educação Murilo Hingel. Essa portaria criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica, em que foi deixado ao encargo do SAEB:

[...] contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos. (NETO, 2007, p. 8).

Essa portaria também teceu algumas considerações sobre o direito a uma Educação Básica de qualidade para todos, com base nos pressupostos de equidade e eficiência, e sobre o monitoramento dos sistemas de ensino e a disseminação de informações geradas pelo sistema de avaliação mediante as quais fosse possível exercer o controle social. O sistema de avaliação seria de responsabilidade do MEC em conjunto com um comitê técnico-científico composto por representantes da Secretaria de Educação Fundamental, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, dos secretários de educação dos municípios das capitais e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, aos quais caberia a elaboração do Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica, no qual deveriam ser definidos as “normas básicas e objetivos específicos dos ciclos de avaliação, seus padrões de desempenho e qualidade e os cronogramas e orçamentos de execução” (NETO, 2007, p. 9).

Em 1995, logo no início do governo FHC, foram introduzidas algumas mudanças significativas. Nessa edição são incluídos na avaliação as escolas particulares e os alunos da 3ª série do Ensino Médio. A execução das avaliações é

terceirizada às fundações CESGRANRIO⁶ e Carlos Chagas⁷. Uma característica importante a ser destacada é a introdução de um novo modelo metodológico, a inclusão da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Até então a metodologia utilizada era a Teoria Clássica de Testes – TCT, a qual limitava o acompanhamento do desempenho entre os anos de aplicação das provas, como também a dimensão dos conhecimentos avaliados que os alunos possuíam.

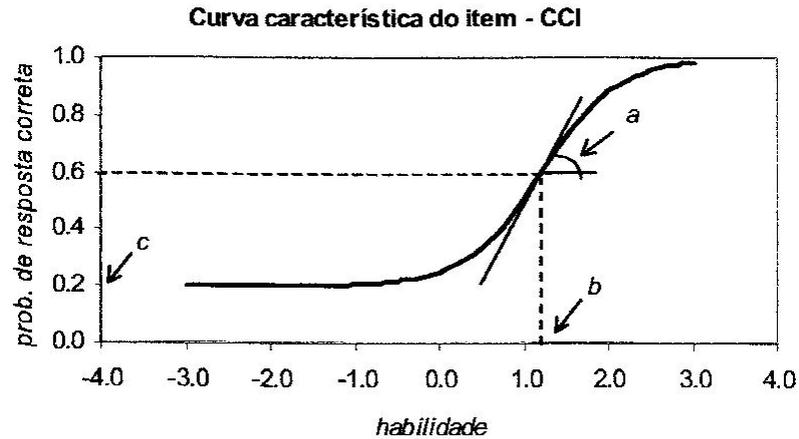
Na tentativa de superar essas limitações a TRI passou a ser o instrumento utilizado para a formulação dos resultados. A partir dela foi possível estabelecer a comparação entre as provas e as diferentes séries, bem como introduzir novas metodologias estatísticas por meio das quais se ampliou a extensão dos conhecimentos a serem avaliados.

A TRI é um modelo matemático e estatístico que, como afirmam Ferrão et al. (2002), por possuir uma escala única de desempenho permite que todas as séries avaliadas sejam comparadas e colocadas em uma mesma escala. Ele configura-se de tal forma que a análise focaliza cada um dos itens. A probabilidade de acerto dos itens se configura a partir da proficiência que o aluno possui e também de certos parâmetros expressos pelas propriedades dos itens.

Rodrigues (2006) chama a atenção para dois pressupostos básicos que fundamentam a TRI. O primeiro é que o desempenho do indivíduo examinado pode ser predito por suas habilidades, e o segundo é que a atuação do indivíduo e o seu desempenho no item podem se apresentar como uma função monotonicamente crescente, a denominada Curva Característica do Item – CCI. No gráfico a seguir é possível verificar a relação entre os parâmetros do modelo e a probabilidade.

⁶ Criada em 1971 para produzir provas das faculdades do Grande Rio com objetivo de unificar as avaliações. A partir de 1994 iniciou o trabalho sobre as avaliações de sistemas de ensino. Atualmente é responsável pelas principais avaliações nacionais da educação, entre elas: ENADE - Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes; o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio; o ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos; e a Prova Brasil.

⁷ Fundada em 1964 a fim de realizar exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas, atua há quatro décadas em todo o território nacional, tendo avaliado mais de 74 milhões de candidatos em mais de 2,3 mil processos realizados para mais de 500 instituições e realizado inúmeros projetos na área da pesquisa educacional.

Gráfico 1 – Curva Característica do Item (CCI)

Fonte – Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 11)

A medida de grandeza é diretamente proporcional à possibilidade de acerto, ou seja, “quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item”. (KLEIN, 2003, p. 284) Um ponto-chave é que os parâmetros apresentados pela TRI baseiam-se nas análises dos itens, e não da prova como um todo.

Embora a TRI apresente diversos modelos, o SAEB utiliza o modelo da logística de três parâmetros (ML3), no qual a probabilidade de acerto dos itens é diretamente influenciada por sua dificuldade, discriminação e probabilidade de acerto casual. Este modelo considera “a dificuldade, a discriminação e a probabilidade de resposta correta dada por indivíduos de baixa habilidade” (ANDRADE, TAVARES E VALLE, 2000, p. 9). Em termos matemáticos esse modelo pode ser definido pela equação abaixo.

Quadro 1- Modelo Logístico Unidimensional de três parâmetros

$$P(U_{ij} = 1 | \theta_j) = c_i + \frac{(1 - c_i) D_{ai} (\theta_j - b_i)}{1 + e^{D_{ai} (\theta_j - b_i)}}$$

$i = 1, 2, \dots, n; \dots, l, e j = 1, 2, \dots, n$

Fonte – Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 9)

em que:

U_{ij} é uma variável dicotômica que assume os valores 1, quando o indivíduo j responde corretamente o item i , ou 0 quando o indivíduo j não responde corretamente ao item i .

θ_j representa a habilidade (traço latente) do j -ésimo indivíduo. $P(U_{ij} = 1/\theta_j)$ é a probabilidade de um indivíduo j com habilidade θ_j responder corretamente o item i e é chamada de Função de Resposta do Item – FRI.

b_i é o parâmetro de dificuldade (ou de posição) do item i , medido na mesma escala da habilidade, a_i é o parâmetro de discriminação (ou de inclinação) do item i , com valor proporcional à inclinação da Curva Característica do Item — CCI no ponto b_i .

c_i é o parâmetro do item que representa a probabilidade de indivíduos com baixa habilidade responderem corretamente o item i (muitas vezes referido como a probabilidade de acerto casual).

Dé um fator de escala, constante e igual a 1. Utiliza-se o valor 1,7 quando se deseja que a função logística forneça resultados semelhantes aos da função ogiva normal. (ANDRADE, TAVARES E VALLE, 2000, p. 9:10).

Os autores continuam esclarecendo que na equação $P(U_{ij} = 1 / \theta_j)$ é a extensão de respostas certas relativas ao item i , extraídas de todos os indivíduos testados com habilidade igual a θ_j . Nesse modelo, o indivíduo que possuir maior habilidade tem mais chances de responder o item de forma correta, sendo esta relação linear. Isso pode ser verificado no gráfico 1, em que a CCI tem o formato de “S” e sua inclinação e o deslocamento das habilidades são determinados pelos parâmetros do item.

O parâmetro a , observado no Gráfico 1, quando expresso por valores baixos indica pouco poder de discriminação, ou seja, os indivíduos têm probabilidades de acerto aproximadas, mesmo possuindo habilidades distintas. Em valores altos, como a curvatura característica é muito íngreme, os indivíduos são divididos em dois grupos: o dos que possuem habilidades abaixo dos valores do parâmetro b , e o daqueles que apresentam habilidades superiores aos valores expressos em b .

O parâmetro b se configura como a habilidade necessária para uma probabilidade de acerto igual a $(1 + c) / 2$, e assume valores entre 0 e 1, pois é probabilidade, sendo medido na mesma unidade da habilidade. Assim, a dificuldade de um item corresponde ao valor de b , ou seja, quanto mais difícil maior e quanto

mais fácil menor é o valor de b . Por fim, em c é representada a probabilidade de indivíduos com baixa habilidade responderem corretamente um item por acaso. Como o parâmetro c sofre a influência de b , ao utilizar a TRI de ML3, c é equivalente a 0 e b representa a probabilidade de acerto do item em 0,5, uma vez que assim a chance de acertar uma resposta é de 50%.

Embora a TRI exista há mais de 50 anos, sua aplicação vem sendo instituída apenas nos últimos 15 anos em diversos países. Isso ocorreu quando se percebeu a necessidade de utilizar um método de testagem que possibilitasse a identificação dos indivíduos com bom desempenho e daqueles com dificuldade para atingir o nível esperado. Ao tirar o foco do total da prova e colocá-lo em cada um dos itens respondidos, essa teoria institui que a partir da habilidade geral de um indivíduo em determinada disciplina se estabelece a probabilidade maior ou menor de acerto. Sua aplicação ainda é direcionada, principalmente, à composição dos sistemas de avaliação da educação em larga escala.

Outro ponto marcante, como salienta Oliveira (2011), foi a promulgação da LDB 9394/96, que fortaleceu o sistema de avaliação nacional enquanto política pública da educação. O artigo 9º, inciso VI, da referida lei prevê que cabe a União:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 1996, p. 13).

Foi também nesse período que o MEC estabeleceu, a partir das diretrizes educacionais, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desencadeando uma padronização dos conteúdos, de forma que as escolas são chamadas a atender a um cronograma comum a todos os estabelecimentos de ensino do país. Desse modo, foi possível criar indicadores para o acompanhamento dos níveis educacionais, fazendo com que o sistema avaliativo tivesse uma maior precisão no controle do rendimento escolar.

Ainda em 1996 o INEP formou um grupo de trabalho a fim de criar as Matrizes de Referência, sobre as quais aprofundaremos a discussão a seguir, ao delinear os aspectos pontuais referentes à Prova Brasil. O objetivo maior da instituição dessas matrizes era de abordar conteúdos comuns entre todos os currículos nacionais. A matriz de referência do SAEB foi elaborada a partir da consulta aos

PCNs, bem como aos livros didáticos e a professores dos 26 estados e do Distrito Federal, considerando as competências e habilidades que cada indivíduo deve possuir ao final de cada ciclo da Educação Básica. Ainda para a edição seguinte, ocorrida em 1997, o INEP criou o Banco Nacional de Itens - BNI⁸.

Durante as aplicações de 1997 e 1999, as disciplinas avaliadas foram, para o Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e para o Ensino Médio, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir da edição de 2001 o formato das provas se mantém entre as disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

Em se tratando das características do encaminhamento do SAEB, é possível dizer que há uma preocupação em se manter rigor científico quanto à metodologia de coleta e análise de dados. Para tanto o SAEB utiliza critérios:

- 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 (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a 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 (ARAUJO; LUZIO, 2005, p. 13).

⁸ Um banco de itens é uma coleção de questões de teste, de natureza específica, que se encontra organizada segundo determinados critérios, com acessibilidade e disponibilidade para a construção de instrumentos de avaliação sempre que o banco for acionado para esse fim. A manutenção de um banco de itens depende da entrada constante de itens de teste de qualidade a fim de possibilitar o desenvolvimento de projetos de avaliação educacional. O BNI mantém uma base de dados destinada à construção de instrumentos de avaliação da Daeb/Inep, em especial do Saeb, e a atender às demandas dos agentes e das redes estaduais e municipais de ensino interessados em desenvolver projetos de avaliação educacional, particularmente as Secretarias de Estado de Educação. (BRASIL, 2009a, p. 5).

Os testes, por sua vez, têm caráter objetivo, ou seja, são apresentados no formato de questões de múltipla escolha, e são compostos por 169 itens, correspondentes às disciplinas e séries avaliadas. Para abranger todos os itens, durante a aplicação dos testes é utilizada uma metodologia chamada de Blocos Incompletos Balanceados – BIB (*Balanced Incomplete Block*). Esse modelo possibilita que os itens sejam divididos em subconjuntos, os blocos, que ao todo correspondem a 13 blocos, os quais são distribuídos em três combinações distintas, resultando de cada combinação um caderno de prova, somando-se 26 cadernos diferentes. “Essa distribuição assegura que sejam superados fatores intervenientes na resposta aos itens, como o cansaço do aluno ou a falta de tempo para responder às questões que aparecem no fim da prova”. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14).

Existe uma variável em relação às dificuldades encontradas em cada um dos itens, organizadas segundo a ordem crescente de dificuldade. Além das provas específicas de conteúdos programáticos, os professores, diretores e alunos respondem a um questionário que busca identificar o que Araújo e Luzio (2005) classificaram como fatores associados, ou seja, aspectos pontuais como as características socioeconômicas e culturais que podem influenciar de maneira significativa o resultado das avaliações. Estima-se que desta forma seja possível identificar amplamente os níveis de competências e habilidades dos alunos.

Entre os anos de 1990 a 2003 as avaliações tiveram um caráter amostral, sendo aplicadas em um grupo de escolas selecionadas por meio de sorteio, gerando resultados divididos em três seções: Brasil, região e unidades da federação.

A Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005 (anexo A), reestruturou o SAEB, que passou a ser um sistema composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, que mantém as mesmas características do SAEB; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida como Prova Brasil. As edições e as principais mudanças ocorridas durante os anos de aplicação do SAEB podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Edições do SAEB e suas características: 1990 a 2009

EDIÇÃO/A NO	POPULAÇÃO ALVO	INSTRUMENTOS	MUDANÇAS
1 – 1990	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a , 7 ^a séries do Ensino Fundamental.	Testes: língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários: diretores e docentes.	5 ^a e 7 ^a série também foram avaliados em redação.
2 – 1993	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a , 7 ^a séries do Ensino Fundamental.	Testes: língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários: diretores e docentes.	Eixos de estudo: a) rendimento do aluno; b) perfil e prática docentes; c) perfil dos diretores e formas de gestão escolar.
3 – 1995	4a, 8a séries do Ensino Fundamental. 3º ano do Ensino Médio	Testes: língua portuguesa e matemática. Questionários: diretores, docentes e alunos.	Nova metodologia: a) TRI; b) rede privada; c) 27 UF; d) séries; d) periodicidade bianual; e) questionários sócio- culturais e hábitos de estudos.
4 – 1997	4a, 8a séries do Ensino Fundamental.	Testes: língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários: diretores, docentes e alunos.	- Testes elaborados a partir das matrizes de referência da avaliação; - Consolidação da metodologia.
	3º ano do Ensino Médio.	Testes: língua portuguesa, matemática, química, física e biologia. Questionários: diretores, docentes e alunos.	
5 – 1999	4a, 8a séries do	Testes: língua	- Testes elaborados a

	Ensino Fundamental.	portuguesa, matemática e ciências. Questionários: diretores, docentes e alunos.	partir das matrizes de referência da avaliação; - Consolidação da metodologia.
	3º ano do Ensino Médio	Testes: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Questionários: diretores, docentes e alunos.	
6 – 2001	4a, 8a séries do Ensino Fundamental. 3º ano do Ensino Médio.	Testes: língua portuguesa e matemática. Questionários: diretores, docentes e alunos.	A partir deste ciclo os alunos passaram a ser avaliados apenas em duas áreas do conhecimento
7 – 2003	4a, 8a séries do Ensino Fundamental. 3º ano do Ensino Médio.	Testes: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Questionários: diretores, docentes, alunos.	Idem
8 – 2005	4a, 8a séries do Ensino Fundamental. 3º ano do Ensino Médio.	Testes: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Questionários aos diretores, docentes e alunos.	Criação da Prova Brasil – todas as escolas públicas urbanas com 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental passaram as ser avaliadas
9 – 2007	4a, 8a séries do Ensino	Testes: língua portuguesa, matemática,	Inclusão das escolas rurais, de 4ª série/5º

	Fundamental. 3º ano do Ensino Médio	ciências, história e geografia. Questionários: diretores, docentes e alunos.	ano do Ensino Fundamental.
10 – 2009	4a, 8a séries do Ensino Fundamental. 3º ano do Ensino Médio	Testes: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Questionários: diretores, docentes e alunos.	Inclusão das escolas rurais, de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.

Fonte – Oliveira (2011, p. 124)

3.2. Prova Brasil

Embora as iniciativas de cunho neoliberal tenham iniciado na década de 1970, podemos perceber que foi durante a década de 1990 que elas ganharam mais destaque no cenário educacional brasileiro. O movimento de reformulação do papel do Estado colocou em destaque na agenda política da educação a busca pela qualidade e a promoção de maior equidade do sistema educacional, sobre tudo da Educação Básica.

Castro (1999) afirma que este novo modo de atuação motivou o desenvolvimento de instrumentos avaliativos e de indicadores educacionais que se estenderam para todos os níveis de ensino. Kuenzer (2002), por sua vez, aponta que se estabeleceram nesse período novas demandas capitalistas sobre a escola, entre elas as avaliações de larga escala, as quais, advindas de exigências internacionais, aproximavam-se da reestruturação das relações entre capital e trabalho, sendo construídas como mecanismo de controle.

As avaliações em larga escala têm se mostrado decisivas para a implementação das políticas públicas para a educação. Entre as políticas resultantes a partir da análise dos desempenhos observados nas avaliações, podemos citar: o Programa Nacional do Livro Didático, de 1985; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997; o Programa de Formação de Professores em Exercício –

Proformação, criado em 1999; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2004; e Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), formulado no ano de 2005. (OLIVEIRA, 2011).

Além do mais, no Brasil, os testes de desempenho escolar têm ocupado espaço proeminente no que concerne às discussões educacionais, uma vez que desde 1990 o governo federal tem utilizado o SAEB. Por meio dele tem sido possível monitorar o sistema de ensino com a realização de testes por amostragem em todas as regiões do país, abrangendo as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Não obstante, Neto (2006) aponta que durante os anos de aplicação do SAEB, de 1990 a 2003, havia algumas dificuldades em utilizar os dados evidenciados nas avaliações para desenvolver ações voltadas à gestão das redes de ensino. Assim, na tentativa de superar os entraves que o SAEB apresentava em 2005, os procedimentos avaliativos do país sofreram alterações significativas. Documentos oficiais tratam do desmembramento do SAEB em dois processos avaliativos: a ANEB, que mantém as mesmas características e objetivos do SAEB, e a Prova Brasil, chamada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Nesta última a principal mudança diz respeito à possibilidade de identificar os resultados obtidos por cada uma das unidades escolares, pois avalia todas as escolas públicas do Ensino Básico.

A ANEB foi regulamentada pela Portaria INEP n.º 89 (anexo B), de 25 de maio de 2005, e mantém as características do SAEB, sendo um teste por amostragem aplicado a uma parte da população estudantil definida por meio de sorteio, enquanto a Prova Brasil foi instituída por meio da Portaria MEC n.º 931(anexo D), que estabelece os seguintes objetivos:

- 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 à qual pertençam (BRASIL, 2005, p. 17).

A Portaria INEP n.º 69 (anexo E), de 4 de maio de 2005, por sua vez, regulamentou a Prova Brasil, trazendo à tona determinações quanto à aplicação das provas, as quais devem ser estendidas para todas as escolas públicas, localizadas na zona urbana ou na rural, que tenham mais de 20 alunos matriculados. As provas, que são aplicadas a cada dois anos, tiveram sua primeira edição em 2005 e sua quarta edição em 2001. São aplicadas apenas aos alunos matriculados nos anos finais dos ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, na 4ª série ou 5º ano e na 8ª série ou 9º ano.

De acordo com os documentos oficiais do MEC, as características essenciais da Prova Brasil se formulam a partir das Matrizes de Referência, as quais vêm sendo utilizadas desde a edição de 1997 nos teste do SAEB. Ao propor descritores, as Matrizes de Referência fornecem e delimitam os conteúdos e conhecimentos a serem incluídos nas provas. Esse assunto será melhor explorado na próxima subseção.

Outro ponto que não podemos deixar de mencionar é que os conteúdos avaliados correspondem às disciplinas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. As escolas recebem seus resultados em forma de média geral da escola e percentual de estudantes definidos por nível na escala de proficiência e habilidades do SAEB. No que concerne à realização das provas, o MEC envia a cada uma das escolas aplicadores treinados, e no momento da aplicação os professores regentes não podem interferir.

Além da avaliação de desempenho, os alunos, professores, gestores e a escola respondem a questionários socioeconômicos (anexos F, G, H, I e J). De acordo com o INEP, os questionários socioeconômicos configuram-se como instrumentos para coletar informações sobre aspectos pontuais da comunidade escolar e possibilitam levar em conta, no momento de análise dos resultados, o contexto dos alunos e da escola.

Os alunos respondem a questões referentes à vida escolar, ao nível socioeconômico e ao seu capital social e cultural, enquanto os questionários destinados aos gestores e professores compreendem questões referentes à sua formação profissional, às suas práticas pedagógicas, ao seu nível socioeconômico e

cultural e a seus estilos de liderança e gestão. Os questionários são entregues pelos aplicadores antes da prova e devem ser recolhidos no seu término. Nesse mesmo momento os aplicadores também respondem um questionário que busca avaliar as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos que cada escola apresenta. Os valores que essa avaliação apresenta são aferidos por meio de níveis dispostos em uma escala de competências (cada um desses níveis está descrito no Anexo H).

A Prova Brasil é ainda parte fundamental para o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Assim, os resultados obtidos na Prova Brasil, juntamente com as informações do censo escolar, ou seja, a taxa de aprovação, repetência, matrícula e evasão, determinam o nível de qualidade da Educação Básica no país. Além disso, toda a população tem acesso aos resultados de todas as escolas participantes por meio do *site* oficial do INEP. Para podermos ter uma melhor compreensão desse processo, apresentamos o quadro abaixo, o qual aponta as principais semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e o SAEB.

Quadro 3 – Diferenças entre a Prova Brasil e o SAEB

PROVA BRASIL	SAEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
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 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º ano do Ensino Médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	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 e rurais do Brasil com mais de 20 alunos	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.

na série, devem fazer a prova.	
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação
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.

Fonte – BRASIL (2009a, p. 1)

Conseguimos perceber, diante das considerações delineadas nessa seção, que a Prova Brasil significou um novo marco no que diz respeito às avaliações de larga escala e à disseminação dos dados obtidos. Esse quadro evidencia que tanto a Prova Brasil quanto o SAEB, embora apresentem algumas características distintas, ainda se configuram como um processo contínuo, tendo como principal função fornecer dados sistematizados sobre a educação nacional. Além disso, criam, segundo o MEC, mecanismos para estabelecer mudanças e intervenções a fim de garantir o direito de aprendizagem dos alunos. Não obstante, segundo Oliveira (2011), há pouca produção quanto às propostas pautadas nos resultados alcançados pela escola nas avaliações em larga escala.

3.3.1 As matrizes de referência

Durante o processo de implementação do SAEB, desde meados de 1980, algo que se configurou como um entrave ao aferir desempenhos do sistema de educação foi o fato de não haver um currículo unificado no Brasil, pois sem ele fica difícil instituir parâmetros para a análise dos resultados. Na tentativa de aprimorar o monitoramento da qualidade de ensino, a partir da edição do SAEB de 1997 foram instituídas as Matrizes de Referência, em cuja formulação a intenção era que se estabelecessem conteúdos convergentes entre os currículos de todas as regiões do

país. Assim, é a partir dos conteúdos das Matrizes que são elaborados os itens da prova.

Para sua formulação foram utilizados como referência os PCNs e também uma consulta nacional realizada pelo INEP, a qual envolveu professores atuantes nas séries avaliadas das esferas estadual, municipal e privada, bem como os livros didáticos que eram mais utilizados nas escolas brasileiras. Assim, foi elaborado um documento no qual são descritas instruções para a formulação dos testes. É preciso ressaltar que para a elaboração das Matrizes de Referência foi feito um recorte no currículo escolar tendo como base os conteúdos representativos entre os currículos de todas as regiões do Brasil. Em suma, as Matrizes de Referência apontam aquilo que pode ser avaliado em cada disciplina e série específica, pontuando as habilidades e competências que devem ser apresentadas pelos alunos.

Nesse modelo de elaboração dos testes, o conceito de habilidades diz respeito ao saber fazer num plano objetivo e prático, que por meio das competências que o aluno possui transformam-se em habilidades. As competências expressas pelo documento podem ser entendidas como a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. (BRASIL, 2009b, p. 18). Para ilustrar:

Quadro 4 – Matrizes de Referência das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

MATRIZES DE REFERÊNCIA	
Língua Portuguesa (com foco em leitura)	São avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de referência dessa disciplina. As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “ <i>objeto do conhecimento</i> ”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

<p>Matemática (com foco na resolução de problemas)</p>	<p>São avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em temas que compõem a Matriz de referência dessa disciplina. As matrizes de Matemática da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Matemática refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos quatro tópicos descritos.</p>
--	---

Fonte – BRASIL (2009b, p. 22 e 23); BRASIL (2009b, p. 107:108)

Ao estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos em cada uma das séries e disciplinas que compõem a prova, as Matrizes de Referência são subdivididas em partes menores, os chamados *descritores*. De acordo com Araújo e Luzio (2005), cada descritor especifica e dá origem a diferentes itens, e a partir da resposta dada a cada um deles pelo aluno é possível, por meio da TRI, identificar o que o aluno sabe e consegue fazer com os conhecimentos que adquiriu.

Em documento oficial os descritores são apresentados como indicadores das habilidades em LP, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas, numa associação entre os conteúdos e as operações mentais dos alunos. Eles indicam as habilidades que os alunos devem possuir e são a base para selecionar os itens que irão compor uma prova (BRASIL, 2009b).

Nesse trabalho nos aprofundaremos nas características que compõem a Prova Brasil de LP, pois a partir dessa disciplina se engendrou nosso problema de pesquisa. Para um melhor esclarecimento, pontuamos os descritores sobre os quais se formula a prova de Matemática, que são os mostrados a seguir.

Tema I. Espaço e Forma: Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas; Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações; Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos;

Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares); Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Tema II. Grandezas e Medidas: Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não; Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml; Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo; Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento; Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas; Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções: Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional; Identificar a localização de números naturais na reta numérica; Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens; Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial; Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais; Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais; Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa); Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória; Identificar diferentes representações de um mesmo número racional; Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica; Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro; Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração; Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Tema IV. Tratamento da Informação: Ler informações e dados apresentados em tabelas; Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas). (BRASIL, 2009b, p. 107:108).

O foco dado às provas dessa disciplina se estrutura sobre a resolução de problemas. De acordo com as Matrizes de Referência na disciplina de Matemática, essa opção se explica pelo fato de que e quando o aluno desenvolve estratégias de resolução que o conhecimento matemático realmente ganha significado. Desse

modo, é possível verificar a habilidade de um aluno quando ele utiliza um conceito que aprendeu.

Voltamos agora nossa atenção às características da disciplina de LP. De acordo com Brasil (2009b), nessa disciplina as competências e habilidades desenvolvidas devem estar voltadas à função social que a língua exerce, uma vez que ela se configura como requisito indispensável ao ingresso e participação do indivíduo na sociedade.

Isso significa que as Matrizes de Referência estabelecidas traçam como meta o domínio de habilidades que possibilitem ao aluno interagir de forma adequada durante todas as situações de comunicação. Para tanto, é necessário que ele tenha domínio sobre as mais diferentes formas da leitura e escrita e apresente a competência de apreender um texto em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Assim, as Matrizes de Referência em LP para o Ensino Fundamental são compostas por seis tópicos, a saber:

- Tópico I. Procedimentos de Leitura:
- Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto;
- Tópico III. Relação entre Textos:
- Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: Tópico
- V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: Tópico
- VI. Variação Linguística: (BRASIL, 2009b, p. 22:23).

Para contemplar os seis tópicos foram elaborados quinze descritores para o Ensino Fundamental e vinte e um para o Ensino Médio. Os quinze descritores do Ensino Fundamental são os mesmos utilizados para o Ensino Médio, porém é preciso atentar para o fato de que no Ensino Fundamental são exigidos processos cognitivos mais simples. Deste modo, um descritor pode apresentar graus de dificuldade diferentes para que seja possível identificar se o aluno desenvolve os itens do teste de acordo com a série na qual se inclui. Outro ponto importante a ser destacado é que os descritores que compõem as Matrizes de Referência abordam um recorte do currículo comum entre todos os estados da federação, portanto as disciplinas trabalhadas em sala de aula não devem restringir-se a eles, mas ir além. (BRASIL, 2009b).

Apresentaremos nessa subseção uma sequência de quadros apenas com descritores do Ensino Fundamental, por estes caracterizarem os conteúdos específicos da série que delimitam nosso foco de investigação no presente estudo.

Quadro 5 – Tópico I. Procedimentos de Leitura

Tópico I. Procedimentos de leitura	
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

Fonte – BRASIL (2009b, p. 22)

No Tópico I – Procedimento de leitura, encontramos os descritores referentes ao Ensino Fundamental D1, D3, D4, D6 e D11. Os itens desse tópico abordam competências sobre o ato de ler, em que aparecem situações textuais nas quais será preciso que o aluno localize informações explícitas, infira o sentido de uma palavra ou expressão, deduza uma informação implícita, identifique o tema ou diferencie um fato da opinião relativa a esse fato. Geralmente os itens que compõem esse tópico não se apresentam de forma literal, por isso é necessário que o aluno seja capaz de atribuir novos significados às palavras encontradas nos textos. Vejamos os exemplos a seguir.

Exemplo do descritor 1

Quadro 6 – Exemplo do Item do descritor 1**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.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 25)

Em relação ao D1 a habilidade a ser avaliada concentra-se na localização da informação solicitada, ou seja, o aluno deve ser capaz de identificar num texto determinada informação, seja ela literal ou uma paráfrase⁹. Para tanto ele deve retomar o texto e localizar entre as informações nele contidas aquela solicitada pelo item.

⁹ De acordo com o dicionário Aurélio, paráfrase significa: ato ou efeito de parafrasear; explicação ou tradução mais desenvolvida do que o texto ou enunciado original; tradução livre e desenvolvida; comentário.

Exemplo do descritor 3

Quadro 7 – Exemplo do Item do descritor 3

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7526

(Portal turma da Mônica: www.turmadamonica.com.br)

No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “DA HORA” ela deu a entender que o desenho

(A) tinha acabado de ser feito.
 (B) durava somente uma hora.
 (C) era moda entre a turma.
 (D) deveria ser usado na hora.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 27).

No D3 é possível avaliar como o aluno relaciona as informações do texto com palavras em seu sentido conotativo, ou seja, palavras que possuem significados além do seu sentido literal. No exemplo, ao identificar a expressão “da hora” espera-se que o aluno seja capaz de entender que não se trata de algo relacionado ao tempo, e sim, de uma expressão idiomática de grupo que, nesse caso, está relacionada a algo positivo. Esse descritor permite explorar os significados diferentes de determinadas palavras ou expressões, e isso exige a capacidade de pensar além do texto. Dessa maneira, “é necessário estabelecer relações entre o que foi dito e o

que não foi dito, precisando da ação e do conhecimento do leitor para “ligar” ideias.” (BRASIL, 2009, p. 26).

Exemplo do descritor 4

Quadro 8 – Exemplo do Item do descritor 4

Talita

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

— Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!

— É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

— Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

— Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe?

E todos riam.

BELINKY, Tatiana. **A operação do Tio Onofre: uma história policial**. São Paulo: Ática, 1985.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

(A) curiosa.

- (B) exagerada.
 (C) estudiosa.
(D) criativa.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 29)

Por meio desse descritor é avaliada a habilidade do aluno em inferir uma informação solicitada para além da base textual, ou seja, uma ideia implícita. No D4, o aluno precisa atribuir sentido àquilo que vai sendo enunciado no texto, “[...] seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual ou na transposição do que seja real para o imaginário.” (BRASIL, 2009b, p. 27). Para desenvolver essa habilidade é imprescindível que os alunos estejam em contato com diferentes gêneros textuais e a partir deles estabeleçam relações entre elementos presentes no texto e suas várias formas de interpretação.

Exemplo do descritor 6:

Quadro 9 – Exemplo do Item do descritor 6

A Boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: ___ As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol.

8.

O texto trata, PRINCIPALMENTE,

- (A) das aventuras de uma menina.
 - (B) das brincadeiras de uma boneca.
 - (C) de uma boneca muito especial.**
 - (D) do dia-a-dia de uma menina.
- O que o resultado do item indica?

Fonte – BRASIL (2009b, p. 31)

O descritor 6 avalia como o aluno reconhece o assunto principal do texto. Nele a habilidade exigida diz respeito à identificação do eixo central em torno do qual um texto se constrói; em outras palavras, seria a capacidade de sintetizar o texto, extraíndo dele uma compreensão global. Os itens desse descritor reforçam a necessidade de se estabelecerem relações entre aquilo que o texto apresenta de forma literal e o que ele apresenta de forma implícita. As Matrizes de Referência apontam que o trabalho desenvolvido com textos informativos são ideais para desenvolver as competências necessárias para apreender o conteúdo desse descritor.

Exemplo de Descritor 11

Quadro 10 – Exemplo do Item do descritor 11

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)**

Fonte – BRASIL (2009b, p. 32:33)

No descritor 11, a habilidade exigida se expressa quando o aluno é capaz de distinguir um fato narrado ou descrito num texto daquilo que é a opinião do autor ou de personagens do texto sobre o fato.

Ao próximo tópico - Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto - correspondem dois descritores: D5 e D9. Para resolver os itens relacionados a esses descritores espera-se que o aluno possa compreender o texto a partir das formas de linguagem verbal e não verbal (gráficos, mapas, tabelas, etc.).

Quadro 11 – Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto

Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	
Descritores	4ª/5º EF
Interpretar texto com o uso de materiais gráficos diversos (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9

Fonte – BRASIL (2009b, p. 22)

Exemplo do descritor 5

Quadro 12 – Exemplo do Item do descritor 5



O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a

(A) necessidade de preservar as árvores.

(B) poesia "Canção do exílio", que fala da terra.

(C) vida de passarinho solitário.

(D) volta o sabiá para sua casa.

Nesse descritor é avaliada a capacidade do aluno de reconhecer e utilizar elementos gráficos para compreender um texto. “Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito.” É possível desenvolver essa habilidade utilizando-se textos nos quais exista interação entre as múltiplas linguagens.

Exemplo de Descritor 9

Quadro 13 – Exemplo do Item do descritor 9

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://caracal.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.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 37)

Ao analisar o descritor 9 podemos perceber que para resolvê-lo é necessário o aluno reconhecer o gênero ao qual pertence o texto, identificando se o texto tem como objetivo informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar ou outros. É por meio desse descritor que se avalia o nível de compreensão do aluno sobre a função social de um texto.

O próximo tópico a ser abordado tem como princípio básico verificar a habilidade em reconhecer as formas distintas existentes para se tratar uma informação a partir da comparação possível entre textos que sejam diferentes mas tenham como eixo temático o mesmo assunto. Para desenvolver itens relacionados a esse tópico é preciso assumir uma postura crítica ante as diversas ideias que podem ser encontradas em diferentes textos que possuam temas comuns. Estima-se que ao identificar os descritores desse tópico o aluno seja levado a compreender as intenções do autor e consiga estabelecer relações com outros textos. Para tanto, espera-se que os alunos tenham desenvolvido duas habilidades, expressas nos descritores 15 e 9: uma diz respeito à capacidade de interpretar um texto utilizando auxílios gráficos e a outra refere-se à habilidade de identificar a finalidade dos diferentes gêneros textuais.

Quadro 14 – Tópico III. Relação entre textos

Tópico III. Relação entre textos	
Descritores	4ª/5º EF
Interpretar texto com auxílio de materiais gráficos diversos (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D15
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9

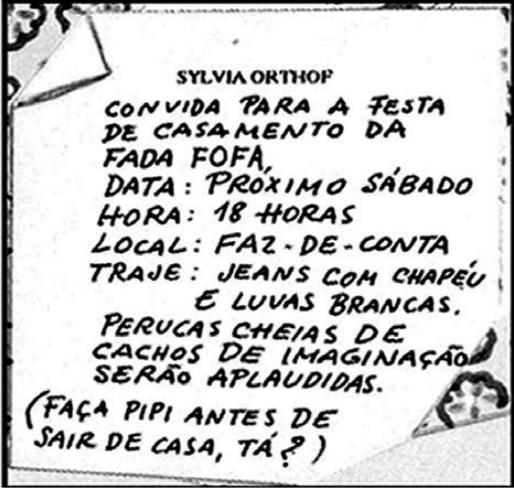
Fonte – BRASIL (2009b, p. 22)

Como o descritor 9 é parte integrante também do tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto - e por isso já foi apresentado em quadro anterior, a seguir demonstraremos apenas exemplo de um item do descritor 15.

Os itens associados a esse descritor sugerem o reconhecimento das diferenças entres textos que abordam o mesmo tema.

Exemplo de Descritor 15

Quadro 15 – Exemplo do Item do descritor 15

 <p>Venha à festa do meu aniversário</p> <p>Dia: 11/5/98</p> <p>Horário: 20 horas</p> <p>Local: Rua Vitória Maçola, 15</p> <p>Conto com sua presença!</p> <p>Cristiana</p>	 <p>SYLVIA ORTHOP CONVIDA PARA A FESTA DE CASAMENTO DA FADA FOFA, DATA: PROXIMO SÁBADO HORA: 18 HORAS LOCAL: FAZ-DE-CONTA TRAJE: JEANS COM CHAPÉU E LUVAS BRANCAS. PERUCAS CHEIAS DE CACHOS DE IMAGINAÇÃO SERÃO APLAUDIDAS. (FAÇA PIPI ANTES DE SAIR DE CASA, TÁ?)</p>
Convite 1	Convite 2

Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque:

A) os dois pertencem ao mundo real.

(B) os dois pertencem ao mundo imaginário.

(C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.

(D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 40)

Para desenvolver as habilidades solicitadas por esse descritor é recomendável a utilização estratégica de textos diversos relacionados ao mesmo

tema, os quais podem ser retirados de jornais, anúncios, revistas, livros, etc. Além disso, também a produção textual pode ser empregada no desenvolvimento dessas habilidades. Ao entender a relação entre textos diferentes o aluno demonstra habilidade em analisar as condições do texto, ou seja, como, por que e para que ele foi produzido.

O Tópico IV - Coerência e coesão no processamento do texto -, por sua vez, refere-se à competência que leve o aluno a interpretar de forma clara e compreensível um texto e dele abstrair a ideia que ele busca transmitir; ou seja, o aluno deve ter a habilidade de identificar a coerência e a coesão do texto. Para isso é necessário que ele compreenda os sentidos e interprete adequadamente as informações do texto. Esse tópico se divide em quatro descritores, a saber: D2, D7, D8 e D12.

Quadro 16 – Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto

Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
Descritores	4ª/5º EF
Estabelecer relações entre as 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 as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12

Fonte – BRASIL (2009b, p. 22)

Exemplo do descritor 2

Quadro 17 – Exemplo do Item do descritor 2**A Costureira das Fadas**

(Fragmento)

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

A expressão vê-la (l. 5) se refere à

- (A) Fada.
- (B) Cinderela.
- (C) Dona Aranha.
- (D) Narizinho.**

Fonte – BRASIL (2009b, p. 42:43)

No D2 o aluno é convidado a identificar as propriedades textuais que possibilitam encadear as informações contidas no texto, ou seja, ele precisa

relacionar com uma nova uma informação já dada. Não é preciso, como no exemplo, citar novamente o nome Narizinho para que o leitor seja capaz de inferir a quem se refere a expressão “vê-la” que aparece na quinta linha. Diante disso podemos dizer que:

[...] diferentes partes de um texto podem estar interligadas por uma expressão que se repete literalmente ou que é substituída por um pronome, um sinônimo, um hiperônimo, por exemplo. Por essas vias, nada no texto está solto. Tudo continua e se articula numa rede de relações, de forma que o texto resulta numa unidade, num todo articulado e coerente. (BRASIL, 2009b, p. 42).

Exemplo de Descritor 7

Quadro 18 – Exemplo do Item do descritor 7

A Raposa e o Cancão

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não aguentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

No final da história, a raposa foi

- (A) corajosa.
- (B) cuidadosa.
- (C) esperta.

(D) ingênua.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 45)

O item vinculado a esse descritor requer do aluno a habilidade de identificar os elementos que constroem uma narrativa. Desse modo, ele precisa atentar para o fato de que toda narrativa segue alguns princípios:

I) Introdução ou Apresentação – corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de equilíbrio, em que tudo parece conformar-se à normalidade. Do ponto de vista da construção da narrativa, nesta parte, são indicadas as circunstâncias da história, ou seja, o local e o tempo em que decorrerá a ação e apresentadas às personagens principais (os protagonistas); tal apresentação se dá por meio de elementos descritivos (físicos, psicológicos, morais, e outros). Cria-se, assim, um cenário e um tempo para os personagens iniciarem suas ações; já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É, portanto, o segmento da ordem existente.

II) O segundo momento – Desenvolvimento e Complicação – corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonistas. Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o conflito, a complicação ou a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) antagonista(s) – (personagem (ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da ordem perturbada.

III) O terceiro momento – Clímax – corresponde ao bloco em que a narrativa chega ao momento crítico, ou seja, ao momento em que se viabiliza o desfecho da narrativa.

IV) O quarto e último momento – Desfecho ou desenlace – corresponde ao segmento em que se dá a resolução do conflito. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí o tradicional “final feliz”. Esse último bloco é o segmento da ordem restabelecida, deve levar o aluno a identificar um desses elementos constitutivos da estrutura da narrativa. (BRASIL, 2009b, p. 44).

Exemplo do descritor 8

Quadro 19 – Exemplo do Item do descritor 8

A Costureira das Fadas

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973

O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque

- (A) ela deseja ter um vestido de baile.
- (B) o príncipe vai se casar com Narizinho.
- (C) ela deseja um vestido cor-de-rosa.
- (D) o príncipe fará uma festa para Narizinho.**

Fonte – BRASIL (2009b, p. 46:47)

Nesse descritor é preciso que o aluno possua a habilidade em entender aquilo que motiva a apresentação dos fatos tal como se propõem no texto, ou seja, sua relação causa/consequência.

Exemplo do descritor 12

Quadro 20 – Exemplo do Item do descritor 12

Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na

agricultura.

Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.

{...}

Almanaque Recreio. São Paulo: Abril. Almanques CDD_056-9. 2003.

No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre” (l.1), a expressão sublinhada indica

- (A) causa.
- (B) finalidade.
- (C) lugar.**
- (D) tempo.

Fonte – BRASIL (2009b, p. 48)

O descritor 12 tem o potencial de ampliar os descritores anteriores. Por meio dele é possível avaliar se o aluno consegue inferir diferentes significados das informações contidas num texto, ou até mesmo de uma mesma palavra, ou seja, ter a habilidade de reconhecer a relação semântica entre os conectores de um texto. A habilidade exigida nesse descritor é de fundamental importância para que o aluno possa compreender a coerência de um texto.

A seguir apresentaremos exemplos de descritores do tópico 5. Denominado *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, esse tópico procura abordar o uso de recursos expressivos como pontuação e mecanismos de notação, entre os quais podemos citar: reticências, exclamação, interrogação, etc., e o itálico, o negrito, a caixa-alta, relacionando-os ao sentido que ele provoca no texto. Todos

esses recursos auxiliam na interpretação, uma vez que conferem sentido aos conteúdos textuais.

Quadro 21 – Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
Descritores	4ª/5º 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

Fonte – BRASIL (2009b, p. 23)

Esse tópico é composto pelos descritores D13 e D14.

Exemplo do descritor 13

Quadro 22 – Exemplo do Item do descritor 13

Continho
<p>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.</p> <p>— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?</p> <p>— Ela não vai não: nós é que vamos nela.</p> <p>— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?</p> <p>— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.</p>
<p>MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.</p>
<p>Há traço de humor no trecho</p>

- (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)
 (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 1-2)
 (C) “quando passou um vigário”. (l. 2)
(D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 4)

Fonte – BRASIL (2009b, p. 50)

O descritor 13 avalia a habilidade do aluno em reconhecer o sentido de expressões que, no contexto em que são utilizadas, podem referir-se a outra coisa, ter outro significado, geralmente de ironia ou que provoque algum impacto humorístico. No D13 o uso das palavras possui uma quebra em sua regularidade a fim de transmitir intencionalmente determinados efeitos de sentido.

Exemplo de Descritor 14

Quadro 23 – Exemplo do Item do descritor 14

O que disse o passarinho

Um passarinho me contou
 que o elefante brigou
 com a formiga só porque
 enquanto dançavam (segundo ele)
 ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou
 que o jacaré se engasgou
 e teve de cuspi-lo inteirinho
 quando tentou engolir,
 imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou
 que o namoro do tatu e a tartaruga
 deu num casamento de fazer dó:
 cada qual ficou morando em sua casca

em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou
que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão-marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

PAES, José Paulo. O que disse o passarinho. In: _____. Um passarinho me contou. São Paulo: Editora Ática, 1996.

A pontuação usada no final do verso “e que o leão-marinho e a foca...” (l. 20) sugere que o passarinho

- (A) está cansado.
- (B) está confuso.
- (C) não tem mais fofocas para contar.
- (D) ainda tem fofocas para contar.**

Fonte – BRASIL (2009b, p. 52)

Aqui os sinais de pontuação irão colaborar para o sentido global do texto. Assim, ao desenvolver o D14 o aluno precisa apresentar a habilidade de reconhecer os diferentes significados que as diferentes formas de pontuação podem dar ao texto. Por meio desse descritor é possível avaliar se o aluno utiliza estratégias que o façam relacionar o uso do ponto de exclamação, por exemplo, e o efeito por ele gerado no sentido do texto.

O sexto e último tópico que compõe as Matrizes de Referência para a disciplina de LP recebe o título de *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*. Nele a diversidade da língua, seja ela marcada por especificidades individuais ou coletivas, precisa ser apreendida para que o aluno consiga adequar-se a cada situação em que ela está envolvida. Assim, por meio da identificação das

marcas linguísticas o aluno é levado a determinar quem é o locutor e o interlocutor. Para o Ensino Fundamental apenas um descritor é proposto, o D10.

Quadro 24 – Tópico VI. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Tópico VI. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
Descritores	4ª/5º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10

Fonte – BRASIL (2009b, p. 23)

Exemplo de Descritor 10

Quadro 25 – Exemplo do Item do descritor 10

Carta
<p>Lorelai:</p> <p>Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?</p> <p>Um beijo da Raquel.</p> <p>(...)</p>

NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998. Em “Agora tá tudo diferente.” (l. 7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- (A) ensinada na escola.
- (B) estudada nas gramáticas.
- (C) encontrada nos livros técnicos.
- (D) empregada com colegas.**

Fonte – BRASIL (2009b, p. 52)

Nesse descritor é preciso que o aluno desenvolva habilidades para poder identificar num texto o locutor e para quem ele escreve. Isso deve ser feito mediante a identificação das marcas linguísticas. O domínio das variações linguísticas fica claro ao responder aos itens desse descritor. Como exemplo de variações linguísticas podemos citar a palavra “está”, apresentada aqui em sua grafia correta, mas geralmente encontrada, em uma conversa informal com amigos, sob a forma “tá”.

Ao analisarmos todos os descritores e tópicos apresentados, os quais compõem as Matrizes de Referência para a 4ª série e 5º ano do Ensino Fundamental, fica fácil perceber que a principal característica que os teste procuram avaliar é a capacidade dos alunos de ler e interpretar. O foco está nas características do uso do texto, e não nos aspectos dos conteúdos, ou seja, não são requisitadas características como a ortografia, a concordância nominal e verbal, etc., que são responsáveis pela estrutura da Língua Portuguesa, e sim, as habilidades relevantes para que seja possível elaborar e reelaborar diferentes estratégias para compreender um texto.

4. A PROVA BRASIL: REFLETINDO SOBRE O DESEMPENHO DAS ESCOLAS PARANAENSES NOS ANOS DE 2007 E 2009

Toda pesquisa, para ter caráter científico, precisa necessariamente seguir alguns parâmetros metodológicos, pois só assim se torna possível apreender de maneira fidedigna o fenômeno estudado. Assim sendo, neste quarto capítulo descreveremos o contexto da pesquisa com a apresentação dos objetivos, do método, da abordagem de pesquisa, dos instrumentos, dos participantes, bem como dos procedimentos de coleta de dados. Aqui apresentaremos ainda a forma como selecionamos os sujeitos pesquisados e a interpretação utilizada para investigar em que medida as mudanças, permanências e fatores determinantes dos anos de 2007 e 2009 influenciaram os resultados apresentados pelas escolas pesquisadas.

4.1 Objetivos da Pesquisa

Tendo em vista nosso problema de pesquisa, o objetivo geral do estudo ora apresentado é identificar quais as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados em Língua Portuguesa na Prova Brasil da 4ª série, nas escolas paranaenses, nos anos de 2007 e 2009.

Para apoiar esse objetivo geral estabelecemos três objetivos específicos:

- 4- Refletir sobre a educação escolar e a importância do ensino de Língua Portuguesa;
- 5- Descrever as políticas públicas de avaliação nacional a partir da década de 80, a Prova Brasil e como esta se delineou;
- 6- Comparar e analisar os resultados obtidos na Prova Brasil para a 4ª série, nos anos de 2007 e 2009, de seis escolas paranaenses que obtiveram os melhores e os piores desempenhos.

4.2. Procedimentos Metodológicos

Gil (2007) conceitua método científico como aquele que agrupa procedimentos intelectuais e técnicos com a finalidade de alcançar o conhecimento. Foi preciso percorrer um caminho metodológico que julgamos ser aquele que nos possibilitou maior autenticidade ao analisar os discursos de nossos entrevistados. Ao escolhermos o método partimos do entendimento de que ele é o grande responsável por aproximar o objeto/tema da pesquisa.

Para nossas análises adotamos a abordagem qualitativa. Nessa perspectiva é preciso considerar a dinâmica existente entre o real objetivo e o sujeito, o que se torna possível por meio da reflexão e análise da realidade. Por outro lado, é necessário delimitar, no objeto de estudo, o espaço e o tempo a serem investigados (OLIVEIRA, 2008).

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam cinco critérios para a pesquisa de natureza qualitativa: 1)- o investigador deve se inserir no ambiente do objeto de pesquisa, desse modo as análises partem do contato com a realidade; 2)- a investigação deve ser descritiva, modelo em que as informações coletadas assumem a forma de palavras e imagens; 3)- é preciso compreender o objeto de estudo a partir de um determinado contexto; 4)- não existem hipóteses predefinidas, estas devem surgir a partir da coleta e agrupamento dos dados; 5)- o pesquisador deve seguir fielmente a percepção dos sujeitos pesquisados quanto aos significados atribuídos ao objeto.

Em relação à técnica de pesquisa utilizada, apoiamo-nos em Severino (2007) ao delimitarmos a natureza deste trabalho, o qual se configura como uma pesquisa de campo e explicativa. Trata-se, em primeiro lugar, de uma pesquisa de campo, pois:

[...] o seu objeto fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveyes), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123);

E em segundo lugar, de uma pesquisa explicativa, uma vez que busca

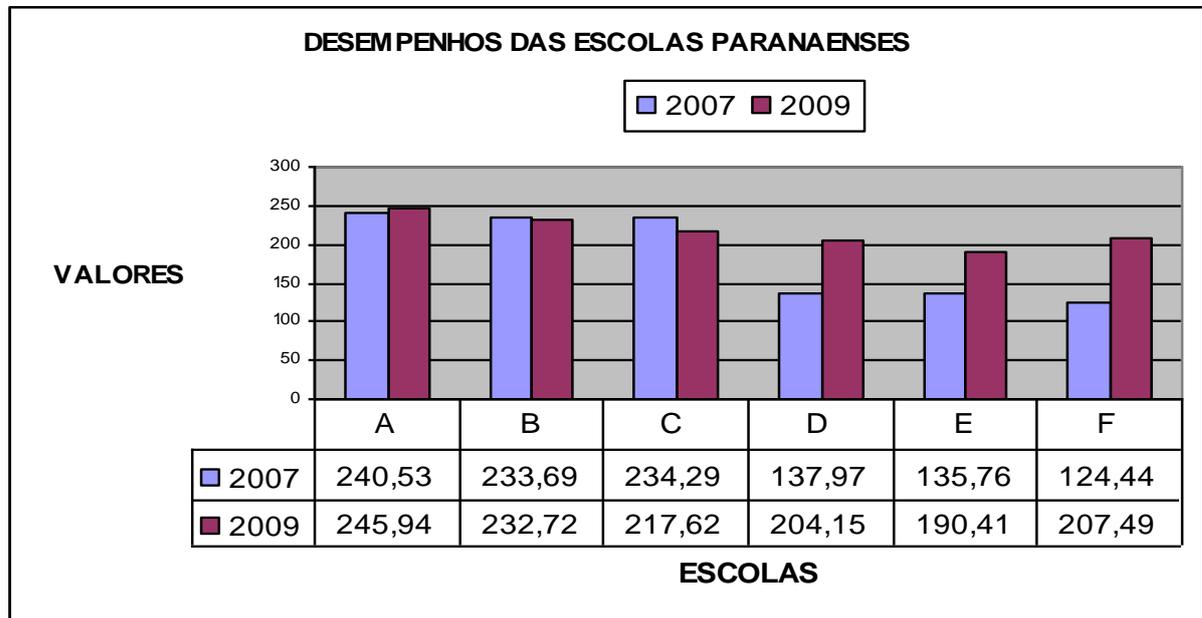
[...] além de registrar e analisar os fenômenos estudados, identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Nessa mesma linha de pensamento, Gil (2007) afirma que é possível, por meio da pesquisa explicativa, identificar a razão das coisas, ou seja, ela aponta os fatores que irão fornecer subsídios aos fenômenos.

4.2.1. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Ao analisar nossa realidade por meio do estudo das publicações e notícias veiculadas pelos meios de comunicação é fácil perceber que a escola não tem conseguido desempenhar de maneira suficiente sua função formadora. As estatísticas escolares têm evidenciado que grande parte dos alunos não se apropria dos conteúdos científicos de forma adequada. Por que isso acontece? Quais lacunas se fazem presentes? Essas reflexões aguçaram nossa curiosidade e nos levaram a investigar os resultados que as escolas paranaenses atingiram na Prova Brasil.

Para determinar a seleção de amostragem, mapeamos os resultados das escolas paranaenses em LP na Prova Brasil no ano de 2007 e os comparamos aos resultados alcançados em 2009. Para tanto, procuramos identificar os três melhores e os três piores desempenhos em 2007, para, a partir deles, compararmos os resultados obtidos pelas mesmas escolas no ano de 2009. Foi possível contatar a polarização das notas obtidas nos anos 2007/2009, entre, respectivamente: 240,53 e 245,94; 233,69 e 232,72; 234,29 e 217,62; 137,97 e 204,15; 135,76 e 190,41; 124,44 e 207,49. Para ilustrar recorreremos ao gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Desempenhos das escolas paranaenses na Prova Brasil – 2007/2009

A leitura do gráfico 2 nos permite inferir que as escolas A, D, E e F modificaram seus resultados elevando seus desempenhos em 2%, 48%, 40% e 67%, enquanto as escolas B e C diminuíram seu percentual de pontuação, atingindo 0,4% e 7% de queda. Diante dessa constatação, pareceu-nos importante questionar quais as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados em Língua Portuguesa na Prova Brasil da 4ª série, nas escolas paranaenses, entre os anos de 2007 a 2009.

Para responder a essa pergunta utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Para Trivínõs (2008, p. 146), entrevista semiestruturada é “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”. Por sua vez, Severino (2007, p. 125) reconhece como entrevistas semiestruturadas aquelas que apresentam questões predeterminadas. Por ter sua característica principal fundamentada em “questões bem diretas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também, mais facilmente categorizáveis, sendo assim, muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais”.

As entrevistas semiestruturadas utilizadas como instrumento foram elaboradas junto ao grupo de pesquisa¹⁰ e consistiu em três roteiros: um para o professor da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (apêndice A), um para o gestor (apêndice B) e um para o secretário de educação do município (apêndice C). Cada roteiro foi dividido em categorias, a saber:

Quadro 26 – Roteiros de entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA			
	Professor	Gestor	Secretário de Educação
1	Caracterização dos Sujeitos	Caracterização dos sujeitos	Caracterização dos sujeitos
2	Trabalho escolar	Caracterização da escola	Caracterização das escolas municipais
3	Formação continuada	Trabalho escolar	Formação continuada
4	Projeto político-pedagógico	Projeto político-pedagógico	Políticas públicas municipais para a Educação
5	Conhecimentos sobre a Prova Brasil	Formação continuada	Preparação dos alunos para Prova Brasil
6	Preparação dos alunos para Prova Brasil	Conhecimentos sobre a Prova Brasil	Encaminhamentos: mudanças e permanências
7	Encaminhamentos:	Secretaria de Educação	Expectativas

¹⁰ Este grupo faz parte do projeto 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)

	mudanças e permanências		
8	Expectativas	Preparação dos alunos para Prova Brasil	
9		Encaminhamentos: mudanças e permanências	
10		Expectativas	

Assim, organizamos o caminho da nossa pesquisa inicialmente pelo contato com as escolas e secretarias municipais. Apresentamos-lhes o projeto de pesquisa e a anuência em participar se deu mediante a assinatura de um termo de consentimento (apêndice D). As entrevistas foram agendadas e nos deslocamos até os municípios de Curitiba, Londrina, Pato Branco e Sengés. Os depoimentos foram gravados e transcritos, sendo disponibilizados aos entrevistados posteriormente para alguma correção ou aprofundamento que julgassem necessários.

4.3 Descrição dos Sujeitos da Pesquisa

No ano de 2007, no Estado do Paraná, participaram da Prova Brasil de LP 134.590 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destes, 127.231 eram de escolas municipais. Nesse ano a média do IDEB do Estado atingiu a nota 5,0. Em 2009 realizaram a prova 144.763 alunos, dos quais 138.297 eram da esfera municipal. A nota conseguida no IDEB foi 5,4.

4ª série / 5º ano											
Estado ↕	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Paraná	4.6	5.0	5.4	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6

Figura 1- Índice IDEB das escolas paranaenses: IDEB real e metas
Fonte: Adaptado de Brasil (2009a)

Nesse quadro é possível observar que o Estado do Paraná tem superado as expectativas do MEC quanto a seu desempenho. O IDEB alcançado em 2007 e em 2009 demonstra que em 2007 a nota foi maior do que a prevista para 2009 e que em 2009 o desempenho foi equivalente ao valor da meta para o ano de 2011. As metas foram estipuladas pelo MEC como um caminho para que o país atinja, em 2021, a mesma qualidade educacional que apresentam os países da OCDE¹¹, ou seja, um índice equivalente a 6,0. (BRASIL, 2009a).

Nosso universo de pesquisa engloba seis escolas do Estado do Paraná. Dados publicados em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE - demonstram que o Estado do Paraná é o sexto mais populoso do país. Sua população soma 10.686.247 de pessoas, o que corresponde a 38,55% da Região Sul e 5,58% da população do Brasil. Dados do censo escolar divulgados em 2011 revelam que, no Paraná, estão em funcionamento 6.064 escolas, compreendendo estabelecimentos das redes federal, estadual, municipal e privada, os quais atendem ao todo 1.677.128 alunos no Ensino Fundamental. Destas escolas, 2.135 são municipais e se dividem entre trinta Núcleos Regionais de Educação – NREs. No NRE de Curitiba estão matriculados, no Ensino Fundamental, 89.830 alunos, em Londrina, 26.034, em Pato Branco, 4.146, e 1.449 em Sengés.

As seis escolas que compuseram essa pesquisa estão ligadas aos NREs de Curitiba, Londrina, Pato Branco e Wenceslau Braz, e são todas estabelecimentos de ensino municipais. As escolas A, B e F situam-se na cidade de Curitiba, a escola C em Pato Branco, a escola D em Paiquerê, distrito do município de Londrina, e a escola E, em Sengés.

¹¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - é uma organização internacional que conta com 34 países membros, possuem economias de alta renda (países desenvolvidos) e um alto índice de desenvolvimento humano (IDH).

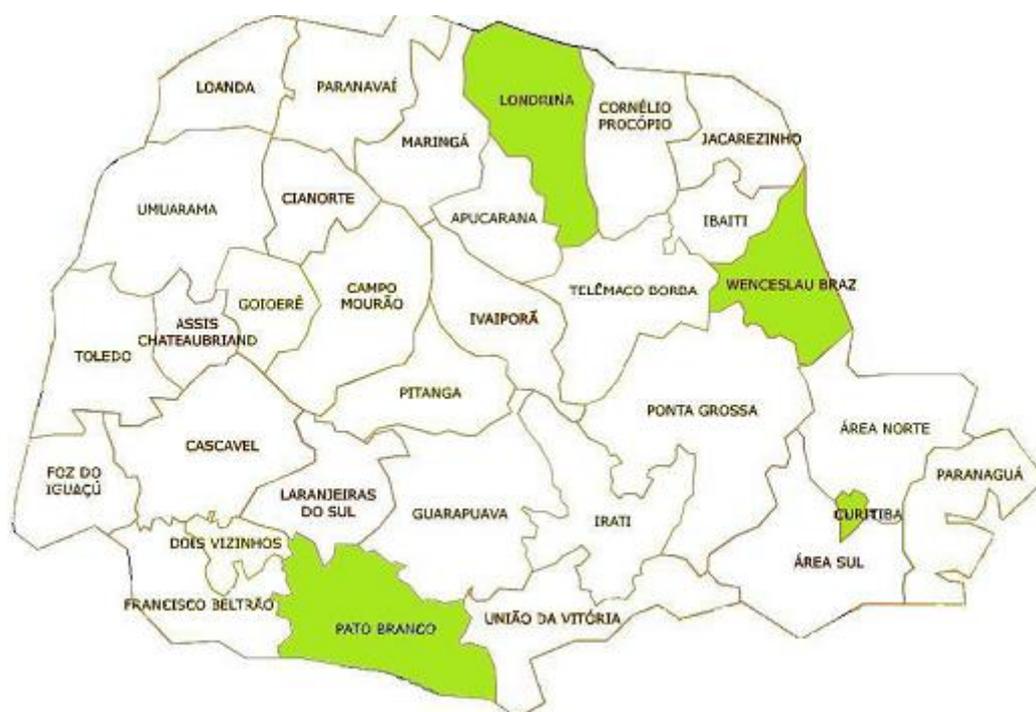


Figura 2 – Relação dos Núcleos Regionais de Educação
Fonte – Adaptado de Paraná (2009a)

Quadro 27 – Escolas pesquisadas

Escola	NRE	Média 2007 – 2009
A	Curitiba	240,53 – 245,94
B	Curitiba	233,69 – 232,72
C	Pato Branco	234,29 – 217,62
D	Londrina	137,97 – 204,15
E	Wenceslau Braz	135,76 – 190,41
F	Curitiba	124,44 – 207,49

Em relação à infraestrutura, as escolas “A”, “B” e “C” possuem bons espaços, salas de aula amplas e arejadas, além de biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, quadra poliesportiva e pátio. A escola D recebeu novo prédio há pouco tempo (início de 2010), conta com pátio amplo, refeitório, brinquedoteca, biblioteca, salas

de aula bem-arejadas, com capacidade para 40 alunos, e quadra poliesportiva. O prédio da escola “E” já é antigo, algumas salas apresentam problemas quando chove, porém contam com biblioteca, brinquedoteca e quadra poliesportiva. A escola “F”, embora fique localizada em bairro afastado do centro da cidade, possui boa infraestrutura, espaços amplos e bem-arejados.

A escola “A” atende predominantemente alunos pertencentes às classes sociais B e C, com renda familiar em torno de um a cinco salários mínimos. A escola “B” é freqüentada por alunos pertencentes às classes B e C. Os alunos da escola “C” são, em sua maioria, das classes A e B, e seus pais, em sua maioria, são comerciantes, profissionais liberais e funcionários públicos.

A escola “D” pertence a um distrito da cidade de Londrina que conta com 3.000 habitantes e cuja economia gira em torno da pecuária e agricultura em pequenas propriedades. Os alunos são filhos de pequenos produtores e trabalhadores rurais, comerciantes e empregados de serviços gerais.

A classe social C é a predominante entre os alunos da escola “D”. A economia da cidade a que a escola pertence se baseia na extração de madeira e produção de papel. Fomos informados pela gestora de que muitos alunos evadiram-se da escola nos últimos anos devido à queda na economia da cidade, a qual está ligada à extração da madeira, de modo que os alunos tiveram que auxiliar na renda familiar, assumindo postos de trabalho e não tendo tempo para os estudos.

Por fim, a escola “F” atende alunos que moram no bairro em que se localiza a escola ou em bairros próximos. São filhos de trabalhadores do comércio, atendentes de serviços gerais e profissionais autônomos e pertencem às classes B e C.

Os sujeitos que participaram da nossa amostra de pesquisa são representados por seis gestores, seis professores do quinto ano do Ensino Fundamental e quatro representantes das secretarias municipais de educação das cidades em que estão localizadas as escolas.

A formação mínima de todos os profissionais envolvidos na pesquisa é a graduação, com formação pedagógica, sendo que apenas dois não possuem pós-graduação. Destes, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 26 e 58 anos. O tempo de serviço no magistério ficou polarizado entre um e 37 anos de trabalho.

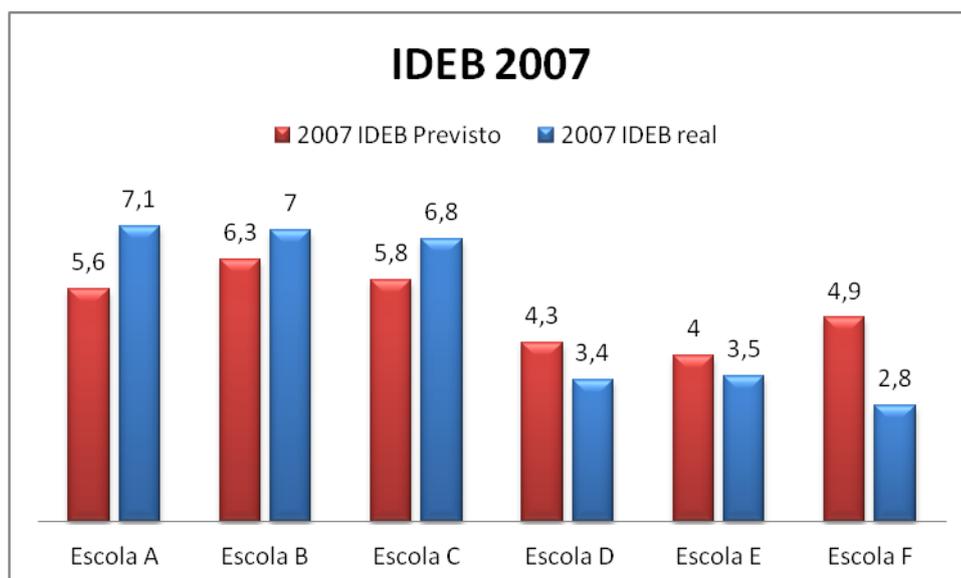
4.4 Prova Brasil De Língua Portuguesa: Reflexões Sobre A Variação Nos Desempenhos Das Escolas Pesquisadas Nos Anos De 2007 E 2009

A compreensão da totalidade exige o reconhecimento das partes, o que neste estudo se tornou possível por meio da análise de alguns pontos do cotidiano das escolas envolvidas na pesquisa em seus aspectos espontâneos. Ao nos depararmos com a alta diferença de desempenhos apresentada pelas escolas envolvidas neste estudo, nos anos de 2007 e 2009, propusemo-nos a investigar quais fatores teriam sido decisivos na polarização das notas. Vejamos o quadro.

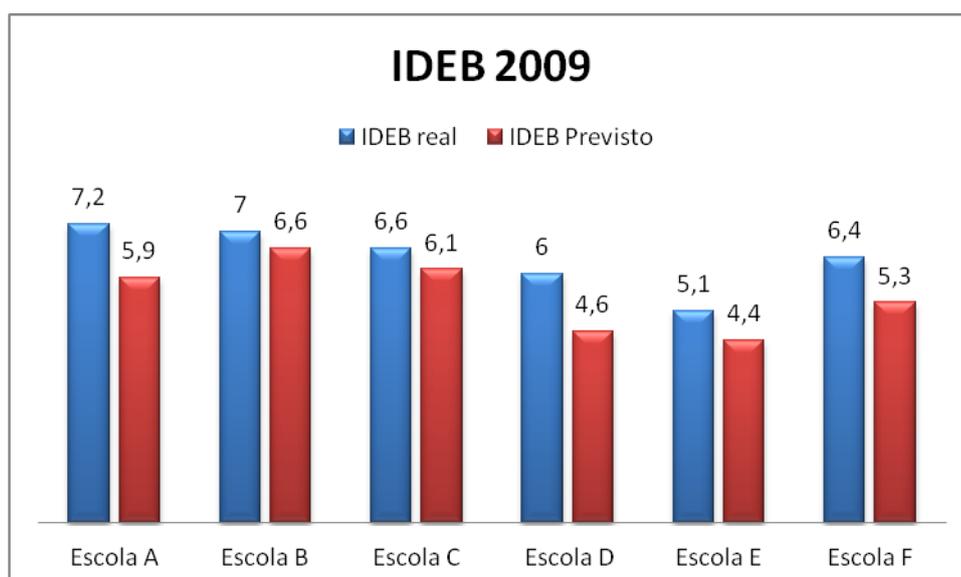
Quadro 28 - Polarização das notas nos anos de 2007 e 2009 contendo porcentagem de aumento e queda

ANO	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	ESCOLA F
2007	240,53	233,69	234,29	137,97	135,76	124,44
2009	245,94	232,72	217,62	204,15	190,41	207,49
DIFEREN ÇA	+ 2%	- 0,4 %	- 7%	+ 48%	+ 40%	+ 67%

É possível constatar, a partir da observação desse quadro, que em sua maioria houve um aumento significativo nos desempenhos das escolas pesquisadas, sobretudo das três escolas com pior desempenho. Vejamos os gráficos:

Gráfico 2 - IDEB previsto e IDEB real em 2007

Fonte: Adaptado de Brasil (2009a)

Gráfico 3 - IDEB previsto e IDEB real em 2009

Fonte: Adaptado de Brasil (2009a)

As escolas com os três melhores desempenhos superaram a expectativa de IDEB estipulado pelo MEC, tanto em 2007 quanto em 2009; já as escolas com os três piores desempenhos apresentaram médias abaixo do esperado no ano de 2007, mas superaram as metas de 2009. Apesar disso, as três melhores escolas ainda se encontram num nível baixo de proficiência, se as compararmos à escala (anexo I) proposta pelo próprio MEC. Vejamos as figuras:

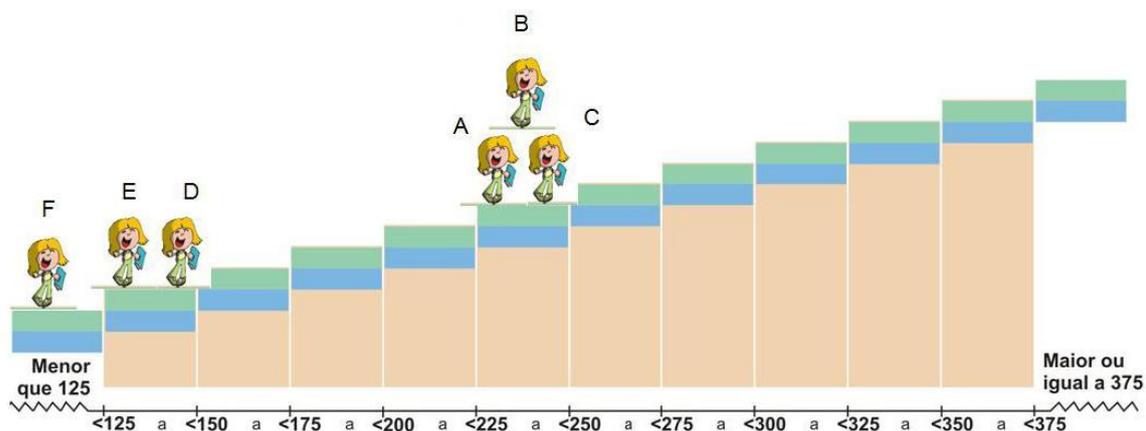


Figura 3 - Visualização geral dos níveis de proficiência das escolas pesquisadas no ano de 2007

Fonte: Adaptado de Brasil (2009a)

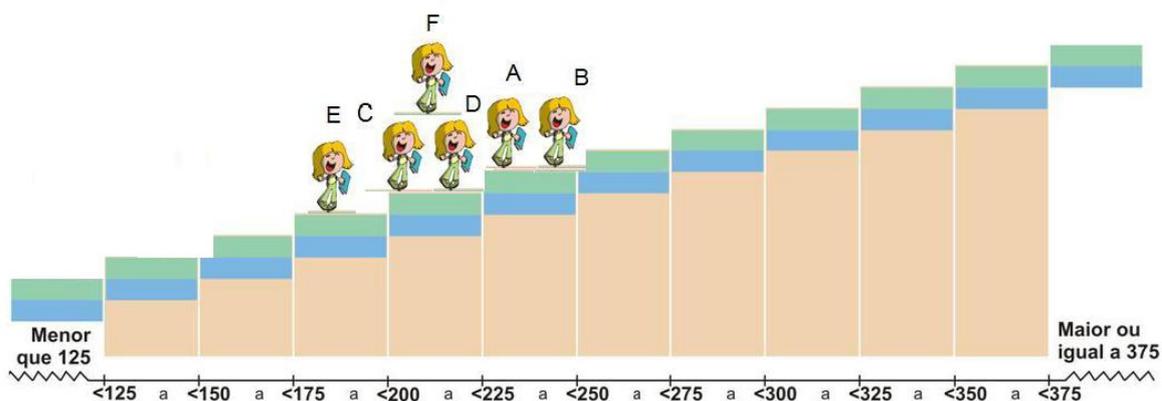


Figura 4 - Visualização geral dos níveis de proficiência das escolas pesquisadas no ano de 2009

Fonte: Adaptado de Brasil (2009a)

As escolas com melhor desempenho ainda se encontram no meio do caminho da escala de proficiência. A título de curiosidade, as habilidades exigidas no nível 225 a 250 são compostas por: distinção de sentido metafórico e literal do texto; localização da informação principal; localização de informação em texto instrucional de vocabulário complexo; identificação da finalidade de um texto instrucional, com imagens; identificação da relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa (BRASIL, 2009b).

Como já mencionamos, o que nos chama a atenção é a diferença tão discrepante dos desempenhos da maioria das escolas de um ano de avaliação para o outro. A diferença entre as notas da escola “F”, por exemplo, chega a 67%. Essa

contradição tão esdrúxula não poderia existir numa mesma instituição de ensino num tão curto espaço de tempo. Por esse motivo, na próxima subseção voltaremos nossa atenção para os aspectos que determinaram a diferença das notas de LP na Prova Brasil nos anos de 2007 e 2009.

Pudemos constatar práticas escolares organizadas, bem-estruturadas, com uma sequência coerente e com apoio e suporte das secretarias municipais de educação. Nesse caso estamos nos referindo às três escolas pertencentes ao NRE de Curitiba e à escola que pertence ao NRE de Wenceslau Braz.

Na escola “C”, do NRE de Wenceslau Braz, verificamos uma proximidade entre os depoimentos da representante da secretaria de educação local e os da gestora e da professora de LP da escola. Aquela secretaria de educação desenvolve um trabalho junto às escolas buscando a continuidade de formação dos professores, e exige um *feedback* das escolas sobre o seu trabalho. Um ponto diferencial dessa escola é a formação dos professores. Por exemplo, a professora de LP da 4ª série, agora 5º ano, é formada em letras e todas as disciplinas seguem o mesmo padrão: a professora de matemática é graduada em matemática, a de ciências em ciências biológicas, e assim por diante.

Quando questionadas sobre a queda no desempenho da escola do ano de 2007 para o ano de 2009, a gestora e a professora nos informaram que nada mudou no trabalho realizado na escola de um ano para o outro. Na opinião delas, essa queda não é tão importante, uma vez que às vezes os alunos podem ficar meio nervosos numa situação de avaliação, principalmente devido ao fato de a professora regente não ser a aplicadora do teste. Segundo elas, o que realmente tem significado é que a escola desenvolve um trabalho para o aprendizado dos alunos que tem dado bons resultados, tanto que ela ainda se situa entre as melhores do Estado.

Quanto à secretaria de educação de Curitiba, é importante destacar que desde a primeira edição da Prova Brasil, em 2005, ela realiza avaliações por conta própria, das disciplinas de LP e Matemática, abordando temas referentes àqueles exigidos na Prova Brasil. Isso precisa ser destacado, porque ao entrevistarmos a gestora da escola “A,” ela nos afirmou o seguinte:

Patrícia – Professora, a sua escola tem apresentado o melhor desempenho do estado do Paraná na Prova Brasil; em 2007 a

nota foi 240,53, e em 2009 subiu para 245,94. A senhora pode falar um pouco sobre o trabalho desenvolvido na escola para chegar até esses resultados?

Gestora da escola “A”: Patrícia, a nossa escola segue um regime de trabalho organizado. Eu e a coordenadora pedagógica gostamos de organização, então a gente desenvolve um trabalho sério aqui dentro, a gente procura dar um ensino de qualidade para os nossos alunos. A Prova Brasil. A gente sabe que alcança bons resultados, a gente até recebeu uma homenagem da Secretaria de Educação quando saiu a nota de 2007; mas a gente não fica o tempo todo em cima de ensinar a Prova Brasil não. O que a gente segue é o currículo de português, de matemática, e das outras matérias, mas a gente não fica em cima da Prova Brasil não. [...] Uma coisa que eu tenho que te falar é que quando a gente recebe aluno novo. Os nossos alunos são bons, são bem preparados pelas nossas professoras, nós temos um ensino de qualidade aqui, a gente preza muito por isso. Os alunos que vêm aqui pra gente às vezes são fracos, não conseguem acompanhar a turma, ai quando tem aluno assim, é feito um trabalho só com ele. A professora da sala mesmo é que faz esse trabalho. Dentro da sala ela o auxilia nas atividades e vai dando mais explicações dos conteúdos para ele. Se não for suficiente esse aluno vai pro reforço no contraturno. Então a gente não desiste de nenhum aluno, a gente recupera aqueles que não são muito bons.

As palavras da gestora da escola “A” precisam ser cuidadosamente analisadas. O primeiro fato a ser destacado é o fator *organização do trabalho pedagógico*, e o segundo é o *trabalho diferenciado* que esta escola desenvolve com alunos que apresentam dificuldades.

Saviani (2008) sinaliza que a função da escola está relacionada, entre outros fatores, às condições que esta instituição possibilita para a transmissão e assimilação do saber. Para esse autor, o conhecimento do senso comum se aprende independentemente da escola, mas o saber elaborado, sistematizado, organizado, é que faz com que a escola seja necessária.

Diante dessa ideia, é preciso convir que, quando a gestora da escola “A” afirma realizar na escola um trabalho organizado e voltado a um ensino de qualidade, e que também não negligencia alunos com baixo desempenho, buscando, por meio de estratégias pedagógicas, a superação das limitações desses alunos, essa escola alcança seu propósito.

É necessário viabilizar condições para a transmissão e assimilação do conhecimento. Isso implica em pensar estratégias de ensino que possibilitem a todos os alunos, mesmo àqueles com desempenho abaixo dos demais, apropriar-se gradativamente do saber escolar.

Com efeito, acreditamos que o trabalho pedagógico desenvolvido por essa escola possibilita aos seus alunos o domínio do saber elaborado. Ora, se a principal função da escola é ensinar, podemos dizer, por meio das palavras da gestora, que a escola “A” tem se proposto a alcançar esse objetivo.

Constatamos ainda que, embora o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação seja o mesmo para as três escolas do município de Curitiba, isso não assegurou melhora no desempenho de uma das escolas. Sobre esse aspecto levantamos o seguinte dado na escola “B”:

Patrícia – Professora, a sua escola obteve o segundo melhor desempenho do Estado do Paraná no ano de 2007 e o terceiro melhor no ano de 2009. A senhora poderia citar alguns fatores que influenciaram esses resultados?

Professora da Escola B – Bem, eu acredito assim, nossa escola é uma escola considerada muito boa aqui. Tanto que no início do ano a procura por matrícula é muito grande, porque os pais acreditam no nosso trabalho. Em 2005 a escola foi a melhor do Estado do Paraná, mas em 2007 a nossa escola caiu um pouco e a escola São Luiz ficou melhor, já em 2009 a

gente caiu mais ainda, e eu acho que a tendência é cair mais ainda.

Patrícia – Professora, a qual fator a senhora atribui essa queda na nota da escola?

Professora da Escola B – Olha, Patrícia, a culpa dessa queda é a tal da inclusão. É a inclusão. Aqui em Curitiba, a nossa escola é uma das únicas que aceitam alunos de inclusão. E os pais, sabendo disso, e que a nossa escola é uma escola boa, vêm trazendo os filhos com necessidades especiais pra cá. Nós atendemos, sabe, do melhor jeito possível, mas ninguém aqui tem formação pra isso. Eu tenho pós-graduação e tudo mais, só que não é sobre deficiência. Minha pós-graduação é em administração escolar. No papel é tudo lindo, tudo bonito, mas quando chega aqui na escola a gente tem que dar conta. Eu e nenhuma outra professora aqui sabemos como trabalhar com esses alunos. Eu tô agora com dois padrões aqui na escola, então eu tô trabalhando manhã e tarde. Eu tenho filho pequeno, eu preciso dar atenção pro meu filho à noite, e pro meu marido. Não tenho condições agora pra fazer uma pós-graduação pra atender os deficientes. [...] E aí é claro que o rendimento da escola cai, sabe, e vai cair ainda mais, eu acho, porque no dia da prova eles estão na turma e fazem a prova também, e nós sabemos que eles não conseguem acompanhar.

O depoimento apresentado nos indica um fator muito relevante. Segundo a professora, a queda de desempenho da escola “B” se deve à inclusão de alunos com necessidades especiais na escola. Sabemos que as atuais políticas públicas de inclusão recomendam o atendimento desses alunos na escola regular.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, no artigo 205, garante o direito de todos à educação. O artigo 206 prevê princípios para o acesso e permanência de todos na escola. Já o artigo 208 da referida constituição determina que o

atendimento às pessoas com deficiência aconteça preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDB 9.394/96, por sua vez, assegura o direito das pessoas com necessidades especiais ao ensino regular. No seu artigo 58 lemos o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Documentos mais recentes, como o Parecer CNE/CBE n.º 13/2009 e a Resolução CNE/CBE nº 4/2009, tratam do atendimento de alunos com necessidades especiais em salas de aula comuns, auxiliados pelo atendimento educacional especializado ofertado em salas de recurso multifuncionais da própria escola, de outras escolas públicas ou de centros educacionais especializados; porém esses documentos são claros ao afirmarem que nenhum tipo de ensino especializado pode substituir o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula comuns. Sabemos que as leis que asseguram o ensino comum para alunos com necessidades especiais não se limitam às apresentadas, mas as tomaremos como referência.

A fala da professora nos leva a refletir que esses alunos têm chegado à escola e que as leis educacionais garantem a eles o direito a uma educação de qualidade, mas passamos a considerar se o ensino que está sendo ofertado para esses educandos é de qualidade.

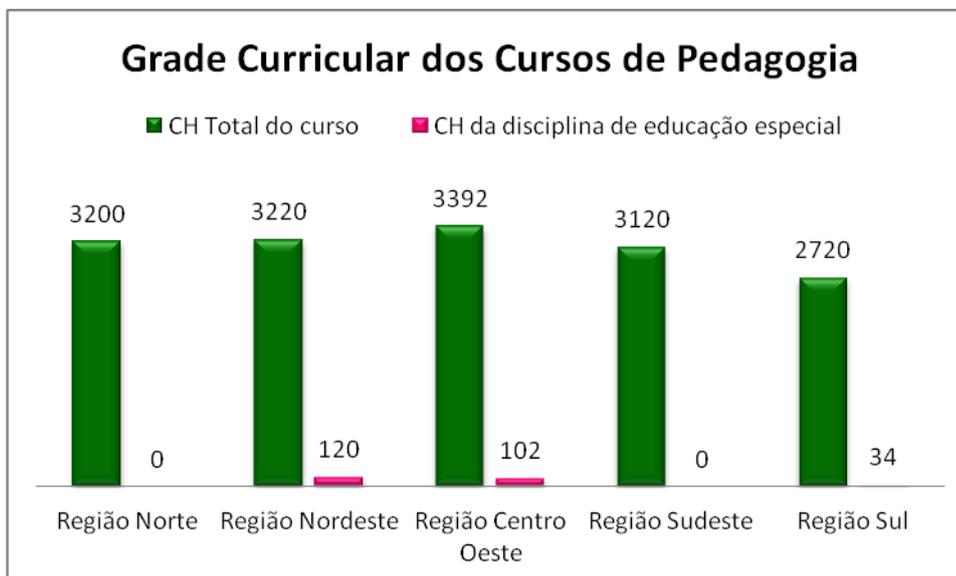
Em seu depoimento a professora deixa claro que não tem condições pedagógicas para atender essa demanda, e também não consegue buscar fora do seu horário de aula formação para tal. Sobre esses aspectos, passamos a nos questionar sobre o que realmente a professora consegue ensinar dentro de suas condições objetivas de trabalho e formação.

Diante disso, ao analisar a fala da professora, consideramos oportuno pesquisar a grade curricular dos cursos de pedagogia. Partimos do princípio de que a formação pedagógica deve respaldar o profissional da educação no trabalho em sala de aula para atender a toda a diversidade.

Como amostra, elegemos aleatoriamente cinco universidades, uma de cada região do país, para conseguirmos comparar os currículos dos cursos de pedagogia

voltados ao atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais. Chegamos aos seguintes dados:

Gráfico 4 - Grade Curricular dos Cursos de Pedagogia



Fonte: Desenvolvido por Patrícia Andyara Thibes para essa dissertação

As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul possuem nas grades curriculares dos cursos de pedagogia disciplinas referentes à educação de pessoas com necessidades especiais. As universidades das regiões Norte e Sudeste oferecem disciplinas sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva, porém essas disciplinas são opcionais e assim os alunos optam por cursar determinadas disciplinas, podendo cursar ou não as específicas da Educação Especial.

É possível perceber, a partir do gráfico apresentado, que embora algumas universidades incluam em sua grade curricular disciplinas ligadas à Educação Especial, a carga horária dessas disciplinas é pequena. Convenhamos que dessa forma a formação dos profissionais da educação é insuficiente para atender à atual realidade de inclusão.

Outro ponto que não podemos esquecer, o qual foi referido pela professora da escola “B”, é a condição de trabalho. Ela afirma não ter tempo para buscar soluções para os entraves do seu cotidiano, pois trabalha de manhã e à tarde e suas noites são dedicadas ao filho pequeno e ao marido.

Sobre essa fala podemos dizer que a precariedade do trabalho pedagógico desenvolvido corresponde a um contexto maior. Na segunda seção, com base nas

ideias de Marx e Engels (2007), verificamos que as condições de vida dos sujeitos se traduzem pelas relações do mundo do trabalho. Vivemos em uma sociedade de economia capitalista, assim aqueles que trabalham não conseguem se apropriar da riqueza material e espiritual produzida (TONET, 2005).

Essa breve referência aos autores acima citados sugere que com a atual organização da sociedade o que é apropriado pelo homem sofre restrições. A professora da escola “B” não consegue atender às necessidades cotidianas dos seus alunos, pois recebeu uma formação insuficiente e não tem tempo para procurar alternativas, devido à precariedade das suas condições de trabalho.

Em nosso entendimento, não cabe justificar a queda de desempenho da escola “B” apenas pela inclusão dos alunos com necessidades especiais, mas sim, por algo mais amplo. Na verdade, há certa urgência em instrumentalizar o profissional da educação para o atendimento dessa diversidade, e também a necessidade da melhoria das suas condições objetivas de trabalho. Um bom trabalho pedagógico, como afirma Libâneo (2010), precisa ser pensado e planejado, e isso demanda tempo. Sem as necessárias condições para refletir sobre sua prática escolar e com a precariedade de sua formação inicial e continuada, é claro que o trabalho dessa professora também ficará prejudicado.

Ainda na cidade de Curitiba nos deparamos com um contexto totalmente distinto daquele das escolas “A” e “B”. Ao visitar a escola “F” tivemos uma das grandes surpresas da nossa pesquisa, que desbancou totalmente nossa hipótese inicial de que o ensino ofertado por algumas escolas era de qualidade inferior. Tanto a gestora da escola “F” quanto a representante da secretaria de educação nos explicaram que o baixo desempenho apresentado pela escola em 2007 se deveu a fatores externos. Segundo elas, durante a aplicação das provas foram entregues aos alunos gabaritos trocados. No momento de realizar a prova de LP a aplicadora enviada pelo MEC entregou aos alunos os gabaritos de Matemática, e vice versa.

Patrícia – Professora, a senhora pode contar um pouco sobre o incidente que ocorreu aqui na escola em 2007?

Gestora da escola “F” – Eu não me canso de contar essa história. Acredito mais ainda, que cada vez que eu puder contar o que aconteceu de verdade aqui na escola vai ajudar muito a

escola. O que aconteceu foi o seguinte: a prova que foi aplicada em 2007 foi trocada, a pessoa que veio aplicar a prova cometeu um erro e deu para os alunos os gabaritos trocados de Português e Matemática. Quando ela percebeu que tinha trocado os gabaritos ela me chamou. Nós registramos o ocorrido na ata que vem do MEC e pedimos alguma solução. Eu mandei também *e-mails* para algumas autoridades pedindo pra não divulgarem a nota da escola porque estava equivocada. [...] aí eu fiquei tranquila, porque eu confio no rendimento dos meus alunos; mas quando saiu a nota da escola veio aquela nota baixa. E foi muito ruim pra escola. O nome da escola saiu na televisão como a pior escola do Paraná, sendo que isso era uma inverdade, ninguém veio aqui na escola pra saber o que tinha acontecido. Ainda bem que os pais ficaram do nosso lado, foram poucos os casos de pais que quiseram tirar os filhos da escola. [...] Teve até um caso que eu fiquei superconstrangida: nós fomos convidados pela Secretaria Municipal de Educação para uma reunião e nessa reunião a escola que teve o primeiro lugar do estado é aqui de Curitiba e foi homenageada, e eles comentaram que a pior escola também era daqui da cidade e que iam desenvolver um trabalho pra melhorar a escola. Eu fiquei muito constrangida, porque eu sabia que isso não era verdade, a nossa escola não era a pior.

Patrícia – Professora, depois que saiu esse resultado baixo, foi feito algum trabalho aqui na escola para melhorar o desempenho?

Gestora da escola “F” – Patrícia, a escola não fez nada de diferente. Nós trabalhamos, vamos dizer assim, mais firme, porque a gente tinha, era uma questão de honra pra escola provar que nossa nota não era aquela; mas não fizemos nenhum malabarismo não. Só o trabalho que sempre fizemos.

Esse incidente causou muitos constrangimentos, tanto para a escola quanto para os alunos e familiares. Os meios de comunicação, principalmente a televisão e os jornais impressos, publicaram reportagens sobre o assunto afirmando que a escola tinha baixa qualidade no ensino.

A respeito deste fato conseguimos perceber o movimento gerado pelas relações do capitalismo. Temos aqui, como aponta Souza (2002), uma dinâmica do mercado econômico, que estimula a competição e considera apenas aquilo que pode ser medido e testado. Naquele momento, tanto a mídia como a própria secretaria de educação local, deixaram de informar que o desempenho da escola tenha sofrido influências externas.

No tocante a isto, Vianna (2005) nos mostra que os meios de comunicação interessam-se pelos resultados das avaliações em larga escala apenas por causa do impacto que eles provocam na sociedade, esquecendo-se de averiguar os reais fatores que estão por trás deles.

Em 2011, ao receber os resultados da Prova Brasil realizada em 2009, a gestora da escola afirmou-nos que ficou mais tranquila, até porque, como afirmou, ela sabia que a escola era boa; contudo, ao contrário do que acontecera após a divulgação do resultado de 2007, ninguém deu atenção à escola. Segundo a gestora, apenas a Secretaria de Educação parabenizou-a verbalmente pela superação do baixo IDEB do ano anterior. Vale destacar que a Secretaria de Educação foi informada sobre a troca de gabaritos ocorrida em 2007.

Esse caso de erro com os gabaritos não foi exclusividade da escola “F”. Durante a pesquisa de campo realizada com a escola “E” pudemos constatar que nela também houve troca de gabaritos. Durante a entrevista a gestora da escola “E” nos informou que durante a prova a aplicadora enviada pelo MEC trocou os gabaritos das provas, entregando o gabarito de Português durante a prova de Matemática e o gabarito de Matemática durante a prova de Português. A professora titular da turma que acompanhava o desenvolvimento da prova é quem percebeu o erro e avisou tanto a aplicadora quanto a gestora da escola. Questionamos se havia sido feita alguma tentativa de anular o resultado e nos foi informado que nada foi feito, apenas relatado o ocorrido na ata de aplicação das provas, documento que, em todos os casos em que acontece a prova, é enviado para o MEC.

A esse respeito, um ponto nos chamou bastante a atenção. Quando questionada sobre os encaminhamentos feitos na escola depois da divulgação da nota a professora nos relatou o seguinte:

Patrícia – Professora, essa troca nos gabaritos rendeu à escola um IDEB baixo. Foi feito algum trabalho para melhorar o desempenho da escola?

Gestora da Escola “E” – Bem, depois que saiu o resultado da escola em 2007 e a escola ficou com uma nota bem baixa, nós recebemos do MEC duas parcelas de R\$13.000,00 cada uma. Com esse dinheiro a gente investiu bastante na escola. Foi feito um plano de ação. Aquela brinquedoteca que você viu, a rampa lá na frente da escola, os equipamentos do laboratório de ciências, tudo isso foi comprado com esse dinheiro. [...] E a gente fez também um trabalho com os alunos para que eles consigam atingir aquilo que eles ainda não sabem. A Secretaria de Educação mesmo no ano passado fez um simulado da Prova Brasil, e desde 2010 vêm aqui pra escola conteúdos norteadores que o MEC manda pra gente e que a nossa Secretaria de Educação também faz.

O que nos causou estranheza nesse depoimento é o fato de esta ter sido a única escola, dentre as seis pesquisadas, que recebeu verbas do MEC destinadas à melhoria do desempenho dos alunos após a divulgação das notas. Isto foi um privilégio, pois as escolas “D” e “F” alcançaram uma pontuação não muito distante daquela atingida pela escola “E” em 2007. Enviamos *e-mail* ao MEC questionando quais parâmetros eles utilizavam para fazer o envio dessas verbas, mas até o presente momento não recebemos resposta.

Tentamos, então, comparar a escola “E” com as outras duas escolas que apresentaram os piores desempenhos e verificamos que a escola “C” pouco tempo antes tinha recebido novas instalações. Foi construído um novo prédio para essa escola, com espaços muito mais amplos, laboratórios, rampas para acessibilidade, refeitório e até mesmo uma brinquedoteca. O gestor da escola “C” nos garantiu em

depoimento que a verba desse novo prédio nada teve a ver com os resultados da escola na Prova Brasil. Ele nos afirmou que o prédio anteriormente ocupado pela escola era muito antigo e já não atendia à demanda de alunos, uma vez que essa escola estava modificando seu regime de atendimento para integral. Quanto à escola “F”, está já é bem equipada. Pelo que percebemos, o problema maior deveu-se realmente à troca de gabaritos.

De posse desses dados tentamos aprofundar nossa reflexão. Assim, recorreremos aos trechos das entrevistas realizadas tanto com a representante da Secretaria de Educação quanto com a gestora e a pedagoga da escola “E”. Chegamos ao seguinte depoimento:

Pedagoga da Escola “E” – Nós estamos mudando o nosso trabalho. Desde o ano passado nós fizemos um curso sobre alfabetização com as boquinhas¹² que a Secretaria de Educação deu para os professores, a escola comprou um material e está dando resultado. Mas não depende só da gente. Os nossos alunos estão saindo bastante da escola, está tendo muita evasão. Você sabe que a principal atividade nessa cidade é com a madeira, né? Só que em 2008 deu uma crise na madeira e aí muitas famílias tiveram que ir embora da cidade, porque não tinham o que fazer, não tinha trabalho, alguns que ficaram tiveram que sair da escola pra ajudar na renda familiar.

O depoimento apresentado nos indica que os aspectos econômicos são fundamentais na formação dos indivíduos. Diante disso, acreditamos que entender a forma como é organizada a economia política desse grupo social é de suma importância para conseguirmos perceber em que medida essas condições materiais influenciaram a aprendizagem e, por consequência, o desempenho desses alunos na Prova Brasil.

Ora, a maior parte da população dessa cidade trabalha com a exploração da madeira, ou seja, no plantio, na extração, na produção do papel, na fábrica da

¹² Método fonético de alfabetização desenvolvido pela fonoaudióloga Renata Jardim. Sobre isso ver o livro “Alfabetização com as boquinhas”, publicado pela editora Pulso.

cidade. Sabemos que essa população, formada pelas famílias dos alunos da escola em questão, é constituída de trabalhadores, ou seja, de indivíduos que vendem a sua força de trabalho mas não detêm os meios de produção.

Aprendemos com autores como Marx e Engels (2007), Meszáros (2002) e Netto e Braz (2007) que numa sociedade capitalista os proprietários geram riquezas e enriquecem explorando a força de trabalho dos seus empregados. Também aprendemos que aqueles que não trabalham, ou seja, os proprietários, que detêm os meios de produção, apropriam-se da riqueza material e espiritual produzida por aqueles que trabalham.

Isso é uma realidade do nosso atual modo de produção. Quem trabalha não tem condições de se apropriar da riqueza que é produzida, por isso não nos causam estranheza os baixos resultados dessa escola, tanto em 2007 quanto em 2009. Acreditamos que as condições externas, derivadas dos aspectos econômicos do trabalho dessas famílias configuram-se como limites para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. O pouco que foi feito a partir dos recursos enviados pelo MEC já demonstra alguns resultados em se tratando do desempenho desses alunos na Prova Brasil.

Agora voltamos nossa atenção para o desempenho apresentado pela escola “D”. Como dito anteriormente, essa escola situa-se num distrito de Londrina e tem sua economia baseada na agricultura de pequenas propriedades. Essa escola ganhou novas instalações e também trocou uma parte do quadro de professores. Ao questionarmos o gestor da escola sobre as mudanças nos resultados de 2007 em relação aos de 2009, ele nos disse o seguinte:

Patrícia – Professor, A escola subiu a nota de 2007 para 2009 em 48%. Esse é um aumento muito considerável. A quais fatores o senhor considera que se deve esse aumento?

Gestor da escola “D” – Primeiro é porque nós ganhamos um novo espaço. O lugar que a gente tinha era muito ruim, o prédio já bem velho, era difícil trabalhar lá. A gente não tinha refeitório, o lanche tinha que ser servido dentro da sala mesmo. O nosso aluno cadeirante não conseguia se locomover pela escola, enfim nós tínhamos muitos problemas em relação à

infraestrutura mesmo. Uma outra coisa que eu acho que influenciou bastante foi que a professora que era a professora da quarta série se aposentou. Ela era uma professora assim, bem cansada de sala de aula, você me entende. Agora não. Agora a professora que entrou se formou ano passado, ela ainda está com muito pique, ela é bem comprometida com a turma, e nós percebemos que ela sempre traz coisas novas.

Patrícia – Professor, aqui na escola é realizado algum tipo de preparação para a prova?

Gestor da Escola “D” – Para a prova passada (referindo-se à prova de 2009) e para a prova deste ano (prova realizada em 2011), nós intensificamos o trabalho na sala de aula do conteúdo da Prova Brasil. Então, todos os dias a professora trabalhava um pouquinho de conteúdos que tinham relação com os conteúdos da Prova. Depois de um tempo de trabalho nós aplicamos algumas provas parecidas com a Prova Brasil, onde os alunos tinham que responder gabaritos, igual na Prova Brasil. Eu acredito que foi isso que ajudou.

Essa fala do gestor da escola “D” nos traz um dado muito significativo: os alunos foram *treinados*, por assim dizer, para realizar a Prova Brasil. Isso nos faz levantar a seguinte questão: será que esses alunos realmente se apropriaram dos conhecimentos exigidos pela Prova Brasil, ou apenas decoraram um esquema para melhorar o desempenho da escola?

Outro ponto é o trabalho docente. Segundo o gestor, a professora anterior não realizava sua prática de forma sistematizada, com objetivos claros voltados ao aprendizado dos alunos, porque ela já não tinha interesse pessoal pela Educação. Como vimos, a exemplo das escolas “A” e “C”, apresentadas há pouco nesse trabalho, um grande diferencial é o ensino sistematizado.

Para analisar esses dados recorreremos a Saviani (1997), que, ao discorrer sobre a importância de uma prática escolar sistematizada e intencional, afirma que a aula precisa ser pensada pelo docente de forma a trazer à tona um conhecimento

que seja organizado, planejado, que tenha intencionalidade e uma metodologia de aplicação. Desse modo, ao ensinar ao aluno novos conteúdos, ele se apropria dos conhecimentos, modificando sua condição inicial. Pelo exposto entendemos que o saber escolar precisa passar por uma análise dos docentes no momento de preparação das aulas, para que o conteúdo se torne significativo na formação do aluno.

Ao finalizar nossas entrevistas, em complemento à questão referente às mudanças das notas das escolas pesquisadas, perguntamos se as escolas e as secretarias de educação acreditavam que poderiam alcançar a meta estabelecida pelo Governo Federal para 2021. A resposta dos entrevistados foi unânime: eles acreditam que alcançarão o valor estipulado em LP para o ano de 2021.

Retornamos agora ao nosso questionamento inicial: quais as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados em Língua Portuguesa na Prova Brasil da 4ª série nas escolas paranaenses nos anos de 2007 a 2009? A partir dos dados levantados durante a pesquisa podemos inferir que é importante abordar os conteúdos exigidos na Prova Brasil na disciplina de LP, mas os conhecimentos dessa disciplina não param por aí, eles precisam abarcar ainda questões referentes à escrita, à leitura e à oralidade que não são contempladas na Prova Brasil. Não obstante, os casos de troca de gabarito nos fazem refletir que ainda há um caminho árduo a ser percorrido para que total confiabilidade nos resultados da Prova Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação teve como objetivo identificar quais as mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados em Língua Portuguesa na Prova Brasil da 4ª série nas escolas paranaenses nos anos de 2007 e 2009.

A motivação para a elaboração desse estudo foi termos constatado a disparidade entre os três melhores e os três piores desempenhos das escolas do estado do Paraná no ano de 2007 e comparado os resultados apresentados pelas mesmas escolas no ano de 2009. Assim sendo, nosso foco na pesquisa procurou identificar quais fatores teriam sido responsáveis por essa dicotomia.

Para alcançarmos nosso objetivo consideramos importante, inicialmente, caracterizar nossa concepção sobre educação e formação humana e a importância do estudo de Língua Portuguesa. Assim, aprendemos que, para se tornar homem, o indivíduo precisa passar por um processo educativo de humanização propiciado pelo meio e pelas relações sociais com outros homens.

Também aprendemos que na sociedade contemporânea a classe dominante detém os meios de produção e explora a força de trabalho da classe operária. Nesse processo, a escola, enquanto instituição social que responde às necessidades postas num determinado período histórico, é chamada a formar cidadãos capazes de viver e conviver na sociedade capitalista.

Com efeito, a vida nesses moldes sociais se rege por normas que se expressam por meio da escrita. Deste modo, a incorporação dessa forma de linguagem se faz necessária, pois sem ela não se pode participar plenamente desta sociedade. Em nosso entendimento, para haver apropriação da escrita é necessário que o indivíduo passe por um processo educativo sistematizado, e a escola é a instituição que, por meio de estratégias e ações, propicia condições para que isto se efetive.

Na sequência, na terceira seção, apresentamos uma descrição das políticas públicas de avaliação educacional do Brasil e o contexto social e econômico sob o qual elas se delinearam. Constatamos que a organização dos meios de produção, no final do século XX e início do século XXI, foi determinada pela reestruturação do sistema produtivo a partir da globalização e mundialização do capital, fator que

exigiu da escola novas ações educacionais que formassem a força de trabalho capaz de se adaptar rapidamente às mudanças constantes da era global.

Neste contexto se instituem, não só no Brasil, mas em todo o mundo, avaliações em larga escala com o discurso de garantir a melhoria e a qualidade do ensino. Não obstante, esse tipo de avaliação se constituiu como forma de o Estado controlar as instituições de ensino. Além disso, as políticas de financiamento educacional do Banco Mundial estabeleceram a realização de ações de controle sobre as escolas com vistas à eficiência produtiva e às relações com o mercado financeiro.

Diante disso, temos hoje no Brasil seis avaliações em larga escala: 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, nosso foco de pesquisa, compõe, juntamente com o SAEB, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A partir dessas avaliações se instaura no Brasil uma nova postura quanto às relações do capitalismo: de um lado, a descentralização, que torna a escola autônoma e responsável por seus sucessos e fracassos, e de outro, a instituição de modelos de avaliação externa que reforçam o papel de Estado avaliador.

É importante destacar que o discurso oficial que apresentou a Prova Brasil a apontou como uma inovação, já que pela primeira vez seria possível oferecer a cada unidade escolar dados sobre a qualidade de ensino que ela oferecia. Também se ressaltou que as informações suscitadas pela Prova Brasil gerariam subsídios para as ações das autoridades competentes em prol da melhoria da qualidade de ensino.

É claro que a Prova Brasil ampliou a visibilidade dos dados sobre a Educação do país, mas percebemos que essa avaliação tem servido ao Estado avaliador como um instrumento de regulação e controle, e não como ponte para a implementação de medidas e ações com vista à melhoria da qualidade da educação brasileira.

Os dados levantados na nossa pesquisa revelam que após a divulgação desses resultados muito pouco tem sido feito pelo Estado para modificar a realidade diagnosticada. Foi possível evidenciar, em nosso universo de pesquisa, que apenas uma das escolas com baixo desempenho obteve alguma medida governamental para tentar melhorar sua *performance*.

Outro ponto que percebemos por meio da pesquisa é que as informações geradas pela Prova Brasil concentram-se nos números de medida de desempenho e negligenciam fatores externos que influenciam diretamente seus resultados. Foi o caso de duas das escolas com os piores desempenhos no ano de 2007, em que houve a troca dos gabaritos por parte da aplicadora enviada pelo MEC. Diante desse dado entendemos que ainda não é possível confiar plenamente no diagnóstico a que chega a Prova Brasil, como ocorreu nos fatos citados, embora uma das escolas tenha tentado anular suas Provas, o MEC, mesmo tendo conhecimento da situação, divulgou os resultados equivocados. Nessa conjuntura, as escolas são responsabilizadas por seus resultados, como se o desempenho de seus estudantes não sofresse influências de fatores externos a ela.

Para aumentar seu índice de desempenho as escolas com baixo rendimento tendem a desenvolver um trabalho pedagógico voltado à preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil por meio de testes que simulam essa avaliação. Conforme evidenciamos no decorrer desta pesquisa, acreditamos que os métodos avaliativos podem sinalizar meios para melhorar a prática pedagógica, porém eles devem ser pensados numa perspectiva formativa, e não ter como finalidade apenas preparar os alunos para se saírem bem nos testes.

Diante dessa perspectiva, entendemos que o entrave não está na avaliação Prova Brasil, nem em nenhum outro meio avaliativo em larga escala, pois todos eles se configuram como ferramentas importantes para detectar problemas nos sistemas de ensino e também para monitorar e sugerir a implementação de ações pedagógicas; no entanto, a maneira como a Prova Brasil tem sido conduzida não tem assegurado melhorias significativas na qualidade do ensino, uma vez que tem demonstrado resultados equivocados, não faz distinção entre as provas aplicadas aos alunos com necessidades especiais e não ter gerado ações significativas por parte das autoridades competentes.

Para finalizar, esperamos que as reflexões apresentadas nesta dissertação possam contribuir para o aprofundamento das questões referentes às avaliações em larga escola, sobretudo a Prova Brasil, e além disso, que estimulem a realização de novos estudos e pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006.
- ANDRADE, D. F., TAVARES, H. R., VALLE, R. C. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE - Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- 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.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BATISTA, R. L. A panaceia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G. et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo. Maringá: Praxis, 2006. p. 82-114.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORON, A. A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm>. Acesso em: 4 mar. 2011.
- _____. 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.
- _____. **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: 4 mar. 2011.

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. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98>. Acesso em: 4mar 2011.

_____. Ministério da Educação. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2011.

_____. 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, 2009.

_____. Ministério da Educação. **PDE**: plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2009.

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.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro. V. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORSI, F. L. Economia do Capitalismo global: um balanço crítico do período recente. In: ALVES, G. et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradição do capitalismo global. Maringá: Praxis, 2006.

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

DAVIS, C. et al. Leitura e escrita: onde estão os desafios? **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, São Paulo, n. 26, p. 31-47, jul./dez. 2002.

DELORS J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir, Relatório UNESCO, São Paulo: Cortez; 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

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. 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, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio**: da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. 2120 p.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1130-1148.

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

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.),

Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002, p. 45-59.

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

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985.

KLEIN, R. Utilização da teoria de resposta ao item no sistema nacional de Educação Básica (SAEB). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n 40, v 11, p. 283-296, jul./set. 2003.

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.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo, Nova Cultural, 1985.

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.

MARX, K. **O capital** – Livro I: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO, J. L. H. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.

ROCHA, A. D. C da. **Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no primeiro grau**. Cad. Pesq. São Paulo 45 ed. 57-65, maio 1983.

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.

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

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

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

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.

TONET, I. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análise e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: Fatores Determinantes do Desempenho da Prova Brasil” é um dos projetos selecionados pelo PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO pelo edital nº 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD

Seguem abaixo os esclarecimentos necessários aos participantes da pesquisa:

Estamos convidando-o/a para uma conversa, com a finalidade de pedir sua autorização para que participe de uma pesquisa com o objetivo de estudar quais foram às mudanças, permanências e fatores determinantes dos resultados na Prova Brasil da 4ª série em Língua Portuguesa nas escolas paranaenses nos anos de 2007 a 2009. Para tanto, faremos uma entrevista semi-estruturada. Informamos que no desenvolvimento dessas atividades será feita gravação de voz a fim de que tenhamos subsídios para analisar os dados, sendo que, apenas terão acesso a esta gravação os pesquisadores envolvidos no projeto.

Estaremos prestando esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia utilizada ou qualquer outra dúvida. Para tanto, favor entrar em contato com: Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori ou com a pós-graduanda Patrícia Andyara Thibes pelo telefone: (44) 3041-5032 ou (44) 3034-8880

Destacamos alguns aspectos importantes sobre a participação na pesquisa: a) que, durante o desenvolvimento da mesma, o (a) senhor (a) tem toda a liberdade de recusar ou retirar o consentimento; b) que sua identidade será preservada, garantido assim sigilo e privacidade; c) que os dados coletados serão utilizados restritamente para responder aos objetivos da pesquisa.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Pós-graduanda Patrícia Andyara Thibes, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Pós-graduanda Patrícia Andyara Thibes, declaro que forneci todas as informações referentes do estudo ao pesquisando.

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

1- Nome: Prof^a Dra Nerli Nonato Ribeiro Mori Telefone: (44) 3041-5032

2- Nome: Patrícia Andyara Thibes Telefone: (44) 3034-8880

Endereço: UEM – Av. Colombo 5790 – Campus Universitário, bloco I 12.

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DOCENTE

- 1 Caracterização dos Sujeitos
 - a. Nome:
 - b. Idade:
 - c. Formação:
 - d. Tempo de magistério:
 - e. Tempo de serviço na escola:
 - f. Ingresso na escola:

- 2 Trabalho Escolar
 - a. Rotina diária e semanal escolar:
 - b. Atendimento e assessoria pedagógica recebida:
 - c. Planejamentos de aulas:
 - d. Recursos disponíveis:

- 3 Formação Continuada
 - a. Financiamento:
 - b. Quem oferece:
 - c. Palestrantes:
 - d. Assuntos Abordados:

- 4 Projeto Político Pedagógico
 - a. Elaboração

- b. Efetivação:
- c. Referencias a Prova Brasil:

5 Conhecimentos sobre a Prova Brasil

- a. O que conhece sobre a Prova Brasil:
- b. Como adquiriu esse conhecimento:
- c. Cursos sobre a Prova Brasil:
- d. Resultados da escola:
- e. Desempenho dos seus alunos:
- f. Determinantes do resultado da escola:

6 Preparação dos alunos para Prova Brasil

- a. Conteúdos trabalhados em sala de aula e a Prova Brasil:
- b. Simulado:
- c. Livros Didáticos:

7 Encaminhamentos:

- a. Apresentação dos resultados pela escola:
- b. Mudanças entre os anos de 2007 e 2009:
- c. Reuniões e discussões sobre Prova Brasil:
- d. Reuniões com pais e responsáveis:
- e. Cursos:

8 Expectativas:

- a. Contribuições do encaminhamento:

- b. Mudanças dos resultados:
- c. Qualidade do Ensino:

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O GESTOR

1 Caracterização dos Sujeitos

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Formação:
- d. Tempo de magistério:
- e. Tempo de serviço na escola:
- f. Ingresso na escola:

2 Caracterização da Escola

- a. Localização:
- b. Estrutura Física:
- c. Financiamento:
- d. Número de alunos
- e. Turnos de atendimento:
- f. Número de Funcionários:

3 Trabalho Escolar

- a. Rotina diária e semanal escolar:
- b. Atendimento e assessoria pedagógica recebida:
- c. Recursos disponíveis:

4 Formação Continuada

- a. Financiamento:

- b. Quem oferece:
- c. Palestrantes:
- d. Assuntos Abordados:

5 Projeto Político Pedagógico

- a. Elaboração
- b. Efetivação:
- c. Referencias a Prova Brasil:

6 Conhecimentos sobre a Prova Brasil

- a. O que conhece sobre a Prova Brasil:
- b. Como adquiriu esse conhecimento:
- c. Cursos sobre a Prova Brasil:
- d. Resultados da escola:
- e. Desempenho das turmas:
- f. Determinantes do resultado da escola:

7 Secretaria de Educação

- a. Assessoria:
- b. Parâmetros:
- c. Plano de Educação do Município
- d. Resultados da escola:
- e. Desempenho dos seus alunos:
- f. Determinantes do resultado da escola:

8 Preparação dos alunos para Prova Brasil

- a. Conteúdos trabalhados em sala de aula e a Prova Brasil:
- b. Simulado:
- c. Livros Didáticos:

9 Encaminhamentos:

- a. Apresentação dos resultados pela escola:
- b. Mudanças entre os anos de 2007 e 2009:
- c. Reuniões e discussões sobre Prova Brasil:
- d. Reuniões com pais e responsáveis:
- e. Cursos:

10 Expectativas:

- a. Contribuições do encaminhamento:
- b. Mudanças dos resultados:
- c. Qualidade do Ensino:

APÊNDICE D

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1 Caracterização dos Sujeitos

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Formação:
- d. Tempo de magistério:
- e. Tempo que exerce a função:
- f. Ingresso ao cargo:

2 Caracterização das Escolas Municipais

- a. Número de escolas da rede:
- b. Numero de alunos da rede:
- c. turnos de atendimento:
- d. Perfil Geral das Escolas:

3 Políticas Publicas Municipais para Educação

- a. Plano de Educação do Município:
- b. Parâmetros e Estratégias
- c. Recursos disponíveis:

4 Formação Continuada

- a. Financiamento:
- b. Quem oferece:

- c. Palestrantes:
- d. Assuntos Abordados:

7 Preparação dos alunos para Prova Brasil

- a. Curso:
- b. Simulado:
- c. Livros Didáticos:

8 Encaminhamentos:

- a. Apresentação dos resultados para as escola:
- b. Mudanças entre os anos de 2007 e 2009:
- c. Reuniões e discussões sobre Prova Brasil com as escolas:
- d. Cursos:

9 Expectativas:

- a. Contribuições do encaminhamento:
- b. Mudanças dos resultados:
- c. Qualidade do Ensino:

APENDICE E
ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

NÍVEL	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA
125	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4^a e da 8^a séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4^a e da 8^a séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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 linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e

	<ul style="list-style-type: none"> •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	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética).</p> <p>Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> •localizam informações explícitas, a partir da reprodução das ideias 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 homonímias; •identificam as marcas linguísticas 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	<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none">•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 onomatopeia;•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.

<p>225</p>	<p>Os alunos da 4^a e da 8^a séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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. <p>Os alunos da 8^a série, neste nível, são capazes ainda de:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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.
<p>250</p>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4^a e da 8^a séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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;

	<ul style="list-style-type: none"> •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; <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> •identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. <p>Os alunos da 8ª série conseguem ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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 ideia; e •reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	<p>Na 4ª e na 8ª séries, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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

	<p>recorre à exemplificação; e</p> <p>Os alunos da 8ª série são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> •identificam marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto,

	<p>caracterizadas por expressões idiomáticas.</p> <p>Os alunos da 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> •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 metalinguística; •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 ambiguidade 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	<p>Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> •identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade linguística;

	<ul style="list-style-type: none">•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 linguística 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	

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 pertençam.

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**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA
PORTARIA Nº 89, DE 25 DE MAIO DE 2005**

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais e tendo em vista o disposto na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que institui a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB como um dos processos que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, resolve:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES****Seção I****Da Introdução**

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB no ano de 2005.

Seção II**Dos Objetivos Específicos**

Art. 2º Constituem objetivos da ANEB 2005:

I - Aplicar instrumentos (provas e questionários) em uma amostra representativa de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio das escolas das redes pública e privada, localizadas nas zonas rural e urbana, distribuídas nas 27 Unidades da Federação;

II - Aplicar provas de Língua Portuguesa e de Matemática, construídas a partir da Matriz de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;

III - Produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

IV - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistemas e redes de ensino brasileiros; e

V - Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

Seção III

Da População Investigada

Art. 3º Constituem os estratos de interesse (grupos de alunos para os quais se pretende fornecer resultados) para a ANEB 2005:

Critério Número Descrição Série 3 4ª série (e 5º ano), 8ª série (e 9º ano) do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio Estado 27 26 estados + DF Rede 4 Federal, Estadual, Municipal e Particular Localização 3 Para todas as séries: Capital e Interior. Para a 4ª série: Urbano e Rural (apenas para 11 Unidades da Federação)

CAPÍTULO II

DAS CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ANEB 2005

Seção I

Das Condições para a Realização

Art. 4º A ANEB 2005 será realizada no período de 7 a 11 de novembro de 2005, em todos os Estados e no Distrito Federal.

CAPÍTULO III

DOS RESULTADOS

Seção I

Dos Resultados

Art. 5º Os resultados de desempenho da ANEB 2005 referir-se-ão às médias de desempenho por estrato (grupos de alunos) da amostra.

Art. 6º As informações produzidas pela ANEB 2005 serão utilizadas para subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Art. 7º As informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores ou diretores.

CAPÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 8º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ELIEZER PACHECO

ANEXO C

 Ministério da Educação  GOVERNO FEDERAL	CADERNO													
SAEB E PROVA BRASIL – 2007														
	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">PARA USO DO APLICADOR</th> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>← Aluno ausente</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>← Aluno presente e NÃO respondeu a prova</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>← Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>← Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>← ANE</td> </tr> </table>	PARA USO DO APLICADOR		<input type="checkbox"/>	← Aluno ausente	<input type="checkbox"/>	← Aluno presente e NÃO respondeu a prova	<input type="checkbox"/>	← Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas	<input type="checkbox"/>	← Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas	<input type="checkbox"/>	← ANE	6552494005 CÓDIGO DA TURMA
PARA USO DO APLICADOR														
<input type="checkbox"/>	← Aluno ausente													
<input type="checkbox"/>	← Aluno presente e NÃO respondeu a prova													
<input type="checkbox"/>	← Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas													
<input type="checkbox"/>	← Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas													
<input type="checkbox"/>	← ANE													
ESCREVA O SEU NOME COMPLETO														

Folha de Respostas

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

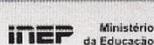
BLOCO 1				BLOCO 2				BLOCO 3				BLOCO 4							
1	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	12	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	1	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	12	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
2	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	13	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	2	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	13	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	14	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	3	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	14	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	15	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	4	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	15	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
5	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	16	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	5	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	16	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
6	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	17	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	6	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	17	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
7	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	18	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	7	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	18	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
8	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	19	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	8	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	19	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
9	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	20	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	9	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	20	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
10	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	21	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	10	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	21	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
11	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	22	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	11	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	22	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)

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

ANEXO D

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Ministério
da EducaçãoPROVA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

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 E

QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR

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.

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. Retroprojeto	(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 SITUAÇÕES: (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 (estranho à escola)		Agente causador Interno (da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
	99. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)
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, HOUVE

	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 F

QUESTIONÁRIO PARA A ESCOLA





SAEB E PROVA BRASIL – 2007 0427473085

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, trancas 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 Retroprojeter	()	()	()	()
6.8 Máquina de datilografia	()	()	()	()
6.9 Impressora	()	()	()	()
6.10 Aparelho de som	()	()	()	()
6.11 Computador	()	()	()	()

7. AVALIE OS SEGUINTE 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 G

CARTA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

29/06/2008 15:47

0413422628

CONSELHO - CEE

PAG. 02



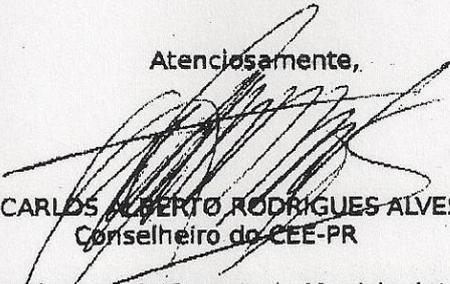
ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

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 H

E-MAIL ENVIADO AO INEP

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 CAVICHIOILLI
 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

Marc

Encaminhar cópia
 do email Maria Inês

✓/ NRE-BU
 EM Madre Antonia

26/08/2008
 Tania Castro

ANEXO I

CARTA ENVIADA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

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. Constato 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 presenciemos, 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

BILHETE DE ESCLARECIMENTO 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 K

RESPOSTA DE PAIS

Agenda e Manual do Aluno

27/06/08

"À todos da Escola?"

Boa tarde!

Também ficamos sur-
presos com a notícia
na TV, pois conhecemos
o trabalho da Escola Ma-
dre Antônia, e estamos

///
satisfeitos com o desenvolvi-
mento da nossa filha.

Confiamos que em ou-
tra notícia será esclare-
cida essa grande falha.

Abraço à todos!

mamãe

Maria Luiza

Agenda e Manual do Aluno

27/06/2008

Compreendo perfeitamente, pois
eu não troco a escola madre
Antônia por nenhuma outra
do Bairro alto e relação ao ensino
do pré a 4ª Série. Nem mesmo
particular. Muito obrigada pelo bom
ensino dado ao m/ filho! Lilica

