UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES – CCEAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARINA LUCIANI GARCIA

SENTIDOS DA PROVA BRASIL NA VOZ DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

BLUMENAU
2014

MARINA LUCIANI GARCIA

SENTIDOS DA PROVA BRASIL NA VOZ DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Osmar de Souza

BLUMENAU

2014

MARINA LUCIANI GARCIA

A PROVA BRASIL NA VOZ DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:

Prof(a). Dr(a). Osmar de Souza (FURB)
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). Rosana Mara Koerner/UNIVILLE
Examinador(a)

Prof(a). Dr(a). Márcia Regina Selpa de Andrade (FURB)
Examinador(a)

Blumenau, 04 de dezembro de 2014.

Aos meus pais, Arno e Valdete – por me mostrarem que *"o essencial é invisível aos olhos"*.

AGRADECIMENTOS

"Vou te contar
Os olhos já não podem ver
Coisas que só o coração pode entender
Fundamental é mesmo o amor
É impossível ser feliz sozinho".

(Tom Jobim).

Não há uma combinação perfeita de palavras para expressar a gratidão que pulsa no coração ao relembrar os momentos que construíram essa etapa da minha vida. É necessário encontrar o tom perfeito do agradecimento para todos os que ajudaram a edificar esse projeto. Portanto, todas as vezes possíveis, sintam um abraço, o toque quente da lágrima e um olhar de afeto. Rememoro cada um com amor e com singularidade.

Minhas primeiras palavras são a Deus. Estas representam minha fé. Inabalável. Obrigada, Tu sabes que me destes muitos presentes e é com meu sentimento a eles que represento o que sinto por Ti. Obrigada por me carregar no colo nos momentos de angústia, dor e dificuldade e me agraciar com tantas bênçãos. Minha vida é tua, Senhor, por isso eternizo: "*crux sacra sit mihi lux*".

Pai e mãe, eis os melhores. Aqui se encontra o amor sem limites, que fortifica e acalenta. Meu pai querido, tu és tão singular que fica difícil registrar todas as tuas peculiaridades, teu jeito doce de demonstrar afeto. Tua preocupação, carinho e dedicação lhe garantem o título de melhor do mundo. Tu inspiraste minha profissão, contigo que aprendi o que é ser-professor, obrigada, meu gordinho. Mãe, minha melhor amiga. Desde o primeiro dia que soubeste da minha existência, tua vida foi minha e nesse momento surgiu a melhor mãe que Deus planejou. Obrigada por cada colo, cada carinho e cuidado, cada advertência para me guiar nos caminhos corretos e por estar ao meu lado em todo instante. Vocês dois são extraordinários, não existe vida sem vocês.

Rafael, meu amado, contigo escolhi dividir a minha vida. Sonhar, planejar e conquistar, afinal, *"Nossas vidas nossos sonhos têm o mesmo valor/ Eu vou com você para onde você for"*. Tenho a certeza de que encontrei o verdadeiro amor, *"Quando a luz dos olhos meus/ E a luz dos olhos teus/ Resolvem se encontrar/ Ai, que bom que é isso, meu Deus/ Que frio que me dá/ O encontro desse olhar"*. Obrigada, por acreditar em mim e me fortalecer. Obrigada por cuidar da minha saúde e do meu coração. Os quilômetros percorridos não são

comparáveis a proporção do meu sentimento por ti. Lembre-se: *"a moment, a love, a dream, a laught"*. O amor vive em nós "*E não há mais ninguém como você e eu."*

Família, meu orgulho. Foi o vô Álvaro que nos ensinou que a educação é nossa maior herança, que o nosso conhecimento ninguém tira. É com um sorriso que enalteço nossos laços de carinho, fé e felicidade. A união nos fortalece e nos faz construir e vivenciar lindas memórias. Os laços sanguíneos nos aproximam, mas é o amor que nos une. Aos que já estão no céu, saibam que o amor nunca morre e as memórias são lindas. Só Deus sabe o quanto vocês são especiais na minha vida, cada um do seu jeito. Não citarei nomes, mas todos vocês estão aqui, representados por estas palavras. Devo um registro especial a minha dinda, Tia Rosa. Obrigada pelo amor de mãe e por me mostrar o quanto a coragem e a força são importantes, em todos os momentos, para vencer cada obstáculo. Obrigada por cuidarem de mim e me acolherem em sua casa, em cada chegada e saída: Tio Calinho, tuas caronas foram essenciais. Dan, obrigada por me emprestar tua cama. Bruna, te amo desde o primeiro dia que te vi. Minha irmã, sempre e pra sempre.

Agora, as palavras são para pessoas especiais que estão na minha vida:

Padre Carlão, sua fraternidade e empreendedorismo são admiráveis, mas enxergo além, por isso agradeço por cada palavra de conforto e coragem, por cada oração de cura. O amor ao próximo é o que nos une e nos fortalece.

Aos amigos dos meus pais, unidos por laços de afeto e bondade e também muito barulho, obrigada pelas orações.

Ciro e Ana, obrigada por dividirem comigo o amor de pai e mãe.

Carla, Paula e Isa, minhas divas. Obrigada por estarem comigo diariamente e não me fazerem esquecer de cuidar de mim. Carinho, força e determinação é o que nos aproxima, sem esquecer de um pouquinho de humor. Além disso, a vida não é feita só de trabalho e estudo, por isso agradeço aos momentos de boa música, bons jantares e vinhos. Com certeza, a companhia de vocês: Tulinho (você foi fundamental nos desastres tecnológicos, muito obrigada pela ajuda, sempre), Caus (valeu, por melhorar minha *vibe*), Zé, Adriano, Eugênio, Claudião, André, Téo, Oséias, Silver, Novy e todo o "Camarotão do Teddy Jurerê" foi o que tornou isso tudo especial. Aqui deixo também um abraço apertado a todos os meus amigos, que podem estar longe dos olhos, mas estão sempre no coração (e no whatsapp). Tuche, agradeço as palavras de sorte e coragem, momentos antes da banca de defesa.

Dr. Eduardo e minha querida Tuty, agradeço por cuidarem de mim, principalmente quando o mundo estava preto e branco. A dedicação e o afeto de vocês curam o corpo e a alma.

Nada do que construí até aqui foi no singular, devo muito ao "outro" que habita no meu "eu" (BAKHTIN, 2003). Minha caminhada em busca do saber é engrandecida por pessoas como você, Professor Osmar. Meu querido orientador, meu carinho por ti é imenso. Admiro a tua sabedoria e humanismo. Obrigada por compartilhar comigo saberes da ciência e da vida. Professora Maristela, agradeço pelo carinho de sempre. Suas contribuições ao longo da trajetória, em especial na banca de qualificação foram essenciais. Sua delicadeza e sabedoria me encantam. Professora Otília, quanto que aprendi contigo. Desde a graduação sempre lhe admirei por preparar aulas com tanto carinho e dedicação. Sua garra e determinação lhe tornam singular. Professora Marcia, obrigada pelos novos olhares no momento da qualificação que foi engrandecida pelas experiências compartilhadas. Vocês representam minha gratidão a todos os professores que participaram da construção do meu saber e da minha profissão, não esqueci de você, Bita.

À professora Rosana, que aceitou participar da minha banca de defesa, meu eterno agradecimento pela dedicação, contribuições e reflexões para a nossa pesquisa.

O sentimento de gratidão está com cada um que contribuiu com a pesquisa, os estudos, as descobertas, os novos olhares. Aprender sem a companhia de vocês, não faria sentido. Cris, Hetty, Jóice, Luana, Bel, Bruna, Ione, Sandra, Rose, Vivi, Estela, Deise, Elaine, Gil vocês representam cada um que deixou um pouquinho de si durante as discussões e leituras. Muito obrigada, afinal o processo de reflexão é imensurável, ressignificar o que foi e o que é, sem a companhia do outro, não é possível.

Arlei e Heloisa, obrigada pelos abraços apertados, pelas palavras de conforto e por toda a ajuda. Eficiência, simpatia, prontidão e carinho me fazem lembrar vocês.

Aos meus colegas de profissão, em especial aqueles com que trabalhei na Uniasselvi e na Kroton. Alguns se tornaram amigos, alguns serão inesquecíveis, outros me ensinaram tanto, que só minha gratidão não é o suficiente. Professor Janes, obrigada por me mostrar um saber e um fazer envoltos pela sensibilização. Mário e Orlando, vocês me inseriram no DNA da Kroton e me proporcionaram experiências profissionais fantásticas. Monica, minha professora de Matemática, minha colega de trabalho, um porto seguro. Marcolino, obrigada pela força, sempre. Professor Hermínio, seu amor pelo ensino contagia. Mi e Maia, formamos um trio inesquecível. Felipe, ainda lembro do dia que tentei explicar a minha pesquisa. Impossível criar um algoritmo pra isso.

Cris, vivenciamos, lutamos, choramos e sorrimos muito... Construímos. Você é inesquecível. Marcelo, Diógenes e Jóice, obrigada por todos os momentos que vicenciamos, sempre. Nélson, encontrei em você a doce representação de um amigo-avô. José, Yolanda e

Harry, sabedorias que fascinam. Joice e Carol, quem diria que as letras nos aproximariam ainda mais? Rico e Tainá, vocês são guerreiros. Davi, fomos separados na maternidade. Deise, que bom que te encontrei aquele dia no supermercado, isso mudou muita coisa na minha vida.

A todos os que aqui foram lembrados, citados ou não, nada do que foi dito dimensiona o sentimento, o afeto, a memória. Nesse momento as palavras dão lugar ao silêncio [...]

A atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) são as batidas do meu coração, que ecoam gratidão.

São Bento

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. O estudo teve apoio financeiro do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) e faz parte do projeto: Avaliação em larga escala: Prova Brasil e ENEM: desafios de leitura escrita e nosso objetivo é compreender na voz dos professores, os sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa. Esta é uma pesquisa qualitativa em educação realizada com base em dados provindos de entrevistas com quatro professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental do Vale do Itajaí, Santa Catarina. O aporte teórico para compreender os discursos enunciados neste estudo esteve pautado nos conceitos-chave da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. As reflexões sobre avaliação estão presentes em todos os objetivos do estudo e serão frequentes nas discussões, o foco está na avaliação externa, em larga escala. As reflexões sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa embasam-se nos estudos do letramento para discutir as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Os sentidos produzidos perante os dados apontam que a dinâmica da Prova Brasil não é familiar ao professor e que os resultados da avaliação não modificam o cotidiano escolar com ações pedagógicas em busca da melhoria, da qualidade almejada no objetivo do teste. A Prova Brasil pode alcançar uma nova geração de avaliações, quando priorizadas as ações e as consequências provindas dos resultados. Para alcançar esse objetivo ressalta-se a necessidade de aproximar o professor e a escola desse processo avaliativo, ao entender a dinâmica da avaliação e compreender os resultados, através de atitudes responsivas podem surgir ações de melhoria na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade do ensino. Portanto, pelo estudo, constata-se uma responsabilização branda dos professores. Para surgir ações de transformação da realidade em busca de melhoria é válida a inserção da escola e dos professores em espaços de discussão que envolvam as dinâmicas da avaliação externa e seus resultados.

Palavras-chave: Prova Brasil. Avaliação em larga escala. Concepções de leitura. Responsabilização.

ABSTRACT

This research is linked to the Line of Language and Education Research Program in Education Master of Regional University of Blumenau - FURB. This study had financial support from the Support Fund for Maintenance and Development of Higher Education (FUMDES) and is part of the project: Large-scale test: Prova Brasil and ENEM: challenges of reading and writing. In this research, our goal is to understand the voice of teachers, about the Prova Brasil of Portuguese Language. This is a qualitative research in education based on data coming from interviews with four portuguese language teachers from the elementary schools in the Vale do Itajaí, Santa Catarina. The theoretical basis for understanding the discourses contained in this study will be guided by the key concepts of enunciative theory of the Bakhtin Circle. Reflections about evaluation are present in all study objectives and are frequently in discussions, the focus is on the external evaluation, on a large scale. Reflections about the Portuguese Language test was supported in studies of literacy to discuss the social practices that involve reading and writing. The reflections produced by the datas show that the dynamics of Prova Brasil is unfamiliar to the teachers and the evaluation results do not change the daily school with pedagogical actions in pursuit of improvement of quality expected in the test objective. To reach another level, it's important the teacher and the school understand this evaluative process and the results. Through responsive attitudes may arise actions to improve students learning and consequently the quality of teaching and learning.

Keywords: Prova Brasil. Large scale evaluation. Conceptions of Reading. Accountability.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01: Localização dos Municípios que fazem parte da pesquisa 27
Figura 02: Região do Médio Vale do Itajaí representada no mapa de Santa Catarina 28
Figura 03: A construção dos sentidos 38
Figura 04: Avaliações externas brasileiras 55
Figura 05: Dimensões dos Gêneros do Discurso 82

Quadro 01: Os sujeitos da pesquisa 31
Quadro 02: Níveis da escala de português 62

LISTA DE SIGLAS

PB – Prova Brasil

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

FURB – Universidade Regional de Blumenau

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações

MEC – Ministério da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ONU – Organização das Nações Unidas

TRI – Teoria de Resposta ao Item

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ANEB – Avaliação Educacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

BIB – Blocos Incompletos Balanceados

EPT – Educação Para Todos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Nacional da Educação

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"

GERED – Gerências de Educação do Estado de Santa Catarina

FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS.. 15
1.1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES: DIÁLOGOS NO CAMPO DE ESTUDO 18
1.2 SURGEM ESTRATÉGIAS: A METODOLOGIA 22
1.2.1 Campo de pesquisa 25
1.2.2 Os sujeitos e a geração dos dados 28
1.3 "AQUI EU EXISTO PARA O OUTRO, COM O AUXÍLIO DO OUTRO: DIÁLOGOS COM BAKHTIN" 33

2 O ESTADO AVALIADOR: EM BUSCA DE NÚMEROS PARA A EDUCAÇÃO. 44
2.1 PROVA BRASIL: A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 57
2.2 A PROVA BRASIL E O PROFESSOR: DISSONÂNCIA DE VOZES 63

3 PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR E DA ESCOLA. 70
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA DA PROVA BRASIL: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 71
3.2 RESPONSABILIZAÇÃO: O QUE O PROFESSOR PRECISA? 93

4 AS REFLEXÕES NÃO TÊM FIM. 103

REFERÊNCIAS. 108
APÊNDICES. 114
ANEXOS. 119

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

"Eu sempre fiquei muito indignada, porque tão quieto, porque tão sem resultados, de repente vá mudar com a pesquisa de vocês".
(P1).

O motivo da realização desta pesquisa no Mestrado em Educação, vinculada à linha de Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), surge do desejo de compreender que sentidos os professores do ensino fundamental de escolas públicas atribuem à Prova Brasil de Língua Portuguesa. Voltamos nossos olhares para os professores, portanto, as vozes daqueles que participaram dessa pesquisa estarão presentes não apenas na análise, mas também nas palavras iniciais dos capítulos deste estudo.

A escolha desse dizer inicial é um incentivo para buscarmos delinear a nossa pesquisa com o propósito de trazer referências para a comunidade escolar em relação ao tema, afinal, a pesquisa em educação é permeada de responsabilidade, trabalhamos com a escola e para a escola.

O presente estudo teve apoio financeiro do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) e faz parte de um projeto mais amplo: Avaliação em larga escala: Prova Brasil e ENEM: desafios de leitura escrita.

Entendemos que a avaliação na esfera escolar é fruto de inúmeras significações, muitas vezes polêmicas. Ao professor, tradicionalmente, compete a dinâmica de verificar o que foi aprendido, fazer com que emanem conhecimentos por ele conduzidos e construídos com os alunos, que são os resultados provenientes da Prova Brasil. No caso da Prova Brasil complexifica ainda mais por se tratar de uma avaliação externa. A perspectiva de avaliar é subjetiva, mas no caso da PB assume uma postura objetiva quando ela é a fonte de diagnóstico da qualidade da educação, e transforma em índices o ensino e aprendizagem.

Essa discussão está presente no cotidiano da pesquisadora e seus pares; pensar e vivenciar a avaliação é buscar o saber sobre algo que a fascina, não apenas na condição de pesquisadora, mas também de profissional. Nesse momento mudo meu discurso para escrever sobre o eu antes de entrar no mundo da pesquisa. Olhar para trás é refletir sobre os caminhos já percorridos, o que é fundamental para seguir em frente sabendo que os passos estão no

ritmo certo. Apenas nas palavras a seguir, o “nós” dará lugar ao “eu, pois escrevo as minhas memórias.

Minha vida acadêmica foi influenciada pela esfera familiar, meu pai, tios e alguns primos são professores, todos na área das exatas, o que me instigou ao diferente. Apesar de gostar muito de cálculos e desafios matemáticos optei pelo novo, o curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da FURB – Universidade Regional de Blumenau. Gostava muito do inglês e isso foi o que me impulsionou a escolher essa graduação; porém, ao estudar língua portuguesa percebi uma nova paixão, saber que o fundamento não era mais a gramática. Isso despertou o meu interesse: gêneros, letramentos e toda a pluralidade que nos foi apresentada para aprender e também ensinar.

Já nos primeiros semestres pude lecionar e senti, nesse momento, aquilo que um professor precisa ter como lema, ensinar, promover o saber mediante qualquer dificuldade e, de fato, me propus esse desafio. Meu primeiro caminho estava trilhado no Ensino Médio, com aulas de Língua Inglesa, logo depois assumi o Ensino Fundamental I e II também trabalhando essa língua e então tomei um atalho e me aventurei com a Língua Portuguesa também. Trabalhei em escolas estaduais, municipais, particulares e cursos de idioma.

As experiências vividas nas escolas reafirmaram que eu fiz a escolha certa, gosto de trabalhar com educação, não apenas aquela atrelada a conteúdos programáticos, notas, conselhos de classe, mas o dever que temos de ajudar a formar cidadãos que constroem sua própria história.

Outro caminho me foi apresentado quando comecei a trabalhar no Ensino Superior. Desde então uma temática está muito presente no meu cotidiano e nas minhas responsabilidades, a avaliação. Sempre discuti sobre a subjetividade de avaliar, quando estava na sala de aula era algo que me instigava e me causava desconforto. Percebi que necessitava me aprofundar sobre o tema para que os alunos fossem compreendidos no momento em que estavam sendo avaliados.

Essa necessidade de aprofundamento, apesar de trabalhar com novas perspectivas, permaneceu quando foi atrelada à minha responsabilidade profissional a organização pedagógica necessária para construir um instrumento referencial de avaliação e conduzir a coordenação de todos os processos avaliativos da aprendizagem das diversas áreas de atuação de uma empresa educacional.

Mediante aos desafios diários que me eram apresentados e também por sentir necessidade profissional e pessoal de voltar a estudar me inscrevi no Programa de Pós-

Graduação – Mestrado em Educação da FURB e optei pela linha de pesquisa Linguagem e Educação, por estar em coerência com a minha formação e ao que pretendia pesquisar.

Especializar-se e pesquisar tem como objetivo trabalhar as teorias para a construção do saber, não apenas como perspectiva de sanar a demanda do mercado. Nessa dinâmica, segundo Moraes (2009), o recuo na pesquisa em educação promove implicações epistemológicas, éticas e políticas. A descrença na epistemologia traz a ideia de que tudo é válido. Nenhum tema permite avançar, progredir, sem mergulhar na história – caso contrário trabalha-se com o superficial.

A pesquisa faz sentido quando pode se transformar em objeto de mudança ou referência do cenário real. Não é suficiente reconhecer a realidade e adotar uma postura impotente, que aceita o pronto e o ideal sem questionar. O questionamento deve estar presente em todas as ações e intervenções educacionais, nesse viés, nossa atenção se dirige à voz dos professores para desvelar como eles reconhecem o cenário da Prova Brasil, em relação aos seus objetivos e aos resultados da avaliação.

No intuito de compreensões acerca das avaliações nacionais em larga escala brasileiras, através da voz dos professores do Ensino Fundamental de escolas públicas em relação à Prova Brasil de Língua Portuguesa, apresenta-se a pergunta orientadora que instiga a realização deste estudo: Que sentidos os professores produzem em relação à Prova Brasil de Língua Portuguesa?

Para os professores a avaliação é algo do seu cotidiano, está entre suas atribuições para avaliar a aprendizagem ligada às disciplinas e à vida escolar. Essa avaliação escolar é de responsabilidade do professor, ao contrário das avaliações em larga escala, no caso, a Prova Brasil que é um instrumento externo à escola e que avalia, de certa forma, o trabalho construído por ele, o que se faz na escola, em busca de uma dimensão do cenário da educação, objetivando a qualidade. Saber o que esses professores sabem sobre essa avaliação tornou-se o nosso foco de curiosidade e reflexão.

A partir dessa indagação surgiu o **objetivo geral** dessa pesquisa que é compreender, na voz dos professores, os sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa. Em busca do refinamento e do foco delimitou-se, com base no objetivo geral, três **objetivos específicos**:

1) contextualizar a Prova Brasil em relação às políticas de avaliação em larga escala;
2) analisar o posicionamento dos professores perante à prova Brasil de Língua Portuguesa;
3) refletir sobre as implicações da Prova Brasil quanto às exigências para o professor e para a gestão.

A caminhada em busca das compreensões não é solitária, afinal a palavra do outro constitui o objeto fundamental do conhecimento. Na relação pesquisador e sujeito "[...] eu, enquanto pesquisador, escuto o outro a partir da minha problemática, de meu objeto de pesquisa; quando relato ou simplesmente reflito a propósito do que ele me diz, não estou apenas repetindo o que ele me disse" (AMORIN, 2004, p.258). É válido salientar que nossa pesquisa inicialmente apresentava objetivos distintos dos apresentados anteriormente.

Pretendíamos trabalhar a leitura e a escrita na Prova Brasil e para isso traçamos o objetivo geral que era compreender, na voz dos professores, os sentidos de leitura e escrita em questões de língua portuguesa da Prova Brasil através dos objetivos específicos: contextualizar a Prova Brasil em relação às políticas de avaliação; analisar a dinâmica do teste e os elementos que o compõem e refletir sobre os sentidos produzidos acerca da leitura e da escrita na Prova Brasil. No momento da interação com os sujeitos para obtenção dos dados percebemos que o tema leitura e escrita não era o foco dos professores, eles tinham algo mais a nos falar em relação à Prova Brasil e sua dinâmica, portanto, nossas atenções se voltaram para as implicações dos professores perante o teste e suas consequências, afinal "o locutor e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento" (AMORIM, 2004, p.187).

A problematização do dito é fonte das reflexões alavancadas pelos objetivos da presente pesquisa. Enfatiza-se a necessidade das relações dialógicas, assim, são muitas vozes que estão presentes em busca de respostas, as que nos constituem e as que constituem os outros (BAKHTIN, 2003) e nesse jogo de vozes que construímos os sentidos e desenvolvemos nossa pesquisa.

Na seção a seguir serão apresentadas pesquisas desenvolvidas com a temática que estudamos, os momentos de busca por aproximações e distanciamentos são "Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [..]" (FERREIRA, 2002, p. 03).

1.1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES: DIÁLOGOS NO CAMPO DE ESTUDO

O desenvolvimento de pesquisas no campo da educação faz com que trabalhemos, na maioria das vezes, com as sutilezas, particularidades e questões microssociais. Muitos dos trabalhos de investigação e pesquisa em educação são validados e entram em prática quando são reconhecidos por aqueles que têm o poder. Berger (2009, p. 181) afirma que "a investigação em educação mantém uma relação extremamente forte com o Estado. A

importância desta relação pode explicar-se pelo fato de ela não se apoiar noutros grupos sociais ou econômicos." Vale refletir sobre o objeto de investigação educacional brasileiro – os exames nacionais – que fazem uma espécie de auditoria no sistema escolar e universitário com a perspectiva de alcançarem um diagnóstico do ensino-aprendizagem. É o Estado presente na sala de aula (AFONSO, 2000).

São muitas as discussões que abordam a temática dos exames nacionais, é um tema frequente na esfera acadêmica, escolar e social. A busca de estudos sobre a temática da pesquisa em construção, para encontrar aproximações, distanciamentos e até mesmo sugestões foi realizada no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (www.bdtd.itc.br) (2012), afinal, conforme Gatti (2001), a pesquisa ainda é tratada como exclusividade dos programas de formação – mestrado/doutorado.

Para delimitar a pesquisa no *site* foram utilizadas as palavras-chave: Prova Brasil; professores; avaliações nacionais; leitura e escrita. A busca gerou uma média de 400 trabalhos, que discutem sobre desempenho escolar, avaliação da aprendizagem, estudos de caso relacionados às avaliações externas, matrizes curriculares, competência de professores, desses, muitos relacionados à Prova Brasil na área das exatas. Percebe-se a lacuna que esperávamos para nossa pesquisa fazer sentido. Mesmo com a alteração relacionada à leitura e à escrita mantivemos a seleção das dissertações por elas trabalharem com professores e o exame nacional. Delimitamos na nossa pesquisa a Prova Brasil de Língua Portuguesa, portanto, as discussões ainda são pertinentes. Encontramos alguns estudos que se aproximam do tema que nos propusemos a estudar, esses são fontes de referência e construção de diálogos.

A dissertação de Souza (2009) discute a trajetória da avaliação externa no Brasil e suas concepções políticas atuais. A aproximação da nossa pesquisa existe pois traz os professores, participantes de um curso de extensão sobre o tema na UNB, para refletir sobre a Prova Brasil. O termo *accountability*[1], discutido no próximo capítulo, surge para compor os sentidos que o professor atribui em relação à avaliação externa, este que é um dos nossos propósitos. Como resultados, discute que esses processos de avaliação são pouco assimilados. Há o afastamento da avaliação externa e do professor. Ele reconhece as informações sobre aplicação, divulgação de resultados, mas ainda é obscura a utilização dos dados gerados pela avaliação. A dinâmica da avaliação trouxe a noção de desresponsabilidade, pois o professor não se vê como parte do processo. Sabemos que atualmente, algumas redes de ensino

[1] Responsabilização; prestação de contas à sociedade, órgãos administrativos ou a superiores.

municipais e até mesmo estaduais realizam suas próprias avaliações e isso, de certa forma, responsabiliza os professores.

A pesquisa de Juchum (2009) é a que mais se aproxima dos nossos objetivos pois trabalha as concepções de leitura da Prova Brasil em relação a dos professores do Ensino Fundamental. Para cumprir tal propósito discute na sua dissertação, pressupostos teóricos relacionados à leitura e à dinâmica da Prova Brasil, com uma análise das questões que compõem o teste. Para os professores que participaram desse estudo, da mesma forma que na pesquisa citada anteriormente, essa avaliação ainda está distante de sua realidade docente. As habilidades e competências exigidas nas questões não são as mesmas que os professores utilizam nas atividades que envolvem a esfera textual. Algumas características dessa pesquisa são semelhantes às que nos propusemos, o que nos afasta, em partes é a fundamentação teórica, na qual traremos a perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin, e também não trabalhamos com a análise das questões veiculadas nas avaliações, portanto, nosso contexto de pesquisa é outro.

Araujo (2012) discute a leitura e leitor nas avaliações oficiais. A concepção de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil[2] (PB) é discutida através da análise das questões da prova e dos descritores, fundamentada na Linguística Aplicada. Nessa dissertação dedica-se também a relacionar a matriz de referência com a matriz curricular, a formação do leitor, e discute o contexto sócio-histórico das avaliações.

Os sentidos de leitura também permeiam a nossa pesquisa, quando tratamos da avaliação de Língua Portuguesa. Outro fator que nos aproxima é a base teórica, vinculada a Bakhtin. Apesar de o foco da pesquisa não ser os sentidos atribuídos pelos professores em relação a essa temática, a voz deles surge para discutir o ensino da língua materna e a estrutura da avaliação, um dos nossos focos de análise.

Dentro da temática avaliação, a dissertação de Oliveira (2011) traz a leitura dos dados da PB como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Essa pesquisa está situada na área das políticas públicas de gestão educacional, o que a afasta dos nossos objetivos, porém ao nos aproximarmos do tema, através das análises documentais e das entrevistas com os gestores amplia nossa dimensão em relação às políticas da avaliação. Essa pesquisa foi desenvolvida em um cenário de muitas discussões sobre os exames nacionais através da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, eixo da Avaliação de Políticas Públicas para a Educação.

[2] A Matriz de Referência da Prova Brasil é um referencial curricular do que será avaliado - as competências e habilidades esperadas dos alunos.

A tese de Machado (2010) discute a relação da concepção de leitura dos itens do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e as práticas leitoras na escola. Apresenta, através da análise documental de relatórios e dos itens de leitura, a metodologia do PISA, o que foi muito importante para entendermos como funciona essa dinâmica avaliativa, que muito se aproxima da Prova Brasil.

Através da observação de aulas de professores de Língua Portuguesa foi estabelecida a relação das práticas observadas: textos; exercícios de leitura; estratégias de compreensão; com as concepções do PISA. Para os professores, foram oferecidas oficinas para apresentar a dinâmica da avaliação, com o objetivo de possibilitar o reconhecimento das práticas e a estrutura de leitura do teste. Essa dinâmica também é de nosso interesse, pois já ofertamos oficinas com o propósito de apresentar os descritores de leitura e aproximar os professores e futuros professores (acadêmicos) dos pressupostos dos exames nacionais.

A questão da leitura e a Prova Brasil também foi tema de discussão de Silva (2008) que aborda a questão das dificuldades (compreensão do texto pressupõe conhecimentos de mundo não assimilados pelos discentes) apresentadas pelos alunos da quarta série do Ensino Fundamental para responder as questões de Língua Portuguesa da PB.

O professor está presente na pesquisa quando questionado sobre estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula, a discussão é alimentada pelo discurso do professor e a observação de sua prática. Apesar de o tema leitura e Prova Brasil estarem presentes nesse trabalho, as concepções teóricas e metodológicas nos distanciam dessa abordagem, porém, entender o aluno nesse contexto é muito importante para aproximar com o discurso dos professores, afinal, os resultados dos testes, em termos generalizados, são frutos da relação aluno, professor e escola.

Foram muitos os trabalhos lidos, dissertações, teses e artigos que compõem o universo teórico para a construção da pesquisa. Segundo Moraes (2009), só a ciência e a pesquisa podem superar, no campo da educação, as ausências que apagam a formação de um ser crítico. Quando se sobressai o empirismo há dificuldade de perceber que a educação está embebida na realidade social e que há necessidade de incentivar o criticismo frente à realidade, com perspectiva de transformação.

Para Moraes (2009), a ausência de diferença homogeneiza a realidade, fica no campo do senso-comum. Para combater essa ausência é necessário a valorização da teoria. A limitação à superfície, ao apresentado no imediato caracteriza a ausência de profundidade. O ceticismo teórico é amenizado quando se “bebe” na fonte, buscam-se os autores que trabalham as teorias, que são o fundamento. Quando não há contribuições para fugir do

entendimento do mundo limitado ao que se percebe, surge a ausência de futuro. Não adianta fazer pesquisa se ela, de certa forma, não desestabilizar a maneira de pensar.

Olhar com criticidade para aquilo que já existe é a fonte da transformação, é a atribuição de um novo sentido. Esse novo olhar é de responsabilidade da pesquisa, que utiliza o conhecimento e a verdade como instrumentos de combate às generalizações. Fazer o professor refletir sobre a Prova Brasil, consequentemente, é fazer a inserção dele em um campo teórico que pode ser desconhecido ou pouco trabalhado. A reflexão muitas vezes leva à mudança de conduta. O aprofundamento teórico distancia o pensamento único, comum. A teoria bem usada pode se transformar em objeto de mudança mediante o cenário real.

A pesquisa e suas contribuições práticas e metodológicas têm um significado social, os resultados, no caso da educação, podem aprimorar ou redefinir práticas e concepções pedagógicas. Surge, então, a necessidade das formações continuadas para não privatizar o conhecimento científico e abater a noção de verdade absoluta que circula entre os docentes. Eventos para promover uma formação referente aos exames nacionais faz parte do projeto em que a nossa pesquisa sobre a Prova Brasil está inserida.

Propomo-nos a buscar pelo saber, conhecer o novo e valorizar a presença dos nossos interlocutores que nos possibilitam novos olhares para o desconhecido, afinal, no campo de pesquisa não estamos sozinhos.

Para a compreensão da construção desta pesquisa, apresentamos a seguir, a metodologia utilizada. Conforme explicado por Amorim (2004, p.207), “O objeto das Ciências Humanas não é dado de modo imediato; é sempre construído, recolhido e transmitido em discurso [...]”. A seguir são apresentados os instrumentos, o campo de abrangência e os sujeitos que compõem o cenário para a realização dos objetivos anunciados.

1.2 SURGEM ESTRATÉGIAS: A METODOLOGIA

No desenvolvimento de uma pesquisa é necessário descrever alguns planos a serem seguidos, esses servem para conduzir as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Buscamos auxiliar a compreensão do leitor em relação à realização do estudo e mostrar os instrumentos utilizados, a escolha do campo e dos sujeitos.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo em educação, pois se busca compreender os sujeitos e seus enunciados[3], os sentidos que eles produzem em relação à investigação são de fundamental importância para os objetivos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na busca da compreensão da palavra do outro, surge a necessidade do questionamento constante em relação ao dito e ao que se estuda, pois o processo de reflexão é imensurável, (re)significar o dito é pensar no que é e na perspectiva do que poderá ser. Surge a importância de entender o outro e porque ele age dessa maneira.

Segundo Amorim (2004), descartando a obviedade e as pré-noções, é válido buscar o desconhecido, aventurando-se com olhos de estrangeiro, afinal, somos frutos de uma história, de uma sociedade com regras e culturas diversas. Somos constituídos de saberes e forças, relações singulares em cada época, que resultaram em práticas sociais e saberes específicos. Para Bauer e Gaskell (2012, p. 68) "a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão".

Para justificar uma pesquisa qualitativa em educação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), ela deve apresentar cinco características fundamentais, são elas: 1- o ambiente é natural e o pesquisador faz parte desse ambiente; 2- descrevem-se os dados coletados; 3- o processo para a obtenção dos dados é muito importante, não se consideram apenas os resultados; 4- a análise dos dados é permeada pela indução e 5- os sentidos que os sujeitos atribuem são fundamentais para que os objetivos propostos na pesquisa sejam alcançados.

Em relação a nossa pesquisa, o tema escolhido faz parte da realidade da pesquisadora. Estudar avaliação nos faz compreender que o contexto social influenciou nossas escolhas, afinal [...] "eu, enquanto pesquisador, escuto o outro a partir da minha problemática, de meu objeto de pesquisa; quando relato ou simplesmente reflito a propósito do que ele me diz, não estou apenas repetindo o que ele me disse" (AMORIN, 2004, p.258), ultrapassamos o nível de significação, pois buscamos os sentidos, por meio da linguagem compreendida como um processo dialógico.

Freitas (2007b) discute as características da pesquisa qualitativa atreladas aos estudos do Círculo de Bakhtin e menciona seis fatores apoiados em uma perspectiva sócio-histórica: 1- o pesquisador e o sujeito fazem parte do mesmo contexto, a compreensão da pesquisa se dá através das relações estabelecidas entre eles, a partir das relações sócio-históricas; 2- os dados surgem de um contexto específico, uma situação singular é analisada a partir da totalidade; 3-

[3] Enunciação lida na perspectiva de Bakhtin, interlocução de indivíduos socialmente organizados onde acontece a produção de sentidos.

na geração dos dados a compreensão é priorizada; 4- no momento da pesquisa o sujeito e o pesquisador refletem e ressignificam sua história; 5- a interação estabelecida na relação pesquisador-sujeito é fundamental para a compreensão dos dados; 6- o envolvimento do pesquisador e do sujeito é mais importante que o resultado, pois dessa relação surge a possibilidade de ressignificação.

Portanto, nessa perspectiva, a linguagem é uma construção social de sentidos e pesquisador e sujeito se constituem em um processo dialógico, são interlocutores que estão inseridos em um contexto específico, e produzem enunciados, dos quais emanam os sentidos. Por ser uma pesquisa ambientada na esfera da educação, as vozes dos professores e do pesquisador (constituído de múltiplos sentidos) intensificam "[...] as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado" (FARACO, 2003, p.106).

Essa pesquisa é qualitativa e ancora-se no viés enunciativo-interpretativo[4] (MOITA LOPES, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994), para "[...] compreender o comportamento e experiência humanos. Através do enunciado dos sujeitos o pesquisador tenta compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados" (BOGDAN; BIKLEN 1994, p.70) que necessitam ser compreendidos, afinal cada sujeito é único, mas emana uma multiplicidade de sentidos. Segundo Moita Lopes (1994, p. 332):

> Na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem, e reconstroem. E justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais, ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é então colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado.

O aporte teórico para compreender os discursos dos sujeitos é pautado na enunciação, dialogismo e os conceitos-chave construídos pelos estudos do Círculo de Bakhtin (2003/2004), os quais serão discutidos em seção específica, mas constituem nossa base filosófica em todo o estudo pois acreditamos que o conhecimento "[...] constrói-se e desconstrói-se no diálogo, é inevitável" (AMORIM, 2004, p.25).

Busca-se também a compreensão dos gêneros, definidos como aqueles que circulam socialmente, em diferentes esferas e situações e trabalham com composição, tema e estilo. O letramento enunciará os modos culturais (valores, atitudes, sentimentos) e as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, com Street (2003); Kleiman (1995); Rojo (2000/2008);

[4] Através dos enunciados dos sujeitos o pesquisador constrói os sentidos.

Dionísio (2007); Barton e Hamilton (1998). Essas discussões estarão presentes nas reflexões sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa.

Do aporte teórico também fazem parte as discussões sobre a avaliação, através de Afonso (2000/2001/2014); Dias Sobrinho[5] (2002/2004/2008); Horta Neto (2007); Alves; Bonamino; Franco (2007); Bonamimo; Souza (2012) Hoffman (2001/2007); Souza (2014). As reflexões sobre avaliação permeiam todos os nossos objetivos e serão frequentes nas nossas discussões. Nosso foco está na avaliação externa, em larga escala. Essas avaliações têm como cerne um sistema padronizado de avaliação cognitiva do aluno, são periódicas e os resultados geram referências da qualidade do ensino.

As discussões (autores) apresentadas estarão presentes em toda a nossa pesquisa, afinal, não caminhamos sozinhos. Essas escolhas para diálogo representam como nos constituímos para buscar os sentidos, são os passos que nos conduzem ao estranhamento em relação ao dito, ao fato ou a causa para cumprirmos nosso objetivo de compreender a PB no contexto docente.

Para pautar a pesquisa são os sujeitos os responsáveis para atribuir os sentidos ao foco da pesquisa, inseridos em um contexto social e histórico. No intuito de contribuir para os processos de reflexão em relação ao que acontece na escola e trazer o professor para ser sujeito, fazendo emanar sua voz é que surge nossa motivação de estudo. Para um refinamento do que foi enunciado, apresenta-se o campo da pesquisa e seus sujeitos, na obtenção dos dados.

1.2.1 Campo da Pesquisa

A escola é um espaço que busca promover o desenvolvimento da linguagem e de práticas que estimulem nos alunos a autonomia para se constituírem sujeitos criativos, reflexivos, críticos e que são capazes de integrar e interagir na sociedade a que pertencem. Encontrar verdades sobre si é de fato intrigante, pensar por mim e não por obediência faz com que seja necessário buscar a problematização do nosso modo de constituição. Fazer o aluno se perceber como um indivíduo ativo na forma como a vida se dá, traz a consciência do ser e do fazer quando se discute educação, essa pode ser a grande missão da escola.

Avaliar uma condição de possibilidade, de exclusão, de verificação ou afirmação de verdades é um processo que exige reflexão de quem aprende e de quem ensina. Nas mais

[5] Apesar desse autor ter sua base de discussão voltada ao Ensino Superior, encontramos suporte para discutir questões amplas pertinentes à avaliação.

diversas instituições estão abarcadas a responsabilidade da construção de um sujeito ativo na sociedade: família, religião, ciência, direito, moral, são bases constituintes, molduras que enquadram ações sociais, pois toda ação individual leva em conta o que o indivíduo quer, mas também está associada às condições conduzidas pela sociedade.

A esfera escolar tem uma força integradora nesse processo de transformar o sujeito em cidadão, ela é a base que guia inúmeros processos de promoção e aquisição de conhecimento, desde os princípios básicos, como a leitura e a escrita, até mesmo no meio acadêmico, quando o saber é transformado também em profissão. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), é necessário questionar a realidade através da formulação de problemas e da busca de soluções, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Do tema desse estudo, a Prova Brasil de Língua Portuguesa na perspectiva docente, surgiu a necessidade de delimitar o contexto social para o desenvolvimento da pesquisa. Na abordagem do saber docente, Zeichner (1998) contribui para as discussões relacionadas à pesquisa na e para a escola e a visão do professor nesse processo. Muitas vezes, os resultados das pesquisas na academia não são atrativos para o professor, por não participar da dinâmica escolar, a produção científica é vista apenas como status profissional, que não traz contribuições para o contexto na qual surgiu e foi realizada.

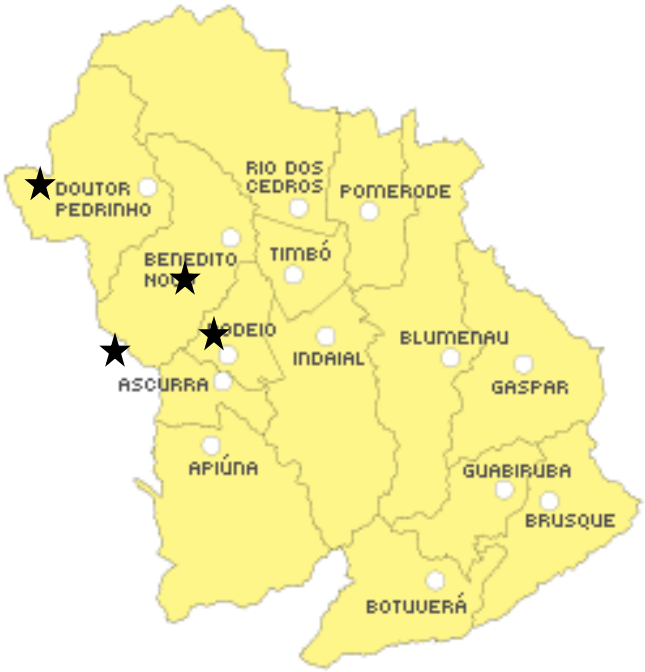
Nosso propósito é envolver o professor nesse processo para, através dos sentidos construídos, aproximar o docente da dinâmica da Prova Brasil, refletir sobre o processo avaliativo, os descritores e as concepções de leitura e escrita. Esse é um compromisso posterior da pesquisadora, por entender que, se estudamos a escola, podemos trabalhar para ela também. Durante a trajetória de pesquisa, já participamos de oficinas sobre os descritores, em eventos da FURB, com as licenciaturas e a comunidade. Acreditamos que voltar ao campo é uma questão de ética, é dessa forma que para nós essa pesquisa faz sentido.

A esfera escolar é o campo de atuação dos professores, portanto, como a pesquisadora é natural do Estado de Santa Catarina escolhemos essa região da escala nacional. Essa pesquisa é desenvolvida no campo do processo educacional relacionado aos aspectos macro e microssociais que envolvem os indivíduos e a interação/constituição da sociedade. O foco será nos professores dos anos finais dos municípios que compõem a GERED[6] de Timbó, Santa Catarina: Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio do Cedros, Rodeio e Timbó.

[6] Gerências de Educação do Estado de Santa Catarina

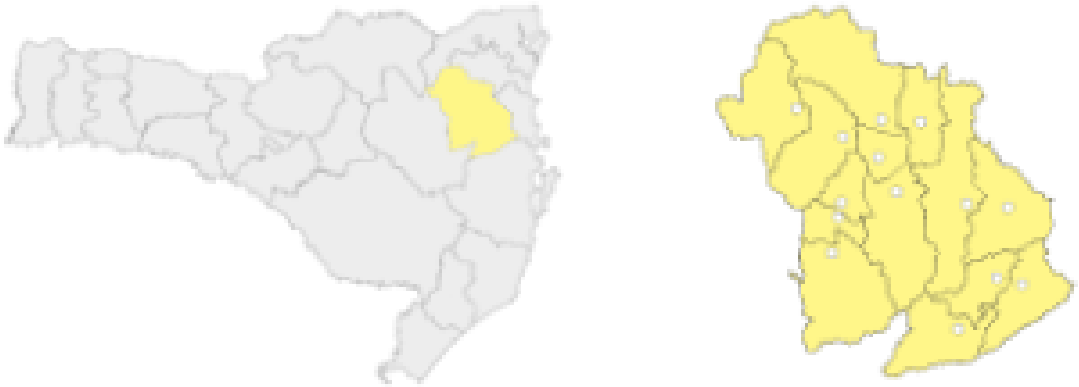
A Secretaria de Educação de Santa Catarina é dividida em Gerências de Educação. Nossa pesquisa compreende alguns municípios da 35ª Regional, situada em Timbó. A princípio, nossa intenção era representar todos os municípios da GERED de Timbó, mas devido à limitação e às dificuldades em conseguir os sujeitos, nosso campo se restringiu aos seguintes municípios: Timbó, Indaial, Rodeio e Doutor Pedrinho. A seguir, adaptamos um mapa da região do Médio Vale do Itajaí, para situarmos os municípios acima citados e a localização da região, em Santa Catarina:

Figura 01: Localização dos Municípios que fazem parte da pesquisa



Fonte: Disponível em: <http://www.ammvi.org.br/municipios/mapazoom.php>. Acesso em: 11 dez. 2012.

Figura 02: Região do Médio Vale do Itajaí representada no Mapa de Santa Catarina



Fonte: Disponível em: <http://www.ammvi.org.br/municipios/index.php>. Acesso em: 11 dez. 2012

Inicialmente entramos em contato com a GERED para explicar a nossa intenção de pesquisa e dessa forma conseguir autorização para viabilizá-la (assinatura no Apêndice C) e também os dados dos professores que respeitassem os critérios estabelecidos, conforme descritos na próxima seção.

Aproveitou-se o ensejo para solicitar algumas informações sobre a dinâmica da Prova Brasil nessa regional. Este momento não foi gravado pois não houve autorização do sujeito que recebeu a pesquisadora. As informações veiculadas são de anotações feitas durante a conversa, que manteve um caráter informal. Os quatro professores do Ensino Fundamental participantes dessa pesquisa trabalhavam em escolas estaduais, por isso é válido refletirmos sobre o processo do exame nacional na GERED de Timbó, o que faremos nas discussões sobre as implicações da Prova Brasil para os professores e para a gestão, nosso terceiro objetivo.

1.2.2 Os sujeitos e a geração dos dados

Se é na educação que se fundamenta uma das bases da sociedade é válida a reflexão do ser e saber docente, onde a relação professor (ator fundamental da situação educativa) – aluno – conteúdo é orientada por um conjunto sistematizado de relações de poder. É do professor o papel de desenvolver o saber, pautado no seu processo de formação e nas relações de poder estabelecidas no contexto escolar**.** Nesse viés, surgem os sujeitos dessa pesquisa, os professores do Ensino Fundamental II, visto que a prova em questão é aplicada no quinto e no

nono ano. O "sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em relação com o contexto histórico social [...]" (FREITAS, 2007, p.28-29).

De acordo com Bakhtin (2004), a palavra tem duas dimensões: surge de alguém e tem destinatário, é dirigida para alguém e é o território comum entre os sujeitos participantes da situação comunicacional, promovendo interação. Nessa perspectiva, compreendemos o termo "geração de dados" a partir de Mason (1996, p.36 – grifos do autor), por considerar-se:

> [...] que é mais correto falar de *geração* de dados ao invés de *coleta de dados*, justamente porque a maioria das perspectivas qualitativas rejeitam a ideia de que um pesquisador pode ser um coletor completamente neutro de informações sobre o mundo social[7].

"A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (BAKHTIN, 2004, p. 113). Portanto, as relações que se estabelecem entre os sujeitos com a pesquisadora não podem ser consideradas neutras.

> Em uma palavra: *eu não sou ele*. De sua parte, ele também *não é eu*: naquilo que me diz que o que ele está fazendo não é apenas ilustrar minha teoria ou responder minha pergunta. Ele me confere um lugar e me inscreve no seu ponto de vista. (AMORIM, 2004, p.258-2509 – grifos do autor).

Olhar com criticidade para aquilo que já existe é a fonte da transformação, é a atribuição de um novo sentido. Esse novo olhar é de responsabilidade das pesquisas, que utilizam o conhecimento, a teoria e a verdade como instrumentos de combate às generalizações. Com a sede de promover experiências de aproximação do professor e do pesquisador acadêmico é válido trabalhar com pesquisas que sejam atrativas para o professor, portanto, que sejam frutos da dinâmica escolar. Nosso foco será nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, pois consideramos que os exames nacionais, neste caso, a Prova Brasil, já esteja presente na sua experiência docente. Com a perspectiva de inserção de um caráter analítico ao objeto de estudos, alguns critérios para a seleção dos sujeitos foram elencados. São eles:

* ter formação acadêmica na sua área de atuação;
* trabalhar com a disciplina: Língua Portuguesa;
* atuar em escolas estaduais do campo da pesquisa.

---

7 I think it is more accurate to speack of *generating* data than *collecting* data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idei that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. (MAISON, 1996, p. 36 – grifos do autor)

A partir da delimitação dos sujeitos da pesquisa e com os instrumentos de geração de dados elaborados, surgiu a necessidade de verificar a eficácia das nossas escolhas, para garantir sucesso. Através da ficha de identificação (Apêndice A) e da entrevista semiestruturada (Apêndice B) testamos nossos instrumentos com um teste piloto. De acordo com Yin (2005, p.104) é necessário "aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos".

O teste piloto foi aplicado com um professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola de Timbó. Com os resultados do teste piloto pudemos aprimorar os instrumentos e legitimar as ações para alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa. A ciência de que cada entrevista será diferente é reafirmada pois cada sujeito "é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiqués individuais, mas uma relação de textos com o contexto" (FREITAS, 2007, p. 28-29). Portanto, o sujeito escolhido para o teste piloto seguiu todos os critérios de seleção dos demais.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa a pesquisadora, em contato com a GERED de Timbó, explicou os objetivos da pesquisa e os critérios para a seleção dos sujeitos e solicitou autorização para efetivar a ida ao campo. Mediante o aceite, solicitou também uma relação dos professores que estavam abarcados nas características acima descritas. Informalmente, alguns nomes foram elencados pela equipe, posteriormente, a pesquisadora recebeu sete cadastros de professores, um para cada cidade do campo a ser pesquisado. A sugestão de professores vinda de pessoas que conheciam o perfil do sujeito para a pesquisa também foi levada em consideração, visto que alguns possíveis sujeitos se recusaram a participar, portanto, precisávamos de outras indicações.

O contato com os sujeitos foi telefônico, em alguns casos, com a escola/direção, pois não havia o telefone particular do professor. Nesse contato, explicou-se a intenção da pesquisa e se fez o convite ao professor, no ensejo de marcar uma data para a realização da entrevista.

Para construir um perfil dos sujeitos elaboramos a ficha de identificação com o desejo de obter "[...] informações sobre as condições de vida e culturais que podem ter influenciado as práticas de leitura em que se envolvem" (VÓVIO; SOUZA, 2005, p.58). A seguir, apresenta-se um quadro com os dados obtidos através das fichas de identificação (Apêndice A):

Quadro 01: Os Sujeitos da Pesquisa

PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO (ANOS)	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARÁTER DA CONTRATAÇÃO
P1	Graduação: Letras Especialização: Produção de Texto	40	10	efetivo
P2	Graduação: Letras Especialização: Educação: Sociedade e Cultura	15	60	efetivo
P3	Graduação: Letras Especialização: não especificada	21	40	efetivo
P4	Graduação: Letras Especialização: Metodologia de Ensino	10	40	efetivo

Fonte: A autora.

Os códigos atribuídos aos sujeitos são necessários pois preservam a identidade e a instituição de trabalho conforme descrito na Declaração de Concordância do Participante (Apêndice C), atendendo aos requisitos acordados com os participantes. Levou-se em consideração a ordem de realização das entrevistas para a atribuição dos códigos de identificação dos participantes da pesquisa.

Para a obtenção dos dados, optou-se também pela entrevista que de acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 58), "tem-se mostrado uma técnica fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado", o sujeito é estimulado a atribuir sentidos em relação ao objeto investigado, situando-o em um tempo e espaço. Criamos um roteiro de perguntas para organizar a entrevista (Apêndice B), um guia para alcançar todos os objetivos e as informações necessárias para a geração dos dados, que emanam dos sentidos produzidos pelo diálogo com os nossos sujeitos. Segundo Bauer e Gaskell (2012, p. 73) embora

> [...] o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com o tempo para refletir.

A interação entre a pesquisadora e os sujeitos aconteceu nas escolas em que eles atuavam, exceto do P1, que optou por receber a entrevistadora em sua casa. Com o objetivo de manter o anonimato optamos por não veicular informações sobre as escolas da rede estadual onde os sujeitos dessa pesquisa desenvolvem suas atividades de docência.

Com a realização da entrevista semiestrururarada buscamos compreender os enunciados dos sujeitos a partir de seus próprios sentidos, criando um movimento duplo, integrado também com a visão da pesquisadora. Para Bakhtin (2003, p.23) "urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste". Os questionamentos serão frequentes, para surgir estranheza ao que se tornou comum e dessa forma refinar o olhar analítico para os dados gerados. A palavra do outro deve ser estrangeira, dialogamos com o dito (dados) e o lido (referências teóricas) em busca de sentidos e para isso surge um esquema analítico (AMORIM, 2004) onde se identificam as relações construídas nos enunciados, o quê, com quem e para quem fala. Buscamos também identificar o contexto da enunciação, os interlocutores no tempo e no espaço e os universos simbólicos.

Nessa pesquisa não apresentaremos um capítulo exclusivo para análise, nos propomos a trabalhar com os dados e com a fundamentação teórica de forma integrada organizadas em três categorias geradas através dos objetivos dessa pesquisa. Sob o viés enunciativo da teoria bakhtiniana os enunciados dos sujeitos e as anotações do diário de campo são a materialidade linguística que guiará a nossa análise. Discutiremos também, com a ajuda de autores da avaliação, a perspectiva da avaliação externa.

A reflexão a partir das vozes dos nossos sujeitos é fruto do que somos, do papel que exercemos como pesquisadores no contexto sócio-histórico e ideológico que nos circunda. É na análise dos dados que estabelecemos uma relação dialógica com os nossos sujeitos, pois "são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face-a-face" (FARACO, 2003, p.60). Essa filosofia enunciativa e polifônica será tratada na próxima seção, apoiando-se em conceitos do Círculo de Bakhtin.

1.3 "AQUI EU EXISTO PARA O OUTRO COM O AUXÍLIO DO OUTRO"[8]: DIÁLOGOS COM BAKHTIN

As discussões, análises e reflexões nesse estudo são frutos das nossas escolhas. Muitos outros habitam nosso texto e são esses diálogos que constituem nossa visão. A forma como olhamos para os dados e para a teoria na busca pelos sentidos revela a compreensão que temos em relação ao tema de estudo. Entender a nossa forma de enxergar o dito é compreender o contexto dessa pesquisa, feita a partir do outro: nossos professores-sujeitos; para o outro: a comunidade escolar e acadêmica, intenção reiterada no dizer de um dos participantes da pesquisa:

> *"Olha, eu acredito que o trabalho de vocês deve ser divulgado, de repente ele sirva para mostrar que alguma coisa deve ser feita, que algo mais deve ser levado às escolas"* (P1).

Através desse enunciado de P1 ampliamos a motivação para efetivar nosso estudo. Ele sinaliza que espera que as reflexões cheguem à escola. Percebemos que a necessidade de informação está presente no desejo do professor e isso abre portas para muitas reflexões: os motivos desse desejo, o quê e porque o professor acredita que algo deve chegar às escolas. Iniciam as inquietações a partir do dito afinal, é a partir do outro que eu aprimoro o que eu sei. Aqui temos o desejo de apenas um professor, mas perante os levantamentos de produções e os resultados das pesquisas lidas sabemos que a "expressão do indivíduo é a expressão das coletividades dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes" (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Quando o professor encontra um motivo para refletir sobre sua participação abre para nós "[..] o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações" (BAKHTIN, 2003, p. 394). É através do que ouvimos, discutimos e lemos que construímos um mirante, que subimos para analisar nossos propósitos e efetivar nossos objetivos.

A base do nosso mirante é a Teoria do Círculo de Bakhtin. Trazemos reflexões teóricas sobre alguns conceitos discutidos por esse grupo e que são pertinentes para essa pesquisa, visto que é vasta a linha de discussão. Escolhemos Bakhtin pois concordamos com Clark; Holquist (2008, p. 29) "Poucos pensadores se sentiram tão fascinados pela plenitude

[8] BAKHTIN, M., Estética da Criação Verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

das diferenças no mundo quanto Mikhail Bakhtin." Orientados por essa pluralidade, considerando a amplitude de temas e reflexões de Bakhtin, trazemos nessa subseção alguns conceitos-chave que permeiam nossas discussões e esses estarão presentes em toda a nossa análise. Não serão discutidos de forma isolada, pois estão imbricados em um todo, são causa e consequência da construção do sentido. A dicotomia não existe na teoria de Bakhtin, todos os conceitos se interligam.

O Círculo de Bakhtin era formado por um grupo heterogêneo, seus membros atuavam em diferentes áreas. Reuniram-se entre 1919 e 1929 para discutir, com notoriedade, a filosofia e a linguagem. Nossos olhos se voltam com atenção a Mikhail M. Bakhtin, russo, nascido em 1895. Bakhtin tinha formação em estudos literários e atuava como professor. É considerado um dos filósofos de destaque do século XX. Valentin N. Voloshinov também era professor, sua formação era em estudos linguísticos. Pavel N. Medvedev era formado em Direito e trabalhou como professor e gestor na área da cultura. Compunham também o círculo o filósofo Matvei I. Kagan, a pianista Maria V. Yudina, o biólogo Ivan I. Kanaev, o professor de literatura Lev. V. Pumpianski entre outros (FARACO, 2003).

Segundo Faraco (2003) a questão da autoria dos textos publicados nos anos 20 é polêmica nos estudos do círculo. As discussões da obra *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* foram atribuídas inicialmente a Bakhtin, mas há textos de autoria de Voloshinov. Medvedev e Bakhtin assumem a autoria de *O Método Formal nos Estudos Literários*. Os três eram muito amigos e compartilharam com os outros membros do grupo um conjunto notável de ideias. Os estudiosos do trabalho dessas pessoas, com o objetivo de identificar o conjunto de obras, nomearam o Círculo de Bakhtin. Chama-se Círculo de Bakhtin pois foi dada a ele a autoria da obra mais importante.

Em relação aos estudos do círculo, Faraco (2003) evidencia que eles podem ser divididos em dois grandes projetos: a) A Prima Philosofia: Bakhtin constrói suas intenções voltadas para a filosofia, trabalhando a questão da unicidade e da eventicidade do ser – a interação do "eu" com o "outro", para expor o enunciado e um posicionamento perante a existência, embebidos por um universo particular de valores (posição axiológica). b) Marxismo: contribuição para uma criação dialógica, complementação do pensamento marxista vulgar, evidência da superestrutura. A linguagem é trabalhada como atividade e o

enunciado provém também de uma dimensão axiológica. Ao falar, o "eu" não considera o sistema da língua[9], mas sim o enunciado surgido no trabalho da sua singularidade.

A ciência não é abordada como a única fonte de razão, há reflexões que não estão envoltas dos moldes científicos – que proporcionam interpretações, correlações e problematizações diversificadas. Embeber a filosofia na ciência é encontrar novas razões para desenvolver o conhecimento. Bakhtin foge da cientificidade em busca da filosofia, ele repudia o estruturalismo e o funcionalismo nascidos na crença da ciência. Opera pelo mundo da vida em busca de uma reflexão ampla para encontrar o singular: uma aproximação da ciência (contemplada) e do fazer filosófico (interação e expressão do ser). Fica evidenciado que compreender é produzir diferentes sentidos e assumir uma posição em relação ao que é exposto (FARACO, 2003).

"Os membros do grupo tinham em comum uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias" (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 65). Outra paixão do grupo, segundo Faraco (2003), era a linguagem. A concepção de linguagem era o que unia o grupo e promoveu uma virada linguística que influenciou o pensamento contemporâneo. Para eles, a linguagem é fundamentalmente dialógica, pautada nas relações sociais.

Para haver um viés metodológico, é necessário ter uma concepção de linguagem. Concebemos que a linguagem é a expressão do ser humano, é um ato social, responsivo. É o evento que gera a comunicação, é uma construção entre o "eu' e o "outro". Não podemos confundir linguagem com língua, que é um código de comunicação, um sistema em que o sujeito não está presente. O indivíduo toma as palavras da língua na sua enunciação, pois a

> [...] função central da linguagem não é a expressão, mas a *comunicação*. Isso leva a considerar o papel do ouvinte. O par locutor-ouvinte [...] constitui a condição necessária da linguagem. [...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123 – grifos do autor).

A concepção do Círculo de Bakhtin é de uma linguagem dialógica. O dialogismo é a interação dos enunciados entre os sujeitos, a construção de sentidos estabelecida na relação entre eu e o outro. O dialogismo não é um diálogo entre pessoas, uma conversa. Compreendemos a "[...] palavra "diálogo" num sentido mais amplo, isto é, não apenas como

[9] A língua é cheia de engrenagens: palavras, orações. É um sistema dinâmico, com recursos lexicais, morfológicos e sintáticos – todos neutros. A língua é repleta de recursos linguísticos que fazem sentido apenas em uma situação enunciativa.

comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 2004, p. 123 – grifo do autor). O dialogismo é mais amplo e mais complexo do que uma troca de falas, ele está diretamente ligado à construção de sentidos, é o princípio constitutivo da linguagem, portanto, é essa interação de interlocutores que constrói e reconstrói a linguagem, que diferentemente da língua, não é estática.

Para Bakhtin (2004) o uso da linguagem se dá por meio de enunciados. O enunciado é a unidade real da situação discursiva. É onde acontece a produção de sentidos, por isso ele é único, irrepetível, tem autor e destinatário. O discurso se materializa através dos enunciados orais ou escritos. É através desses enunciados que se concretiza a linguagem, são os atos de fala situados na interação com o outro, por isso se afirma que a "[...] enunciação é de natureza social" (BAKHTIN, 2004, p. 109). Ela é mais que um texto, uma troca de palavras é a construção de sentidos estruturada em uma situação social. É um

> [...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor:* ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 2004, p. 112 – grifos do autor).

Quando nos expressamos através da escrita ou da fala, sempre levamos em consideração o outro e a situação social em que acontece a enunciação. Esse "outro" pode ser um destinatário percebido ou o superdestinatário, um representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor.

Somos constituídos na alteridade: eu me constituo pelo outro, sem ele eu não existo. Um "eu" só se constitui socialmente na relação com um "tu", que é uma opinião exterior ao "eu". A forma como somos e agimos é a forma como enxergamos o mundo "através do prisma do meio social concreto que nos engloba" (BAKHTIN, 2004, p. 112). Somos reflexos das ideologias, do nosso grupo social, da cultura e da ciência ao nosso redor. Constituímo-nos na e pela linguagem através de "[...] elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro" (BAKHTIN, 2003, p. 394).

Toda vez que um sujeito se expressa, seu enunciado retoma um dizer anterior, nada é inédito, "todo o dizer não pode deixar de se orientar para o "já dito". Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica [...]" (FARACO, 2003, p.58). O sujeito não tem exclusividade naquilo que ele diz, o enunciado é fruto das suas vivências, suas palavras refletem outros

enunciados, provêm de discursos alheios. Os enunciados são vivos, é impossível produzir um discurso que não dialogue com discursos já existentes e com aqueles que surgirão a partir dele, pois a enunciação sempre clama uma resposta. A possibilidade de resposta ao enunciado surge com um critério de conclusibilidade.

> A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância de sujeitos[10] do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que eu quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o "dixi" conclusivo do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 280 – grifos do autor).

É na construção do sujeito de resposta que é revelado o papel do outro. Em uma atitude responsiva ativa surge a contrapalavra[11]: palavras de concordância e discordância ou um silêncio (BAKHTIN, 2003). A atitude responsiva ativa acontece em uma situação enunciativa: o sujeito produz um enunciado e o outro atribui um sentido.

> Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A *enunciação* é de *natureza social*. (BAKHTIN, 2004, p. 109 – grifos do autor).

Esse sentido é constituído a partir das diversas vozes[12] sociais (valores axiológicos) que o constituem e assim se forma um novo enunciado para atribuir uma oposição, afirmação, etc. Esse novo enunciado não precisa ser constituído de palavras, nem mesmo acontecer no fim do outro. É nessa troca de enunciados que se formam novos sentidos (sempre provisórios), é na alternância dos sujeitos que se constitui a comunicação discursiva. "Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o falante e o ouvinte" (BAKHTIN, 2003, p.271). Quando o "eu" fala para o "outro", a palavra, que é o produto da interação, está embebida de sentidos e essa interação apresenta julgamentos, opiniões, confrontos, preferências surgidas no horizonte social, conforme representado na figura a seguir:

---

[10] [...] a alternância dos sujeitos de discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados [...] (BAKHTIN, 2003, p. 179-280. Quando o locutor dá palavra ao outro, permite a atitude responsiva do outro.

[11] Sempre que falamos e ouvimos construímos um novo sentido - atitude responsiva ativa.

[12] São inúmeras as vozes sociais que circulam na sociedade e que nos constituem, de forma inconsciente. (polifonia/pluriliguismo)

Figura 03: A construção dos sentidos

Fonte: A autora

O horizonte social é o que determina a criação ideológica da sociedade e da época e o "eu" que utiliza a palavra está inserido nessa perspectiva, por isso assumimos que somos frutos do tempo e do espaço e nosso discurso emana desse fenômeno social da interação verbal, a língua na sua realidade.

O discurso é a língua em movimento, em uso e o que proporciona esse movimento são os valores e ideologias. Nosso discurso é construído de enunciados, não de orações[13] na sua pureza semiótica. É no encontro sociocultural das vozes que a dinâmica se estabelece: [...] elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante (FARACO, 2003, p. 58).

A palavra, dessa forma é sempre viva, ela foge ao dicionário. Quando empregamos a palavra em uma situação enunciativa ela é um produto ideológico, afinal "O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto" (BAHKTIN. 2004, p. 106). Sabemos que a palavra é uma unidade da língua que possui um significado coletivo (compreensível por todos e que encontramos no dicionário).

[13] A oração é desprovida de sujeito, não tem tom. Ela tem significado na língua, é gramaticalmente colocada.

Quando está em um contexto real de comunicação a palavra deixa de ser significação e se torna tema, pois está embedida de sentidos, de acordo com a intenção, valores, ideologia (BAKHTIN, 2004). O tema é único e individual, a significação (palavra em estado de dicionário) é o aparato técnico, o elemento linguístico para a realização do tema. "Não há tema sem significação, e vice versa" (BAHKTIN. 2004, p. 129). De certa forma, a significação é absorvida pelo tema e sua estabilidade é provisória, varia de acordo com as concepções sociais. Não há possibilidade de imobilizar ou isolar a língua, só se eu excluir o sujeito, pois a maior evidência de que a língua está em movimento, são os sentidos que ele produz e que nunca estão acabados.

É possível depreender que para o Círculo de Bakhtin a palavra representa a linguagem em uso. O discurso é a língua, a palavra e a contrapalavra em movimento e o que proporciona esse movimento são os valores, ideologias que circulam na sociedade. As palavras existem para o falante em três aspectos:

> como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos[14] de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva[15] determinada, ela já está compenetrada na minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294 – grifos do autor).

A concepção dialógica é a base que sustenta as relações sociais, é através da linguagem que o sujeito se constitui e todo o meio que o envolve também é fruto de discursos que circulam. Bakhtin (2003) considera a palavra como um fenômeno ideológico, ela perde sua neutralidade quando está em uma situação comunicacional e o sujeito a compreende; nesse momento ela se transforma em signo. Esse signo é variável e flexível, reflete e refrata o contexto da interação verbal. A perda da neutralidade pelas várias significações que podem ser construídas nesse momento condiciona que "Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos tudo que é ideológico é um *signo. Sem signos não existe ideologia*" (BAKHTIN, 2004, p. 31 – grifos do autor).

A ideologia na perspectiva bakhtiniana é um movimento entre ideias relativamente instáveis[16] e relativamente estáveis[17]. Não há um termo conceitual definido nas palavras do círculo de Bakhtin para ideologia. Voloshinov, em 1930, através do texto "Que é a

[14] A língua em movimento produz sentidos, produz em cada um de nós ecos desses sentidos pois eu não sou a origem do meu dizer. Os ecos são comparados às vozes sociais (heteroglossia).
[15] Todo enunciado tem uma intenção, "a intenção discursiva [...] determina o todo do enunciado, o seu volume, suas fronteiras (BAKHTIN, 2003, p. 281).
[16] Ideologia do cotidiano
[17] Ideologia oficial

linguagem", expressou que "Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas". Portanto, o sujeito assume uma posição, atribui um sentido (enunciado) mediado pela linguagem (MIOTELLO, 2008).

Ao contrário das vertentes marxistas, segundo Miotello (2008), o Círculo não concebe a ideologia como algo pronto, uma ideia cristalizada na cabeça do homem e que mascara a realidade. A ideologia é vista como dialética, da mesma forma que a constituição dos signos e da subjetividade. O conceito de ideologia é construído pelo movimento constante, sempre permeado pela estabilidade e instabilidade, na concretude do acontecimento e não na perspectiva idealista.

A ideologia é imbricada pela realidade, ela é constituída pelas relações sociais. É o "universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais" (FARACO, 2003, p.26). Para compreender a natureza desses fenômenos sociais Bakhtin traz o conceito de esfera, que tem relação intrínseca com a ideologia. A esfera[18] é o lugar onde circulam determinados discursos da atividade humana.

> O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. No domínio dos signos, isto é, na *esfera ideológica*, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo da atividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. (BAKHTIN, 2004, p. 32-33 – grifo nosso).

O termo ideológico, como vimos até então, designa uma visão de mundo, um ponto de vista construído em determinado lugar. Segundo Amorim (2004) essa visão de mundo não é individual e não se define por uma relação de classes. A visão é própria de cada grupo social e suas particularidades podem ser de classe, de profissão ou geração e até mesmo de tempo. O discurso surge a partir dessas interações e relações sociais e a ideologia se manifesta através da linguagem, uma não existe sem a outra. Nunca ouviremos palavras que não estejam cobertas por uma camada de valores e outros discursos, nossa palavra se integra também nessa camada existente, afinal, o signo é o fruto das relações do ser e nossa relação com o mundo é carregada de ideologias.

[18] As esferas, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (BAKHTIN, 2003).

Considerando um grande sistema ideológico presente na relação discursiva surge a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial é relativamente dominante "[...] procurando implantar uma concepção única de produção de mundo" (MIOTELLO, 2008, p.169). Não podemos deixar de depreender relações de poder imbricadas nessa concepção, afinal, ela se torna uma referência constituída e apossada pela classe dominante e traz a hegemonia nas relações sociais. A ideologia oficial circula como um discurso formalizado, que apresenta uma certa estabilidade na sua composição. Os sujeitos são levados a adotá-la como a maneira única e correta, são as verdades sociais que circulam como regras nos sistemas ideológicos estáveis: escola, igreja, ciência, política, moral etc.

A ideologia do cotidiano surge do casual, dos acontecimentos da vida. É fruto das forças sociais e, de acordo com Bakhtin "constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada em um sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência" (2004, p. 118). Portanto, ela surge nas interações mais simples, nos encontros casuais da vida, em que a linguagem não está aprisionada em um sistema hegemônico, por isso é mais sensível, compreensiva e com mais movimento que a ideologia oficial.

Essas duas ideologias se constituem em um movimento cíclico. A ideologia do cotidiano é o berço da ideologia oficial, ela se infiltra progressivamente nas instituições ideológicas e as renova e também é influenciada e renovada pela oficial. "Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom dessa ideologia" (BAKHTIN, 2004, p.119).

Portanto, a ideologia oficial já passou pela objetivação social, integrou as referências surgidas na vida cotidiana e está, de certa forma estabilizada e amparada pelas relações de poder. Não há predominância entre essas ideologias, mas sim uma dinâmica dialógica que faz com que a ideologia seja um "sistema sempre atual da representação da sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados" (MIOTELLO, 2008, p.176).

Nos jogos de poder que ocorrem nas práticas discursivas o enunciado é a arena para o duelo de duas forças. A circulação das vozes na sociedade é permeada pelo poder, não há neutralidade e isso gera um movimento estabelecido pelas forças centrípetas e pelas forças centrífugas:

> A estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união, caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1998, p. 82).

A força centrípeta é aquela que regula, normatiza, estabiliza e torna a língua homogênea. A centrífuga desestabiliza, relativiza. Em suma, a força centrípeta é aquela em que o poder está centrado, é homogeneizadora. Já as forças centrífugas, como seu nome sugere, são aquelas que fogem do centro, o poder é disperso, distribuído. Socialmente as pessoas criam estratégias para fugir do poder, um exemplo disso são as paródias, as charges. As forças se valem da palavra e garantem que o dialogismo é a linguagem em movimento sob a ação de consonância, multissonância e dissonância. Quando trazemos à tona a avaliação, há relações de poder, marcas ideológicas, há exigências e silêncios dos professores, do Estado e da sociedade. As atitudes responsivas em relação ao tema geram um movimento de forças centrípetas e centrífugas. É possível depreender que o dito dos sujeitos dessa pesquisa, ao atribuírem sentidos em relação à Prova Brasil, participam desse duelo de forças.

Dentro da perspectiva bakhtiniana também abrimos o caminho para iniciar as discussões relacionadas aos gêneros do discurso (GD), que estão interpelados por tudo o que discutimos até aqui, afinal, o gênero é a forma linguística composicional de manifestar as nossas intenções. Toda nossa comunicação é feita através deles, pois são discutidos à luz da concepção de enunciado. Essa discussão sobre os gêneros não se efetiva aqui, será retomada no capítulo 3, onde será discutido o segundo objetivo dessa pesquisa, nossas reflexões em relação ao posicionamento do professor frente à Prova Brasil de Língua Portuguesa. É nesse momento que os gêneros farão sentido para a pesquisa, quando os aproximamos da escola, através do que circula nas avaliações.

Consideramos esse capítulo como o fundamento que sustenta o nosso estudo. Foram apresentadas as motivações dessa pesquisa e a situamos no cenário nacional, através do levantamento de produções. As concepções metodológicas que norteiam essa investigação dão o entendimento de como planejamos nossa trajetória em busca dos objetivos. A forma que lançamos os nossos olhares para que os professores dizem está imbricada na ideologia bakhtiniana, que como vimos até então concebe a linguagem como dialógica, uma construção coletiva e ativa das interlocuções. Compreendemos que tudo o que foi dito está amparado por um universo de crenças e ideologias, emanam o outro que existe em nós. A escolha de apresentar Bakhtin nas nossas “primeiras palavras” é para esclarecer a maneira como nos

constituímos como pesquisadores, a perspectiva que temos de buscar algo novo, ressignificar nossas atitudes e ideologias.

No capítulo a seguir nosso discurso se volta para o outro pilar dessa pesquisa: a avaliação. Como anunciado anteriormente, as vozes dos nossos sujeitos estarão presentes nas nossas discussões: a análise do dito e a teoria juntas, com o objetivo de apresentar a Prova Brasil nos enunciados dos professores. É nesse momento também que dialogamos com a noção do papel avaliador do Estado e as forças existentes nos discursos.

2 O ESTADO AVALIADOR: EM BUSCA DE NÚMEROS PARA A EDUCAÇÃO

> *"A gente vê que a prova é um instrumento importante, mas tem que ver a maneira que essa prova é aplicada, né!?"*
>
> (P4).

As palavras de P4 que iniciam esse capítulo nos motivam a cumprir o nosso objetivo, pois depreendemos que nossa intenção é um elo com o desejo do professor. Nossas discussões farão sentido quando refletirem em informação e reflexão para os que se interessam pelo tema. Este capítulo se destina a trabalhar o primeiro objetivo da nossa pesquisa, que é contextualizar a Prova Brasil em relação às políticas de avaliação em larga escala. Primeiramente, discutiremos os processos avaliativos do Brasil, em relação às avaliações governamentais, com destaque para a Prova Brasil. A dinâmica dos testes e seus pressupostos teóricos são discutidos, além do papel do Estado na avaliação. A linha cronológica dos fatos conduz a apresentação das políticas avaliativas, porém, fazemos paradas para ampliar o apresentado.

Esse capítulo terá destaque teórico, mas traremos também as vozes dos professores. A análise nessa seção emerge dos primeiros momentos das entrevistas, quando os professores são questionados se conhecem a Prova Brasil. Buscamos compreender os enunciados dos sujeitos a partir de seus próprios sentidos, criando um movimento duplo, integrado também com a visão do pesquisador e da teoria.

Processos avaliativos são fontes de inúmeras significações. Desde o momento que o professor avalia o aluno, a escola avalia o professor e a sociedade avalia a escola se cria um movimento de análises constantes que geram discussão, pré-conceitos e julgamentos. As avaliações externas[19] podem condicionar o olhar que a sociedade tem em relação à escola. Muitas vezes, é só no momento da divulgação de resultados, em que a mídia está com todas as atenções voltadas aos números, que acontecem os julgamentos e reflexões da sociedade e da escola sobre como está a educação local e nacional. Há sempre algo a comentar, afinal, avaliar é também deixar nossas marcas sobre algo ou alguém. Segundo Dias Sobrinho (2006) essa prática social é intersubjetiva, portanto, carregada de valores.

A avaliação escolar, muitas vezes, assume um aspecto negativo, ela é fonte de medo, punição e descaracteriza o processo de ensinar e aprender, quando deveria ser, conforme

[19] Compreendemos avaliação externa a partir de "sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola" (FREITAS et. al, 2009, p.66).

Hoffmann (2007) uma extensão da aprendizagem. A maioria dos alunos tem medo de fazer prova, essa má fama que a avaliação carrega não é nosso foco de discussão, mas compartilhamos com aqueles que promovem que a avaliação não é uma ameaça e sim uma forma de acompanhar o desempenho dos alunos (Hoffmann, 2007), perante aquilo que deve ser ensinado em sala de aula. Utilizamos o verbo "deve" pois temos ciência de que há conteúdos e metas que devem ser cumpridas, de acordo com o Estado-educador.

> [...] a regulação educacional emergente no Brasil revelou um Estado-educador empenhados na difusão de determinados conhecimentos, valores e visões de mundo. Signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma "agenda globalmente estruturada para a educação". Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um "novo" modelo de gestão e de mecanismos e de práticas de controle e de avaliação. (FREITAS, 2007a, p.147 – grifos do autor).

Esses fios condutores do que deveria ser ensinado e aprendido em sala de aula são os propósitos de uma avaliação que assume um caráter regulador, no qual é preciso verificar se o que é proposto está sendo ensinado. Desse contexto surge um contraponto, a escola que antes ensinava o aluno para ir bem nas provas agora também o ensina para que ela mesma tenha uma boa avaliação. Surgem práticas como o simulado, "aulão" com o objetivo de ambientar e preparar o aluno para fazer uma avaliação que não está nas mãos do professor.

> *"[...] fiz com os alunos uma prova antecipada para conhecer ao menos o método de questões, saberem como responder as questões"* (P1).

Quando P1 sinaliza que fez um simulado com seus alunos, percebemos que a preocupação com o desempenho existe. A noção de responsabilização pode estar atrelada ao ranqueamento, à visão que será divulgada da escola. Essa classificação pode conduzir a atitudes responsivas (BAKHTIN, 2003) das mais variadas: premiação, punição, reflexão sobre processos de ensinar e aprender, melhoria da estrutura da escola ou também o silêncio.

O professor deixa de se preocupar apenas com a avaliação feita por ele, isso ocorre por estar inserido em um sistema de avaliação, que segundo Freitas et al. (2009), contempla três níveis simultâneos: 1- avaliação de sala de aula; 2- avaliação ao nível institucional (escola); 3- a avaliação do sistema, de responsabilidade do poder público. A avaliação 1 e 2 é optativa, está sob responsabilidade do professor e dos gestores pois a escola tem autonomia para criar seu modo de operação educativa, ela torna isso público através do plano curricular. Já a avaliação do sistema é externa e obrigatória. Por estar inserida nesse contexto, reflete na

prática do professor também uma noção de responsabilização mediante aos resultados das avaliações externas.

A amplitude do contexto da avaliação gera um campo de teorias e métodos bem distintos. São inúmeros os autores e processos que discutem sobre a avaliação educacional. Segundo Gatti (2009) esses trabalhos são recentes (década de 60) e discutem áreas específicas como a avaliação institucional, avaliação do desempenho escolar, autoavaliação. Compreendemos então que o campo da avaliação não está apenas vinculado às atividades que o professor passa aos alunos, os testes que acontecem em sala de aula, avaliam-se muitas dimensões, inclusive os sistemas e as políticas educacionais (AFONSO, 2000).

Diferentes modalidades de avaliar geram funções distintas para cada prova, seja a averiguação da competência acadêmica, seleção de indivíduos, competição entre escolas e alunos (BROADFOOT, 1981 *apud* AFONSO, 2000). É o objetivo e a relação entre os conteúdos e as formas de avaliar que caracterizam as diversas instâncias da avaliação da educação, tanto como instrumento de ensino, quanto de gestão. Segundo Bonami (1986 *apud* AFONSO, 2000), a avaliação é a pedra angular da escola e desempenha outras funções como a) os fluxos de entrada e saída do sistema escolar; b) a gestão e controle parcial do trabalho dos professores pela administração; c) informação aos pais sobre o desempenho do aluno; d) geração de informações que servem para a gestão da aula, o que deve ser potencializado na aprendizagem e as motivações dos alunos; e) autoavaliação do desempenho docente e os métodos pedagógicos adotados.

O estudo da avaliação educacional não pode ser apenas baseado nas suas funções, há diversos tipos de regulamentações legais e estatais que geram sistemas e formas de avaliação distintas com influência de "[...] concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado dos períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e económicas (AFONSO, 2000, p.17). Talvez aqui resida um ponto que mereceria ser ampliado: o conhecimento histórico dos professores sobre avaliações externas.

Apenas em 1990, no Brasil, se implantou, com influência capitalista, um sistema de avaliação da educação básica. Comparando esse marco aos Estados Unidos e à Inglaterra pode-se dizer que as ações foram tardias. Essa década foi marcada por um novo ciclo da educação brasileira, que tinha em vista, como um de seus objetivos, a democratização do acesso ao ensino fundamental (CASTRO; TIEZZI, 2004). As primeiras normativas sobre a implantação de avaliação em escala nacional surgiram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, através do artigo 9º:

> **Art. 9º.** A União incumbir-se-á de:
> **I** - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
> **II** - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
> **III** - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
> **IV** - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
> **V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;**
> **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;**
> **VII** - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
> **VIII** - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
> **IX** - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)
> **§ 1º** Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.
> **§ 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.**
> **§ 3º** As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, grifo nosso).

A busca pela qualidade no ensino é a fonte geradora das ações do sistema educacional. É uma tendência mundial se utilizar de processos avaliativos para obter um diagnóstico do desempenho escolar dos alunos e ir além, utilizar esses dados gerados através dela para gestão, afinal, avaliar é "[...] uma forma de autoconhecimento da própria sociedade, que procura conhecer a si mesma através da identificação do que prevalece em uma das suas principais instituições – a escola […]" (VIANNA. 2005, p.33). Através de reformas educacionais que iniciaram na década de 80, período de fortes crises econômicas, o Brasil se insere na esfera da avaliação da educação para ingresso das políticas de regulação social e controle orçamentário que através de uma estreita ligação com a economia é influenciado, por exemplo, pelas políticas neoliberais do Banco Mundial.

Para Bordieu (2004), o capital tem influência direta na educação por isso o nível de competência dos cidadãos precisa ser medido. A certificação escolar é um bem adquirido e gera poder, o que de certa forma pode conduzir à exclusão social. Por ser um bem, o diploma é o símbolo do capital cultural, da mesma forma que a moeda é para o capital econômico.

Quando os resultados das avaliações chegam é comum "[…] exportar as crises para o âmbito fora da economia, atribuindo ao sistema educativo os desaires do sistema econômico, e culpabilizando as escolas e os professores pelos índices de desemprego e subemprego" (AFONSO, 2000, p. 87), do mesmo modo que os agentes da escola atribuem ao descaso econômico o baixo desempenho. Portanto, nessa cíclica, o insucesso é fruto de uma culpa incógnita do indivíduo, do sistema, do Estado, quando surge a problematização entre educação e emprego, economia e escola.

É frequente a mídia expor os problemas da educação. A noção de que uma educação de qualidade é fundante de progresso social e econômico poderia ser de senso comum. É preciso aprender a ser um cidadão ativo na sociedade, ciente de suas escolhas e responsabilidades, conforme os parâmetros que regulamentam a educação mundial. São inúmeras as informações que circulam sobre a importância de aprender com qualidade, para ter um "futuro melhor". O comprometimento é de todos, não apenas do professor ou do aluno, esse eco está presente quando P4 enuncia:

> *"Eu acho que não é uma Prova Brasil que vai, vai enfim mostrar o caminho [...] Eu acho que deveria começar em casa, eu acho que com o apoio dos pais à leitura, né [...] precisava muito incentivo"* (P4).

P4 concebe e parece rejeitar uma avaliação que apenas traga dados para alimentar estatísticas. A noção de que a melhoria está apenas nos resultados da PB dá lugar para a crença de que a família, a sociedade e o Estado devem assumir com a escola a responsabilidade por melhores condições educacionais. Essa discussão é ampla e aqui apenas aguçamos algumas centelhas para conduzir a noção de responsabilização a cada um de nós, visto que somos frutos desse sistema. Sobre a responsabilização (BONAMINO; SOUZA, 2012) do professor e da escola, discutiremos também no próximo capítulo.

Há programas de avaliação que auxiliam os governos para o desenvolvimento de políticas econômicas e sociais, como o trabalho da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) que desenvolveu o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Além de colocar os países em um *ranking* de desempenho, esse teste tem como intenções

> confrontar os países com dados, olhar para os sistemas educativos. Esse desempenho dos alunos é correlacionado a um conjunto de variáveis que são relativas à natureza das escolas, à origem social dos alunos, às práticas culturais. Então, o desempenho é

> correlacionado com um conjunto de variáveis dos sistemas educativos e sociais que importam aos países para evidentemente atuar. (DIONÍSIO, 2007, p. 220).

A OCDE alimenta pesquisa, estabelece critérios e indicadores e disponibiliza ações financeiras com olhares para cinco eixos: "[…] fluxos de alunos nos sistemas; resultados (rendimentos) dos alunos; estabelecimentos de ensino e seus entornos; custos; expectativas e atitudes ante a educação" (DIAS SOBRINHO, 2002, p.162). O Brasil, apesar de não fazer parte dos países da OCDE, foi convidado para participar do PISA, aplicado a alunos de quinze anos.

A cada três anos são avaliadas as áreas de Linguagem, Ciências e Matemática. Segundo Bonamino; Coscarelli e Franco (2002), essas avaliações priorizam as concepções de letramento, uma compreensão da leitura voltada ao social; portanto, o domínio curricular traz textos que a pessoa vai encontrar na vida real (mapas, reportagens, gráficos, bilhetes) e é necessário que os alunos demonstrem as habilidades necessárias à vida adulta, interpretando e refletindo sobre o que leram**.** No próximo capítulo discutiremos sobre o letramento nas avaliações da Prova Brasil de Língua Portuguesa. Nesse momento, compartilhamos com Dionísio a abordagem de que nas avaliações do Pisa o letramento está contemplado como

> Os saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita. A outra é das práticas[20]. Naturalmente, e por isso mesmo, que são alvos de estudos etnográficos, uma vez que é a descrição do que as pessoas fazem com a palavra escrita. Ainda que devo ressaltar que o Pisa contém uma definição de letramento que é um caminho, para já, uma integração dessa concepção de letramento como práticas. (DIONÍSIO, 2007, p. 212).

Seguindo a tendência dos exames internacionais, no Brasil temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tem por objetivo, de acordo com as informações veiculadas pelo INEP[21] (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"), avaliar a educação brasileira para promover a qualidade das ações ofertadas. Podemos vincular esse sistema ao conceito de "acreditação" que segundo Dias Sobrinho (2008) traz a ideia de certificação pública da qualidade de uma instituição, de um curso ou de um programa. Esse conceito surgiu em discussões relacionadas ao ensino superior, porém,

[20] Compreendemos duas concepções de letramento: conjunto de competências ou vivências de práticas de letramento.

[21] O 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. Disponível em: (http://portalmec.gov.br). Acesso em 13 ago. 2013.

compreendemos que a partir do momento que uma escola recebe um índice, divulgado através de um *ranking* público, esse conceito também tem validade para a nossa temática, pois as escolas de ensino fundamental, através da Prova Brasil, também são auferidas em relação à qualidade. Dessa forma podemos dizer que através da acreditação, os governos oferecem informações oficialmente reconhecidas aos cidadãos e às autoridades e também

> […] aumentam os controles e os sistemas de "garantia de qualidade" e cada vez mais empregam indicadores objetivos de desempenho. Se a economia global aponta para uma "qualidade" genérica, internacionalmente comparável e compatível, então, as agências ou os organismos precisam operar com critérios e metodologias também globais e homologáveis, definidos por eles mesmos. Um sistema, uma instituição, um curso ou um programa de "qualidade", seja em nível micro, meso ou macro, passa a ser, pois, aquele ou aquela que consegue demonstrar ser capaz de cumprir com os requisitos, padrões ou critérios estabelecidos por essas agências ou organismos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 5).

A palavra qualidade esteve presente na fala de P2, que enuncia a compreensão de que é através da avaliação que o Estado mensura o nível da educação ofertada:

> *"O objetivo da Prova Brasil justamente é avaliar a qualidade do ensino da língua [...]"* (P2).

Esse excerto sinaliza que os ecos da mídia e das orientações veiculadas pelos gestores, que são porta-vozes do governo, são de conhecimento do professor. Ele foi o único sujeito da nossa pesquisa que atrelou o objetivo da PB à mensuração da qualidade, carcterística presente nos discursos atrelados à educação. Nesse caso, como discutíamos sobre a prova de Língua Portuguesa, remeteu ao ensino da língua. Podemos depreender que os objetivos dessa avaliação não são claros para todos, e que esse discurso é uma refração daquilo que ele ouve, algo mecanizado. São as relações de poder presentes no discurso, através da ideologia oficial (MIOTELLO, 2008).

O uso do advérbio *justamente* reforça a ideia de que ele assimila aquilo que ouve nos discursos que circulam a sua volta como um discurso seu e o reproduz com precisão. Todo o enunciado tem uma intenção (BAKHTIN, 2003), nesse caso, P3 declara que tem conhecimento daquilo que o Estado pretende ao realizar as avaliações e se aproxima daquilo que é considerado a "resposta correta".

O início das discussões sobre avaliação em larga escala, conforme Horta Neto (2007), iniciaram entre 1985 e 1986 através do Projeto Edurural, destinado a escolas rurais do nordeste e objetivava uma pesquisa para aferir o desempenho dos alunos que se beneficiaram

do projeto em relação aos que não participaram. Esse foi o primeiro passo para a extensão dessa cultura. Para promover uma avaliação em larga escala é necessário "uma estrutura básica de funcionamento, controle gerencial e monitoramento que garantam a natureza do produto […]. O trabalho nesse tipo de avaliação precisa ser monitorado de forma a garantir uma produção de qualidade em todos os estágios do seu desenvolvimento" (VIANNA, 2005, p.130). É necessário, dessa forma, uma organização para que o Estado tenha sucesso nos resultados.

O SAEB foi criado em 1988, na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), para propor um programa de avaliações relativas aos diversos níveis de ensino, propostas pelo governo federal, para angariar dados e indicadores relativos ao cenário da educação brasileira e organizar uma operação sistêmica de operações, conforme discutimos acima. Os objetivos desses sistemas de avaliação são

> 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. (HORTA NETO, 2007, p. 8).

De acordo com os documentos oficiais, a primeira avaliação ocorreu em 1990. O objetivo do MEC era obter dados para fazer a curadoria das políticas públicas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado. Em 1992 a aplicação dos testes foi colocada sob a responsabilidade do INEP. Durante os anos de aplicação foram adotadas algumas inovações, em 1995 começaram a utilizar a TRI (Teoria de Resposta ao Item) com o propósito de comparar os diversos ciclos de avaliação. A divulgação de resultados nesse período era generalizada por região e estado. Essa divulgação refrata a responsabilização por parte do Estado, democrático, que se vê obrigado a prestar conta de sua gestão e direta ou indiretamente impõe também às escolas e aos professores uma responsabilização (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Segundo Gatti (2009), o SAEB é composto por dois grandes eixos: o primeiro relacionado ao acesso ao ensino básico, para verificar taxas de acesso e taxas de escolarização, eficiência, através de taxas de produtividade, transição e eficiência interna. O segundo eixo é relacionado à qualidade, pautado em quatro dimensões relativas:

> 1. ao produto – desempenho do aluno quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competência; 2. ao contexto – nível sócio-

> econômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. ao processo – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico. Utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. aos insumos – infra-estrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos materiais e didáticos. (GATTI, 2009, p. 12).

Atualmente, além das avaliações, os alunos respondem a um questionário que visa coletar informações socioeconômicas e culturais. O objetivo desse questionário é também levantar dados sobre o desempenho. Da mesma forma que as avaliações, esse questionário não está disponível ao público. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas também respondem um guia de perguntas (Anexo A), além dos diretores das escolas (Anexo B). O objetivo é coletar dados em relação à formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, as condições de trabalho na escola, as formas de gestão. Um outro questionário (Anexo C) é respondido pelo aplicador da avaliação com o objetivo de obter informações sobre a infraestrutura da escola e os recursos pedagógicos que estão disponíveis.

É válido salientar que a pessoa que aplica a Prova Brasil não faz parte do contexto escolar da escola avaliada. Geralmente esses aplicadores são escolhidos pelas secretarias estaduais para garantir a neutralidade na aplicação do teste. Essa prática permite pensarmos essa avaliação como uma auditoria que acontece na escola. Um olhar externo com o objetivo de verificar se as coisas estão de acordo com o planejado. Se tudo o que foi proposto pela federação é implementado de uma maneira que emane a qualidade mínima desejada. Apesar de ser um conceito utilizado na esfera contábil e administrativa, conseguimos aproximar esse sistema com a gestão do Estado na busca de informações sobre a educação.

Para estruturar a avaliação, as Matrizes de Referência foram desenvolvidas em 1997 e reformuladas em 2001, de acordo com os PCN. Essas matrizes trazem as competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada série que são avaliados. Elas foram construídas perante análise de diversos currículos de escolas brasileiras, as temáticas comuns trabalhadas pelas secretarias estaduais trouxerem uma base nacional para a concepção dessas matrizes. No próximo capítulo, apresentaremos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

De acordo com o MEC, em 2005, acontece um fato importante para esse sistema, paralelamente ao Saeb e utilizando os mesmos princípios, foi realizada a Prova Brasil que permite a ampliação da divulgação de resultados por município e escola.

É válido salientar que em 2007, o Ministério da Educação lançou o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação com a proposta de aprimorar a educação ofertada no país,

tanto na alfabetização, educação básica quanto na superior e profissional. Para substanciar o PDE foi criado o Plano de Metas com o objetivo de superar as desigualdades creditadas à educação. Conforme o documento PDE – Prova Brasil, a proposta é "[...] criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cônscio de seu papel num mundo cada vez mais globalizado" (MEC, 2008, p.4).

A criação dessas metas mostra a necessidade de promover mecanismos que melhorem a qualidade da educação no Brasil, para oferecer o essencial para que os cidadãos consigam cumprir com seus deveres e acessar seus direitos. Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram os objetivos da Educação para Todos (EPT) que estabelece seis metas a serem cumpridas até 2015, para garantir a melhora do cenário educacional no país. Essas metas são condicionadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que tem como objetivo contribuir para

> a harmonização das estatísticas educacionais brasileiras e disseminando-as em escala mundial. Como país do E9 (grupo dos nove países mais populosos do mundo), a contribuição da UNESCO parece ser de importância particularmente crítica para o Brasil, pois o país ainda enfrenta problemas para atingir a educação básica de qualidade para todos […]. (UNESCO, 2014).

Gerar dados sobre a educação é necessário para criar o cenário sobre o progresso atingido e o que ainda precisa ser melhorado. A avaliação é o instrumento de coleta, gestão e aplicação dessas estratégias necessária para a implementação dos mecanismos de controle e responsabilização. As avaliações assumem um caráter estratégico para o governo e estão pautadas na

> mentalidade de privatização, ainda que branda quando se trata da educação, e da satisfação do consumidor. Enfim, o que passa a prevalecer é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais estreitamente vinculadas e úteis às indústrias […]. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.48).

Surge então, a noção de "Estado avaliador" (AFONSO, 2000) que através da lógica do mercado, traz os modelos de gestão privada para o domínio público, com foco nos resultados dos sistemas educativos. A economia para se sustentar necessita que as indústrias tenham cidadãos capacitados para exercer as diferentes necessidades do mercado; nessa visão, a educação é estratégica para garantir essa preparação para a vida profissional. Conforme vimos anteriormente, o capital tem relação direta com a educação, por isso o Estado-avaliador surge

como forma de garantir que os cidadãos tenham as competências necessárias para movimentar a economia.

Foi com as avaliações que o Estado trouxe o poder regulatório para a educação (BONAMINO, 2002), com metas a serem alcançadas para as redes de ensino que perderam a totalidade da autonomia pedagógica e necessitam atender às demandas internacionais vigentes na educação. Essa responsabilidade educacional dos gestores que pressupõe relações de poder e controle se chama *accountability* (VIANNA, 2005). Segundo Machado (2010) na década de 60 surgiu esse conceito, que é a ideia de responsabilização em educação. Essa ideia surge da preocupação frente a um contexto americano de desigualdades sociais que são refletidas em diferentes oportunidades educacionais.

Para estabelecer essas metas e medir a qualidade do que está sendo aprendido nas escolas do país, em 2007 o INEP criou o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que é um instrumento que tem como objetivo monitorar as redes de ensino e as escolas para identificar fragilidades e disponibilizar apoio financeiro e soluções pedagógicas e de gestão. Para Alves; Bonamino; Franco (2007), o princípio do Ideb é que uma educação de qualidade pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano.

O índice é calculado com base no fluxo escolar que é a taxa de aprovação avaliada pelo Censo Escolar e o outro indicador é o desempenho dos estudantes, medido através da Prova Brasil, para as escolas e municípios e do Saeb para os estados e o país.

Esse índice é chamado de termômetro da qualidade da educação e traz a cultura de *ranking*. Essa ideia de que a avaliação coloca a escola em uma lista de comparações esteve presente no discurso de P4:

> *"[...] até que é discutido: Ah, a escola tal tirou nota tal, a escola tal alcançou tal nota, como é que estamos em relação às outras escolas, a gente coloca assim e conversa um pouco a respeito"* (P4).

O enunciado de P4 revela que esses números da *"tal nota"* não são neutros, a partir do momento que os dados se transformam em nota esses números se tornam a publicidade da escola. Atrás da exatidão dos índices há diversos fatores que o sustentam, e esses o ranking não revela. Quando P4 fala que os professores discutem em relação à nota, depreendemos que esse tipo de avaliação em larga escala leva "em consideração os resultados da aprendizagem e não os processos de aprendizagem, tampouco as condições de trabalho dos professores e os recursos disponíveis" (WERLE, 2010, p.24). Essa concepção também está

presente na voz do professor, na preocupação com os resultados, afinal, todas as escolas querem garantir uma boa colocação através de índices satisfatórios. Segundo Afonso (2000), a cooperação entre as escolas pode dar lugar à competição. As necessidades dos estudantes não são o foco, o desempenho que gera bons resultados que é o que importa para as escolas impossibilita a troca de boas práticas pedagógicas, pois elas competem entre si. Segundo Gatti (2009), a intenção associada a essas avaliações era a de prover informações, através da geração e organização de dados sobre o desempenho dos alunos, para tomadas de decisão em relação às políticas educacionais, pesquisas e discussões. Já estão disponíveis bases de dados para as sucessíveis avaliações realizadas.

O resultado dessas avaliações poderia ser a fonte de inúmeras discussões e ações em busca de melhoria. Quando P4 diz que "*a gente coloca assim e conversa um pouco a respeito*" depreendemos que as palavras ficam só na dimensão do ranqueamento. É esse o conceito que tem força homogeneizadora nos discursos: saber como a escola está em relação às outras. Dessa forma, as palavras em jogo são as mesmas circuladas na mídia, o desempenho que gerou o resultado, no momento, ficou em segundo plano e a troca de boas experiências e metodologias também.

Atualmente, o Saeb, primeira iniciativa do Brasil para conhecer o seu sistema educacional, é composto de três avaliações externas em larga escala:

Figura 04: Avaliações externas brasileiras

Fonte: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 17/04/14.

A avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) é aplicada em escolas públicas e privadas para alunos do Ensino Fundamental de 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano e também para o 3º ano do Ensino Médio com o objetivo de produzir extratos amostrais de desempenho.

Desde 1995, binualmente, são aplicados questionários para avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência das redes de ensino.

A Prova Brasil é também chamada de Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). É uma avaliação censitária aplicada nas turmas de 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Participam da avaliação as escolas que têm no mínimo 20 alunos matriculados nessas séries. O objetivo é avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e os resultados são divulgados por escola.

A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) é censitária, e destina-se aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Realizada todos os anos, com o primeiro ciclo em 2013, tem por objetivo avaliar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo Bonamino e Souza (2012), no Brasil há três gerações de avaliação da educação básica. A primeira geração é uma avaliação diagnóstica da qualidade, sem intervenção na escola ou no currículo, sua função é acompanhar a evolução da qualidade, como exemplo a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) que é amostral e conforme vimos, compõe o Saeb.

As avaliações da segunda geração preconizam a divulgação pública dos resultados e fazem a devolutiva do desempenho para as escolas. As consequências são consideradas simbólicas, a "melhoria" se dá em consequência da mobilização da escola e da comunidade. Nesse padrão está a Prova Brasil e a ANA. Não temos conhecimento de ações institucionalizadas geradas a partir dessas avaliações; a interpretação dos dados e a reflexão do que pode ser melhorado é facultativa e de responsabilidade da escola.

As avaliações de terceira geração são aquelas que de acordo com os resultados geram sanções (metas a serem cumpridas) ou recompensas (bônus para escolas e professores). Esse tipo de avaliação já foi aplicado por algumas secretarias estaduais e municipais, que se utilizam também de avaliações em larga escala próprias para obter dados que auxiliem na gestão. As três gerações de avaliações têm a responsabilização como fundamento e através da avaliação buscam uma gestão democrática da educação.

Nosso objetivo nesta pesquisa é discutir a avaliação em larga escala, característica que fundamenta a Prova Brasil que é um instrumento de avaliação externo à escola e que está a serviço da coleta de informações sobre o desempenho dos alunos brasileiros e consequentemente da qualidade da educação ofertada, portanto, vamos analisar com mais profundidade suas características e objetivos na seção a seguir.

2.1 PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Somos um país de dimensões continentais e disparidades sociais, avaliar a educação é um desafio, visto que a unidade, nesses casos, é utopia; porém, se faz necessário construir um panorama da educação nacional para fornecer dados para órgãos externos e também utilizá-los para aprimorar o cenário existente, conforme vimos na seção anterior. A extensão territorial brasileira evidencia a necessidade de obter informações sobre as especificidades das escolas e isso é feito através de um instrumento chamado avaliação em larga escala.

> A avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série desse sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

Ela é um instrumento que traz um acompanhamento global das redes de ensino e tem o objetivo de criar séries históricas de desempenho dos sistemas. Isso permite verificar tendências e reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com uma metodologia adequada, podem gerenciar informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, gestores e toda a esfera escolar, seja no ensino e na aprendizagem ou no funcionamento estrutural das escolas. (FREITAS *et. al*. 2009)

Para dimensionar a realidade do sistema escolar, em 2005, foi criada a Prova Brasil, também chamada de Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). Esse teste é aplicado em todas as escolas das redes públicas municipais, estaduais e federal localizadas em área urbana ou rural. Essa avaliação é considerada censitária, todos os estudantes matriculados no quinto e no nono ano do ensino fundamental, em turmas que apresentam mais de vinte alunos fazem parte do grupo de aplicação da avaliação.

De acordo com o INEP (2011), os objetivos da Prova Brasil são: i) avaliar a qualidade do ensino ofertado na escola, de forma que cada unidade receba o resultado global; ii) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria e promova a qualidade da educação brasileira com adequados controles sociais dos seus resultados; iii) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância

com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; iv) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Compreendendo essas metas, é notável que o discurso sobre a qualidade da educação está em evidência, vale salientar que a noção de avaliar não está apenas vinculada à promoção de melhorias

> Afinal, não há de um lado, sistemas de avaliação que só contribuam para que sejam feitos diagnósticos sobre as desigualdades na escolarização de jovens de diferentes camadas sociais e, de outro lado, a avaliação que sirva apenas para informar a sociedade com vistas à formação de um mercado educacional eficiente. (BONAMINO; FRANCO, 2001, p. 28).

Existe a ideologia da regulação em analisar e ter conhecimento do todo para conseguir cumprir as metas que são estipuladas por diversos órgãos. O saber e o poder, a verdade e a força dão ao Ministério da Educação a função do "panóptico[22]" (FOUCAULT, 1987) com uma visão total da educação brasileira do macro ao micro, de uma forma velada, se supervisiona o que acontece nas escolas. Essa vigilância tem o propósito de garantir que as propostas lançadas pelo governo sejam realizadas. Essa é uma característica da avaliação que é velada, não está presente, por exemplo, nos objetivos da Prova Brasil apresentados anteriormente.

Nesse aspecto, conforme Afonso (2000), a avaliação é uma forma de regulação das ações do Estado para reforçar o seu poder e serve como suporte de processos de responsabilização ou prestação de contas, através dos resultados. Ela se tornou foco dos processos e das discussões acadêmicas, sintetizando "se é verdade que emergiu o Estado-avaliador também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado" (AFONSO, 2000, p. 120). Entendemos então que a Prova Brasil é uma tentativa do governo, através dos dados sistemáticos sobre as escolas, de condicionar práticas que melhorem o cenário educacional. Essa necessidade de melhoria é frequente em cada discurso na esfera educacional e é alimentado cada vez que os resultados das avaliações, comparados com o cenário mundial, se tornam públicos.

Para medir a qualidade da educação, como se propõe, a Prova Brasil avalia três disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e, desde 2013 em caráter de teste, apenas para os alunos do nono ano, Ciências, o que a aproxima ainda mais do PISA. Essas disciplinas compõem o teste pois são consideradas fundamentais para a compreensão de todas as demais que compõem o currículo das escolas. Elas são as áreas consideradas básicas para que os

[22] Sistema de vigilância. Dispositivos que permitem vigilância e controle social.

alunos consigam avançar na trajetória escolar. O teste, portanto, não abrange todo o currículo escolar, da mesma forma que não avalia cada estudante individualmente. Essa avaliação do aluno é ainda papel do professor, que conforme Hoffman (2001), acompanha a evolução diária e registra a memória significativa do processo, o que permite uma análise abrangente do desempenho do aluno.

A avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula é diferente da avaliação global da escola. A primeira é conduzida pelo professor e está carregada dos propósitos de ensino que ele elegeu e efetivou em sala de aula, portanto, é uma avaliação restrita ao professor e regida pelo coletivo da escola. Seu contraponto dialético é a avaliação externa, onde um outro órgão é que avalia o nível de aprendizagem dos alunos. Quando se fala em avaliação de aprendizagem é comum a referência de que ela é feita para finalizar um processo, um conteúdo, um ciclo, portanto, um processo isolado do momento de ensinar e aprender. Avaliar a aprendizagem é importante para ter uma visão linear do processo pedagógico e didático que comumente é uma sucessão de etapas: 1. definição de objetivos; 2. definição de conteúdos e métodos; 3. execução do planejado; 4. avaliação dos alunos. A avaliação traz informações para o professor e o aluno sobre como foi o processo de ensinar e aprender, não é apenas a obtenção de nota (FREITAS *et. al.*, 2009).

Ainda de acordo com Freitas *et. al.* (2009), compreendemos que o trabalho pedagógico pode perder essa noção linear de processo, quando concebido em dois grandes eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método:

> São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo [...] não se trata unicamente de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, cabendo posteriormente à avaliação "refletir" esta unidade e verificar a aprendizagem. (FREITAS *et. al.*, 2009, p.15).

Dessa forma, a partir do momento que a avaliação deixa de apenas verificar a aprendizagem e passa a ser constituinte do processo de ensino, avalia-se para promover o aluno e foge da perspectiva de que se ensina para um bom resultado nas avaliações. A avaliação que acontece em sala de aula pode ser muito mais do que verificar se os objetivos e os conteúdos foram assimilados e validados. Ela está presente não apenas no final de uma etapa, mas em todo o processo e assume uma função de orientar algumas práticas na sala de aula e na escola, afinal, ela não está restrita ao aluno e ao professor, está também ligada à função social da esfera escolar.

Quando falamos em sala de aula, sempre temos a visão de que ela está imbricada na ideologia da sociedade na qual está inserida (BAKHTIN, 2003) e isso reflete muito na métrica de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, a concepção una da ideologia oficial (MIOTELLO, 2008) ainda transpõe para a avaliação a função de mensurar o que foi aprendido no final de uma etapa, onde um número diz o quanto aquele aluno aprendeu do que o professor ensinou. Essa concepção é cerne para o medo dos momentos de avaliação que circulam entre os alunos. Essa reação negativa à avaliação pode ser amenizada quando os processos de aprendizagem e avaliação caminharem juntos, afinal, eles "não se limitam um ao outro, mas estão dispersos por toda a instituição escolar" (FREITAS *et. al.*, 2009, p. 20). Avalia-se e se aprende a todo momento, mesmo tendo provas formalizadas que acontecem em sala de aula e atribuem uma nota para o aluno, estas não podem ser concebidas como a única maneira de avaliar.

Com esse panorama e idealização da avaliação da aprendizagem, podemos depreender que avaliar nessa perspectiva só é possível quando há um acompanhamento contínuo, portanto, é de responsabilidade da escola. O foco de uma avaliação externa em larga escala é outro. Ela também busca a qualidade com a obtenção de dados em relação à realidade educacional, mas os processos de aprendizagem, as metodologias utilizadas pelos professores e pela escola não são considerados nesse método avaliativo. O resultado da avaliação é o centro do diagnóstico.

A Prova Brasil não trabalha com a noção de verificar conteúdos aprendidos em sala de aula. Os alunos são condicionados a demonstrar as competências e habilidades adquiridas. Não há uma lista de conteúdos que serão cobrados que os alunos saibam, mas sim que eles demonstrem habilidades com o que foi aprendido. Para a seleção dessas habilidades o INEP adotou como fundamentos os Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos das Secretarias Estaduais de Educação e até mesmo de redes municipais, o que aponta que o país "[…] não possui um currículo nacional […]" (BONAMINO; FRANCO 2001, p. 17). Foi feita também uma análise dos livros didáticos mais utilizados pelos professores. Dessa curadoria surgiu a Matriz de Referência, que traz as competências e habilidades que os alunos deveriam ter atingido no final do ciclo avaliado.

Dessa forma, o discurso sobre competências e habilidades mobiliza as Matrizes de Referência. O conhecimento exigido, portanto, não é refém da memória em relação ao conteúdo, a noção de competência é "[…] desafiar o sujeito a mobilizar recursos no contexto de uma situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou às suas metas" (PERRENOUD 2002, p. 120). A verificação de conteúdos no momento da avaliação

descaracteriza a noção de aprendizagem. Já passou o tempo em que decorar perguntas e respostas demonstrava bom desempenho do aluno, o propósito da avaliação é verificar se o aluno é capaz de mobilizar o que ele aprendeu para solucionar o que lhe é proposto.

As Matrizes de Referência servem de base para a elaboração dos itens que compõem os testes. Em Língua Portuguesa o enfoque das questões está na leitura, na competência de entender textos dos mais diversos gêneros, dando destaque para o uso social da língua. Na Matemática a resolução de problemas reflete as competências matemáticas que são usadas socialmente e que estimulam intuição, indução, dedução e estimativa. Para Ciências, em 2013 foi divulgado um documento[23] que explica a inclusão dessa área no SAEB. São duas matrizes apresentadas, uma para Ciências Humanas e outra para Ciências Naturais e ambas têm como base que o aluno reconheça, compreenda ou aplique conceitos, ideias, fenômenos ou sistemas.

As matrizes, apesar de não englobarem todo o currículo escolar, trazem a relação entre os temas, competências, habilidades e descritores. Os conteúdos estão relacionados às habilidades por série e disciplina, estas habilidades mentais desenvolvidas pelos alunos estão divididas em partes menores, os descritores, que são uma associação delas com as áreas de conhecimento. São os descritores que dão origem aos itens que compõem a prova; sendo assim, os resultados demonstram as habilidades que os alunos apresentam em relação aos temas e conteúdos.

As provas são constituídas de itens, que são as questões que os alunos devem responder. Cada item é estruturado em três partes: texto-base, enunciado e alternativas. O texto-base é muito importante na formulação do item, visto que ele compõe a base da problemática a ser analisada pelo aluno. O texto base contempla diferentes gêneros textuais que geralmente não são de autoria do elaborador do item, são referenciadas outras fontes. O enunciado é a pergunta do item, o comando para o qual se direciona as possíveis respostas; geralmente essa instrução é uma pergunta ou uma frase a ser completada. É o enunciado que contempla as habilidades que serão exigidas dos alunos e consequentemente dimensionam a dificuldade do item. Os alunos sempre têm quatro alternativas para escolha. Há apenas uma correta, porém, os distratores, que são as alternativas erradas, condizem com o texto-base e o enunciado, para que o aluno não responda por exclusão e sim em decorrência de uma análise. Quando a resposta correta ou até mesmo a errada se torna evidente, o aluno deixa de refletir sobre a situação-problema, o que descredencia de seu propósito de avaliação.

[23] Inclusão de Ciências no SAEB – Documento Básico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matrizes_de_referencia/livreto_saeb_ciencias.pdf>.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é usada para elaborar as avaliações com a abrangência de descritores para os alunos demonstrarem as competências necessárias. Com isso, um dos objetivos do governo é "conhecer o que os alunos são capazes em termos de habilidades. O desempenho dos alunos dependerá dos itens que eles responderem, levando em consideração a dificuldade de cada item" (INEP, DOCUMENTO BÁSICO, 2011, p.14).

Os itens estão alocados em cadernos de provas. Para a estruturação desses cadernos de testes é utilizada a técnica denominada BIB (Blocos Incompletos Balanceados). Conforme Bekman (2001), essa técnica é usada para a distribuição de um grande número de questões fazendo uma seleção que uniformiza a exposição e objetiva resultados com maior precisão. A turma avaliada não recebe a mesma avaliação, há, no mínimo, seis tipos diferentes de prova que são usadas em todas as escolas que participam da Prova Brasil.

Os resultados da Prova Brasil são medidos em uma escala de proficiência, prática não comum ao contexto de avaliação escolar, afinal os professores geralmente utilizam a nota de 1 a 10 para mensurar a aprendizagem dos alunos. Essa escala de proficiência (Anexo D) é dividida em dez níveis com uma média de 0 a 500:

Quadro 02: Níveis da Escala de Português

NÍVEL 0	0 a 125
NÍVEL 1	125 a 150
NÍVEL 2	150 a 175
NÍVEL 3	175 a 200
NÍVEL 4	200 a 225
NÍVEL 5	225 a 250
NÍVEL 6	250 a 275
NÍVEL 7	275 a 300
NÍVEL 8	300 a 325
NÍVEL 9	maior que 325

Fonte: A autora. Adaptado de (INEP, DOCUMENTO BÁSICO, 2011, p.16).

Cada nível de proficiência apresenta as habilidades que os alunos devem demonstrar para alcançar a pontuação. As habilidades estão distribuídas na escala de acordo com o grau de complexidade. Como é utilizada a mesma escala para registrar o desempenho dos alunos de quinto e nono ano, é natural que os alunos do quinto estejam com níveis mais baixos de desempenho. Não há uma relação com a quantidade de erros dos alunos para apresentar os resultados. É considerado o desempenho que eles demonstraram nas habilidades analisadas pela prova para gerar a média de desempenho alcançada.

Para Gatti (2009), há problemas na interpretação dos resultados, portanto, isso afeta a compreensão pedagógica e diminui a perspectiva da utilização desses dados. É necessário entender as informações para conseguir pensar em ações pedagógicas que melhorem o cenário apresentado. A avaliação só fará sentido para a escola se for possível interpretá-la pedagogicamente, ela deve ser fonte de uma "[...] reflexão radical sobre os significados dos fenômenos avaliativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação" (DIAS SOBRINHO, 2008 p.197).

Dessa forma, entender essa avaliação é necessário para que ela faça sentido para os professores, os alunos e a escola. O professor é a ponte entre a gestão (diretores, secretarias, Estado) e a sala de aula, ele é um agente no processo de levar informações e intenções para a sala de aula. Conhecer a Prova Brasil é válido para que ele compreenda as intenções dessa avaliação e consiga fazer com que ela tenha sentido, tanto para ele, quanto para os alunos. Nossa intenção a seguir é discutir o que os professores participantes dessa pesquisa pensam sobre a PB, os sentidos que eles atribuem em relação ao que apresentamos até aqui.

2.2 A PROVA BRASIL E O PROFESSOR: DISSONÂNCIA DE VOZES

Nossa pesquisa possui um plano a ser seguido, elegemos estratégias para alcançarmos os objetivos, as metas que foram apresentadas na metodologia e guiaram os passos dados ao longo dessa caminhada. Esta pesquisa se fortalece nos sentidos produzidos pelos dizeres dos sujeitos. Buscamos desvelar esses sentidos com os olhares da teoria bakhtiniana, afinal o dialogismo auxilia-nos a entendermos a cadeia comunicativa.

Os efeitos de sentido que as coisas ditas provocam em nós são frutos das palavras, que são polissêmicas, chegam até nós embebidas de sentidos. Não sabemos a origem desses sentidos, mas de forma natural também os atribuímos, deixamos as nossas marcas nelas. Temos a capacidade de atribuir significados e é nesse movimento que nos constituímos. Os

enunciados dos professores participantes desta pesquisa estão imersos nessa concepção de que os significados das palavras se deslocam nos diversos contextos construídos em relação à ideologia e à história presentes no sujeito, a linguagem produzida pode ser inconsciente mas ela revela efeitos de poder, de autoria, de persuasão, ela vai muito além da teoria da informação, dessa forma o sujeito é (re)construído e revelado pela linguagem (BAKHTIN, 2003).

É válido ressaltar que os resultados provenientes de sistemas avaliativos governamentais colocam, muitas vezes, a qualidade do saber docente à prova, as condutas profissionais dos professores também são analisadas e julgadas mediante aos dados provindos dessas avaliações. Fazer o professor refletir sobre a Prova Brasil, objetivo dessa pesquisa, consequentemente, é fazer a inserção dele em um campo teórico que pode ser desconhecido ou pouco trabalhado, como podemos ver no enunciado de P1:

> *"Eu conheço muito pouco da Prova Brasil, o que eu sei é que ela é um critério de avaliação para estabelecer o IDEB [...] Mas muito muito pouco se, é maiores informações sobre ela, que eu até gostaria de saber..."* (P1).

Ao mencionar que gostaria de conhecer mais sobre essa avaliação, podemos perceber que esse é um processo exterior, essa avaliação ainda necessita ser entendida pelo sujeito para produzir sentido e ser constitutivo desse sujeito, portanto, essa exterioridade causa estranheza e promove reflexão, percebida ao baixar seu tom de voz em sua afirmação e o direcionamento do seu olhar para as mãos, por algum tempo ((Diário de Campo)).

Ao repetir o pronome muito, classificado por Neves (2000) como pronome indefinido quanto à quantidade, P1 permite ao analista ver a lacuna que existe entre o sistema avaliativo da Prova Brasil e o docente. Ao enfatizar que conhece muito pouco, depreendemos que informações suficientes não chegaram ao professor para que ele se sinta seguro em conversar sobre o tema. Essas informações sobre a dinâmica da avaliação podem sugerir uma interpretação pedagógica desse processo. Isso é importante para que seja possível trabalhar com os resultados dessa avaliação, não levando em consideração apenas a proficiência do aluno, mas toda a concepção de construção do teste, como apresentamos anteriormente.

Buscar um panorama sobre a qualidade é ir além de atribuir um índice à escola. Ao casar o desempenho com a realidade vivenciada em sala de aula, o professor pode aproveitar esses resultados de forma pedagógica. Da mesma forma que os resultados de uma avaliação em sala de aula revelam ao professor uma escala sobre como foi o ensino e o aprendizado em

relação a algum conteúdo, o resultado da avaliação externa também deve ser trabalhado na escola. (FREITAS *et. al.*, 2009)

Quando uma prova é feita em larga escala, o sujeito de certa forma é descaracterizado. Ao professor, chegar no refinamento de comparar a média da escola, com a porcentagem dos alunos em cada um dos níveis através de um cartaz, pode ser uma tarefa a ser potencializada tanto na sua experiência, quanto na sua formação profissional. Essa vontade de saber mais pode ser percebida quando P1 enunciou:

> *"Eu conheço a prova, mas queria conhecer bastante. Acho que falta pra gente, professor, essa parte, até pra eu entender melhor o que aconteceu, o IDEB que envolve critérios que eu nem sei quais são e preciso saber"* (P1).

Quando o falante escolhe determinadas palavras no contexto do enunciado, elas transbordam um juízo de valor, a entonação expressiva dá sentido à oração e à palavra (BAKHTIN, 2003) atribuindo-lhes subjetividade. Como nesse enunciado construído por P1, o todo da sua expressão representa o desejo de entender a dinâmica da Prova Brasil.

Ao falar que gostaria de *"conhecer bastante"* depreendemos que ele sabe o que é a prova, mas não a conhece no detalhe. Não a conhece de forma suficiente para atribuir a ela um espaço de negociação para melhoria, para aproximar ela do seu cotidiano, como fonte de informação para indicar possíveis mudanças ou reafirmações de estratégias. Todos os nossos sujeitos quando questionados se conhecem a Prova Brasil, nossa primeira pergunta do roteiro da entrevista (Apêndice B), falaram que conhecem, como podemos ver a seguir:

> *"Conheço! Já tive em mãos algumas vezes, conheço algumas questões da prova, já tive algum contato"* (P2).
> *"Sim, conheço"* (P3).
> *"Sim. [...] eu já tive oportunidade de dar uma olhada nas questões e eu acho as questões bem interessantes"* (P4).

Trazemos os enunciados de todos os sujeitos nesse momento, pois salientamos a regularidade das vozes quando dizem que a conhecem, de uma forma tão sucinta compreendemos que o professor precisa de mais informações sobre a dinâmica da avaliação. Seu propósito, como ela funciona, quais os objetivos; consequentemente o professor teria algo a mais para ser dito, pois de acordo com Bonamino e Souza (2012) "[...] a *Prova Brasil*

permite que as escolas enxerguem-se nos resultados produzidos." (p.384 – grifos do autor). Para se enxergarem nos resultados produzidos o professor precisar ir muito além do que o contato com questões, conforme enunciado por P2 e P4. Segundo Vianna (2003, p.45):

> O impacto dos resultados pode ser considerado mínimo, por razões várias: - os relatórios, elaborados para administradores, técnicos e, em geral, para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais, não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação. São demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de *tecnalidades* muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitadas. (grifos do autor)

A dificuldade de interpretação e acesso aos resultados refletem nos enunciados. O professor é externo ao processo da Prova Brasil, lhe falta informação, capacitação e isso faz com que ele se sinta alheio ao processo. Essa avaliação não gera maiores responsabilidades aos alunos, mas o trabalho do professor é colocado à prova, por meio dessa avaliação indireta do desempenho discente. Portanto, a PB que deveria ser apenas uma avaliação do sistema passa a ser da escola, do professor e da sala de aula (FREITAS *et. al.,* 2009).

Voltando ao discurso de P1, quando ele enuncia "*até pra eu entender melhor o que aconteceu"* percebemos que ele tem a ciência de que a avaliação na esfera escolar tem inúmeras significações. Ao professor cabe à responsabilidade de verificar o que foi aprendido, fazer com que os alunos demonstrem os conhecimentos construídos no cotidiano da sala de aula. No caso da Prova Brasil, o professor não participa dessa dinâmica e isso causa certo desconforto e estranheza. Nota-se que a avaliação, neste caso, assume um tom de controle e evidencia a dimensão técnica e objetiva, para informar a administração central, os participantes e consumidores do sistema educacional (DIAS SOBRINHO, 2004).

O tom hegemônico do processo avaliativo faz parte da construção do sentido de avaliação construído nesta pesquisa, nesse caso, a ideologia oficial (BAKHTIN, 2003) predomina e transforma a dinâmica avaliativa em um processo monofônico. O desejo de saber mais sobre a Prova Brasil se transforma em necessidade, "*eu nem sei quais são e preciso saber"* [critérios do IDEB], explicada pela força centrípeta, homogeneizadora e denota que o poder está centralizado (BAKHTIN, 2003). Quando o professor enuncia que deve ter conhecimento sobre a Prova Brasil, compreendemos que ele se sente responsabilizado também por este sistema de avaliação e que é seu direito saber de que forma o seu aluno está sendo avaliado. A união entre os resultados e o que isso pode influenciar na sala de aula, através da aproximação dos professores e da escola com a leitura e a interpretação de dados, necessidade sugerida por P1, intensifica a necessidade de que o professor e a comunidade

escolar devem ser envolvidos nas estratégias da Prova Brasil, para que ela possa ser um instrumento agente no cotidiano da escola e cumprir seu objetivo de buscar a qualidade de ensino.

Nesse mesmo excerto de P1 podemos perceber que o sujeito produziu um determinado enunciado dizendo que nem sabia quais eram os critérios do IDEB. Esse enunciado surge a partir de diversas vozes sociais que o constituem, afinal ele usa termos específicos da esfera dos exames nacionais e a partir daí forma um novo enunciado, uma contrapalavra ao dizer que precisa saber, surge a construção do sujeito de resposta e a formação de um novo sentido (BAKHTIN, 2003).

> *"Como eu trabalho há muitas, há muitos anos, várias vezes os primeiros professores que vieram aplicar as provas permitiam que durante a prova a gente desse uma olhada numa delas, a última prova me foi podado esse direito, não pude ver a prova, a professora pediu encarecidamente, a professora que, da GERED que estava aplicando a prova, que eu não olhasse para a prova. Até me causou surpresa… Fiquei com pena porque eu gostaria de saber o que está acontecendo, o que está sendo pedido nessa prova"* (P1).

Novamente, P1 revela querer conhecer a prova, nesse excerto acima, a noção do tempo potencializada pelo advérbio de intensidade nos deixa pistas sobre a reestruturação dos métodos de aplicação da avaliação. As diferentes dinâmicas foram vivenciadas pelo professor, pois ele está há quarenta anos no magistério.

O desejo de saber o que circula nesse teste pode ser uma tentativa de entender os resultados provenientes da Prova Brasil que colocam, muitas vezes, o saber docente à prova. As condutas profissionais dos professores também são analisadas e julgadas mediante os dados provindos dessas avaliações, que são uma das estratégias para explicar as estatísticas brasileiras, que emergem tanto do senso comum, com o discurso das massas, quanto de avaliações nacionais com esse caráter diagnóstico: "[...] com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens" (HAYDT, 1997, p. 16).

A avaliação do aluno passa a ser também do professor e da escola. A força centrípeta (BAKHTIN, 2010), está presente em todo esse processo avaliativo promovido pela Prova Brasil, caracterizado principalmente por ser um instrumento governamental para auferir a

qualidade educacional e que contribui para a representação de um professor que muitas vezes não está apto para exercer a profissão com qualidade. Por ser um instrumento externo regulado pelo governo, apesar de o professor não ser avaliado formalmente, se o docente tem como responsabilidade ensinar os alunos, consequentemente o trabalho dele também é colocado à prova nesse diagnóstico. A culpa que é veiculada pela mídia, elucida a cobrança em relação ao papel do professor pelo mau desempenho. São as representações que a sociedade constrói e que atingem o professor e atravessam seu discurso de que ele é cobrado por algo que não conhece profundamente.

Percebemos também, no dizer de P1, a presença da força centrífuga, que contrasta e se opõe à homogeneização do poder e às "tendências centralizadoras" (FARACO, 2009, p. 70). A percepção trazida pelo termo "*podado"* denota o reconhecimento em relação à situação de proibição imposta, muitas vezes velada, mas que emana da ideologia oficial.

A crença no que é a avaliação e o desejo de saber sua composição, são fatores fundamentais nas finalidades atribuídas à escola e consequentente ao seu papel docente, associados à ideologia oficial. Fundamentam os jogos de poder e trazem a hegemonia (MIOTELLO, 2008) no que se espera do professor. Essa noção de proibição é alimentada pois quem aplica a Prova Brasil é um fiscal escolhido pela gerência estadual, externo ao contexto da escola.

O desejo de saber o que pode ser ensinado e aprimorado em sala de aula pelo professor através do enunciado *"eu gostaria de saber o que está sendo pedido nessa prova"* pode ser um reflexo em relação ao discurso de déficit (RICHTER, 2008) e provoca a necessidade de controle em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos. Trabalhar o que é exigido na prova pode ser uma forma de diminuir a pressão causada pelos resultados da Prova Brasil, em que a esfera escolar é afetada de acordo com os índices de acerto e erro. O que é avaliado na PB, discutiremos no capítulo a seguir.

Ainda a partir desse excerto surge um novo questionamento. Como vimos anteriormente, em 2011, o Ministério da Educação e a Secretária de Educação Básica disponibilizou para todas as escolas públicas estaduais o documento chamado PDE Prova Brasil que trabalha os pressupostos teóricos de base dessa avaliação, exemplos de questões e uma análise com recomendações pedagógicas em relação aos resultados da avaliação (BRASIL, 2011). Na análise desse documento percebemos que muitas das lacunas apresentadas pelos professores poderiam ser amenizadas se fosse feita uma sensibilização em relação ao material, que pedagogicamente é válido para contribuir com o processo de construção de conhecimento dos alunos exigido na educação básica.

O suporte desse documento, muitas vezes, pode ser entendido como adequação do currículo a ser trabalhado, de acordo com as exigências dos exames nacionais (DIAS SOBRINHO, 2004), afinal, são as relações de poder que determinam o que ensinar, aprender e avaliar. É na escola que se efetiva a "[...] relação professor-aluno, enquanto relação de avaliador-avaliado é vivida como uma relação de poder em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar [...]" (AFONSO, 2001, p. 20). É essa a partir dessa relação de que é o professor que avalia aquilo que ele ensinou que se baseia a avaliação escolar e pode explicar a estranheza em relação à avaliação externa.

Para Bakhtin (2004) a linguagem em movimento, por meio da interação entre eu e o outro implica pensar sempre o social, em que minhas palavras foram afetadas por palavras anteriores e afetam as palavras do próximo, num processo contínuo. Somos frutos das relações que estabelecemos com o próximo, e dessa forma construímos saberes. Portanto, essa responsabilidade aflora no papel do professor, é através do que ele sabe que ele ensina e supostamente o aluno deveria aprender e isso intensifica o vínculo do resultado com o desempenho do professor.

Compreendemos que a aproximação do professor e da Prova Brasil é necessária, ele é um agente nesse processo, não um expectador dos resultados. Apesar de ele não participar da aplicação e não ter contato com a avaliação, o PDE, a mídia (através de sites, reportagens, entrevistas) aproximam ele desse contexto. Conhecer com efetividade como esse sistema de avaliação funciona é um passo para que os resultados possam incidir em ações de melhoria na aprendizagem dos alunos e isso também deveria ser uma preocupação do governo, visto que é esse o objetivo, melhorar a educação. No próximo capítulo vamos discutir sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa, na perspectiva de que é válido o professor conhecer de que forma os alunos (e ele) estão sendo avaliados. Nossos olhares também se voltam para a implicação dessa prova para os professores e para a escola.

3 PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR E DA ESCOLA

"Eu acho até que seria interessante trabalhar de alguma maneira, mas eu ainda não encontrei um modo de fazer isso não".
(P4).

Neste capítulo nos aproximamos do cerne da Prova Brasil de Língua Portuguesa, sua estrutura e concepções. A compreensão das teorias de apropriação da leitura, questões discursivas e sociolinguísticas do texto são válidas para entendermos a forma como os alunos são avaliados e para isso elegemos a noção de gêneros do discurso discutida por Bakhtin (2003). É nesse momento também que trazemos o enunciado dos nossos sujeitos, professores de Língua Portuguesa, para analisar o posicionamento em relação a essa avaliação e refletir sobre as implicações dessa prova para eles e para os gestores, conforme nos propomos com os objetivos 2 e 3 dessa pesquisa.

Já vimos nas discussões anteriores que o professor não tem um discurso atuante na dinâmica da Prova Brasil, mas ela gera inquietações e um caráter responsabilizador (BONAMINO; SOUZA, 2012) nesses profissionais e na escola. Iniciamos esse capítulo com P4 que sinaliza a importância de trabalhar com aquilo que circula nas avaliações. Chamamos a atenção para o desconhecimento sobre como levar isso para a sala de aula, para esses resultados se reverterem em ações. Aproximar o professor das produções teóricas referentes à Prova Brasil é condicionar que ele tenha segurança sobre a forma como os alunos são avaliados e as consequências que isso pode trazer para o cotidiano da sala de aula. Entendemos o estranhamento em relação à avaliação externa. É comum no contexto educacional a discussão sobre avaliação, porém o foco é naquela que é voltada à aprendizagem, que o professor, imbricado no contexto escolar, é o responsável. São recentes as discussões relacionadas à avaliação em larga escala (externa) e provavelmente esses estudos ainda não chegaram nas escolas, para os professores se sentirem confortáveis e familiarizados com o processo.

> Ao avaliar os alunos, que também são avaliados na sala de aula pelos seus professores, se torna um imperativo que os professores possam acessar os resultados das avaliações externas e utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, os professores são os principais usuários dos resultados das avaliações externas. Assim, surgem problematizações sobre o conhecimento, em geral, de professores sobre avaliação educacional e, em particular, sobre avaliações externas e

> cotejamento com resultados de avaliações internas, inclusive com vistas à avaliação institucional. (ALAVARSE; MACHADO; LEME, 2013, p. 2).

São essas problematizações em relação ao conhecimento docente em relação às avaliações que também nos motivam para a realização dessa pesquisa. O Estado propõe algo em busca da qualidade na educação e que não chega para o professor, o principal agente para a melhoria, conforme depreendemos do cenário dessa pesquisa, representado pela fala inicial de P4, que demonstra ciência de que algo pode e deve ser feito. O discurso da qualidade está nos documentos oficiais que regem essa avaliação e esse mesmo discurso circula socialmente. Para transformar a teoria em possíveis ações, conforme desejo enunciado por P4, é válido que as concepções e a estrutura da avaliação em larga escala, nessa pesquisa representada pela Prova Brasil de Língua Portuguesa, sejam familiares para a escola, portanto, a seguir, discutiremos a sua estrutura metodológica e conceitual.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA DA PROVA BRASIL: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os saberes sistematizados que compõem o currículo escolar, no Brasil, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Eles estabelecem os pilares do que deve ser ensinado nas escolas. A estrutura curricular é apresentada com práticas de como organizar o conteúdo e trabalhar as matérias, experiências e dinâmicas com os alunos e sugestões de condutas docentes, tudo isso alocado por disciplinas. São, portanto, os princípios fundamentais para a educação formal, para a relação sociedade-escola esperada pelo Ministério da Educação. Conhecer essas referências é importante, pois são condicionalmente a base para avaliar a qualidade da educação brasileira. Para tal, a PB possui uma matriz com as informações básicas sobre o que será cobrado nas avaliações.

A Matriz de Referência é um aporte curricular do que será avaliado, as competências e habilidades que se esperam dos alunos. Segundo o INEP (2009), a construção de uma matriz traz clareza e legitimidade para os processos de avaliação e além disso informa a base do que será avaliado. Há uma estreita ligação entre a matriz e os PCN. No PDE da Prova Brasil (2011), há a referência de que os eixos centrais para o ensino estão também presentes na matriz, portanto, objetiva-se uma segurança de que será avaliado o que deve ser ensinado e aprendido.

A matriz de língua portuguesa (Anexo E) está dividida em duas dimensões: objeto de conhecimento e competência. São apresentados 6 tópicos vinculados ao objeto de conhecimento e 21 descritores que compõem a dimensão da competência. Para o 5º ano são contemplados 15 descritores, para o 9º ano, 21. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos e traduzem certas competências e habilidades. Portanto, conforme vimos anteriormente, os descritores: a) indicam as habilidades esperadas dos alunos; b) constituem a referência para a seleção dos itens (questões) que compõem uma prova (PDE, 2011).

Os descritores estão agrupados dentro dos tópicos em ordem crescente de aprofundamento de conteúdos curriculares e habilidades. A seguir, apresentamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, de acordo com a dinâmica veiculada no documento PDE | Prova Brasil (2011) de responsabilidade do MEC e do INEP para servir de manual para os professores. Pensando no leitor que desconheça, decidimos manter as informações transcritas nesse manual, que traz a análise dos itens e como se estrutura a avaliação.

As informações sobre os tópicos e descritores então divididas entre o 5º e o 9º ano, utilizamos como base o 9° por se aproximar mais com a nossa pesquisa. Depois da explanação dos descritores faremos uma discussão teórica sobre a concepção de leitura e escrita que fundamenta essas competências e habilidades. Aqui surge a possibilidade para uma nova pesquisa: discutir com especificidade a relação entre o PCN e a matriz de avaliação - se a proposta de avaliação emana do que deve ser ensinado.

Nossa intenção, além de apresentar os descritores, é também veicular informações sobre como trabalhar essas habilidades. Levamos em consideração as propostas circuladas no manual da Prova Brasil para os professores (PDE – Prova Brasil, 2011). Nessa seção também discutiremos sobre o conhecimento dos professores da pesquisa sobre esse manual e sobre a leitura e a escrita na avaliação.

Adaptamos a linguagem do manual para melhor compreensão durante a leitura.

Tópico I – Procedimentos de Leitura[24]

Esse tópico é composto por um conjunto de descritores que indicam as habilidades linguísticas necessárias à leitura de textos de gêneros variados. O leitor competente deve saber localizar informações explícitas, portanto, apreender o sentido global do texto e fazer

[24] Apresentaremos o tópico e seus descritores que, conforme convenção do documento, é representado pela letra "D" e um número.

abstrações a respeito dele. Outra necessidade é perceber a intenção do autor, saber ler nas entrelinhas, fazer a distinção entre opinião e fato. Deve ainda saber o sentido de uma palavra ou expressão pela inferência a partir do contexto.

Nesse tópico estão agrupados cinco descritores:

D1	D3	D4	D6	D14

Descritor 1 (D1) – Localizar informações explícitas em um texto: o aluno deve mostrar capacidade de localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície, portanto, o item proporá que o aluno identifique uma determinada informação entre várias outras expressas no texto. Para desenvolver essa habilidade é válido trabalhar com textos de diferentes gêneros e de temáticas variadas para que as atividades de leitura propostas aos alunos sejam diversificadas. Dessa forma, estimula-se o aluno a articular o sentido literal do que lê com outros fatores de significação. Isso levará ao desenvolvimento da habilidade de localizar informações e compreender que aquilo que está em um texto adquire vários sentidos dependendo das circunstâncias de sua produção (PDE, 2011).

Descritor 3 (D3) – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: as palavras são carregadas de sentido e na maioria das vezes são polissêmicas; ou seja, de acordo com o contexto, podem assumir diferentes significados. O objetivo é que o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto analisado por ele. Não é que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, pois todas as alternativas trazem significados que podem ser atribuídos à palavra em análise. A compreensão do texto é fundamental para que se identifique, entre vários sentidos possíveis de uma palavra, aquele que se sobressai no texto.

Essa habilidade leva em consideração a experiência de mundo do aluno, uma sugestão para trabalhá-la é utilizar uma mesma palavra em textos distintos, de diferentes gêneros textuais. É importante que o professor saliente que o sentido das palavras não está apenas nos dicionários, mas nos diferentes contextos em que elas são anunciadas. Os textos poéticos, literários e publicitários são úteis para o trabalho com os diferentes sentidos das palavras (PDE, 2011).

Descritor 4 (D4) – Inferir uma informação implícita no texto: na perspectiva discursivo interacionista, a compreensão de um texto não se dá apenas pelo processamento de informações explícitas, mas também por aquelas que não estão na "superfície". A compreensão acontece com a mobilização de um modelo cognitivo, que integra informações expressas com os conhecimentos prévios de quem lê ou com elementos que estão pressupostos no texto. É importante que as proposições explícitas sejam articuladas entre si e com o conhecimento de mundo do leitor. Isso exige uma compreensão dos sentidos que estão nas entrelinhas do texto. O trabalho com esse descritor consiste na discussão sobre as várias possibilidades de leitura que o texto permite, utilizar textos que contrariam a lógica formal para que os alunos possam perceber que muitas vezes, de fatos banais, podem surgir situações irreais, fantásticas, mas que no texto são verossímeis, por exemplo (PDE, 2011).

Descritor 6 (D6) - Identificar o tema de um texto: os textos se desenvolvem a partir de um determinado tema, o que lhe garante unidade e coerência. A identificação do tema é fundamental para apreender o sentido global do texto, discernir entre as partes principais e as secundárias, parafraseá-lo, dar-lhe um título coerente ou resumi-lo. Esse descritor avalia a habilidade do aluno em identificar do que trata o texto, compreender o seu sentido global, estabelecido pelas relações entre as partes que o compõem. Para trabalhar essa habilidade é necessário ultrapassar a superfície do texto e conduzir o aluno a estabelecer informações explícitas e implícitas para que consiga elaborar uma síntese do texto, encontrar qual é o eixo em que ele está estruturado. O texto informativo é favorável para desenvolver essa habilidade (PDE, 2011).

Descritor 14 (D14) – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato: o aluno deve ser capaz de distinguir uma opinião em referência aos fatos apresentados. Para que estabeleça a diferença entre fato e opinião sobre o fato é importante que o aluno tenha contato com gêneros textuais variados, os que apresentam estrutura narrativa, por exemplo, contos e crônicas ou também textos argumentativos. Segundo o PDE, é necessário trabalhar nos textos as situações criadas por instrumentos gramaticais, como as expressões adverbiais e as denotativas em relações de mera referencialidade textual ou de influência externa de intromissão do locutor, autor ou narrador (PDE, 2011).

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

Nesse tópico são veiculadas as habilidades linguísticas necessárias à interpretação de textos com linguagem verbal ou não-verbal ou com o auxílio de material gráfico diverso. Conhecer diferentes gêneros textuais e reconhecer as suas funções sociais também são aspectos a serem trabalhados. Esse tópico é composto de dois descritores:

D5	D12

Descritor 5 (D5) – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.): além do material especificamente linguístico, alguns textos utilizam outros signos ou sinais de outros códigos, de outras linguagens e que são responsáveis para o entendimento global do texto. Atualmente é veiculada uma grande quantidade de textos que misturam elementos não-verbais. A habilidade necessária é de articular essas diferentes linguagens para compreender o sentido do texto. Não basta apenas decodificar os sinais e símbolos, é necessário ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. É possível explorar a integração de múltiplas linguagens colocando o aluno em contato com textos desse gênero: revista em quadrinho, tirinhas, materiais que tenham apoio de recursos gráficos como peças publicitárias, charges. É possível também trabalhar com materiais de outras disciplinas que trazem gráficos, mapas, tabelas, etc. (PDE, 2011).

Descritor 12 (D12) – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: o entendimento bem sucedido de um texto depende também da identificação das intenções pretendidas, afinal todo texto apresenta uma finalidade, por exemplo, informar ou esclarecer, expor um ponto de vista, narrar um acontecimento etc. Esse descritor avalia se o aluno apresenta a habilidade de compreender a função social do texto, a intencionalidade do autor. Para trabalhar essa habilidade é válida a discussão sobre relatar uma informação com o uso de textos narrativos, e informar algo, com o propósito de apresentar ideias, dados, com o objetivo de aumentar o conhecimento do destinatário. O uso de textos dos gêneros: notícia, avisos, anúncio, carta, artigo, estes que não evidenciam o assunto, mas sim a finalidade. Por exemplo, o aluno deve saber a função social do texto, para que serve um currículo ou um artigo de lei (PDE, 2011).

Tópico III – Relação entre textos

Esse tópico aborda que os alunos assumam uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes ideias apresentadas em relação ao mesmo tema em um único texto ou em textos distintos. O tema são as ideias que se cruzam no interior dos textos e que apresentam a mesma finalidade, dessa forma o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve, sendo capaz de identificar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato. As relações entre textos de diferentes gêneros são fundamentais para que o aluno construa a habilidade de analisar como o autor trabalha o tema, as condições de produção, recepção e circulação dos textos. Esse tópico é composto por dois descritores:

D20	D21

Descritor 20 (D20) – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido: é necessário analisar a relação entre textos com a mesma temática, eles podem ser confrontados, comparados e ter objetivos distintos. O objetivo é medir a habilidade que todo o cidadão precisa ter: diferenciar evidências e análises, tendo em vista que um mesmo objeto pode ser alvo de múltiplos olhares. Isso desenvolve a formação de um leitor crítico, atento, seguro e capaz de extrair o fato em meio às opiniões que o circundam. O desenvolvimento da capacidade crítica pode ser estimulado com a habilidade de comparar textos sobre o mesmo tema, proporcionando que ele assuma uma atitude de analisar de forma crítica, os argumentos utilizados pelo autor do texto (PDE, 2011).

Descritor 21(D21) – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema: diferente do descritor anterior, o objetivo aqui é, através da leitura de textos do mesmo tema, perceber os pontos em que os textos divergem. O aluno deve ser capaz de identificar as diferentes opiniões emitidas sobre o mesmo fato. Esse descritor é reconhecido como um dos balizadores de um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa: capacitar o aluno a analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, para desenvolver a capacidade de avaliar textos.

Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto

Esse tópico trabalha as habilidades que conduzem o aluno a identificar a linha de coerência de um texto. A coerência e a coesão estão presentes nos diversos tipos de texto, por terem estruturas próprias elas também se manifestam de forma diferente. O Tópico iv é composto de sete descritores:

D2	D10	D11	D15	D7	D8	D9

Descritor 2 (D2) – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições, ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto: o aluno deve reconhecer as relações coesivas do texto, mais especificamente as repetições ou substituições que têm como objetivo estabelecer a continuidade textual. Para promover essa habilidade ao trabalhar com o texto, deve-se incitar a percepção da relação que as palavras, frases e parágrafos mantêm entre si, além de trabalhar as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados e que eles são dependentes para que haja interpretação (PDE, 2011).

Descritor 10 (D10) – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: há um esquema de constituição, organização que a narrativa apresenta: (i) **Introdução ou Apresentação** – é o momento inicial da narrativa, marcado pelo **equilíbrio.** Nesse momento são indicadas as **circunstâncias** da história, **o local e o tempo** em que decorrerá a ação; são também apresentados os protagonistas através de elementos descritivos, portanto, cria-se **um cenário e um tempo** para os personagens iniciarem suas ações; é possível antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É o segmento da **ordem existente**. ii) **Desenvolvimento e Complicação** – é a parte do texto em que ocorrem os acontecimentos, numa determinada ordem, com a intervenção dos personagens. Corresponde ao bloco em que se realiza o **conflito**, a **complicação**, ou a **quebra** do equilíbrio inicial, com a intervenção opositora de **antagonistas**. É o segmento da **ordem perturbada**. (iii) **Clímax** – é a parte do texto em que a narrativa **chega ao momento crítico**, onde se viabiliza o desfecho da narrativa. iv) **Desfecho ou desenlace** é o bloco em que acontece a **resolução do conflito** é o segmento da ordem **restabelecida**.

Espera-se que o aluno seja capaz de identificar um desses elementos que constituem a narrativa. Para trabalhar essa habilidade podem-se selecionar textos clássicos como narrativas, poemas e crônicas (PDE, 2011 - grifos estabelecidos no documento).

Descritor 11 (D11) – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto: o aluno deve ser capaz de identificar os elementos que, no texto, estão na interdependência de causa e consequência. Para trabalhar as relações de causa e consequência, motivação ou efeito, é válido fazer o aluno reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. Um bom gênero para ser usado é a notícia de jornal (PDE, 2011).

Descritor 15 (D15) – Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc: os textos maiores possuem expressões conectoras: conjunções, preposições, advérbios que estabelecem relações semânticas de diferentes naturezas, por exemplo, causalidade, comparação, condição, adição etc. Esse descritor propõe a habilidade de reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida pelos conectores. Para promover essa habilidade é válido trabalhar as relações lógico-discursivas, mostrando aos alunos a importância de reconhecer que os textos são construídos com múltiplas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados. As notícias de jornais, os textos argumentativos e os informativos são boas opções para trabalhar esse objetivo (PDE, 2011).

Descritor 7 (D7) – Identificar a tese de um texto: geralmente um texto dissertativo apresenta uma tese, defende o posicionamento do autor em relação a uma ideia, uma concepção ou um fato. Essa é uma estratégia do autor para mostrar a relevância da sua posição e conquistar o leitor para as mesmas conclusões. O objetivo desse descritor é analisar a habilidade em relação às estruturas dos textos argumentativos. Trabalhar com textos argumentativos e fazer os alunos identificarem as teses e os argumentos que os autores usam para sustentá-las, reconhecendo o que está sendo defendido é uma estratégia para promover essa habilidade (PDE, 2011).

Descritor 8 (D8) – Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la: o aluno deve identificar, em um texto argumentativo, as razões oferecidas em defesa do posicionamento assumido pelo autor. Esse descritor analisa a habilidade do leitor em relação à estrutura do texto argumentativo, para que ele reconheça e compreenda os elementos que reforçam, sustentam ou confirmam determinada tese (PDE, 2011).

Descritor 9 (D9) – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto: há uma certa hierarquia entre as informações ou ideias apresentadas em um texto, as que estão

relacionadas ao núcleo principal do texto e as informações acessórias, que ilustram ou exemplificam o que está sendo informado. Para ser considerado um leitor crítico e maduro, o aluno deve perceber essa hierarquia no texto. O desenvolvimento dessa habilidade pode ser proposto através do trabalho com textos argumentativos, com a elaboração de resumos, esquemas, quadros sinóticos etc. (PDE, 2011).

Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Os sentidos expressos em um texto, para a linguística, resultam do uso de certos recursos gramaticais ou lexicais. São as escolhas linguísticas que condicionam a produção de certos efeitos de sentido. Vale destacar que os sinais de pontuação e mecanismos de notação também são recursos para expressar sentidos variados. Os descritores a seguir são o suporte desse tópico:

D16	D17	D18	D19

Descritor 16 (D16) – Identificar os efeitos de ironia ou humor em textos variados: nessa habilidade o aluno deve reconhecer os efeitos de ironia ou humor decorrentes de expressões, pontuações ou notações diferenciadas utilizadas no texto. Essa habilidade pode ser estimulada com o uso de textos verbais e de textos verbais e não-verbais, o uso de textos publicitários, charges, letras de música, textos de humor são favoráveis para os alunos perceberem o sentido irônico ou humorístico do texto (PDE, 2011).

Descritor 17 (D17) – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações: os sinais de pontuação são importantes para a coerência do texto e assumem também outras funções discursivas, como por exemplo a ênfase, a reformulação ou a justificação de certos segmentos. É necessário que o aluno identifique o efeito provocado no texto pela pontuação ou por notações como itálico, negrito, caixa alta etc. Ao explorar o texto, o leitor deve perceber como esses elementos constroem significação na situação comunicativa. Para trabalhar essa habilidade é viável explorar textos que enfocam esses recursos: propagandas, quadrinhos, reportagens, charges (PDE, 2011).

Descritor 18 (D18) – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão: a escolha de uma palavra no lugar de outra pode indicar

uma intenção particular para produzir certo efeito discursivo. Esse descritor exige a capacidade de não apenas reconhecer o significado das palavras, mas também de discernir os efeitos de sentido que as escolhas proporcionam. O aluno deve apresentar a habilidade de reconhecer a alteração do significado de uma palavra ou expressão, como uma estratégia do autor. Para desenvolver esse propósito, pode-se utilizar textos publicitários, literários etc. e explorar os recursos expressivos, como por exemplo, metáforas, ironias, pontuação, personificação (PDE, 2011).

Descritor 19 (D19) – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos: nesse descritor as escolhas que fazemos para a construção de um texto respondem a intenções discursivas específicas, seja através da escolha de palavras, estruturas morfológicas ou sintáticas. O aluno deve reconhecer os efeitos de sentido desses recursos no texto, identificar a função social do recurso. As atividades de leitura e análise linguística possibilitam ao aluno identificar diferentes funções textuais produzidas por um recurso expressivo, a poesia é o gênero apropriado para explorar as marcas utilizadas pelo autor para construir o sentido (PDE, 2011).

Tópico VI – Variação Linguística

Esse tópico avalia a habilidade de o aluno perceber as marcas linguísticas, as situações de interlocução do texto e as possíveis variações da fala. Ele é composto de um único descritor:

D13

Descritor 13– Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto: a variedade linguística se manifesta por marcas e estruturas que revelam características regionais ou sociais. O reconhecimento das variações (gramaticais ou lexicais) que revelam características dos locutores ou interlocutores é o que se deseja o aluno. O trabalho com essa perspectiva é muito importante para combater o preconceito linguístico. Os textos que alcançam esse objetivo devem conter expressões informais, regionais, expressões características de certas faixas etárias ou épocas para os alunos terem a noção do valor social atribuído a essas variações. Além do texto, a variação linguística pode ser

trabalhada através de áudio ou vídeo, dramatização de textos, músicas entre outras (PDE, 2011).

A matriz que dá base à Prova Brasil, como podemos apreender na leitura dos descritores, tem foco na leitura. Essa não é uma concepção neutra, compreende que o aluno, através da leitura, tem a possibilidade de compreender o mundo que o cerca e ser ativo na sociedade. Trouxemos as adaptações das explicações e sugestões do manual produzido pelo MEC/INEP para os professores para dimensionar também as propostas para desenvolver as habilidades exigidas através dos descritores. Na sua maioria estão destinadas a trabalhar textos de diferentes gêneros e que façam parte das práticas sociais do aluno, trazendo à tona a discussão sobre as práticas de letramento de que os alunos participam. As habilidades exigidas dos alunos são complexas,

> Toda a ação de linguagem implica, […] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

sendo impossível de atingi-las com apenas o processo de decodificar letras e sons. A leitura estruturalista, como processo de decodificação dá espaço àquela que se propõe a trabalhar com a interpretação da vida, para que os alunos sejam competentes e ativos nas diversas interações sociais.

> Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardiã da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais. Da mesma forma, a leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político, por ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania. (BRANDÃO, 2005, p.273).

A leitura e a escrita são responsabilidades da escola, mas não é por isso que só devem ser ensinadas através de gêneros exclusivamente escolarizados ou escolares. Esses últimos "nascem/surgem na esfera escolar a partir das interações entre os interlocutores, diferentemente dos gêneros escolarizados, que foram criados pela escola (narração, descrição, dissertação) e atendem a uma realidade distante dos usos da linguagem e dos gêneros que circulam socialmente" (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 53). Possibilitar ao aluno o contato com textos que estão inseridos em práticas sociais de sua vivência é uma

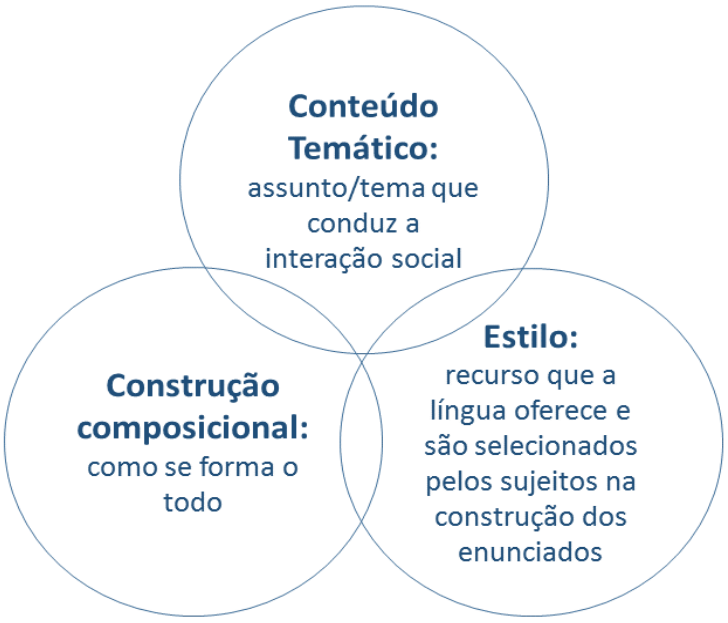
oportunidade de aproximar o aluno do seu contexto social, mostrando que o que ele aprende na escola é válido e ativo, faz parte de sua independência social.

Segundo Soares (2004), a escola tem a responsabilidade de formar leitores que tenham conhecimento da grande variedade de textos que circulam socialmente. Os alunos devem apresentar habilidades na leitura de textos informativos, poemas, notícias, mapas, contos, formulários, artigos. Para a escola, trabalhar nessa perspectiva não é uma novidade, não é um instrumento exclusivo dos itens da Prova Brasil; os Parâmetros Curriculares Nacionais estão pautados na função social da língua.

Há vários autores que trabalham com a concepção de gêneros. Assumimos a concepção trabalhada por Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor) para quem "[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais são denominados de gêneros do discurso". Eles são relativamente estáveis pois não estão prontos, acabados. São as interações sociais as responsáveis pela estabilidade do gênero, muitos poderão surgir, outros poderão perder sua força de uso.

Os enunciados são as unidades reais da situação discursiva, interlocução de pessoas com autor e destinatário, onde acontece a produção de sentidos – o enunciado é único e irrepetível; porém, ocorre uma estabilidade na produção de alguns enunciados, esta suposta regularidade dá origem aos gêneros do discurso, que conforme Bakhtin (2003) apresentam três dimensões que os compõem:

Figura 05: Dimensões dos gêneros do discurso



Fonte: A autora.

Essas dimensões do gênero são determinadas pela situação comunicacional em que se realiza a interação verbal. Cada vez que o sujeito, interpelado pela sociedade e pela cultura escolher o uso de um gênero, são esses três elementos que vão direcionar os enunciados. Portanto, um gênero, para ser suporte de uma atividade de linguagem, deve apresentar três dimensões que são essenciais: i) os conteúdos e os conhecimentos que se materializam por meio dele; ii) as estruturas comunicativas e semióticas dos gêneros reconhecidas nos textos; iii) configurações específicas de unidades de linguagem, traços da posição enunciativa de quem anuncia e seus conjuntos de sequências textuais e tipos discursivos que integram a sua estrutura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

O gênero atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e traz, como vimos anteriormente, a noção de estabilidade,

> ou seja, através de enunciados individuais, que materializam uma situação de interação e que se movimentam em direção a uma regularidade, surge o gênero, e essa relativa estabilização acontece por meio de seu uso em interações concretas semelhantes, que se dão nas diferentes esferas da atividade humana. [...] o surgimento, a mudança e o desaparecimento dos gêneros fazem parte da dinâmica das interações humanas, uma vez que a interação social e a mobilidade dos gêneros são dois fenômenos interligados. Por isso, como dito, onde surge uma nova situação social de interação, constitui-se um novo gênero [...]. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49).

Essa dimensão social dos gêneros que caracteriza a relativa instabilidade, conforme enunciou Bakhtin. Quando há uma nova interação social, surge também um gênero, essas possíveis mudanças caracterizam que a "riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo" (BAKHTIN, 2003 p. 262).

A escolha do gênero traz a necessidade de adequar as palavras, o suporte de circulação, a sua estrutura, por isso, para apreender as habilidades exigidas na Prova Brasil[25], conforme vimos através dos descritores, é necessário que o aluno tenha contato com os diversos gêneros em circulação. Essa aproximação com os diferentes gêneros que possibilita a competência leitora. Surge aí um dos papéis do professor, que faz a mediação para que o aluno não apenas tenha em mãos os textos de diferentes gêneros, mas consiga depreender suas dimensões.

[25] Segundo autores que se debruçam sobre o tema e através da leitura das questões do PDE, são os gêneros literários que predominam nas avaliações, ressentindo-se outros, de outras esferas.

Os gêneros do discurso podem ser orais ou escritos e estão divididos em gêneros primários e secundários. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros primários são aqueles das atividades comunicativas imediatas e estão relacionados com a fala. Já os gêneros secundários são mais complexos, realizados na escrita em atividades culturalmente organizadas. Essa classificação não indica que eles são apenas orais ou escritos, há gêneros orais organizados pela escrita e vice-versa. Os gêneros que circulam nos itens da prova contemplam tanto os considerados primários, quanto os secundários, afinal, de acordo com os PCN (BRASIL. 1998), o ensino deve estar baseado em textos que explicam o uso efetivo da língua.

Para Schneuwly e Dolz (2004), a escola, com a função de ensinar os cidadãos a ler e escrever, sempre trabalhou forçosamente com os gêneros, pois toda a comunicação está condicionada a formas de linguagem específicas, mas a escola torna a realidade dessa dinâmica um pouco mais complexa porque ocorre "[…] um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais o instrumento da comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76 - grifo dos autores). O aluno se encontra em um campo de aprendizagem com práticas de linguagem baseadas nos gêneros, que quando são utilizados para ensinar, perdem a dimensão de prática real do uso da língua.

É válido destacar que esses estudiosos se aproximam com o sentido de gênero discutido por Bakhtin, apenas o denominam como gênero textual que "Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75 - grifo dos autores). Essa dimensão dos gêneros também acentua que o que circula no discurso dos sujeitos dá origem aos gêneros, mesmo que tenham uma estrutura, estilo e função específicos, se modificam da mesma forma que os discursos que circulam socialmente.

O texto é um instrumento presente em sala de aula, essa referência para a aprendizagem denota também o foco da Prova Brasil de Língua portuguesa. Os diferentes textos que circulam socialmente são a proposta de ensino e de avaliação do sistema educacional brasileiro vigente. Quando a escola é colocada em pauta, com as diferentes práticas de linguagem, vale-se do princípio que "*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74 - grifo dos autores). A escola tem como função promover a leitura e a escrita, portanto, o gênero não se fixa apenas como um instrumento de comunicação, mas também se torna um objeto de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a discussão dos gêneros há uma diferença, segundo Marcuschi (2008) entre tipo textual e gênero textual. Os tipos textuais dizem respeito à construção teórica definida pela natureza linguística que os compõem, são formas textuais estruturadas, que não são passíveis de modificação. Já os gêneros textuais estão materializados em situações de comunicação e estão condicionados a padrões sociocomunicativos característicos. São formas textuais escritas ou orais que apresentam uma relativa estabilidade. Os tipos textuais são encontrados dentro dos gêneros e caracterizam-se como sequências linguísticas, modos textuais, portanto, podemos dizer que os tipos textuais e os gêneros estão integrados e se complementam, "não subsistem isolados nem alheios um aos outros, são formas constitutivas do texto em funcionamento" (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Os itens da Prova Brasil são construídos com base nos descritores que estão apoiados, como vimos, em diferentes textos de diversos gêneros, com diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Podemos considerar os itens, portanto, como atividades de linguagem, visto que para serem respondidos pelos alunos fazem emergir as operações acima citadas. Eles se tornam sujeitos ativos, que no momento da leitura do item, de acordo com as habilidades exigidas, buscam pistas, analisam informações e extraem elementos para que alcancem, se houver sucesso, a inferência estabelecida pelo descritor.

Ao refletir sobre os descritores que servem de base para a elaboração das questões da Prova Brasil, podemos perceber que o texto sempre é a fonte para o aluno operar a habilidade. Reportagem jornalística, fábulas, charge, tirinhas, bulas de remédio, convite, mapas, os textos motivadores dos itens apresentam vários gêneros de cunho social, não apenas os gêneros escolarizados, portanto, ao responder as questões o aluno não vai apenas reconhecer palavras, seus usos e significados, codificar e decodificar, no sentido restrito da alfabetização. Há a possibilidade de ir além e construir sentidos e evidenciar o caráter responsivo, através de uma leitura com a perspectiva de interação, para que o aluno se sinta agente na sua realidade e consiga se transformar através do que lê, afinal, é a competência leitora uma forma de inserção nas esferas sociais e do trabalho.

A compreensão leitora nesta pesquisa se apoia em autores que abordam o letramento, a forma como entendemos os processos de leitura e escrita. Vimos que a Prova Brasil e seus pressupostos teóricos concebem a leitura como prática social, portanto, entendemos por letramento o conjunto de práticas sociais de uso da escrita, uma atividade realizada em um determinado contexto e com objetivos específicos em que ambos se influenciam (ROJO, 2000).

Os letramentos são múltiplos, afinal, são infinitas as práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, pois "Como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social [..]" (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3). A pluralidade do letramento se dá pois os sujeitos, situados historicamente, se envolvem e se inserem nas práticas sociais permeadas pela leitura e pela escrita. Os letramentos são sempre influenciados por relações ideológicas e de poder (DIONÍSIO, 2007).

As práticas e os eventos de letramento são conceitos importantes para a teoria social da leitura e da escrita. As práticas de letramento, como o próprio nome diz, são as questões de natureza social, cultural e identitária, é a maneira como as pessoas "usam" os letramentos. A prática de letramento é ampla, está diluída no cotidiano, não a enxergamos. As práticas não são estáveis, estão sujeitas às transformações e às ideologias, pois estão ligadas aos sentidos que os sujeitos atribuem a elas, afinal, o sujeito assume diferentes papéis em diferentes contextos sociais, portanto, os discursos que circulam também são diferentes. A prática é composta por eventos de letramento, estes são visíveis através de participantes, ambientes, artefatos e ações, são os episódios observáveis nas práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998).

Street (2003) trabalha o letramento de acordo com dois modelos: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo é aquele que uma técnica tem que ser aprendida, um conjunto de habilidades precisa ser apropriado de forma neutra, independente do contexto. É, por exemplo, a escrita como algo isolado de seu contexto de produção, o letramento independente das práticas discursivas. "A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria […] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado (KLEIMAN, 2008, p. 21-22). O modelo ideológico concebe o letramento em sua multiplicidade, como práticas sociais culturalmente situadas (STREET, 2003). O SAEB, como pudemos observar, da mesma forma que o PISA, não define

> [...] letramento como conjunto de competências relativas à compreensão do texto escrito, mas já se inscreve esse uso em suas práticas sociais. Diz-se que é a capacidade de usar textos variados para realização de fins diversos, desde a realização pessoal, até a informação ou participação em sociedade. […] já tem uma visão mais abrangente que aquela de competência para entender os textos escritos. […] mas continua a ser um saber que está nas pessoas, que as pessoas detêm, que podem aplicar. (DIONÍSIO, 2007, p.212).

Dionísio também afirma que o letramento não pode ser avaliado em níveis, "os jovens aprendem, leem e escrevem em determinadas condições e que não é uma questão de uma

capacidade que têm ou não têm, como a escola avalia" (DIONÍSIO, 2007, p.219). As questões da prova Brasil se inscrevem na mesma concepção do letramento que os testes do Pisa assumem. Os textos estão alocados, muitas vezes, em contextos sociais e o principal objetivo não é localizar informações e entender o texto escrito como algo neutro.

Aqui emerge um contraponto, apesar de ser difícil avaliar o letramento, como capacidades que os alunos apresentam ou não, de acordo com a matriz de referência, salientamos um certo avanço quando é abandonada uma avaliação que tem questões que solicitam que o aluno encontre informações e que não trabalham com a competência de avaliar habilidades e competências. A Prova Brasil tem como objetivo avaliar a competência leitora "[...] focalizando habilidades consideradas desejáveis na formação de um leitor competente: quais delas os alunos já conquistaram, quais estão se desenvolvendo e ainda quais precisam alcançar" (JUCHUM; GABRIEL, 2009, p. 122).

A escola, muitas vezes ainda considera a escrita como algo neutro, mas aos poucos, como as propostas do Ministério da Educação veiculam, os estudantes devem ser capazes de interagir no mundo em que vivem, portanto, saber como a linguagem circula socialmente:

> Essa concepção de produção escrita e leitura se insere numa concepção de linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico; linguagem concebida enquanto signo e não sinal. Para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto um signo é dialético e vivo; portanto variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Conceber a palavra enquanto sinal implica uma compreensão de leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma compreensão de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade. (BRANDÃO, 2005, p.272-273).

Nesse cenário é válido refletir se a formação docente desenvolve as questões de leitura e escrita nesses pressupostos teóricos, afinal, para ensinar algo o professor tem que estar preparado, porém, segundo Kleiman (2008), os professores não conhecem as teorias veiculadas nos documentos oficiais o que gera, muitas vezes, insegurança e apatia ao novo,

> Isso vem demonstrar que a escola – tanto a pública como privada, […] parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e racional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e protagonizar soluções, apesar de a "nova" LDB já ter doze anos. (ROJO, 2009, p. 33).

A Prova Brasil também veicula um documento oficial, conforme vimos anteriormente. Nesta pesquisa, questionamos os sujeitos em relação ao conhecimento desse material, o PDE da Prova Brasil e os professores, naquele momento enunciaram:

"Há um manual que vem sempre, mas ele é muito repetitivo, ele vem sempre, mas é repetitivo e tem algumas informações, alguns resultados sobre a prova [...]" (P1).

"Olha, eu já vi o documento uma vez, faz bastante tempo, mas não o utilizei, não li a íntegra, não conheço assim de fato o documento [...]" (P2).

"Não me lembro de ter visto" (P3).

"Sim, olha, profundamente não. Eu dei uma olhada, exatamente uma olhada, pra te dizer se eu já li ele todo, não, não li mesmo" (P4).

Esses enunciados refletem que o que aponta Rojo (2009) também é válido quando se trata de avaliação. A disseminação de informações sobre a Prova Brasil é grande, principalmente pela mídia. Ao refletir sobre a aproximação do professor com a esfera desse teste, podemos perceber que lhe falta informação. O MEC disponibiliza os dados do IDEB a cada dois anos, mas o que é feito para o professor e os agentes que formam a escola para aproximá-los dessa avaliação? Esse talvez seja um ponto-chave para entendermos alguns enunciados dos professores nessa pesquisa, afinal

> A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2005, p.16).

Um manual com informações sobre a prova e sua ideologia é importante. Conforme vimos nos enunciados dos nossos sujeitos, mandar esse material para as escolas não é garantia que seu objetivo de informar será atingido.

"Aí é que está mais um problema, esse material, ele teria que ser mais divulgado [...]" (P4).

P4, ao enunciar *mais um problema*, denuncia uma visão negativa à avaliação e ao material que traz as informações sobre ela. O *mais*, indica que esse não é o único problema que o professor vê. É difícil trabalhar e conversar sobre aquilo que não se conhece, e sozinho, compreendemos que a dificuldade aumenta. Para começar a envolver esses profissionais na dinâmica da avaliação e assim descaracterizar a noção de auditoria presente na escola é válido que o governo trabalhe com esses professores, aproxime eles dessa avaliação.

> Se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação dos professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem qual o objetivo principal da política de avaliação perde o sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores. (CASTRO, 2009, p.76).

O professor é agente fundamental para atingir os objetivos de melhoria da educação, necessidade de melhoria evidenciada pelos resultados das avaliações em larga escala. Por meio do domínio curricular, em relação aos diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação desses textos socialmente, é do professor o papel de desenvolver essa atividade. Essa responsabilidade emana dos discursos dos professores, em querer saber mais sobre a avaliação e os gêneros que a compõem e consequentemente reafirmar práticas ou trabalhar novos conteúdos com os alunos, conforme enunciado por P1, no excerto a seguir:

> *"Eu gostaria de saber o que está sendo pedido nessa prova que seria uma maneira de no ano seguinte eu trabalhar esses conteúdos, aliás eu acredito que a própria é, os próprios organizadores do MEC deveriam mandar às escolas uma lista de, diríamos, de conteúdos para saber o quê passar"* (P1).

É papel do professor estar apto a desenvolver habilidades letradas, é dele a responsabilidade de ensinar os conteúdos que compõem a estrutura curricular da Língua Portuguesa, não para preparar o aluno para os exames nacionais, mas para garantir que o currículo seja cumprido. O PDE não traz os conteúdos em si, mas apresenta através da Matriz de Referência as competências e habilidades que devem ser atingidas.

Quando P1 declara que os *próprios organizadores do MEC deveriam mandar às escolas uma lista de, diríamos, de conteúdos para saber o quê passar* salientamos que não é feita a associação entre o manual encaminhado pelo Estado para orientar os professores com a sua vivência em relação à avaliação. Não é suficiente, talvez pelo pouco contato, apenas mandar um livro com orientações para a escola. É válida a discussão, trazer para a pauta o que acontece na escola, com os alunos e os professores quando se fala de Prova Brasil, afinal, cada um tem papel específico na dinâmica dessa avaliação.

Para Gauthier e Tardif (2010) a formação docente, guiada por processos regulatórios da academia prepara um professor que trabalhe as especificidades da área, que se apresente na esfera escolar como aquele que detêm os saberes que são exigidos pelo currículo. Esse professor enuncia que com a preparação, "*conteúdos para saber o quê passar"***,** ele pode

reafirmar a sua prática em sala de aula e também garantir que o aluno está sendo preparado de acordo com as exigências governamentais, que expressam os propósitos coletivos de uma sociedade, estabelecendo direitos, deveres e necessidades (AFONSO, 2001).

O PDE Prova Brasil é uma ponte entre as pretensões governamentais em relação à avaliação e a escola, mas não basta publicar um manual com orientações. Quando o professor e a escola começam a participar das avaliações, ameniza-se o controle burocrático baseado apenas na observância (BONAMINO; SOUZA, 2012). O objetivo de formulação de políticas de melhoria ainda não foi alcançado pelo SAEB, o campo de mediação entre as intenções governamentais e a escola tem como alicerce a PB, que precisa ser discutida, orientada e descentralizada. O poder dessa avaliação não está apenas na devolução de resultados e sim no planejamento de ações a partir deles. O professor é um agente para essas ações, ele será a ponte que poderá trabalhar para alcançar as melhorias evidenciadas pelos resultados da avaliação.

De acordo com Bakhtin (2004), a palavra tem duas dimensões: surge de alguém e tem destinatário, é dirigida para alguém e é o território comum entre os sujeitos participantes da situação comunicacional, promovendo interação. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2004, p. 115). Portanto, as relações que se estabelecem entre aluno e professor são fundamentais para entender e fazer brotar o saber, esse saber que é avaliado de forma externa, sem considerar esses laços que fazem o professor refletir sobre o desempenho do aluno e também de sua atividade profissional. Não é o IDEB que definirá as transformações que devem acontecer em sala de aula para promover a melhoria, os números precisam ser interpretados e transformados em ação.

Para o professor entender e fazer valer a melhoria dos resultados da avaliação ele precisa estar preparado, ter o conhecimento necessário sobre o que e como eles serão avaliados, essas informações que refratam nas relações construídas com os alunos em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Não há defesa para o discurso de ensinar para apenas obter bons resultados, mas sim ensinar para melhorar a qualidade da educação, afinal, o *ranking* não traz nenhum caráter pedagógico positivo. A menos que a perspectiva da avaliação assuma uma perspectiva e lógica de mercado, de acordo com Afonso (2000), já citado neste trabalho.

Os saberes sistematizados que compõem o currículo escolar, no Brasil, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Eles estabelecem os pilares do que deve ser ensinado nas escolas. A estrutura curricular é apresentada com práticas de como organizar o conteúdo e trabalhar as matérias, experiências e dinâmicas com os alunos e sugestões de

condutas docentes, tudo isso alocado por disciplinas. São, portanto, os princípios fundamentais para a educação formal, para a relação sociedade-escola esperada pelo Ministério da Educação.

Conhecer essas referências é importante, pois são condicionalmente a base para avaliar a qualidade da educação brasileira. O PDE Prova Brasil é uma ponte entre as pretensões governamentais em relação à avaliação e à escola. É fundamental que o professor compreenda como as provas são organizadas. Entenda as competências e habilidades medidas e os níveis de aprendizagem que são estabelecidos (JUCHUM; GABRIEL 2009).

Os professores desta pesquisa foram questionados em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita e as questões da Prova Brasil. Podemos depreender que, apesar de o acesso à avaliação ser restrito ao aplicador e aos alunos, o professor tem uma dimensão do que circula nas avaliações.

> *"Eu acho que eles pegam pontos assim eficazes, pontos que realmente o aluno precisa mostrar a compreensão deles, o conhecimento deles, dentro da leitura e dentro da interpretação dessa leitura. Não é uma interpretação implícita, sabe, é tentar, é localizar informações implícitas, informações que estão nas entrelinhas e informações também que estão explícitas"* (P4).

P4 mostra reconhecer a base dos itens das avaliações, a forma como a Prova Brasil é organizada para avaliar as leituras. O seu discurso se aproxima do discurso oficial que circula na Matriz de Referência, quando referencia, por exemplo os descritores: D1 – Localizar informações explícitas em um texto e D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. Ele situa apenas fragmentos do Tópico I sobre os procedimentos de leitura, mas já é o suficiente para emanar a força da ideologia oficial (MIOTELLO, 2008). A Matriz de Referência é o discurso formalizado sobre o que circula na avaliação. Os professores são levados a adotá-la como a maneira única e correta para conhecer as habilidades exigidas.

Nas últimas décadas surgiram muitas pesquisas que abordam a leitura e a escrita na esfera escolar. P1 trabalha 40 anos na educação e ao falar sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita nas questões da PB enuncia

> *"Como eu já disse é uma prova bem elaborada, dentro do que se trabalha atualmente na Língua portuguesa, baseado no texto"* (P1).

A vida profissional do professor passa por diversas fases (HUBERMAN, 2000) e ele constrói o conhecimento de acordo com o contexto e as experiências por ele vividas. P1 demonstra acompanhar as mudanças, a tendência de ensino atual, um ensino voltado ao texto e o valoriza, por acreditar que é uma prova bem elaborada.

Discussões sobre os estudos do letramento e os gêneros textuais/discursivos compõem esse cenário. Textos de gêneros distintos circulam na esfera escolar e social e são utilizados para atestar o nível de competência leitora dos alunos, "[…] os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de aprender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação" (PDE, 2011, p.21),

A escola é a uma agência de letramento das mais importantes (KLEIMAN, 1995), é no contato com o texto que o aluno absorve os princípios da leitura e da escrita. "Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (ROJO, 2008, p. 585).

Vimos que o Brasil, no *ranking* mundial, mostra um déficit quando se fala de leitura e escrita. O que a escola está fazendo? Trabalha com ênfase nos sentidos ou na aquisição dos códigos? Soares (2004), a partir do diagnóstico provindo das avaliações externas e que dimensiona essa realidade do Brasil, constata que os conceitos de alfabetização e letramento se sobrepõem e nessa falta de equilíbrio há perda de suas funções específicas, gerando déficit no aprendizado dos sistemas alfabéticos e ortográficos e nos usos sociais do texto.

O termo métodos de alfabetização vem se apagando, ao tempo em que o termo letramento está no foco dos estudos. Segundo a autora, parece que a alfabetização como processo de aprendizagem da escrita está sendo deixada para trás. Antes tínhamos um método de alfabetizar, hoje temos a teoria sobre o letramento, mas falta de método, lacunas de como trazer toda essa teoria para as escolas. A relação entre alfabetização e letramento deve ter um equilíbrio, um não pode sobrepor o outro (SOARES, 2004). A partir do momento que há o privilégio de apenas um, o ensino se torna insuficiente:

> [...] um indivíduo alfabetizado não necessariamente é um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado e, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004, p. 39-40).

Não é apenas tornar o aluno competente nos usos sociais da leitura e da escrita, se ele não tiver a competência de reconhecer os códigos alfabéticos e numéricos, a compreensão do texto e de sua função é prejudicada. Os resultados das avaliações mostram que o colapso existe e talvez esses sejam alguns dos motivos.

3.2 RESPONSABILIZAÇÃO: O QUE O PROFESSOR PRECISA?

Dedicamos esta seção para discutir o posicionamento dos professores dessa pesquisa em relação à avaliação em larga escala. A construção desses sentidos não é una e nem inédita. Ao estudar o tema e escolher obras para compor nosso levantamento de produções, constatamos que nossos professores, da mesma forma que em outras pesquisas, não têm as informações necessárias para atuar em consonância com os objetivos da Prova Brasil. Para que haja efetividade no processo avaliativo, o Estado-avaliador (AFONSO, 2000) para aprimorar o impacto das avaliações em benefício da educação precisa utilizar os dados com caráter de intervenção. Nesse aspecto, a terceira geração de avaliação proposta por Bonamino e Souza (2012) dá importância aos resultados, concebendo-os como gerador de ações.

Segundo Freitas et. al. (2009), não é apenas uma questão de expor a escola a críticas da sociedade e da mídia para que, com pressão, busque melhorias. Essa forma de condução dos resultados esconde também a responsabilidade do poder público pela situação do sistema de ensino. Não se exime aqui a responsabilidade da comunidade escolar, mas muitas vezes a PB que deveria ser uma avaliação do sistema de ensino nacional passa a ser também da escola e da sala de aula.

> Com esse novo regime de avaliação, o Ministério, além de uma vocação natural para decidir sobre os conteúdos, as orientações programáticas, a metodologia, etc, acrescenta uma outra: a de controlar os critérios de avaliação, ressalvado que a responsabilidade de retenção passa a pertencer às escolas, como se o poder público se responsabilizasse por toda a arquitectura avaliativa mas que, no momento da conclusão da obra, entregasse aos professores a decoração, obrigatoriamente alegre e com cores vistosas de sucesso visual nas estatísticas. (PACHECO, 1995, p.44).

A divulgação dos resultados não transparece apenas a situação da educação nacional, mas compara também a efetividade daquilo que a escola está proporcionando aos alunos. Essa complexa relação se contrapõe ao que vimos até agora, os professores de certa forma são responsabilizados pelo sucesso ou pelo fracasso, mas pouco sabem sobre o sistema pelo qual estão sendo avaliados. Comparar o trabalho dos professores com o resultado das avaliações é

comum. Esse fato, muitas vezes posiciona o docente contra as avaliações e isso problematiza o olhar pedagógico, afinal, "a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas" (AFONSO, 2000, p.43).

A qualidade na educação não é optativa, ela deve ser obrigatória, mas ao transferir ao professor a responsabilidade integral do sistema educacional é uma forma de minimizar as responsabilidades estatais mediante ao cenário apresentado pelos dados das avaliações. Essa regulação do poder público através de provas é necessária para criar condições institucionais que alterem o cenário em busca de melhorias, afinal, um sistema não pode ser creditado apenas na confiança e na boa vontade daqueles que estão nas escolas (FREITAS, *et.al.*, 2009).

A responsabilidade é plural, Estado e escola precisam trabalhar juntos, e o primeiro passo é do poder público em adentrar na terceira geração (BONAMINO; SOUZA, 2012) de avaliação e propor ações mediante aos resultados das avaliações em larga escala. Essa distância entre os resultados e a dinâmica da escola reflete no enunciado de P2 quando questionado se os dados da avaliação influenciam no cotidiano da escola

> *"Não! Justamente porque não se faz aquela preparação, não se estabelece aquele laço que a escola tem que ter com o resultado da Prova Brasil"* (P2).

Ao negar e reafirmar a negação com exatidão, utilizando o advérbio *justamente*, P2 reitera que no ambiente escolar em que ele está inserido, a PB não é fonte de significados, o que torna sua aproximação e consequentemente suas ações relacionadas à avaliação limitadas. Mesmo assim, esse professor reconhece que a Prova Brasil pode ser agente de melhorias. A palavra *laço* nesse enunciado carrega o valor de união entre a escola e a prova que P2 sinaliza como uma necessidade ao utilizar a locução verbal *tem que ter*.

Essa necessidade de aproximação com a avaliação está presente em muitas pistas deixadas pelos professores desta pesquisa durante as entrevistas. Os jogos de poder entre a ideologia do poder público em relação à avaliação e as necessidades do professor que a vivencia refletem um movimento centrífugo, eles demonstram que é necessário algo além do que está sendo feito. A responsabilidade de apresentar os dados da Prova Brasil para os professores é dos gestores. Na GERED de Timbó, os diretores das escolas, conforme informação que recebemos em conversa com o responsável pela PB nesse órgão, são os responsáveis para levar os resultados para o ambiente escolar. Depreendemos que além dos professores, os gestores também necessitam de informação, apesar de não serem o foco da

nossa pesquisa e suas vozes não estarem presentes nesse estudo. Quando questionamos os professores em relação ao acompanhamento dos gestores na aplicação e divulgação dos resultados, P4 enuncia:

> *"Olha, acompanhar diretamente, eu creio que os resultados são divulgados né, ali na internet. É claro que é colocado pra escola saber qual é a colocação dela e tal, mas não é algo que é trabalhado em cima. [...]"* (P4).

Nesse excerto, o professor mobiliza a exterioridade presente na avaliação em larga escala. Os resultados são algo distante. Quando afirma que eles são divulgados *ali na internet* depreende que mesmo na escola não há uma tratativa diferenciada daquela apresentada para toda a sociedade. Os resultados não são discutidos e não provocam reflexões em relação ao cotidiano escolar e aos processos de ensino e aprendizagem, podemos depreender quando P4 afirma que *não é algo que é trabalhado em cima*. A consciência em relação ao aprimoramento da realidade existente é evidenciada quando o professor usa a expressão *ação para melhorar*. Não há indícios de que discutir essa avaliação seja algo negativo ou não aceito para os docentes; afinal, interpretar os dados obtidos através do desempenho dos alunos é a principal evidência em busca da qualidade de uma rede de ensino ou instituição. "Ao enfatizar os produtos em detrimento aos processos, bem como ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução de saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade" (SOUZA, 2014, p. 4).

A qualidade está presente nos discursos voltados à educação. A sociedade clama por uma educação melhor e o poder público conduz a contrapalavra de que os investimentos geram qualidade. O IDEB é o termômetro que traz informações parciais sobre a educação brasileira e é atrelado como um representante da qualidade, mas essa qualidade pode estar condicionada ao princípio de que a "qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido através da Prova Brasil e a aprovação por meio do Censo Escolar" (ALVES; BONAMINO; FRANCO, 2007, p. 991). Portanto,

> O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 1242).

A grande mídia é a principal responsável pela disseminação das informações sobre a realidade educacional brasileira e também em relação à Prova Brasil. O Ministério da Educação veicula propagandas em rede nacional e tem um *site* dedicado ao tema no seu portal. Mas são as revistas e jornais que ficam a cargo de divulgar e comentar os resultados para a população. Surge uma interrogação, se os dados obtidos da avaliação fossem positivos, provavelmente seriam fonte de divulgação de políticas públicas de sucesso. Como não há motivos para se orgulhar da educação, prevalecendo a estatística nacional, a responsabilização é abdicada por aquele que mede a educação. Nesse momento utilizamos o verbo medir por acreditar que avaliar é transformar os resultados em ações. Não se verifica apenas se os objetivos de aprendizagem foram alcançados e o processo termina, avaliar é também uma forma de orientar algumas práticas na sala de aula, na escola e até mesmo no sistema. (FREITAS *et.al.,* 2009)

Se o Estado trata a avaliação do ensino básico como auditoria, a responsabilização pela situação se fortalece na figura do professor e da escola. A seguir, a fala de P2 enuncia algo que discutimos até então. O professor precisa ser aproximado da PB, como também das políticas públicas de avaliação:

"A única coisa que eu gostaria de dizer é que está faltando" (P2).

Nesse excerto, o sujeito, ao utilizar o adjetivo *única* remete seu olhar sobre toda a entrevista, ele resume a discussão com a ideia de lacuna, que há algo que precisa ser preenchido, indicado pela locução verbal *está faltando*. Segundo Neves (2000), a utilização de adjetivos na fala ou na escrita serve para qualificar ou subcategorizar um substantivo, atribuindo uma certa singularidade ao dito. Ao enunciar essas palavras o professor ficou em silêncio, abaixou a cabeça enquanto fazia movimentos de negação. Ficou assim por alguns segundos, levantou a cabeça, bateu uma palma e continuou a falar ((Diário de Campo)). No momento dessa afirmação, o professor expressa uma relação "subjetiva emocionalmente valorativa" (BAKHTIN, 2003, p.289) com o enunciado. Sua reação em relação ao dito é marcada por processos reflexivos, em silêncio, ao negar com a cabeça, ele demonstrou que não estava de acordo com a realidade vivenciada. Para a réplica de um enunciado, o sujeito de resposta não precisa utilizar palavras, o silêncio é significativo, o olhar, os gestos, são todos produtores de sentidos.

Para P2 a Prova Brasil é algo que necessita ser explorado e conquistado, essa falta também traz o sentido para a continuação do seu enunciado:

> *"Realmente o que a gente escuta nos poucos cursos que a gente anda fazendo, porque os professores de escola pública estão recebendo pouca preparação. Dos poucos cursos que a gente recebe a gente escuta muito que é preciso criar tempos na escola, espaços na escola para sentar e discutir todas essas questões. Então eu acho que está faltando exemplo dos governos, de forma geral em abrir esse tempo, em oferecer capacitação, qualificação para os professores, para que a gente possa discutir*" (P2).

A responsabilidade nesse sentido, não é apenas do professor; ele a compartilha quando afirma que *está faltando o exemplo dos governos*. Ele não se exime da responsabilidade de que não faz parte do processo de entender a avaliação para as coisas melhorarem. Ao dizer *para que a gente possa discutir*, ele retoma a responsabilidade e se coloca na função de agente. Mas para fazer sentido, para que ele possa discutir e agir é necessária a voz do poder público, essas "palavras alheias" são reelaboradas dialogicamente em "minhas alheias palavras" com o auxílio de outras "palavras alheias" e em seguida [nas] minhas palavras" (BAKHTIN, 2003, p. 402 – grifos do autor).

A palavra do outro passa a ser minha, a consciência migra do plural para o singular (BAKHTIN, 2003), portanto, quando P2 afirma que *dos poucos cursos que a gente recebe* e *está faltando exemplo dos governos* sinaliza que para conseguir atribuir sentidos em relação aos processos avaliativos externos é necessário que ele seja envolvido e interaja nessa esfera sociodiscursiva. A criação dos *tempos na escola* dimensiona a consciência de que há necessidade de parar e ouvir sobre o assunto e *criar aquele laço que a escola tem que ter com o resultado da Prova Brasil***,** conforme *P2* anunciou em outro momento da entrevista, afinal, é premente a aproximação e compreensão dos professores em relação aos fundamentos, objetivos, estrutura das avaliações externas, não apenas dos resultados ou da colocação da escola no *ranking*. Essas informações devem fazer sentido para que possam estar no cotidiano da escola, não como uma forma de preparar o aluno para tirar boas notas. Os resultados e as informações relacionadas à elaboração dos itens (matriz de referência) podem ser utilizados como complemento do planejamento do professor em sala de aula, para aprimorar o seu trabalho em busca da qualidade da educação. A busca da qualidade que é um dos objetivos do governo em relação à Prova Brasil. Nesse mesmo sentido, P1 enuncia:

> *"Alguma coisa deve ser feita, algo mais deve ser levado às escolas, que essa prova ela é tão importante, gente. Nós estamos medindo a educação do país, são indicadores*

> *pra nós que chega um momento que em termos de país, né, haja uma grande divulgação. Não especialmente dos resultados, mas do que é a Prova Brasil, que nós professores tenhamos acesso a essas provas, tenhamos, tipo assim, que o próprio aluno chegasse a conhecer a nota dele, mais divulgação do resultado, do conteúdo, do que trabalhar"* (P1).

A regularidade nos enunciados dos professores emana das palavras recheadas de ecos, afinal, não há possibilidade do inédito, o nunca dito. "Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p.297). Se nos constituímos pelo outro, nossa voz é carregada de sentidos que construímos na relação dialógica com os pares. Apesar de serem de escolas distintas e cidades distintas esses professores estão alocados na mesma gerência administrativa educacional. Os enunciados se aproximam de acordo com a esfera, com o que acontece no espaço interativo.

P1 também tem consciência de que a realidade precisa ser alterada quando diz que *algo mais deve ser levado às escolas*. O que é apresentado aos professores e à escola não é suficiente dada a importância que essa avaliação tem. Esse professor, apesar de não estar familiarizado com toda a dinâmica da PB se inclui no processso ao enunciar que *Nós estamos medindo a educação do país*. De fato, o professor faz parte desse processo, apesar de não atuar como agente tanto no momento da avaliação, quanto no trabalho com os resultados. Mas através da avaliação,

> Do ponto de vista deste processo técnico de conceber e operacionalizar uma reforma curricular, deseja-se que a mudança de inovação das práticas curriculares dos professores, onde se inclui a avaliação dos alunos, se alterem a partir de uma via burocrática e não propriamente a partir da literatura especializada, da formação de professores e da troca de experiências. (PACHECO, 1995, p.44-45).

P2 anteriormente afirmou o desejo e a necessidade de discussão. Não é através de índices do IDEB que o professor conseguirá dimensionar o que precisa ser feito. Esse trabalho vai além, como afirma P1, a divulgação não pode ser *especialmente dos resultados*, mas sim de toda a maquinaria que envolve a Prova Brasil, desde entender o que é uma avaliação externa, a forma como ela é elaborada, quais as competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos e até mesmo o que eles podem fazer perante o resultado da escola em que trabalha.

A força centrípeta gerada pela monologização dessa avaliação traz a característica homogeneizadora disseminada pelo Estado. Esses enunciados dão espaço a uma atitude responsiva ativa interpelada pelo afastamento do que dita quem tem o poder. Através da força centrífuga, o discurso dos professores denuncia que eles precisam mais do que lhes é fornecido. Essas forças se valem das palavras (BAKHTIN, 1998) quando os professores enunciam que algo deve ser feito para entender e melhorar os resultados alcançados pelas escolas e quando o Estado distribui manuais nas escolas e informações à mídia de como funciona essa avaliação. O encontro do desejo do professor com a informação do poder público pode alterar a realidade enunciada por P4:

> *"Eu não trabalhei em nenhuma escola que tenha sido feito alguma ação para melhorar, alguma coisa assim"* (P4).

A situação comunicacional daquele momento da entrevista permitiu que o professor refletisse sobre a experiência que teve em relação ao que estava sendo discutido, no caso, se os resultados da Prova Brasil influenciavam no cotidiano da escola. Talvez aquele tenha sido o primeiro momento que P4 sentou, refletiu e atribuiu sentidos em relação à Prova Brasil, visto que a situação e os interlocutores contribuíram para essa enunciação. O locutor leva em consideração o ouvinte e a situação comunicacional gerada por cada participante da interação verbal (BAKHTIN, 2004). Quando ele diz *alguma coisa assim,* seu enunciado depreende que essa experiência é inédita, a entrevista possibilitou a atribuição de sentidos em relação à avaliação externa e o levou além, condicionando essa aproximação da noção de melhoria. Esse é o objetivo macro dessa pesquisa, fazer o professor refletir sobre essa avaliação.

A fragilidade estabelecida entre a escola e a PB, partindo dos enunciados dos professores, pode ser amenizada com a introdução da política de responsabilização: "as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização" (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 377). Os testes avaliam o que os alunos deveriam ser capazes no final de cada ciclo, porém, não estimulam interferências na base escolar, ação que traria efetividade ao objetivo de melhorar a educação nacional. Apesar de o diagnóstico ser por escola, diferentemente do SAEB, a Prova Brasil traz a possibilidade de verificar desempenhos escolares individualizados o que facilita a gestão dos resultados em favor de suprir as necessidades apresentadas pelos alunos.

De acordo com Afonso (2000), quando se avaliam sistemas educativos aparece doravante associada a responsabilização pelos resultados escolares dos alunos. É também uma forma de avaliar as políticas públicas e exercer a prestação de contas com a sociedade, intensificando a noção de transparência das ações públicas. A Prova Brasil, de acordo com Bonamino e Souza (2012), foi idealizada com o intuito de fornecer dados em relação ao ensino, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre como e onde aplicar os recursos técnicos e financeiros, além de estabelecer metas e implantar ações pedagógicas e administrativas. Essas ações de melhoria provêm da análise dos dados específica por região e escola.

Além das informações para o planejamento de políticas governamentais de melhoria, a PB também é um instrumento de informação para a comunidade, que pode acompanhar e cobrar providências, atitudes que intensificam a responsabilização, afinal,

> [...] a avaliação externa das aprendizagens dos alunos e os resultados mensuráveis que dela decorrem ditam, frequentemente, os parâmetros relativamente aos quais se referencia a avaliação dos professores, a avaliação das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais. (AFONSO, 2014, p. 492).

Para Bonamino e Souza (2012), quando o Estado, através da mídia divulga por meio de *rankings* os resultados e distribui nas escolas a matriz de conteúdos e habilidades utilizadas na elaboração das provas, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e como fazem. A relação de poder do Estado sobre o que acontece na escola cria mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados e a avaliação aparece como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2000).

> Em termos de responsabilização, no entanto, a *Prova Brasil* e o uso dos seus resultados para a composição do Ideb integram uma política de *responsabilização branda*, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de *responsabilização sólida*. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 380 – grifos dos autoras).

Essa forma branda de tratar os resultados da PB a enquadra na segunda geração de avaliação proposta pelas autoras e pode ser uma resposta às situações vistas nesta pesquisa. A necessidade do aspecto de intervenção para alterar a realidade nacional é expoente, afinal, as

discussões evidenciam o reconhecimento de que há muito para aprimorar, é o que refrata dos resultados das provas aplicadas até então, ainda mais quando comparadas ao cenário mundial.

De acordo com Bakhtin (2010), a circulação das vozes na sociedade é permeada pelo poder, não há neutralidade no que é dito nas práticas discursivas e isso gera um movimento estabelecido pelas forças centrípetas e pelas forças centrífugas. Esse duelo reflete-se no enunciado dos professores e nos resultados das pesquisas que compõem o levantamento de produções do nosso estudo. P2, ao enunciar que

> *"Pra gente fazer a Prova Brasil significar pros alunos alguma coisa, pra ela ser significativa pra eles, tem que ser pra nós e eu acho que para os professores ela ainda não é, para as escolas ela ainda não é, porque é uma coisa muito, vem pronta, nos é colocada na mão e se diz assim ó: - Apliquem!. Então eu acho que falta um pouquinho mais de conteúdo, um pouquinho mais de discussão"* (P2).

O professor sinaliza que a PB não é significativa para a tríade da educação: aluno, professor e escola. Ao utilizar o advérbio de tempo *ainda*, sinaliza a crença de que com mudanças há possibilidade de alteração desse cenário. Quando diz que a avaliação *vem pronta, nos é colocada na mão e se diz assim ó: - Apliquem!* depreende-se uma atitude responsiva ativa de discordância (BAKHTIN, 2003) que evidencia que avaliação é algo exterior, fruto das relações de poder estatais que emanam da ideologia oficial. A relação entre avaliador e avaliado condiciona consequências na trajetória escolar, essas consequências não são neutras, estão interpeladas por uma visão monológica de saber e aprender e os resultados que isso deve gerar (AFONSO, 2000). São esses resultados que a PB deseja captar como expressão da qualidade daquilo que é oferecido às escolas.

De acordo com Bonamino e Souza (2012), a terceira geração de avaliação atribui uma maior importância aos resultados, pois eles são concebidos como geração de ações através do compromisso de gestores, professores e alunos. Nesse aspecto a escola é particularmente responsabilizada pelo desempenho dos alunos. Muitos estados já aderiram a essa metodologia, como Amazonas, Distrito Federal, Pernambuco e São Paulo. Essas iniciativas de gestão das redes estaduais e até mesmo municipais têm como propulsora a busca da qualidade, ao perceber que precisam ir além do que divulgar resultados.

> Aos índices, associa-se o estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas, cujo cumprimento resulta, usualmente, em recebimento de incentivos. A responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos

> resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. (SOUZA, 2014, p. 4).

Com o conhecimento das propostas desses sistemas avaliativos apresentados por Bonamino e Souza (2012), são vários aspectos que são analisados e metas estabelecidas em prol da bonificação das escolas e dos professores, mas o mais importante aos olhos desta pesquisa, é que o professor faz parte do processo da avaliação quando é capacitado para o uso de resultados, uma resposta a P2 quando enuncia *eu acho que falta um pouquinho mais de conteúdo, um pouquinho mais de discussão*. Os gestores e as escolas usam os resultados para reavaliar e planejar os trabalhos realizados. Com a intervenção a partir dos resultados é possível a adaptação das práticas de ensino, de acordo com a necessidade dos alunos.

> Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383).

A integração das matrizes de avaliação, do currículo, do material didático podem orientar o momento de sala de aula entre o professor e o aluno. Não como uma preparação para alcançar bônus, mas para melhorar, através da qualidade, os resultados. Para a Prova Brasil fazer sentido, a responsabilização pode ser um dos caminhos: envolver professores, gestores e alunos com o propósito de melhoria do que é oferecido em sala de aula. Utilizar os resultados como direcionamento do caminho que deve ser seguido para buscar a qualidade de ensino e de aprendizagem.

4 AS REFLEXÕES NÃO TEM FIM

> *"[...] em relação à Prova Brasil, eu acredito que é um instrumento interessante que precisa realmente ser aplicado, mas a maneira como ele é aplicado precisa ser mais eficaz para alcançar o resultado desejado, porque assim ela vai ficar simplesmente nisso, não muda, certo?"*
>
> (P4).

Não se pretende finalizar aqui as discussões desta pesquisa, pois muitas reflexões ainda podem surgir cada vez que o olhar do outro e nossos olhares estiverem sob essas palavras, afinal, não há um sentido imutável, ele é provisório, se renova sempre (AMORIM, 2004). A dinamicidade de valores nos permite que a cada olhar surja uma nova visão e se abram novos caminhos. As possibilidades de pesquisa são grandes quando trazemos à cena a Prova Brasil e os professores, temática que apresenta lacunas a serem preenchidas e como vimos no levantamento de pesquisas da área há muito a se explorar. Mas é preciso refletir sobre a trilha percorrida até aqui e finalizar alguns ciclos.

Esse é o momento em que se potencializa a vivência de ser pesquisador, em que se resgata a trajetória da pesquisa para emergir as nossas "palavras (não) finais". Conforme Freitas (2007b), é no momento da pesquisa que tanto o sujeito quanto o pesquisador refletem e ressignificam sua história e aqui deixamos algumas palavras que refletem esse processo de construção de sentidos mediante ao dito e ao lido, em busca da ressignificação.

Essa pesquisa foi realizada com a motivação de trazer a voz dos professores que construíram sentidos em relação à Prova Brasil de Língua Portuguesa, conforme enunciamos no nosso objetivo principal. Estudamos e apresentamos os fios metodológicos que a nortearam, da mesma forma que nos aprofundamos em teorias relacionadas às avaliações, ao letramento e ao viés enunciativo de Bakhtin para refletir sobre o que ouvimos. Essas várias vozes que sustentaram a nossa reflexão provocaram alternâncias reflexivas. Conhecer o novo é se construir e reconstruir nos enunciados que se multiplicam, afinal, a voz do outro é o objeto desta pesquisa e nossa atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) em relação ao dito é ancorada por muitas vozes que nos constituem. Nesse processo de pesquisa, o diálogo se transforma, surgem novos sentidos.

Iniciamos nossas reflexões com o último enunciado que registramos de P4 na entrevista concedida para a realização da nossa pesquisa. Escolhemos essas palavras finais do sujeito, pois nos aproximamos com o sentido de que algo precisa mudar. Como um primeiro

movimento de reflexão conhecendo a metodologia de formulação da Prova Brasil, essa pesquisa possibilitou nos questionarmos sobre como a qualidade da educação e consequentemente a escola estão sendo avaliadas. Os resultados dos exames nacionais e internacionais apontam um Brasil que precisa melhorar muito quando se discute a compreensão leitora. Segundo Gatti (2009), a intenção da avaliação era oferecer informações para tomadas de decisão mediante ao cenário apresentado pelos resultados. A possibilidade de intervenção guiada pelos resultados é uma forma de aproveitamento da avaliação. Saber onde estão as fragilidades e discutir como elas podem ser amenizadas é dar um caráter pedagógico para esse processo avaliativo.

Essas fragilidades poderiam ser superadas com maior responsabilização da escola e do professor, conforme vimos que acontece nos sistemas de avaliação em São Paulo e Minas Gerais (BONAMINO; SOUZA, 2012). Em contato pessoal com Bonamino, descobrimos que no Ceará há uma proposta que vai além de envolver os professores e a escola na dinâmica das avaliações e também no trabalho com os resultados, entre outras coisas, as melhores escolas ajudam as escolas que estão com piores desempenhos. A quebra do paradigma de competição gera partilha de ações de sucesso e isso fortifica e engrandece o sistema educacional.

Ao contextualizarmos a PB em relação às políticas de avaliação em larga escala, conforme nosso primeiro objetivo específico, descobrimos um Estado-avaliador (JANELA, 2000). Nossos gestos interpretativos das discussões feitas no capítulo 3 nos levaram a depreender que a avaliação é polissêmica, ela tem um papel notável nas transformações e reformas da educação (SOBRINHO, 2004). Nesse sentido, quando se discute avaliação externa, pela forma como a Prova Brasil é conduzida concebemos que além do diagnóstico de como está a educação nacional, ela também emana controle. Perde-se de certa forma o caráter formativo, como acontece na avaliação da aprendizagem, aquela conduzida pelo professor em sala de aula e surge a regulação. Nessas condições, conforme Janela (2000), a avaliação é uma das ações do Estado para reforçar o seu poder e serve como suporte de processos de responsabilização ou prestação de contas, através dos resultados, porém, em seus registros essa responsabilização não ocorre.

Para ir além da regulação, os resultados não podem apenas ser enquadrados em um *ranking*, através do Ideb. Essa prestação de contas para a sociedade através dos resultados aproxima o sistema avaliador da sociedade e evoca a construção de sentidos em relação a essa avaliação. Quando os resultados são divulgados, eles representam um desenvolvimento aquém das pessoas que passaram pelos ciclos avaliados e isso desestabiliza tanto o poder público quanto a sociedade.

A sala de aula não é neutra, acontece muito mais do que os resultados da Prova Brasil mostram, fato este que nos faz considerar o professor um sujeito ativo no processo de transformar os resultados em ações de melhoria. Ao analisar o posicionamento dos professores perante a Prova Brasil de Língua Portuguesa, conforme nos comprometemos ao enunciar o segundo objetivo específico dessa pesquisa, depreendemos que o professor não tem um discurso atuante perante a Prova Brasil.

Ele não a conhece de forma suficiente. É possível entender o motivo, quando consideramos a dinâmica de como o teste é aplicado nas escolas. O fator externo é forte, o termo avaliação externa não se dá somente por ser uma avaliação em larga escala realizada pela federação ou pelos estados, distantes da escola (FREITAS *et. al.,* 2009). Seu sentido de externa é completo quando consideramos que o envolvimento daqueles que fazem a escola, gestores, professores e até mesmo dos alunos não é suficiente. A forma como essa avaliação chega à escola transpõe ao Estado um caráter auditor.

A discussão sobre a Prova Brasil não faz parte do cotidiano da escola e seus resultados não alteram as propostas pedagógicas, em consonância com os sentidos produzidos por nossos sujeitos. Além disso, é notável perceber uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) em relação à avaliação. Ninguém discute a prova, mas ela gera inquietações e um sentimento responsabilizador (BONAMINO; SOUZA, 2012) nesses profissionais e na escola, afinal, eles querem se aproximar da avaliação e tem a ciência de que algo deve mudar.

Ao refletir sobre as implicações da Prova Brasil quanto às exigências para o professor e para a gestão, conforme nos propomos com o último objetivo específico dessa pesquisa, depreendemos que, apesar de o professor não estar comprometido com a PB, ele se inclui como responsável pelos resultados, com um caráter culpabilizador. A problematização sobre o conhecimento dos professores emerge dos resultados das avaliações externas (ALAVARSE; MACHADO; LEME, 2013). Esse discurso não é neutro, ele está cheio de ecos (BAKHTIN, 2003) do que circula na mídia. Não é apenas o aluno que está sendo avaliado ao responder aos itens da prova, nem somente o sistema educacional, mas toda a escola e o professor, o responsável pelo que foi ensinado.

Surgem as inquietações em relação ao conhecimento docente. Nessa pesquisa não são em relação a sua formação acadêmica e o que é avaliado na Prova Brasil, aqui surge uma lacuna a ser pesquisada. O Estado age recolhendo dados em busca da qualidade na educação e isso não é familiar para o professor, que é o principal agente para a melhoria, conforme depreendemos do cenário desta pesquisa.

Os professores querem saber mais, não apenas em relação às avaliações de larga escala, mas eles querem saber o que ensinar, o que é avaliado, o que eles podem fazer com os resultados. Ao integrar o ensino nessa responsabilização vinculamos às discussões realizadas sobre o que é avaliado na Prova Brasil. O professor que ensina, através da Matriz de Referência, pode se aproximar do que é avaliado, mas apenas um manual (PDE Prova Brasil) com essas informações não se mostrou efetivo. Os poucos enunciados que surgiram em relação à leitura nos dizem que ele tem uma noção do que circula na avaliação, mas não tem propriedade para discussão, afinal, a escola não tem acesso à prova.

O saber docente é o agente de transformação e todos os objetivos de conhecer a realidade nacional através da avaliação, divulgados pelo Ministério da Educação objetivam a qualidade. Fala-se muito do aluno e para o aluno, mas o professor, que é o cerne para alcançar a transformação, como vimos, necessita de orientação e quer receber orientação, que atualmente não é o suficiente. Da mesma forma que os professores não se sentem parte desse processo, para os alunos, também é algo que não tem muito sentido, de acordo com os dados desta pesquisa e de outras que compuseram nosso processo de reflexão. Aqui, surge mais uma possibilidade de avançar nesse tema, trazer a voz do aluno para discutir os sentidos dessa avaliação, inclusive com vistas ao papel do professor.

O discurso oficial traz a Prova Brasil como um avanço para a educação, que permite que a comunidade, os professores e gestores tenham acesso a informações sobre a qualidade da educação da escola. Da mesma forma que esses dados seriam geradores de ações para melhorar o que se mostrou frágil. Pelas leituras efetuadas para esta pesquisa, notamos sim que essa avaliação deu notoriedade ao desempenho das escolas, mas ainda não é o suficiente, precisamos avançar no quesito: “o que fazer quando os resultados chegam?”. Tanto a comunidade escolar, quanto os governos precisam dar um novo passo para sair da metodologia e dos processos burocráticos da avaliação e avançar rumo à aprendizagem com ela e a partir dela.

A proposta de mudança não pode ser externa à escola, ela tem que ser integrada e associada à realidade escolar. Esses resultados podem fazer sentido para os professores e gestores se forem problematizados. De acordo com Freire (1975), a problematização é um fio condutor para a aprendizagem. A força centrípeta (BAKHTIN, 2003) que naturaliza a Prova Brasil como um evento externo ao cotidiano escolar pode ser amenizada quando avançarmos para a terceira geração de avaliação proposta por Bonamino e Souza (2012) que dá importância aos resultados e concebe-os como geradores de ações, como provavelmente vem ocorrendo em outros países.

Muitos estados já construíram um sistema próprio de avaliação. No nosso campo de pesquisa, ainda não foram anunciadas propostas nesse sentido, portanto, nossa voz é uma contrapalavra (BAKHTIN, 2003) à proposta federativa de avaliação externa. A avaliação pode ser mais que controle e obtenção de dados quando ela for propulsora de ações. Para isso, o envolvimento dos professores pode fazer surgir espaços de negociação em busca da melhoria. Os professores são constituídos também na experiência, não somente na formação acadêmica, esse é um processo contínuo (TARDIF, 2002), portanto, fazer chegar as informações sobre a avaliação externa no Brasil é o primeiro passo para inseri-los e aproximá-los dessa esfera.

As reflexões em relação à avaliação em larga escala são muitas. Se estados e municípios organizarem suas avaliações corre-se o risco de ocorrer sobreposição de avaliações. Ou, ao suprimir a prova Brasil pode-se transferir competências aos sistemas municipais e estaduais, cabendo à união propor as diretrizes, por exemplo, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Há muitas possibilidades de intervenção e avanço com a eminência de que algo precisa ser feito. É necessário avançar.

O contato com a dinâmica da Prova Brasil pode levar ao aspecto mais importante desse estudo, informações para iniciar um processo de mudança. Na análise dos dados das avaliações, conhecendo o que é avaliado podem surgir as ações de melhoria na aprendizagem dos alunos. Essa preocupação não pode ser apenas dos professores e da escola, deve ser uma preocupação do governo, visto que é esse o objetivo, melhorar a qualidade da educação. Para chegar ao resultado esperado, a mudança é necessária, conforme enunciado de P4 no início dessa discussão e ela pode iniciar através da promoção de espaços de discussão: formação continuada, mini cursos, palestras, as informações podem circular e produzir sentidos nos professores e nos gestores, tanto de responsabilização quanto de potência perante a transformação da realidade em busca de um ensino melhor, que qualifique e gratifique todos os envolvidos na educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional:** Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Revista Avaliação**. v.19, n 2, p.487-507. Sorocaba, 2014.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXII, n 19, p.487-507. Campinas, 2001.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; LEME, Luciana França. **Avaliações externas e qualidade de ensino**: desafios para os conhecimentos dos professores. p.1-15. 2012. Disponível em: http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Ocimar-Munhoz.pdf . Acesso em maio, 2014.

ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**. v. 28, n.100, Campinas, 2007.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Editora. 2004.

ARAÚJO, Maria Marluce P. **A leitura e o Leitor presumido nas avaliações oficiais**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. Ed. São Paulo: Hubitec, 2010.

_____. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. Sao Paulo: Hucitec, 1988.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: r**eading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEKMAN, Roberto M. Aplicação dos blocos incompletos balanceados na teoria de resposta ao item. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. n. 24, 2011.

BERGER, Guy. **A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional.** Educação, sociedade & Culturas. n. 28, 2009, p. 175-192.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).

Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Último acesso em: 14/11/2013

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002**.**

_____; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Revista Educação e Sociedade**. v. 23, n.81, Campinas, 2002.

_____; SOUZA Sandra, Z. Três gêneros de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p.373-388, São Paulo, 2012.

BORDIEU, Pierre. **A produção da Crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 2. ed. Editora Zouk: São Paulo, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura e Dialogicidade. IN: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Editora Unicamp: Campinas, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, SEB; INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, SEB; INEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. MEC, SEB; INEP, 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TEZZI. Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política da avaliação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v.1, n.3, Rio de Janeiro, 2009.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michel. **Michail Bakhtin**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Acreditação da Educação Superior. **Revista Avaliação do Ensino Superior**, 2006.

_____. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. **Revista Avaliação**. v. 23, n.1, Sorocaba SP, 2008.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**. v. 25, n.88, Campinas, 2004.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. R**evista Perspectiva**, v. 25, n. 1, Florianópolis, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. 2 . ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**, Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 2 ed. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas SP: Autores Associados, 2007a.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (org.). **Ciências humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007b. Coleção questões da nossa época; v. 107. 112p.

FREITAS, Luiz Carlos de [et.al.] **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2009.

FOUCAULT. Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, Bernadete, A. Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**. n. 9. 2009.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa: FGV**, Rio de Janeiro, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Conclusão: A pedagogia de amanhã. IN: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAYDT, Regina Cazaux**. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Editor Mediação, 2001

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editor Mediação, 2007.

HORTA NETO, João L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 42/5, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores IN: NÓVOA, Antônio (org). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto Editora: Portugal. 2000. Coleção Ciências da Educação.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Disponível em: http://<www.inep.gov.br>. Último acesso em março, 2014.

JUCHUM, Maristela. **Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura de professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Leitura e Cognição) Universidade de Santa Cruz do Sul, 2009

JUCHUM, Maristela; GABRIEL, Rosângela. A Prova Brasil na visão dos professores. **Revista Signo**. v. 34 n. 57, p. 120-133, jul.-dez., Santa Cruz do Sul 2009

KLEIMAN, Angela B (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n.3, 2008

_____; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p.41-64

MACHADO, V. R. **Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as Práticas da Escola.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Brasília, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASON, Jennifer, **Generating Qualitative data: interviewing**, 1996, pp. 35-36.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.

MORAES, MCM. **"A teoria sem consequência": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v.30, n.107, p.585-607, maio/ago 2009.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista portuguesa de educação.** N. 14, 2001, p. 07-25.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Brasília, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. Disponível em: http://<www.unesco.org/new/pt>. Último acesso em: maio 2014.

PACHECO, José Augusto. **Análise Curricular da Avaliação**. Colóquio sobre Questões Curriculares, 1995, I, 39-49.

PERRENEUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Saberes Didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem?.** Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, 2008

ROJO, Roxane. **Letramento escolar: construção dos saberes ou de materiais de impor o saber?** Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, São Paulo, jul. 2000.

_____. **Letramentos Múltiplos, escolas e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8 ,n.3, 2008

SAVIANI, Dermeval. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Revista **Educação e Sociedade**. v. 28, n.100, Campinas, 2007.

SILVA, Cláudia S. **Leitura na escola: Aprender a ler, ler para aprender**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Brasília, 2008.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da, ROHLING, Nívea, RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**. DIOESC, Florianópolis, SC, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, E. R. **Accountability de Professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília**. Dissertação (Faculdade de Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista Avaliação**. v. 19, n. 2. Campinas, 2014.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In WERLE, F. O. C. (org). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Editora Oikos: São Leopoldo, 2010.

VIANA, Heraldo Marelim. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. n. 27. São Paulo, 2003.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p.41-64

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico.** In: GERALDI, CM;FIORENTINI, d, PEREIRA, E. (Org.) Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

APÊNDICES

Apêndice A – Ficha de identificação

Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada

Apêndice C – Declaração de concordância do participante

APÊNDICE A - Ficha de Identificação (anexo à Declaração de Concordância do Participante)

Prezado(a) professor(a), você foi convidado(a) para participar de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) para a Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação, idealizada pela mestranda Marina Luciani Garcia e pelo professor Dr. Osmar de Souza.

Para que possamos conhecê-lo melhor, solicitamos que preencha os dados a seguir. Sua resposta é muito importante e os dados fornecidos são confidenciais e serão utilizados somente para a concretização dos objetivos da pesquisa.

"A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros"

(BAKHTIN, 2006 p:115)

Parte I: Identificação e contato
Nome completo:
Data de nascimento:
Telefone:
E-mail:

Parte II: Formação Acadêmica (preencher apenas os campos que tiverem a formação indicada)
Graduação:
Instituição:
Concluída em (ano):

Especialização:
Instituição:
Concluída em (ano):

Mestrado:
Instituição:
Concluída em (ano):

Doutorado:
Instituição:
Concluída em (ano):

Outros cursos que contribuem para a sua formação profissional:

Parte III – Atuação Profissional

Qual seu tempo de magistério?

Carga horária semanal:

Séries em que atuou mais vezes:

Você é:
( ) efetivo
( ) contratado em caráter temporário

Escola(s) em que atua no momento:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Você conhece a Prova Brasil? Fale sobre essa avaliação.
- Você já teve acesso à prova?
- Já analisou as questões da Prova de Língua Portuguesa?
- Você considera que a Proba Brasil é importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita? Justifique.
- Os gestores da escola acompanham a dinâmica da Prova Brasil (aplicação e resultados)? Quais as ações?
- Os resultados da Prova Brasil influenciam no cotidiano da escola? E no ensino de Língua Portuguesa? De que forma? Como os resultados chegam e como são divulgados?
- Há um documento chamado PDE da Proba Brasil? Já utilizou em algum momento?
- Você já fez algum simulado? Preparou seus alunos de alguma forma?
- Você já discutiu com colegas da sua área essa avaliação?
- Conhece a Matriz de Referência de Língua Portuguesa: tópicos e descritores? Se sim, comente sobre as implicações desse material.
- Você acompanha as informações veiculadas na mídia ou na escola sobre essa avaliação. Se sim, quais foram os meios e que informações lhe foram importantes/úteis.
- Gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE C – Declaração de Concordância do Participante

FURB – FUNDAÇÃO UNIVESRIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

Nosso objetivo é estudar as compreensões dos professores do Ensino Fundamental de escolas públicas catarinenses em relação à leitura e escrita nas questões de língua portuguesa da Prova Brasil. Essa pesquisa está vinculada aos projetos: Avaliações Nacionais frente aos desafios de leitura e escrita: Um estudo a partir de professores de escolas públicas catarinenses (CNPQ) e As avaliações de leitura (Prova Brasil, SAEB e Enem): Compreensões de professores de escolas públicas (FAPESC). De acordo com a descrição da pesquisa intitulada: **Os sentidos de leitura e escrita da Prova Brasil na voz dos professores** (título provisório), e dos compromissos firmados pela pesquisadora Marina Luciani Garcia, eu, _____, assumo aqui a minha concordância:

( ) em participar da pesquisa

( ) permito a divulgação dos resultados em dissertação de mestrado, sem a identificação da minha identidade e instituição onde trabalho.

Timbó, _____/_____/2012.

Assinatura: _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, Marina Luciani Garcia, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Timbó, _____/_____/2012.

Assinatura da pesquisadora: _____

Ana Paula Tomelin
Sup. de Educação Superior
Mat.: 312470-3-02
14/12/12.

ANEXOS

Anexo A – Questionário do professor

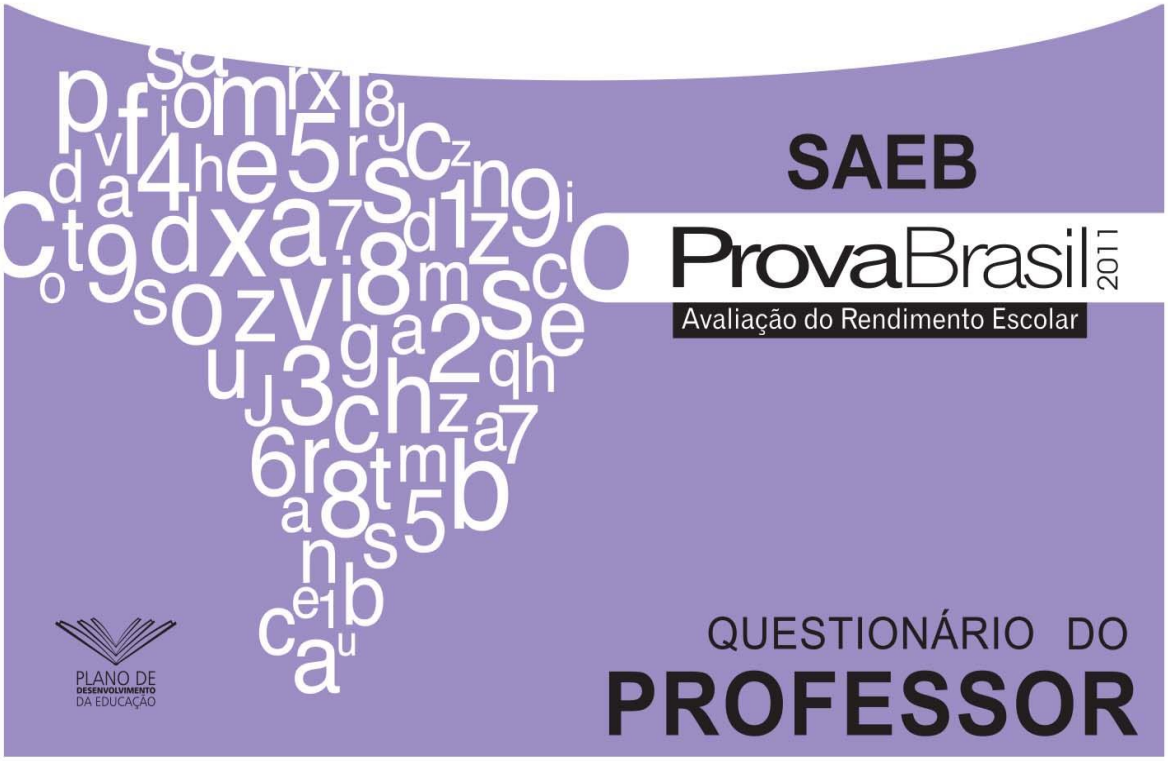
Anexo B – Questionário do diretor da escola

Anexo C – Questionário do aplicador da Prova Brasil

Anexo D – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa

Anexo E – Matriz de Referência de Língua Portuguesa

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR



Senhor(a) Professor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário 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 responder a cada questão deste questionário, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. 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.

ATENÇÃO: SE VOCÊ JÁ PREENCHEU ESTE QUESTIONÁRIO PARA ALGUMA TURMA DESTA ESCOLA, PASSE PARA A QUESTÃO 115.

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.
F Não sei.

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO).
Caso Marque "A", "B" ou "C", passe para questão 11.

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 OBTEVE 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 OBTEVE 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 À distância.
D Não se aplica.

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

A Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
B Especialização (mínimo de 360 horas).
C Mestrado.
D Doutorado.
E Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. **(passe para questão 11)**

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

A Educação, enfatizando alfabetização.
B Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
C Educação, enfatizando educação matemática.
D Educação – outras ênfases.
E Outras áreas que não a Educação.

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

A Sim.
B Não. **(passe para questão 14)**

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE CONSIDERADA MAIS RELEVANTE DENTRE AS QUAIS VOCÊ PARTICIPOU?

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

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

A Quase sempre.
B Eventualmente.
C Quase nunca.
D Nunca.

14. NESTA ESCOLA, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) (Preencha os espaços com o valor e marque, na folha de respostas, os campos correspondentes a cada algarismo.)

[ ][ ].[ ][ ][ ],[ ][ ]

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 É, APROXIMADAMENTE, SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como professor(a)) (Preencha os espaços com o valor e marque, na folha de respostas, os campos correspondentes a cada algarismo.)

[ ][ ].[ ][ ][ ],[ ][ ]

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ LECIONA?

A Menos de 1 ano.
B De 1 a menos de 2 anos.
C De 2 a menos de 5 anos.
D De 5 a menos de 7 anos.
E De 7 a menos de 10 anos
F De 10 a menos de 15 anos.
G De 15 a menos de 20 anos.
H Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

A Menos de 1 ano.
B De 1 a menos de 2 anos.
C De 2 a menos de 5 anos.
D De 5 a menos de 7 anos.
E De 7 a menos de 10 anos.
F De 10 a menos de 15 anos.
G De 15 a menos de 20 anos.
H Mais de 20 anos.

19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE DESTA TURMA?

A Menos de 2 anos.
B De 2 a menos de 4 anos.
C De 4 a menos de 6 anos.
D De 6 a menos de 8 anos.
E 8 anos ou mais.

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

A Até 19 horas-aula.
B 20 horas-aula.
C De 21 a 24 horas-aula.
D 25 horas-aula.
E De 26 a 29 horas-aula.
F 30 horas-aula.
G De 31 a 39 horas-aula.
H 40 horas-aula.
I Mais de 40 horas-aula.

21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?
(Caso marque a alternativa **A**, passe para questão 23)

- A Apenas nesta escola.
- 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 Até 19 horas-aula.
- B 20 horas-aula.
- C De 21 a 24 horas-aula.
- D 25 horas-aula.
- E De 26 a 29 horas-aula.
- F 30 horas-aula.
- G De 31 a 39 horas-aula.
- H 40 horas-aula.
- I Mais de 40 horas-aula.

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.

VOCÊ COSTUMA:	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Quase nunca.	Nunca.
24. Frequentar bibliotecas.	A	B	C	D
25. Ir ao cinema.	A	B	C	D
26. Ir ao museu.	A	B	C	D
27. Ver apresentações teatrais.	A	B	C	D
28. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C	D

EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ LÊ:	Sempre ou quase sempre.	Eventualmente.	Nunca ou quase nunca.
29. Jornais.	A	B	C
30. Revistas de informação geral.	A	B	C
31. Revistas de humor /quadrinhos.	A	B	C
32. Revistas de divulgação científica/cultural.	A	B	C
33. Revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e TV .	A	B	C
34. Livros.	A	B	C
35. Sites da Internet.	A	B	C

36. DENTRO DA SUA CARGA HORÁRIA, QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS À ATIVIDADES EXTRA-CLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC)?

- A Nenhuma
- B Até 1/3 da carga horária, inclusive
- C Mais de 1/3 da carga horária

Comando das Questões 37 a 41

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.
37. Jornais e revistas informativas.	A	B	C
38. Livros de literatura em geral.	A	B	C
39. Projetor de slides.	A	B	C
40. Retroprojetor.	A	B	C
41. Máquina copiadora.	A	B	C

42. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO? (Marque apenas **UMA** opção)

- 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.

43. 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.

44. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA LEI N.° 11.645 DE 2008 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DO ESTUDO DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA" NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO PAÍS?

A Sim.
B Não.(passe para questão 46)

45. NESTE ANO, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES PARA ATENDER O DETERMINADO PELA LEI N.º 11.645 DE 2008 NESTA ESCOLA?

A Sim, de maneira sistemática e/ou abrangente.
B Sim, de maneira assistemática e/ou isolada.
C Não.

Comando das Questões 46 a 59 — ASSINALE SUA POSIÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, QUE SE REFEREM AOS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S).

46. OCORREM NA ESCOLA DEVIDO À CARÊNCIA DE INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E/OU PEDAGÓGICA.
A Concordo. B Discordo.

47. SÃO DECORRENTES DO AMBIENTE DE INSEGURANÇA FÍSICA DA ESCOLA.
A Concordo. B Discordo.

48. OCORREM NA ESCOLA POR OFERECER POUCAS OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES INTELECTUAIS DO ALUNO.
A Concordo. B Discordo.

49. ESTÃO RELACIONADOS AOS CONTEÚDOS CURRICULARES, QUE SÃO INADEQUADOS ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS.
A Concordo. B Discordo.

50. ESTÃO RELACIONADOS AO NÃO-CUMPRIMENTO DO CONTEÚDO CURRICULAR.
A Concordo. B Discordo.

51. RELACIONAM-SE À SOBRECARGA DE TRABALHO DO(AS) PROFESSORES(AS), DIFICULTANDO O PLANEJAMENTO E O PREPARO DAS AULAS.
A Concordo. B Discordo.

52. OCORREM DEVIDO AO BAIXO SALÁRIO DOS PROFESSORES, QUE GERA INSATISFAÇÃO E DESESTÍMULO PARA A ATIVIDADE DOCENTE.
A Concordo. B Discordo.

53. SÃO DECORRENTES DO MEIO EM QUE O ALUNO VIVE.
A Concordo. B Discordo.

54. SÃO DECORRENTES DO NÍVEL CULTURAL DOS PAIS DOS ALUNOS.
A Concordo. B Discordo.

55. ESTÃO RELACIONADAS À FALTA DE ASSISTÊNCIA E ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA NOS DEVERES DE CASA E PESQUISAS DOS ALUNOS.
A Concordo. B Discordo.

56. OCORREM DEVIDO À FALTA DE APTIDÃO E HABILIDADES DO ALUNO.
A Concordo. B Discordo.

57. ESTÃO VINCULADOS À BAIXA AUTOESTIMA DOS ALUNOS.
A Concordo. B Discordo.

58. OCORREM DEVIDO AO DESINTERESSE E FALTA DE ESFORÇO DO ALUNO.
A Concordo. B Discordo.

59. SÃO DECORRENTES DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS EM SALA DE AULA.
A Concordo. B Discordo.

Comando das Questões 60 a 74 — **OS ITENS DE 60 A 74 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS.** (Marque apenas **UMA** opção em cada linha.)

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
60. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D	E
61. Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D	E
62. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C	D	E
63. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	A	B	C	D	E
64. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D	E
65. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D	E
66. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D	E
67. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D	E
68. Respeito o(a) diretor(a).	A	B	C	D	E
69. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	A	B	C	D	E
70. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D	E
71. Eu levo em consideração as ideias de outros colegas.	A	B	C	D	E
72. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores.	A	B	C	D	E
73. Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	A	B	C	D	E
74. O diretor, os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	A	B	C	D	E

Comando das Questões 75 a 82 — **AS PERGUNTAS DE 75 A 82 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
75. Insuficiência de recursos financeiros?	A	B	C
76. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	A	B	C
77. Carência de pessoal administrativo?	A	B	C
78. Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	A	B	C
79. Falta de recursos pedagógicos?	A	B	C
80. Alto índice de faltas por parte dos professores?	A	B	C
81. Alto índice de faltas por parte dos alunos?	A	B	C
82. Problemas disciplinares causados pelos alunos?	A	B	C

Comando das Questões 83 a 100 — **SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO NESTA ESCOLA.**

QUEM FOI O AGRESSOR?

	ALUNO			PROFESSOR			FUNCIONÁRIO	
	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não
83. Agressão verbal a professores.	A	B	**89.** Agressão verbal a professores.	A	B	**95.** Agressão verbal a professores.	A	B
84. Agressão física a professores.	A	B	**90.** Agressão física a professores.	A	B	**96.** Agressão física a professores.	A	B
85. Agressão verbal a alunos.	A	B	**91.** Agressão verbal a alunos.	A	B	**97.** Agressão verbal a alunos.	A	B
86. Agressão física a alunos.	A	B	**92.** Agressão física a alunos.	A	B	**98.** Agressão física a alunos.	A	B
87. Agressão verbal a funcionários.	A	B	**93.** Agressão verbal a funcionários.	A	B	**99.** Agressão verbal a funcionários.	A	B
88. Agressão física a funcionários.	A	B	**94.** Agressão física a funcionários.	A	B	**100.** Agressão física a funcionários.	A	B

Comando das Questões 101 a 110 — **SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA.**

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

111. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2009?

A Sim.
B Não.

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB

112. DA SUA ESCOLA?
A Sim.
B Não.

113. DO SEU MUNICÍPIO?
A Sim.
B Não.

114. DO SEU ESTADO?
A Sim.
B Não.

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA ESTA TURMA

Comando das Questões 115 a 120 — **INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA TURMA:** (Marque apenas **UMA** opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
115. Computadores.	A	B	C
116. Internet.	A	B	C
117. Fitas de vídeo ou DVD.	A	B	C
118. Jornais e revistas informativas.	A	B	C
119. Revistas em quadrinhos.	A	B	C
120. Livros didáticos.	A	B	C

121. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA , NESTE ANO?

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

Comando das Questões 122 a 125 — **QUANTOS DOS ALUNOS DESTA TURMA VOCÊ ACHA QUE:**

122. CONCLUIRÃO OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (4.ª SÉRIE/5.º ANO)?

A Quase todos os alunos.
B Um pouco mais da metade dos alunos.
C Um pouco menos da metade dos alunos.
D Poucos alunos.
E Não sei.

123. CONCLUIRÃO O ENSINO FUNDAMENTAL (8.ª SÉRIE/9.º ANO)?

A Quase todos os alunos.
B Um pouco mais da metade dos alunos.
C Um pouco menos da metade dos alunos.
D Poucos alunos.
E Não sei.

124. CONCLUIRÃO O ENSINO MÉDIO?

A Quase todos os alunos.
B Um pouco mais da metade dos alunos.
C Um pouco menos da metade dos alunos.
D Poucos alunos.
E Não sei.

125. ENTRARÃO PARA A UNIVERSIDADE?

A Quase todos os alunos.
B Um pouco mais da metade dos alunos.
C Um pouco menos da metade dos alunos.
D Poucos alunos.
E Não sei.

126. OS ALUNOS DESTA TURMA 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. (passe para questão 129)

127. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

A Sim.
B Não.

128. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

A Sim.
B Não.

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

A Ótimo.
B Bom.
C Razoável.
D Ruim.
E Não se aplica.

130. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NESTA TURMA EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O "GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS" DA SEB/MEC?

A Sim.
B Não.

131. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA? (Marque apenas **UMA** opção.)

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 nesta turma.

132. COMO VOCÊ UTILIZA A BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA DA ESCOLA EM APOIO ÀS SUAS AULAS NESTA TURMA?

A Apenas para encaminhar os alunos que atrapalham as aulas.
B Apenas para momentos de leitura coletiva.
C Para leituras coletivas e individuais.
D Para leituras e pesquisas individuais ou em grupo.
E Para momentos de leitura literária e estudos em geral.

SE VOCÊ É PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA RESPONDA ÀS QUESTÕES DE 133 A 141. SE VOCÊ É PROFESSOR DE MATEMÁTICA PASSE PARA AS QUESTÕES 142 A 152. SE VOCÊ É PROFESSOR DAS DUAS DISCIPLINAS RESPONDA ÀS QUESTÕES DE 133 A 152.

Comando das Questões 133 a 141 — **INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS NESTA TURMA.**

133. COPIAR TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO OU DO QUADRO NEGRO OU LOUSA.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

134. PROMOVER DISCUSSÕES A PARTIR DE TEXTOS DE JORNAIS E REVISTAS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

135. FAZER EXERCÍCIOS SOBRE GRAMÁTICA RELACIONADOS COM TEXTOS DE JORNAIS OU REVISTAS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

136. LER, DISCUTIR COM COLEGAS E ESCREVER TEXTOS RELACIONADOS COM O DESENVOLVIMENTO DE PROJETO TEMÁTICO.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

137. LER CONTOS, CRÔNICAS, POESIAS OU ROMANCES.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

138. CONVERSAR SOBRE CONTOS, CRÔNICAS, POESIAS OU ROMANCES.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

139. UTILIZAR CONTOS, CRÔNICAS, POESIAS OU ROMANCES PARA EXERCITAR ASPECTOS DA GRAMÁTICA.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

140. FIXAR OS NOMES DE CONCEITOS GRAMATICAIS E LINGUÍSTICOS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

141. DISCUTIR UM TEXTO, EXPLORANDO AS DIFERENÇAS ENTRE FATOS E OPINIÕES.

A Semanalmente. B Algumas vezes por mês. C Uma vez por mês. D Uma vez por bimestre. E Nunca.

Comando das Questões 142 a 151 — INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS NESTA TURMA.

142. FAZER EXERCÍCIOS PARA FIXAR PROCEDIMENTOS E REGRAS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

143. LIDAR COM SITUAÇÕES PROBLEMAS QUE EXIGEM RACIOCÍNIOS DIFERENTES E MAIS COMPLEXOS QUE A MAIORIA DOS EXEMPLOS USUAIS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

144. FALAR SOBRE SUAS SOLUÇÕES, DISCUTINDO OS CAMINHOS USADOS PARA ENCONTRÁ-LAS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

145. GRAVAR AS REGRAS QUE PERMITEM OBTER AS RESPOSTAS CERTAS DOS CÁLCULOS E PROBLEMAS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

146. LIDAR COM TEMAS QUE APARECEM EM JORNAIS E/OU REVISTAS, DISCUTINDO A RELAÇÃO DOS TEMAS COM A MATEMÁTICA.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

147. INTERPRETAR RESULTADOS NUMÉRICOS OBTIDOS PARA DAR UMA RESPOSTA ADEQUADA AO PROBLEMA.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

148. LIDAR COM SITUAÇÕES QUE LHES SEJAM FAMILIARES E QUE APRESENTEM TEMAS DE INTERESSE DOS ALUNOS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

149. EXPERIMENTAR DIFERENTES MODOS DE RESOLVER UM PROBLEMA OU DE EFETUAR UM CÁLCULO.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

150. APRIMORAR A PRECISÃO E A VELOCIDADE DE EXECUÇÃO DE CÁLCULOS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

151. EXPERIMENTAR DIFERENTES AÇÕES (COLETAR INFORMAÇÕES, RECORTAR, ANALISAR, EXPLORAR, DISCUTIR, MANIPULAR ETC.) PARA RESOLVER PROBLEMAS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

152. INCENTIVAR E ESTIMULAR O ALUNO A ANALISAR CRITICAMENTE SE OS RESULTADOS OBTIDOS NA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA SÃO PLAUSÍVEIS.

A Semanalmente.
B Algumas vezes por mês.
C Uma vez por mês.
D Uma vez por bimestre.
E Nunca.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR DA ESCOLA

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. 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.

INEP Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

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.
F Não sei.

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO).

A Ensino fundamental incompleto.
B Ensino fundamental completo.
C Ensino médio incompleto (antigo 2.º grau).
D Ensino Médio - Normal / Magistério.
E Ensino Médio completo.
F Ensino superior incompleto.
G Ensino Superior – Pedagogia.
H Ensino Superior – Escola Normal Superior.
I Ensino Superior – outras Licenciaturas.
J Ensino Superior – outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE 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 OBTEVE 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 À distância.
D Não se aplica.

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

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

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

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

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

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

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

A Menos de 20 horas.
B De 20 a 40 horas.
C De 40 a 80 horas.
D Mais de 80 horas.

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

A Quase sempre.
B Eventualmente.
C Quase nunca.
D Nunca.

14.QUAL É APROXIMADAMENTE O SEU SALÁRIO BRUTO COMO DIRETOR(A), COM ADICIONAIS, SE HOUVER? (Preencha os espaços com o valor e marque, na folha de respostas, os campos correspondentes a cada algarismo.)

□□.□□□,□□

15. QUAL É APROXIMADAMENTE SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?
(Preencha os espaços com o valor e marque, na folha de respostas, os campos correspondentes a cada algarismo.)

□□.□□□,□□

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 Menos de um ano.
B De 1 a menos de 2 anos.
C De 2 a menos de 5 anos.
D De 5 a menos de 7 anos.
E De 7 a menos de 10 anos.
F De 10 a menos de 15 anos.
G De 15 a menos de 20 anos.
H 20 anos ou mais.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

A Menos de 1 ano.
B De 1 a menos de 2 anos.
C De 2 a menos de 5 anos.
D De 5 a menos de 7 anos.
E De 7 a menos de 10 anos.
F De 10 a menos de 15 anos.
G De 15 a menos de 20 anos.
H 20 anos ou mais.

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

A Menos de um ano.
B De 1 a menos de 2 anos.
C De 2 a menos de 5 anos.
D De 5 a menos de 7 anos.
E De 7 a menos de 10 anos.
F De 10 a menos de 15 anos.
G De 15 a menos de 20 anos.
H 20 anos ou mais.

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 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 50%.
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 questão 29)

O CONSELHO DE SUA ESCOLA É COMPOSTO POR : (Marque SIM ou NÃO em cada linha).

	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

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

30. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO? (Marque apenas **UMA** opção)

A Foi elaborado de acordo com 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 Professores, pais, outros servidores, estudantes e eu montamos o projeto.
G Foi elaborado de outra maneira.
H Não sei como foi desenvolvido.
I Não existe Projeto Pedagógico.

31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

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. NESTE ANO LETIVO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas **UMA** opção.)

A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
B A procura por vaga na escola preencheu todas 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?

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 (1º AO 5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES?

A Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries (1.º ao 5.º ano) 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 pré-estabelecido.

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

	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.

44. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA LEI N.º 11.645 DE 2008 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DO ESTUDO DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA" NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO PAÍS?

A Sim.
B Não. (passe para questão 46)

45. NESTE ANO, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES PARA ATENDER O DETERMINADO PELA LEI N.º 11.645 DE 2008 NESTA ESCOLA?

A Sim, de maneira sistemática e/ou abrangente.
B Sim, de maneira assistemática e/ou isolada.
C Não.

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ CONSIDERA :

	INEXISTENTE	RUIM	RAZOÁVEL	BOM	ÓTIMO
46. Os recursos financeiros.	A	B	C	D	E
47. A quantidade de alimentos.	A	B	C	D	E
48. A qualidade dos alimentos.	A	B	C	D	E
49. A variedade do cardápio.	A	B	C	D	E
50. O armazenamento e conservação.	A	B	C	D	E
51. O espaço físico para cozinhar.	A	B	C	D	E
52. A higiene.	A	B	C	D	E
53. A disponibilidade de pessoal.	A	B	C	D	E
54. A qualificação do pessoal.	A	B	C	D	E

AS PERGUNTAS DE 55 A 64 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA QUAL 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.
55. Insuficiência de recursos financeiros?	A	B	C
56. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	A	B	C
57. Carência de pessoal administrativo?	A	B	C
58. Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	A	B	C
59. Falta de recursos pedagógicos?	A	B	C
60. Interrupção das atividades escolares?	A	B	C
61. Alto índice de faltas por parte dos professores?	A	B	C
62. Alto índice de faltas por parte dos alunos?	A	B	C
63. Rotatividade do corpo docente?	A	B	C
64. Problemas disciplinares causados por alunos?	A	B	C

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA.

	Sim	Não
65. Há interferências externas em sua gestão?	A	B
66. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
67. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
68. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

AS PERGUNTAS DE 69 A 113 REFEREM-SE ÀS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

NAS IMEDIAÇÕES OU NA FRENTE DA ESCOLA, AS CALÇADAS:

	Sim	Não
69. Possuem pavimento regular, plano, sem buracos ou degraus?	A	B
70. Possuem largura mínima de 1,20 m?	A	B
71. Garantem uma faixa de circulação livre de obstáculos com largura mínima de 80 cm? *(Obstáculos: poste, árvore, floreira, orelhão, lixeira, placa de sinalização etc.)*	A	B

NAS IMEDIAÇÕES OU NA FRENTE DA ESCOLA:

	Sim	Não
72. Há semáforo para pedestres?	A	B
73. O semáforo é sonoro?	A	B
74. Há faixa de travessia (faixa de pedestres ou faixa de segurança)?	A	B
75. As calçadas são rebaixadas com rampas dos dois lados da rua no trecho da travessia?	A	B
76. Há vaga sinalizada para veículos para pessoas com deficiência?	A	B
77. O portão de acesso de pedestres à escola é separado da entrada de carros?	A	B
78. O portão de acesso tem largura mínima de 80 cm?	A	B

NO INTERIOR DA ESCOLA, NA ENTRADA PRINCIPAL E NAS CIRCULAÇÕES INTERNAS:

	Sim	Não	Não se aplica
79. Os corredores e as calçadas tem largura mínima de 1,20 m?	A	B	
80. Há faixa de circulação livre de obstáculos com largura mínima de 80 cm? (Obstáculos: extintor de incêndio, vasos, lixeiras, móveis, bebedouros etc.)	A	B	
81. O piso é plano, sem degraus e sem desníveis superiores a 1,5 cm?	A	B	
82. Há rampas?	A	B	
83. As rampas têm largura mínima de 80 cm?	A	B	
84. Há rampas com corrimão dos dois lados?	A	B	C
85. As escadas têm corrimãos dos dois lados?	A	B	C
86. Há elevadores ou plataformas elevatórias?	A	B	C

NAS SALAS DE AULA, NA ADMINISTRAÇÃO, NA BIBLIOTECA E OUTROS AMBIENTES:	Sim	Não
87. Nas portas, há soleiras niveladas com o piso do corredor, pequenas rampas ou degraus de no máximo 1,5 cm?	A	B
88. As portas de entrada possuem largura mínima de 80 cm?	A	B
89. As maçanetas são de alavanca?	A	B
90. Há algum tipo de sinalização em Braille nos ambientes?	A	B

OS BANHEIROS:	Sim	Não
91. Há pelo menos um sanitário adequado a pessoas com deficiência?	A	B
92. Há pelo menos um sanitário adequado a pessoas com deficiência para cada sexo?	A	B
93. As portas possuem largura mínima de 80 cm?	A	B
94. Há banheiros ou mictórios com portas que abrem para fora?	A	B
95. As maçanetas são de alavanca?	A	B
96. Há espaço para cadeira de rodas e para transferência de pelo menos 80 cm^2?	A	B
97. Há barras de apoio fixadas nas paredes de fundo e na lateral do vaso sanitário?	A	B
98. Há pia com torneira com acionamento por alavanca, pressão ou cruzeta (em cruz)?	A	B
99. Há pia com altura entre 78 e 80 cm e com vão inferior livre com altura de 73 cm?	A	B

A ESCOLA POSSUI:	Sim	Não
100. Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)?	A	B
101. Materiais didáticos e paradidáticos acessíveis? (Braille, caracteres ampliados, libras, texturas, contrastes etc.)	A	B
102. Recursos ópticos? (ex.: lupa, telelupa, telescópio, lentes especiais etc.)	A	B
103. Recursos não ópticos? (ex.: celofane amarelo, livro falado, material impresso com tipos maiores, tábua de apoio para leitura, lápis e canetas especiais, guia de leitura etc.)	A	B
104. Soroban?	A	B
105. Reglete e punção?	A	B
106. Calculadora sonora?	A	B
107. Calculadora para pessoas com baixa visão?	A	B
108. Máquina Perkins? (máquina de escrever em Braille)	A	B
109. Computador com software leitor de tela?	A	B
110. Software de comunicação alternativa aumentativa (CAA)?	A	B
111. Mesas e carteiras acessíveis para pessoas em cadeiras de rodas?	A	B
112. Quadro negro (ou branco) sem degraus com altura que permita seu alcance por pessoa em cadeira de rodas?	A	B
113. Bebedouros que permitem a aproximação frontal de pessoas em cadeiras de rodas?	A	B

QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA?

	Sim	Não
114. Esportivas.	A	B
115. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	A	B

116. 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:	Sim	Não
117. Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola?	A	B
118. Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras)?	A	B
119. Eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras)?	A	B
120. Campanhas de solidariedade promovidas pela escola?	A	B
121. Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola?	A	B
122. Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins?	A	B
123. Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola?	A	B
124. Comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola?	A	B

ESTA ESCOLA RECEBE APOIO FINANCEIRO DE:	Sim	Não	Não se aplica
125. Programa de Financiamento do Governo Federal?	A	B	C
126. Programa de Financiamento do Governo Estadual?	A	B	C
127. Programa de Financiamento do Governo Municipal?	A	B	C

128. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA?

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 SEGUINTES SITUAÇÕES:	Sim	Não	Não se aplica
129. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	A	B	C
130. Faltaram livros para os alunos.	A	B	C
131. Sobraram livros.	A	B	C
132. Os livros escolhidos foram os recebidos.	A	B	C

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTES FATOS NESTA ESCOLA:	AGENTE CAUSADOR					
	EXTERNO (ESTRANHO A ESCOLA)			INTERNO (DA PRÓPRIA ESCOLA)		
		Sim	Não		Sim	Não
Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	**133.**	A	B	**154.**	A	B
Atentado à vida de alunos dentro da escola.	**134.**	A	B	**155.**	A	B
Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	**135.**	A	B	**156.**	A	B
Furto a alunos dentro da escola.	**136.**	A	B	**157.**	A	B
Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	**137.**	A	B	**158.**	A	B
Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	**138.**	A	B	**159.**	A	B
Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	**139.**	A	B	**160.**	A	B
Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	**140.**	A	B	**161.**	A	B
Quebra intencional de equipamento.	**141.**	A	B	**162.**	A	B
Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	**142.**	A	B	**163.**	A	B
Depredação das dependências externas da escola.	**143.**	A	B	**164.**	A	B
Sujeira nas dependências externas da escola.	**144.**	A	B	**165.**	A	B
Sujeira nas dependências internas da escola.	**145.**	A	B	**166.**	A	B
Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	**146.**	A	B	**167.**	A	B
Depredação das dependências internas da escola.	**147.**	A	B	**168.**	A	B
Depredação de banheiros.	**148.**	A	B	**169.**	A	B
Consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da escola.	**149.**	A	B	**170.**	A	B
Consumo de drogas nas dependências da escola.	**150.**	A	B	**171.**	A	B
Consumo de drogas nas proximidades da escola.	**151.**	A	B	**172.**	A	B
Tráfico de drogas nas dependências da escola.	**152.**	A	B	**173.**	A	B
Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	**153.**	A	B	**174.**	A	B

NESTE ANO, OS SEGUINTES EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:

	Sim	Não
175. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	A	B
176. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	A	B
177. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	A	B
178. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	A	B

NESTE ANO, HOUVE

QUEM FOI O AGRESSOR?

	ALUNO			PROFESSOR			FUNCIONÁRIO	
	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não
179. Agressão verbal a professores.	A	B	**185.** Agressão verbal a professores.	A	B	**191.** Agressão verbal a professores.	A	B
180. Agressão física a professores.	A	B	**186.** Agressão física a professores.	A	B	**192.** Agressão física a professores.	A	B
181. Agressão verbal a alunos.	A	B	**187.** Agressão verbal a alunos.	A	B	**193.** Agressão verbal a alunos.	A	B
182. Agressão física a alunos.	A	B	**188.** Agressão física a alunos.	A	B	**194.** Agressão física a alunos.	A	B
183. Agressão verbal a funcionários.	A	B	**189.** Agressão verbal a funcionários.	A	B	**195.** Agressão verbal a funcionários.	A	B
184. Agressão física a funcionários.	A	B	**190.** Agressão física a funcionários.	A	B	**196.** Agressão física a funcionários.	A	B

NESTA ESCOLA HÁ PROJETOS NAS SEGUINTES TEMÁTICAS:

	Sim	Não
197. Combate à violência.	A	B
198. Os malefícios do uso de drogas.	A	B
199. Racismo.	A	B
200. Machismo e homofobia.	A	B
201. Bullying.	A	B
202. Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B
203. Desigualdades sociais.	A	B
204. Conflitos religiosos.	A	B
205. Meio ambiente.	A	B

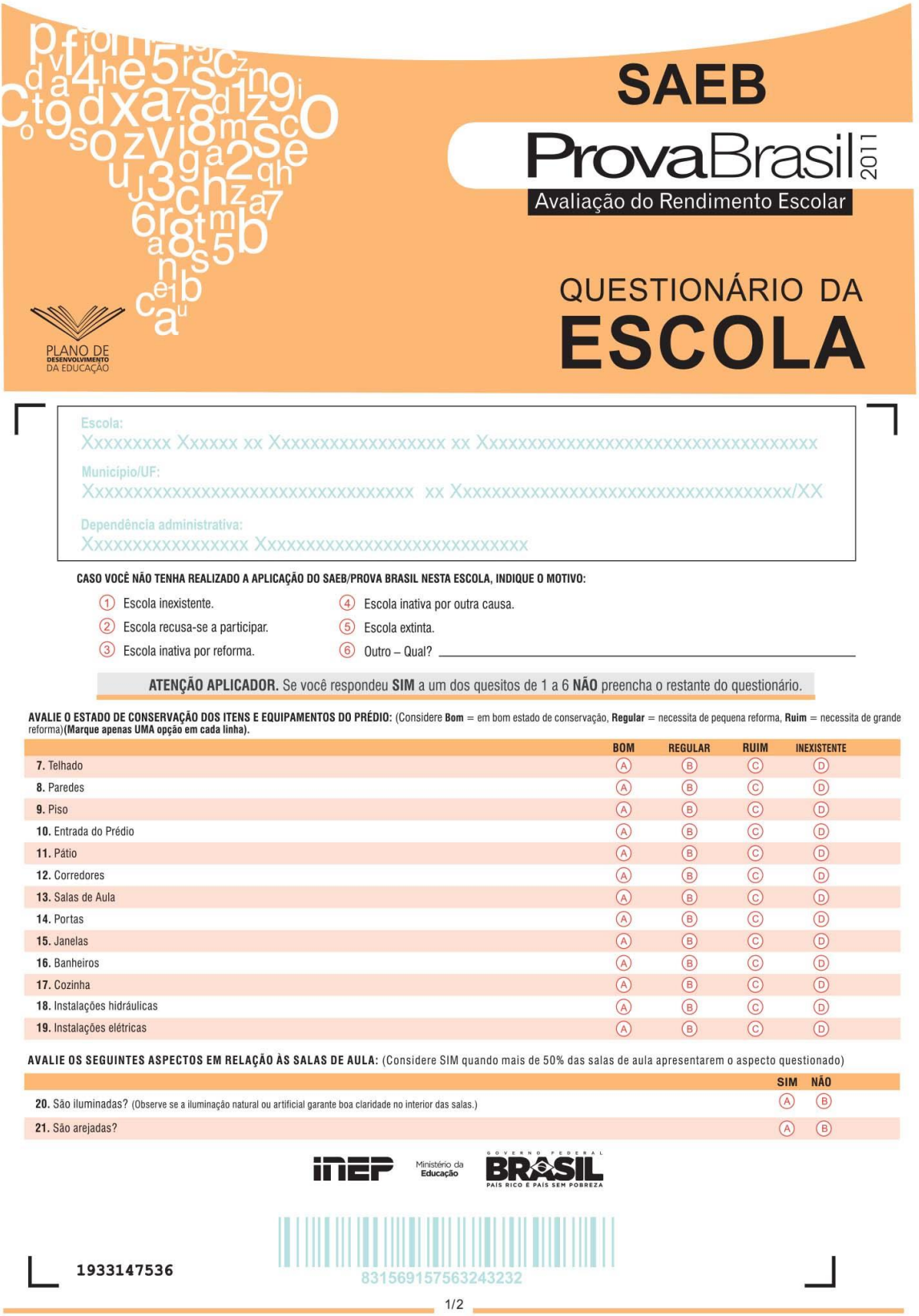
NESTA ESCOLA HÁ:

	Sim	Não
206. Costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche etc).	A	B
207. Objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso.	A	B
208. Aula de ensino religioso.	A	B
209. Atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO (SE NÃO HOUVER ENSINO RELIGIOSO DEIXE AS PRÓXIMAS QUESTÕES EM BRANCO):

	Sim	Não
210. É de presença obrigatória.	A	B
211. É de caráter confessional (segundo uma religião específica).	A	B
212. Contempla a diversidade religiosa.	A	B

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO APLICADOR DA PROVA BRASIL



SAEB

ProvaBrasil 2011

Avaliação do Rendimento Escolar

QUESTIONÁRIO DA ESCOLA

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Escola:
Xxxxxxxxx Xxxxxx xx Xxxxxxxxxxxxxxxxxx xx Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Município/UF:
Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xx Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx/XX

Dependência administrativa:
Xxxxxxxxxxxxxxxxx Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

CASO VOCÊ NÃO TENHA REALIZADO A APLICAÇÃO DO SAEB/PROVA BRASIL NESTA ESCOLA, INDIQUE O MOTIVO:

① Escola inexistente.
② Escola recusa-se a participar.
③ Escola inativa por reforma.
④ Escola inativa por outra causa.
⑤ Escola extinta.
⑥ Outro – Qual? _____

ATENÇÃO APLICADOR. Se você respondeu **SIM** a um dos quesitos de 1 a 6 **NÃO** preencha o restante do questionário.

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS E EQUIPAMENTOS DO PRÉDIO: (Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma)**(Marque apenas UMA opção em cada linha).**

	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
7. Telhado	A	B	C	D
8. Paredes	A	B	C	D
9. Piso	A	B	C	D
10. Entrada do Prédio	A	B	C	D
11. Pátio	A	B	C	D
12. Corredores	A	B	C	D
13. Salas de Aula	A	B	C	D
14. Portas	A	B	C	D
15. Janelas	A	B	C	D
16. Banheiros	A	B	C	D
17. Cozinha	A	B	C	D
18. Instalações hidráulicas	A	B	C	D
19. Instalações elétricas	A	B	C	D

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO ÀS SALAS DE AULA: (Considere SIM quando mais de 50% das salas de aula apresentarem o aspecto questionado)

	SIM	NÃO
20. São iluminadas? (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas.)	A	B
21. São arejadas?	A	B

INEP Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

1933147536

831569157563243232

1/2

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS:

	SIM	NÃO
22. Há 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.)	A	B
23. Há controle de entrada e saída de alunos?	A	B
24. Há controle de entrada de pessoas estranhas na escola?	A	B
25. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	A	B
26. Há algum tipo de vigilância para o período diurno?	A	B
27. Há algum tipo de vigilância para o período noturno?	A	B
28. Há algum tipo de vigilância para os finais de semana e feriados?	A	B
29. Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?	A	B
30. Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola?	A	B
31. Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola?	A	B
32. A escola possui algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc.)?	A	B
33. As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) possuem dispositivos para serem trancadas (cadeados, grades, travas, trancas etc.)?	A	B
34. A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas etc.)?	A	B
35. Há uma boa iluminação do lado de fora da escola?	A	B
36. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	A	B

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO. (Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma) (Marque apenas UMA opção em cada linha)

	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
37. Computadores para uso dos alunos.	A	B	C	D
38. Acesso à Internet para uso dos alunos.	A	B	C	D
39. Computadores para uso dos professores.	A	B	C	D
40. Acesso à Internet para uso dos professores.	A	B	C	D
41. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	A	B	C	D
42. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	A	B	C	D
43. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	A	B	C	D
44. Máquina copiadora.	A	B	C	D
45. Impressora.	A	B	C	D
46. Retroprojetor.	A	B	C	D
47. Projetor de slides.	A	B	C	D
48. Videocassete ou DVD.	A	B	C	D
49. Televisão.	A	B	C	D
50. Mimeógrafo.	A	B	C	D
51. Câmera fotográfica.	A	B	C	D
52. Antena parabólica.	A	B	C	D
53. Linha telefônica.	A	B	C	D
54. Aparelho de fax.	A	B	C	D
55. Aparelho de som.	A	B	C	D
56. Biblioteca.	A	B	C	D
57. Quadra de esportes.	A	B	C	D
58. Laboratório.	A	B	C	D
59. Auditório.	A	B	C	D
60. Sala para atividades de música.	A	B	C	D
61. Sala para atividades de artes plásticas.	A	B	C	D
62. Sala de leitura.	A	B	C	D

EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA:

	SIM	NÃO
63. Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos.	A	B
64. Possui brinquedoteca.	A	B
65. Possui espaço para estudos coletivos.	A	B
66. Os livros podem ser manuseados e emprestados.	A	B
67. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros.	A	B
68. O espaço é arejado e bem iluminado.	A	B

69. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou na sala de leitura?

(A) Sim. (B) Não. (C) Não há biblioteca.

OS USUÁRIOS DA BIBLIOTECA (OU SALA DE LEITURA) LEVAM LIVROS PARA CASA?

	Sim	Não, porque não querem	Não, porque a escola não permite
70. Os alunos.	A	B	C
71. Os professores.	A	B	C
72. Os membros da comunidade.	A	B	C

83156915756324323 2

ANEXO D – ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB

5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental

(continua)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de: • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 2 - 150 a 175	• inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 - 200 a 225	Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	• estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 - 225 a 250	Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal. Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda: • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Nível 6 - 250 a 275	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores: • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 6 - 250 a 275	• inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda: • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 - 275 a 300	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos: • inferem informação em texto narrativo longo; • 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. Os alunos do 9º ano (8ª. série): • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7 - 275 a 300	• reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 -300 a 325	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos: • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. Os alunos do 9º ano (8ª. série): • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.

ANEXO E – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	–	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	–	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	–	D8
Identificar a tese de um texto	–	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4°/5° EF	8°/9° EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	–	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	–	D19

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4°/5° EF	8°/9° EF
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13