

TÂNIA REGINA DOS SANTOS GODOY CORRÊA

**OS REFLEXOS DO SAEB/PROVA BRASIL NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE COSTA RICA/MS**

**UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2012**

TÂNIA REGINA DOS SANTOS GODOY CORRÊA

**OS REFLEXOS DO SAEB/PROVA BRASIL NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE COSTA RICA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora:

Prof^a Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira

**UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2012**

**OS REFLEXOS DO SAEB/PROVA BRASIL NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE COSTA RICA/MS**

TÂNIA REGINA DOS SANTOS GODOY CORRÊA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Leny Rodrigues Martins Teixeira
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Onaide Schwartz Mendonça
(Examinadora)

Prof^a Dr^a .Maria Aparecida de Souza Perrelli
(Examinadora)

Campo Grande-MS, 19 de setembro de 2012.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo Íbio, com gratidão, pelo apoio durante a realização deste trabalho, pelas inúmeras vezes que assumiu o duplo papel em nosso lar.

Aos meus filhos Neto e Antônio que souberam compreender minhas ausências, e à minha querida mãe pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, doador da vida, meu refúgio e fortaleza. Meu Redentor e Pai que operou muitos milagres em minha vida e concede a oportunidade de dia a dia aprender mais.

À minha mãe que sempre torceu por mim, me apoio e incentivou nos dias difíceis.

Ao meu amado esposo que me ajudou muito mais do que eu mesmo desejei e aos meus filhos que me acompanharam nesta jornada compreendendo que as minhas ausências foram necessárias.

Aos amigos e irmãos pelo apoio e incentivo.

Aos colegas professores que aceitaram participar desta pesquisa, pela disponibilidade e com carinho com que me atenderam.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, pelos dias de alegria e estudo que passamos juntos.

Ao grupo do Observatório do núcleo UCDB pelo apoio, troca de conhecimento e pelas horas de estudo que partilhamos.

Aos Educadores do Programa de Mestrado em Educação, pelo esforço, trabalho e carinho.

Às professoras Dr^a Onaide Schwartz Mendonça e Dr^a Maria Aparecida de Souza Perrelli pela avaliação e contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho.

À minha querida orientadora e Professora Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira, pela orientação, apoio e estímulo. Por proporcionar a participação no Projeto de Pesquisa em Rede: Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (IEPAM), que além do apoio financeiro como bolsista ofereceu muitas oportunidades de conhecer novas pesquisas e aprender com os mais experientes. Por apostar em mim. Pelo esforço e empenho, sem os quais, com certeza, não teria sido possível chegar ao final deste trabalho.

À CAPES, por contribuir, por meio do incentivo financeiro, para a minha formação dentro do Programa de Pós Graduação.

"Se insistirmos em olhar o arco-íris da inteligência por um único filtro, muitas mentes serão julgadas injustamente como destituídas de luz."

Renné Fuller

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS 2012.** Campo Grande, 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente, e faz parte de um projeto mais amplo do Observatório da Educação que investiga as Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil – IEPAM. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os resultados da avaliação do SAEB/Prova Brasil nas escolas municipais de Costa Rica/MS (período entre 2005 a 2009) e suas implicações para o trabalho pedagógico nas escolas, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos consistem em: a) analisar os dados da avaliação do SAEB/Prova Brasil nas escolas municipais de Costa Rica/MS; b) identificar e analisar a concepção de avaliação educacional externa expressa pelos docentes; c) analisar nas falas dos professores como as avaliações do SAEB/Prova Brasil têm influenciado os trabalhos dentro da escola. Como procedimento metodológico utilizou-se os dados do Inep, referentes a notas e estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica, além dos depoimentos de coordenadores, diretores das cinco escolas municipais, e de doze professores do Ensino Fundamental, obtidos em entrevistas individuais. Em um segundo momento foi realizada uma entrevista coletiva de aprofundamento com um grupo de professores escolhidos dentre os que realizaram a entrevista individual e que participaram de todas as edições do SAEB. A análise dos dados mostra que os alunos têm apresentado melhores resultados nas provas do SAEB/Prova Brasil no município no período referido e que houve mudanças na prática dos professores no ensino de Língua Portuguesa. Mudanças que estão relacionadas ao ensino com textos e segundo os pesquisados mudaram a prática para suprir a necessidade de garantir um bom desempenho nas avaliações do SAEB/Prova Brasil. Tais aspectos demonstram que os reflexos do SAEB se configuram em mudanças periféricas, pois estão antes, marcadas pela preocupação com o *ranking* das avaliações divulgados na mídia e menos com práticas que demonstrem mudanças realmente significativas para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, SAEB/Prova Brasil, Língua Portuguesa; Prática pedagógica.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS 2012.** Campo Grande, 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This Master's thesis is affiliated to the field of Educational Practices Research and its links to Teacher Training. It integrates a broader project from Education Observatory, which investigates Educational Innovations, Public Policies of Evaluation and Advancements in Brazilian Education. This research's main goal is to analyze the results of Basic Education's National System of Evaluation (SAEB) and Brazil Test (Prova Brasil) in city schools of Costa Rica, MS (between 2005 and 2009) and their consequences to pedagogic work related to the Portuguese language teaching. Specific goals are: (a) analyze evaluation data of SAEB/Prova Brasil regarding city schools of Costa Rica, MS; (b) identify and analyze the exterior concept of educational evaluation expressed by teachers; (c) analyze, in the teachers speech, how the evaluations made by SAEB/Prova Brasil have influenced their work inside the classroom. Methodological procedures involved INEP's data analysis, regarding grades and the structure used in the basic education evaluation system, the statement of principals and coordinators of the five city schools, besides twelve Elementary Education teachers, in individual interviews. Afterwards, a in-depth collective interview was conducted with a group of teachers amongst those who gave an individual interview. Preliminary data analysis shows that students have been presenting progressively better results in SAEB/Prova Brasil within the studied period and that changes have occurred in teachers' practices regarding Portuguese language teaching. The nature of these changes is still to be discussed. Changes that are related to teaching with texts and second respondents have changed the practice to meet the need to ensure good performance in assessments SAEB / Brazil Exam and demonstrate that aspects such reflections SAEB configure themselves as peripheral changes, as they are rather marked by concern with the ranking of reviews published in the media and with less practice demonstrating really significant changes to the teaching of the Portuguese language.

Keywords: large scale evaluation, SAEB/Prova Brasil, Portuguese language, pedagogic practices.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1 – Habilidades em Língua Portuguesa avaliadas pelo Sabe/Prova Brasil	57
QUADRO 2 – Identificação dos participantes da pesquisa.....	73
QUADRO 3 – Roteiro da entrevista individual e objetivos das questões	74
QUADRO 4 – Roteiro da entrevista grupal e objetivos das questões	75
QUADRO 5 – Notas e índices de desempenho das escolas públicas em Costa Rica	79
TABELA 1 – Finalidade das avaliações institucionais conforme a opinião de diretores e coordenadores pedagógicos.....	81
TABELA 2 – Finalidade do SAEB/Prova Brasil segundo os professores	83
TABELA 3 – Atribuição da melhora dos resultados das escolas nas avaliações do SAEB/Prova Brasil	86
TABELA 4 – Atribuição da melhora dos resultados das escolas nas avaliações do SAEB segundo os professores	87
TABELA 5 – Reflexos das avaliações oficiais na prática do corpo docente	91
TABELA 6 – Influência das avaliações no trabalho pedagógico.....	93
QUADRO 6 – Ordem de prioridades das habilidades.....	95
TABELA 7 – Opiniões dos professores sobre o trabalho com textos propostos pelo SAEB	97
TABELA 8 – Considerações sobre o formato da Prova Brasil e conteúdo avaliado	98
TABELA 9 - Opiniões dos professores sobre o formato e o conteúdo avaliado pelo SAEB	99
TABELA 10 – As avaliações como instrumento para a melhoria do ensino público	101
QUADRO 7 – Mudanças ocasionadas pelas avaliações do SABE/Prova Brasil	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB -	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	-	Avaliação do Rendimento Escolar
CAPES	-	
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM-	-	Exame Nacional do Ensino Médio
IEPAM	-	Inovações educacionais e políticas públicas de avaliação e melhoria da educação no Brasil.
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
PCN's	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI	-	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	22
A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	22
1.1 Concepção de Avaliação proposta na LDB/96: a contraposição entre avaliação classificatória e não classificatória.....	31
1.2 Avaliação classificatória	34
1.3 Avaliação diagnóstica	36
1.4 Avaliação formativa	38
1.5 Avaliação mediadora.....	39
1.6 Avaliação contínua e cumulativa	41
1.7 Avaliação externa e em larga escala.....	42
CAPÍTULO II.....	47
O SAEB/PROVA BRASIL – AS REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	47
2.1 O que é o SAEB	49
2.2 Histórico do SAEB	49
2.3 Objetivos do SAEB	51
2.4 Metodologia do SAEB	52
2.4.1 Estrutura	53
2.5 O que se avalia em Língua Portuguesa no SAEB	55
2.6 SAEB e um novo currículo de Língua Portuguesa.....	60
2.6.1 O ensino de Língua Portuguesa na escola: alguns dilemas	64
CAPÍTULO III.....	68
TRAJETÓRIA DA PESQUISA	68
3.1 Objetivos do estudo	68
3.2 Abordagem e procedimentos de pesquisa	69
3.3 Contexto da pesquisa.....	72
3.3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa	--
CAPÍTULO IV	' /
A AVALIAÇÃO DO SAEB/PROVA BRASIL DE COSTA RICA/MS: RESULTADOS E OPINIÕES DE PROFESSORES E GESTORES	77
4.1 Os dados do SAEB/Prova Brasil em Costa Rica/MS	78
4.2 O SAEB/Prova Brasil na opinião dos gestores escolares e dos professores	80

4.3 A influência do SAEB na prática docente: dados da entrevista grupal	101
SÍNTESE DOS RESULTADOS	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE	126

INTRODUÇÃO

O presente estudo se refere ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como política de Estado para o contexto escolar, mais precisamente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e como esta política educacional de avaliação tem influenciado as atividades pedagógicas na escola.

A importância e a necessidade da avaliação são sobejamente conhecidas para o avanço na qualidade do ensino. Realizadas com intuito de obter um diagnóstico preciso e qualificado dos aspectos a serem melhorados, as avaliações podem oferecer subsídios para o monitoramento das políticas públicas, a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações referentes aos alunos, professores e gestores de escolas públicas e privadas.

Como professora da Rede Municipal de Ensino de Costa Rica, Mato Grosso do Sul, me inquieta a função das avaliações externas e seus reflexos, na qualidade de ensino, mais especificamente no trabalho docente, pairando a questão: em que essas avaliações colaboram com o ensino que o professor oferece? Tenho percebido a influência que as avaliações do SAEB exercem sobre várias decisões dentro da escola, fato que desperta diversas indagações sobre o tema em questão: Teriam essas avaliações conduzido os professores a uma nova prática de ensino da Língua Portuguesa? Ou seja, que mudanças o SAEB tem produzido? E de que natureza seriam essas mudanças? As avaliações são compatíveis com a realidade da escola e o que ela ensina? Os resultados da Prova Brasil são discutidos dentro da escola?

Partindo dessas inquietações e na expectativa de compreender como os professores concebem e lidam com o SAEB e seus resultados, elaboramos um projeto de pesquisa a ser desenvolvido como dissertação de Mestrado. Ao longo do tempo, o objeto foi se clareando e finalmente elegemos como proposta investigar o que os professores concebem como finalidade das avaliações oficiais, como lidam com essa cultura avaliativa e incorporam tais avaliações à sua prática. Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é o de analisar em que medida os resultados do SAEB/Prova Brasil têm influenciado as práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental de Costa Rica MS, segundo os seus professores.

Assim decidido, o tema passou a ser alvo de aprofundamento teórico. Buscamos na literatura sobre avaliação conhecer a história, conceitos, diferentes

abordagens, causas e consequências, e as concepções destes em relação à avaliação do SAEB.

Nesse percurso, verificamos que as ideias expressas acerca das avaliações oficiais apresentam uma multiplicidade de interpretações e enfoques com bases conceituais distintas e que variam ao longo do percurso de implantação e realização do SAEB. A revisão bibliográfica realizada durante a elaboração deste trabalho apontou a existência de livros, artigos, teses e dissertações tratando, sob diferentes perspectivas desta questão, bem como a questão da cultura de avaliação hegemônica e o modo como está ligada à concepção de qualidade do ensino brasileiro.

Interessa particularmente para este trabalho as pesquisas que mostram os impactos da avaliação do SAEB para a escola e para a prática de ensino de professores de Língua Portuguesa.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, tal como conhecemos atualmente, é uma política educacional relativamente recente, observamos que as investigações sobre o tema ainda estão em curso, sendo foco de poucos pesquisadores no Brasil.

Dessa forma apresentaremos, de maneira resumida, oito artigos que de modo geral falam sobre o processo de institucionalização do SAEB, seus limites, impactos no currículo, significado de qualidade medido pelo SAEB e alguns problematizam as divergências entre as políticas educacionais e a realidade da educação no Brasil.

O critério de escolha dos artigos se deu pela aproximação da temática da pesquisa aqui proposta, em alguns casos pelo esclarecimento que os textos trazem sobre o SAEB e, em outros pelo viés crítico acerca dos limites destas avaliações.

Um levantamento de acontecimentos que antecederam a instituição do Sistema Nacional de Avaliação e um histórico do SAEB é apresentado por Pestana (1998), em um artigo que mostra as características do SAEB, descrevendo brevemente os aspectos atuais das avaliações. A autora conclui apontando os princípios e diretrizes erigidos por esse sistema, como instrumentos do desenvolvimento educacional do País.

Em documento oficial do Inep, Araújo e Lúzio (2005) descrevem como funciona o SAEB, explicita detalhes de sua metodologia e seus instrumentos, aborda os objetivos da avaliação, chamando atenção para os grandes problemas de fluxo educacional no Brasil e o papel da reprovação como um fator de peso na educação nacional. A autora apresenta os resultados da avaliação de 2003 contrastando a média de

proficiência e a média ideal. Discorre ainda sobre as desigualdades de oportunidades na educação brasileira e finaliza enfatizando a necessidade de melhorar os programas de alfabetização e o combate à repetência.

Autoras de vários textos sobre as avaliações institucionais Bonamino e Franco (1999) no artigo “Avaliação e Política Educacional: O processo de institucionalização do SAEB” focalizam o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mais precisamente seu processo de institucionalização, as influências dos diversos autores envolvidos no processo, as interpretações extraídas pelo Ministério da Educação – MEC – a partir dos diversos ciclos e o significado para a educação brasileira da existência de um sistema de avaliação como o SAEB. As conclusões mostram a mudança nos objetivos do SAEB e relacionam o perfil assumido pelo SAEB com demais aspectos das políticas educacionais.

Ferrão, Beltrão, Fernandes, et al (2001) se reúnem para descrever o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) e relatar uma pesquisa desenvolvida para a identificação dos fatores associados ao desempenho escolar e à eficiência do sistema. Através da análise de gráficos e tabelas o grupo aborda questões socioeconômicas e a relação de raça/cor no desempenho dos alunos.

Organizando a trajetória da avaliação externa no Brasil, a criação do INEP e a regulamentação do SAEB Horta Neto (2007) escreve o artigo intitulado “Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005”. O autor estabelece uma ordem cronológica para a criação do sistema nacional de avaliação, e ainda relaciona as políticas e interesses ligados ao processo de instituição do SAEB. Mostra que foi resultado de um longo processo de estudos e de experiências, desenvolvidas, tanto no Brasil como em outros países.

Souza (2003) em seu artigo “Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar” analisa a redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais no Brasil a partir da última década do século XX e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Cursos – ENC, destacando as principais características dessas avaliações e o potencial que a política de avaliação tem de condicionar os currículos e, segundo a autora, de intensificar as desigualdades escolares e sociais.

Bauer e Silva (2005) discutem o conceito de qualidade que permeia o SAEB a partir de duas perspectivas: Os Parâmetros Curriculares Nacionais que o subsidiam e a

discussão a propósito da disseminação dos resultados e seus eventuais impactos. Os autores procuram refletir sobre os usos dos resultados da avaliação e a necessidade de uma melhor definição de seus interlocutores, procurando estabelecer e problematizar o sentido e o significado da qualidade de ensino que o SAEB pretende medir.

Santos (2002) em seu artigo “Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)” analisa as políticas públicas para as séries iniciais do ensino fundamental, abordando os PCN’s com base nas discussões sobre as repercussões das reformas curriculares na prática pedagógica das escolas e discute o significado das estatísticas educacionais e que tipo de consequência elas trazem para a educação. A autora conclui com uma carta ao ministro da Educação, problematizando os desencontros entre políticas e a realidade da educação.

A seguir retrataremos as pesquisas realizadas sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica nos programas de mestrado e doutorado.

Um levantamento na base de dados de produção acadêmica obtidos no banco de Dissertações e Teses da CAPES (www.capes.gov.br), usando como palavra-chave SAEB, como expressão exata, foram encontrados 155 trabalhos, porém, a grande maioria são pesquisas que utilizam dados do SAEB para desenvolverem suas temáticas e não investigam o SAEB e fatores relacionados a ele. Com recorte sobre o SAEB seu desenvolvimento e implicações educacionais encontramos 34 teses e dissertações, o que consideramos um número pequeno de pesquisas, das quais sintetizaremos a seguir duas teses e nove dissertações.

Em “A Avaliação da Educação Básica: Uma Análise Qualitativa dos Instrumentos Contextuais do SAEB no Período de 1995 a 2001” Thimoteo (2003) trata da avaliação como um dos quatro pilares da educação nacional, descreve os objetivos e instrumentos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, analisando os instrumentos contextuais utilizados pelo sistema nos quatro ciclos realizados no período de 1995 a 2001. Na conclusão são sugeridas adequações para o aperfeiçoamento dos instrumentos do sistema, ressaltando-se a importância da definição de papéis dos diversos atores para que o SAEB possa contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Por meio de uma pesquisa avaliativa Ussan (2000) identifica, dentre as variáveis pesquisadas pelo SAEB, a relação da infra-estrutura das escolas e aos professores sobre o desempenho dos estudantes. Conclui em sua dissertação que poucas

das variáveis pesquisadas relacionam-se com o desempenho dos alunos. Na prática, o desempenho dos alunos, segundo a autora, é influenciado por outros fatores, concluindo que o indicador de qualidade do ensino utilizado pelo SAEB, no que tange às características de infra-estrutura e variáveis organizacionais é pouco eficaz para cumprir seus objetivos.

Juchum (2009) propôs-se a investigar em que medida as concepções de leitura subjacentes às questões da Prova Brasil, instrumento de medida aplicado junto a crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos), estão em consonância com as concepções de leitura de professores que atuam no Ensino Fundamental. A autora conclui que o discurso teórico sobre leitura dos professores pesquisados está, em parte, em consonância com as concepções inerentes à Prova Brasil. Contudo a pesquisadora afirma que os professores entrevistados manifestaram desconhecimento das competências e habilidades avaliadas pela Prova Brasil.

Receputi (2004) em sua dissertação investiga a qualidade psicométrica da prova de Língua Portuguesa aplicada na 4ª série do Ensino Fundamental no ano de 2001 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A autora demonstra o interesse especial em identificar quais os itens da prova apresentam viés considerando as regiões brasileiras, gênero e etnia como variáveis de comparação. Os resultados mostraram que a prova avaliada possui dificuldade predominantemente mediana, e seus itens são satisfatoriamente discriminativos e válidos.

Oliveira (2011) investigou como os resultados da Prova Brasil, divulgados em 2007, subsidiaram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) no processo de regulação da rede de ensino, visando à melhoria da qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa revelaram que a Prova Brasil ainda não é um subsídio para a gestão realizada pela SEE/DF. A dissertação constitui uma crítica ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pela estratégia de disseminação da Prova Brasil, que os gestores e educadores apontam como inadequado diante dos *rankings* que promove. A autora afirma que as equipes escolares tendem a padronizar o trabalho pedagógico visando preparar os estudantes para o teste e elevar a classificação da instituição, evidenciando o predomínio da regulação para o controle.

Santos (2007), realizando uma pesquisa qualitativa para sua tese de doutorado faz uma crítica ao SAEB evidenciando que a política de avaliação representa um atraso em relação ao avanço teórico no campo da avaliação educacional e constata

que a lógica do exame se fortalece a cada dia, demandando a reflexão-ação de sujeitos que se comprometam com uma perspectiva de avaliação que considere a complexidade do processo educativo.

Miranda (2006) analisando 14 bancos de dados do Inep apresenta em sua dissertação as concepções do SAEB-2003, os objetivos e os resultados nas 4ª e 8ª séries no estado de São Paulo. A autora ainda apresenta as variáveis que demonstram exercer influência no desempenho dos alunos, dentre as quais destaca o tamanho do município onde ficavam as escolas, infra-estrutura (materiais didáticos), indicador de limpeza, sexo, cor da pele e defasagem escolar.

Carvalho (2010) investiga como foi consolidado o SAEB para verificar sua ligação com o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e como essas avaliações influenciaram o trabalho das professoras alfabetizadoras nas escolas de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa mostraram que a concepção de alfabetização e letramento, incorporada na matriz de referência do Proalfa sugere a priorização da avaliação das especificidades da alfabetização consoante à importância das habilidades letradas; já o discurso das professoras alfabetizadoras demonstrou que na concepção delas existe uma tendência a supervalorizar a importância do letramento em detrimento da alfabetização.

Costa (2009) em sua dissertação procura verificar que saberes de referência científica sobre leitura estão subjacentes às propostas do modelo de avaliação do SAEB e do Enem e que saberes docentes são manifestados na discussão dos instrumentos oficiais e na elaboração de questões de leitura, vistos no momento do planejamento didático e na atuação em sala, considerando o modelo adotado nos contextos de avaliação em estudo. O estudo foi realizado em duas situações de ensino dos cursos preparatórios para o SAEB em 2007, e o Enem em 2008: o planejamento do qual participaram duas docentes e duas pesquisadoras; e a atuação em sala de aula, do qual participaram uma docente e uma pesquisadora. Os resultados mostraram que, em relação às concepções de leitura subjacentes aos materiais e provas dos sistemas avaliativos nacionais, SAEB e Enem, predomina uma perspectiva de leitura Cognitivista, permeada pela Linguística Textual, pela Enunciativa e pela Sociolinguística Interacional. Quanto aos saberes docentes a autora percebeu a existência de uma fusão entre o saber disciplinar e o experiencial.

Freitas (2005) abordou em sua tese o tema *avaliação da educação básica no Brasil* com o intuito de explicitar a dimensão normativa, pedagógica e educativa da

regulação estatal através da avaliação em larga escala, no período 1988-2002. A autora constata que o Estado-avaliador promove uma ação educativa (formativa) através de um conjunto de medidas pedagógicas e nessas medidas se consolida e aperfeiçoa. Segundo os dados levantados pela autora concluiu-se que a regulação avaliativa vincula-se a projetos hegemônicos na sociedade e que as perspectivas de aprimoramento do Estado-avaliador, no Brasil, não prescindem da avaliação dos princípios educativos que o dirigem e da pedagogia que empreende.

Barreiros (2003) discorre sobre o funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e os vínculos com uma proposta de currículo nacional, no caso expresso pela construção de Matrizes Curriculares de Referência. A autora procurou verificar as inter-relações entre os contextos de influência, produção de política e prática, como proposto por Ball. Nesse processo, percebem-se as influências e os efeitos da política educacional na reconfiguração do campo da prática.

Tanto as Teses e Dissertações, assim como os artigos aqui mencionados reafirmam a existência de uma cultura de avaliação e a consolidação do SAEB como política educacional, ainda que com lacunas e falhas a serem corrigidas.

As pesquisas aqui amostradas contribuíram para esta pesquisa, na medida em que possibilitaram situar melhor a nossa questão, evidenciando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB está intimamente ligado às questões da melhoria na qualidade de ensino. Contudo foi possível notar que o tema específico deste trabalho, ou seja, dos reflexos das avaliações SAEB para o ensino de Língua Portuguesa, ainda é pouco discutido no meio acadêmico e até mesmo dentro da escola.

Entre os onze trabalhos sobre o SAEB, três apresentam críticas ao Sistema Nacional de Avaliação, três dissertações falam do SAEB e o ensino de Língua Portuguesa, outros três trabalhos discorrem sobre a relação do SAEB e o currículo escolar e somente dois trabalhos tratam do impacto que as avaliações do SAEB podem produzir nas escolas, sendo que um deles é a dissertação de Carvalho (2010), pesquisa na qual a investigação está mais ligada ao Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) do que propriamente as avaliações do SAEB.

Sobre a temática específica do nosso trabalho, encontramos em nosso levantamento apenas o artigo de Bauer e Silva (2005), no qual os autores apontam os eventuais impactos que a divulgação e importância dada aos resultados das avaliações causam ao ensino.

O fato de encontrarmos pouquíssimos trabalhos relacionados aos impactos do SAEB no ensino nos motivou a buscar respostas sobre como as avaliações Prova Brasil/SAEB podem alterar as práticas dentro das escolas.

Acreditamos que, embora o SAEB seja uma política educacional consolidada, não se dispensa uma discussão acerca de seus métodos, sua concepção de ensino e avaliação e, sobretudo sobre quais os reflexos dessas avaliações no cotidiano das escolas e seus sujeitos.

A investigação de que trata o presente trabalho se inscreve no âmbito destas preocupações e pretende contribuir para elucidar se a avaliação em larga escala como elemento de política educacional tem conduzido a mudanças no ensino, tendo em vista a qualidade tão almejada, pretendendo assim contribuir para elucidação da complexidade que envolve o SAEB e como suas avaliações influenciam a prática docente dos professores envolvidos.

Neste contexto, a pesquisa aqui relatada teve como objetivo geral analisar a evolução dos dados da avaliação do SAEB/Prova Brasil nas escolas municipais de Costa Rica/MS, (período entre 2005 a 2009) e suas implicações para o trabalho pedagógico nas escolas, objetivado nas práticas dos professores de Língua Portuguesa e em como se preparam e constroem novas práticas diante dos resultados das avaliações oficiais.

Para tanto, a investigação se orientou com base nas seguintes questões: a) qual a visão dos professores a respeito das avaliações do SAEB/Prova Brasil? b) como lidam com a presença dessas avaliações e o que orienta/fundamenta as suas ações? c) a que tipo de ensino de Língua Portuguesa o SAEB conduz? d) houve algum reflexo do SAEB no ensino de Língua Portuguesa praticado pelos professores?

A hipótese de investigação que guiou esse trabalho é a de que o SAEB, mesmo não sendo conhecido de fato pelos sujeitos da escola, tem influenciado decisões e práticas escolares, por conta do resultado de suas avaliações que é amplamente divulgado, o que tem possibilitado o ranking das instituições e, conseqüentemente, cobranças da sociedade.

A pesquisa se encaminhou como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo explicativo, tendo sido desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Costa Rica, MS. Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados consistiram em entrevistas individuais com diretores, coordenadores e professores que

já lecionaram nas séries avaliadas pelo SAEB, e entrevista coletiva com os professores que passaram por maior número de edições do SAEB/Prova Brasil. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de questões abertas, as falas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Com a finalidade de dar conta desta investigação a dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro apresentamos a história da avaliação no Brasil, algumas modalidades de avaliação educacional, SAEB como avaliação institucional, concepção de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, e como a prática avaliativa na sala de aula deve assumir caráter formativo. Para fundamentar este capítulo buscamos, sobretudo, as abordagens sobre o tema segundo Bernadete Gatti, Carlos Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud e Jussara Hoffman e Almerindo Janela Afonso.

No segundo capítulo analisamos a metodologia utilizada pelo SAEB para avaliar o ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental, observando o aspecto condutor que a avaliação possui na regulação do currículo e das práticas de ensino. Como base teórica, este capítulo apóia-se em alguns autores já citados, além de Maria Inês Pestana, Dirce Nei de Freitas, Alicia Bonamino, Heraldo Vianna, Magda Soares, João Wanderley Geraldi, e Luiz Antonio Marcuschi.

Ao efetivar o estudo de natureza mais descritiva, fizemos opções metodológicas que consideramos pertinentes à medida que avançamos no processo investigativo e que estão relatadas no capítulo três, no qual procuramos de maneira sucinta descrever os caminhos percorridos no desenrolar da investigação que nos propusemos a desenvolver.

No quarto capítulo apresentamos os dados obtidos na pesquisa de campo, discutidos à luz dos fundamentos abordados nos capítulos anteriores, buscando analisar e compreender até que ponto as avaliações do SAEB/Prova Brasil agiram como políticas condutoras, tanto para as práticas realizadas dentro da escola como para formação dos docentes envolvidos.

Registramos, por fim, algumas reflexões que não devem ser entendidas como conclusivas, mas como conhecimentos elaborados a partir das análises que foram feitas no decorrer da pesquisa e que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão.

CAPITULO I

A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

O termo avaliação, no ambiente escolar tem sido associado a fazer provas, exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Nesse caso fica a educação relegada à simples transmissão e memorização de informações prontas e o educando, visto como um ser paciente e receptivo. Por este e outros motivos, a prática avaliativa dentro da escola vem sendo amplamente discutida e pesquisada, embora se revelando um assunto singular e delicado. Gatti (1987, p.1) confirma a complexidade do tema avaliação ponderando: “Falar-se em avaliação é criar situação de ameaça. Questão de cultura? Questão de associação com situações aversivas? Questão ligada a posições políticas? Muito haveria para se explorar neste segmento”.

Não há pretensão nessa pesquisa de responder a tantas questões ligadas à avaliação, mas tão somente investigar como a avaliação realizada pelo SAEB está influenciando a prática dos professores de ensino de Língua Portuguesa. Para tanto vemos necessidade de contextualizar teoricamente a nossa questão descrevendo a trajetória histórica da avaliação no Brasil, as concepções que fundamentam as suas diferentes modalidades e como a avaliação é utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, precisamos saber a que concepções estão atreladas as práticas avaliativas dentro da escola e, para isso analisaremos a trajetória do ensino no Brasil e como foram desenvolvidos os testes e avaliações, pois a cultura avaliativa não se faz de uma hora para outra, há toda uma engrenagem, uma rede de significados que tecem essa prática consolidada no meio escolar e acadêmico.

Vale notar que há estudos de natureza histórica que confirmam a presença de avaliações desde os primórdios da humanidade e na antiguidade como rituais de poder e seleção, mas a avaliação, como sinônimo de provas e exames no Brasil, é uma herança que data de 1599, tendo sido introduzida pelos jesuítas.

O primeiro período educacional no Brasil é o período jesuítico (1549-1590). Segundo Bello (2001, p. 2) “A educação indígena foi interrompida com a chegada dos jesuítas.”, o autor afirma que os primeiros sacerdotes chegaram em março de 1549, comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega e logo edificaram a primeira escola elementar brasileira nos moldes europeus.

No Brasil, o primeiro mestre foi o jovem irmão Vicente Rodrigues que, com 21 anos iniciou sua carreira, de 50 anos, como professor e ministro a serviço da fé católica, bem como do trabalho educativo. Logo os jesuítas perceberam que não seria possível catequizar os indígenas sem que soubessem ler e escrever.

Portanto, os jesuítas não trouxeram apenas a moral, os costumes e a religiosidade européia; com eles vieram também os métodos pedagógicos. Regida pelo *Ratio Studiorum* a pedagogia jesuítica enfatizava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e às artes cênicas.

Xavier (1994) relata que para os alunos a emulação e os castigos físicos eram constantes, castigava-se ou premiava-se de acordo com a disciplina e o rendimento escolar, o que subentende a presença de avaliação para classificar. O professor era considerado o detentor de todo o saber e o transmissor absoluto dos conteúdos, cabendo aos alunos obedecê-lo em todas as circunstâncias, como salienta Luckesi (2002, p.22):

Os jesuítas (século XVI), nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja de classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta, num ensino eficiente, tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.

Os jesuítas permaneceram no Brasil durante 210 anos, de 1549 a 1759. No entanto, após a sua saída não ocorreram grandes mudanças no país, no campo pedagógico, tendo sido poucas as mudanças sofridas nesta área na sociedade colonial durante o Império e a República.

Com a promulgação, em 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I, uma ruptura marca a História da Educação no Brasil, e esse momento educacional brasileiro é chamado de Período Pombalino que se entende até meados de 1808.

Marquês de Pombal tinha a missão de recuperar a economia por meio de uma concentração do poder real, e de modernizar a cultura portuguesa e suas respectivas colônias. No entanto, não foi por espírito libertador e igualitário que Pombal empreendeu a reforma educacional, mas pela necessidade, além de preencher o extenso vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, de preparar homens suficientemente capazes para assumir postos de comando no Estado absolutista.

Segundo Haidar (1973) essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. O ensino teve, então, a influência da pedagogia tradicional leiga, embora se deva atentar para o fato de que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica.

Em tal contexto, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por ideias formuladas por pensadores laicos ou ao menos formadas fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos¹. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das “aulas régias”, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário”² instituído em 1772. As “aulas régias” perduraram no Brasil até 1834.

Ainda segundo Haidar (1973, p.38), ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado.

Além disso, segundo Bello (2001), o despreparo dos professores era grande, pois eram “improvisados e mal pagos”, geralmente nomeados por indicação de bispos e se tornavam “proprietários” vitalícios de suas aulas régias.

Em virtude dos interesses do Estado, essa política educacional veio pouco favorecer o ensino e também não alterou o uso de provas e exames como meio de avaliar (no sentido de “medir” conhecimento) o aluno.

Entre 1808 e 1821 ocorre o chamado Período Joanino em que a família real portuguesa chega ao Brasil acompanhada de, aproximadamente dez mil pessoas, entre súditos e a escolta britânica. E D. João VI, a fim de garantir a segurança e comodidade da corte, empreende várias mudanças no País, entre elas a abertura das Academias

¹ A Congregação do Oratório, hoje Confederação do Oratório (*Confoederatio Oratorii Sancti Philippi Neri*), também conhecida como Oratorianos ou Ordem de São Filipe Néri, é uma sociedade de vida apostólica fundada em 1565, em Roma, por São Filipe Néri, para clérigos seculares, sem votos de pobreza e obediência, dedicando-se à educação cristã da juventude e do povo e a obras de caridade.

² O Subsídio literário foi um imposto criado por um Alvará de 10 de Novembro de 1772. Este imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução promovidas pelo Marquês de Pombal, substituindo, como imposto único, todas as colectas que tinham sido lançadas para fazer face às despesas com a instrução pública.

Militares, Escolas de Direito e Medicina, Jardim Botânico, Biblioteca Real e, sua iniciativa mais marcante para os habitantes de então, a Imprensa Régia. Segundo Bello (2001, p. 4):

O surgimento da imprensa permitiu que os fatos e as ideias fossem divulgados e discutidos no meio da população letrada, preparando terreno propício para as questões políticas que permearam o período seguinte da História do Brasil.

Várias mudanças ocorreram na administração joanina, o Brasil deixou a condição de colônia e passou a ser Reino Unido, o que mais tarde levou ao retorno de D. João a Portugal. Temendo a perda de poder, Dom João VI deixa seu filho D. Pedro I, como príncipe regente do Brasil.

No Período Imperial (1822-1888) a atenção ao poder e às riquezas demandam maior dedicação do governo e a educação continuou a ter uma importância secundária. Enquanto se expandiam os portos, as escolas eram em parca quantidade e o ensino seguia os moldes tradicionais da classificação entre os que sabem e os que não sabem.

Já no período de transição do Império para a República, o País atravessa grandes mudanças na economia e política. Com a expansão cafeeira, as instalações portuárias, ferrovias, redes telegráficas, e o início do crescimento industrial leva a novos rumos a educação no Brasil.

Muitas mudanças ocorrem no país entre os anos de 1889 – 1929, período que é chamado de Primeira República. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.16) houve transformações na sociedade brasileira, por volta de 1890, época de expansão econômica e da passagem de um modelo agrário exportador, para um urbano, comercial, exportador. O Brasil vive seu período de otimismo e interesse pela educação, conforme expressa o autor:

[...] devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

Neste mesmo período, a educação suprime o poder clerical das escolas públicas, passando ao Estado a responsabilidade e o controle. Dom Pedro I, após declarar a Independência do Brasil, outorga a primeira Constituição Brasileira, em que se encontra o artigo 179, que dizia: “*instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*”.

Sob influência do positivismo, a escola busca disseminar uma visão burguesa do mundo e da sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante. Segundo Bello (2001, p.17) as várias reformas constituídas nesse período não atingiam de fato as almejadas melhorias educacionais. O autor afirma:

A Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

Ainda segundo Bello (2001), a década de vinte foi marcada por diversos acontecimentos no processo de mudança nas características das políticas brasileiras. Foi nesse período que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927), movimentos que trouxeram novas ideias e personagens para o campo político.

No que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

A influência do pensamento positivista teve grande significado no ambiente acadêmico criando assim uma imagem de professor como detentor do conhecimento. A avaliação se transforma numa verdadeira arma de controle que tudo pode. Através deste uso do poder o professor mantém o silêncio, a disciplina.

Perrenoud (1999, p. 14), discorre sobre os efeitos da avaliação como instrumento de controle e seleção, salientando o descaso para com os que não alcançam o êxito determinado pelo professor, visão que exime a responsabilidade da escola pela aprendizagem de todos. Sob essa ótica, para o autor:

A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la! A noção de desigualdade de oportunidades, não significou até um período recente, nada além disto: que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietação com seu sexo ou sua condição de origem.

Um pouco depois, no período de 1930 a 1945, momentos conhecidos na história como Segunda República e Estado Novo, a didática tradicional começa a ser questionada e assim desencadeia-se um movimento de reorganização que lança o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução social da escola. Esse período é marcado pelo equilíbrio entre as influências da concepção humana tradicional e da humanista moderna.

Neste período, as leis orgânicas do ensino eram compostas por uma série de decretos-leis, mais tarde conhecidas como *Reforma Capanema*, a qual, basicamente, ordenava o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Outro fato deste momento, de grande importância para a educação, foi a criação de alguns órgãos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Para Ghiraldelli Jr. (1990, p. 83), “a criação dessas instituições e a decretação da Reforma Capanema esboçaram um sistema educacional para o país, até então inexistente.”

Observa-se no Estado Novo a continuação de uma educação excludente, de dois pesos e duas medidas. Com a necessidade de mão-de-obra técnica, o governo oficializa o *dualismo educacional*, que segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 84) se tratava da “organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares.”

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.87) o sistema de ensino estava imbuído de concepções autoritárias e, dentro da própria legislação ficava claro que a escola deveria contribuir para a classificação de quem teria ou não chances de aquisição cultural e quem seriam os dirigentes e os dirigidos. O autor descreve o processo de classificação, através de testes rigorosos, afirmando que:

[...] o ensino secundário era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas e exames em excesso. Além disso, aliados à rigidez, estavam presentes dispositivos para mantê-lo alinhado com a ideologia autoritária do regime. A lei aconselhava a não adoção da co-educação dos sexos, além de instruir a educação militar para os meninos, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra.

Neste período, os conflitos educacionais acompanhavam os movimentos e confrontos políticos da ditadura, mas entre conservadores e escolanovistas havia o mesmo limite de educar imposto pelo governo, e os moldes rígidos determinavam o

processo de aprendizagem dos alunos, ou melhor, de aquisição de conteúdos. Nesta perspectiva seguia-se o modelo de avaliação para medir conhecimento e saber quem adquiriu ou não os conteúdos repassados.

Essa visão deturpada sobre a prática de avaliar para mera aferição de quem sabe ou não, está ligada intimamente a uma compreensão fragmentada do processo ensino-aprendizagem e visão limitada da educação como fonte emancipatória do indivíduo. Muitos educadores ainda concebem a ação educacional como composta de partes: a aula expositiva, a disciplina, a avaliação, a recuperação independentes entre si. A avaliação seria item autônomo, porém, com grande importância. Ainda é possível encontrar muitas instituições e docentes que fazem supervalorização de nota, como recompensa ou punição.

Luckesi (2006, p.76), ponderando sobre a atribuição de notas como meio classificatório, afirma:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado como um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Para além das questões da educação, limitada ao período ditatorial, os educadores naquele momento conquistaram seu espaço, ainda que pequeno, e o escolanovismo foi a corrente que mais cresceu. Sobre esta questão Ghiraldelli (1990, p.93) afirma que:

É correto dizer, portanto, que boa parte do pensamento educacional e pedagógico brasileiro consubstanciou-se no escolanovismo e, portanto, nos postulados liberais que, em tese, diziam lhe dar sustentação. É portanto, muito útil, para entendermos a evolução da pedagogia no Novo Estado e, para compreendermos a própria Pedagogia Nova, atentarmos para a postura dos expoentes de tal corrente a respeito da ditadura varguista.

Mesmo cheio de anseios e planos para uma nova educação brasileira, os vanguardistas tiveram de esperar pelo nascimento da democracia e vislumbravam um novo modelo de avaliação em que as ideias libertárias fariam sentido para todos os alunos.

Com fim do Estado Novo em 29 de outubro de 1945, inicia-se um novo momento na história do Brasil, chamado período de redemocratização (1945-1947). O movimento popular cresce e entre a formação de partidos e as eleições para a

presidência, toda uma agitação ideológica ganhou as ruas e revigorou a sociedade brasileira. Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (1990, p.107):

Em pouco tempo os comitês passaram a não só desenvolver o trabalho de agitação em favor das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, mas também se transformaram em associações de bairros dispostas a reivindicarem melhorias urbanas como esgoto, calçamento, parques infantis, escolas etc. No âmbito da Educação os comitês envolveram o Partido Comunista, pela primeira vez em sua história, com a realização organizada de cursos de alfabetização de adultos e crianças e de ‘cursos técnicos populares’.

No entanto, o trabalho de alfabetização ainda era encarado como mero instrumento para o crescimento do eleitorado, a população pedia mais escolas, os professores reivindicavam melhores condições de trabalho e os alunos reclamavam das precárias condições de ensino. Dessa forma, em 1947 estava tudo por se fazer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve início nesse contexto, em 1946 e só se completou em 1961. No entanto, a Lei 4024/61 ou simplesmente LDB/61, como resultado do trabalho de dois grupos com orientações de filosofias partidárias distintas não correspondeu às expectativas e às necessidades educacionais; a lei era inócua e pouco se mudaria depois dela, segundo Saviani (1987). No que diz respeito à avaliação não existe qualquer menção sobre o assunto neste documento.

A LDB/61 trouxe como principais mudanças a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, num esquema de rígido controle do sistema educacional brasileiro.

A demora para aprovação da LDB/61, trouxe-lhe uma conotação de desatualização e, logo após sua promulgação, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgiram, desta vez, inseridas no cenário político de domínio militar. Por exemplo, em 1968, a Lei 5540/68 criou o vestibular e, em 1971, surge a Lei 5692/71, conhecida também como LDB/71, cuja função foi atualizar a antiga LDB/61, como resultado do trabalho de membros do governo indicados pelo então Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho.

Verifica-se na Lei 5692/71 um avanço quanto à atenção voltada à avaliação, contudo fica claro seu uso para aferir o conhecimento do aluno e com os dados promover ou não o educando. Dessa forma a LDB/71 define a avaliação escolar com os seguintes critérios:

Art. 14 – A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1.º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os resultados quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2.º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º [...]

§ 4.º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Na sequência das políticas educacionais, uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi projetada em 1988, e sancionada em 1996. A Lei 9394/96 ou LDB/96 buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, com regulamentações tanto nas áreas de formação de professores e gestão escolar quanto nas áreas de currículo, a partir do resultado de debates realizados ao longo de oito anos, especificamente entre duas propostas distintas. Uma delas envolvia debates abertos com a sociedade, defendendo maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino, enquanto a outra proposta resultava de articulações entre Senado e MEC, sem a participação popular, defendendo o poder sobre a educação mais centralizado, a qual acabou vencendo a "disputa" de ideias. Com a LDB/96, mais uma vez foram modificadas as denominações do sistema de ensino brasileiro que passou a envolver a educação básica que consiste da educação infantil (até 6 anos), ensino fundamental (8 séries do antigo primário) e ensino médio (3 séries); ensino técnico (agora obrigatoriamente desvinculado do ensino médio), além do ensino superior.

A LDB/96 é considerada a mais importante lei educacional brasileira e fundamenta as subseqüentes ações do governo no âmbito educacional discutidas a seguir, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, PCNEM e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No tocante ao assunto em questão a Lei de Diretrizes e Bases/1996 contempla o processo avaliativo no Art. 24 inciso V, que determina a verificação do rendimento escolar observando os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

A Lei é explícita ao definir a avaliação não como instrumento classificatório, mas um processo contínuo, onde o aluno tenha a possibilidade de acumular os resultados que obteve durante o período letivo e especialmente durante sua vida. A avaliação não aparece como recurso classificatório, mas como um instrumento para diagnosticar deficiências a serem sanadas. Não é definitiva, pois implica uma ação seguida de nova avaliação para verificar as mudanças implementadas.

1.1 Concepção de Avaliação proposta na LDB/96: a contraposição à avaliação classificatória

Como podemos observar na história da educação brasileira a avaliação escolar foi realizada por muitos anos com o objetivo exclusivamente classificatório e sobre isso Gatti (2002, p. 2) afirma:

Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos.

Os professores vêm sendo usados historicamente pelo sistema para a reprodução das desigualdades sociais e assim a avaliação, no sentido classificatório, se torna mais uma questão política do que pedagógica. Nesta perspectiva, os professores ao invés de se preocuparem com a aprendizagem e com o saber, se preocupam em selecionar os melhores e adaptá-los ao sistema.

Contudo, segundo Gatti (2002), essa seletividade começou a ser questionada na década de 60 quando um grande número de alunos tentou entrar no ensino superior e foi barrado pelo vestibular. No período, ainda que os processos avaliativos tenham começado a serem questionados, o número de estudiosos sobre o assunto era escasso. Na década de 80 com a necessidade de levantar dados sobre o rendimento dos alunos e fatores associados ao desempenho escolar, “promoveu-se no MEC uma oficina de

trabalho com um grupo de educadores para debater a questão” e a partir deste fato a avaliação começa a ter novo enfoque.

Este enfoque fica evidenciado na Lei de Diretrizes e Base da Educação/96 quando aponta a necessidade de que a avaliação escolar, além de contínua seja cumulativa e que os instrumentos e as formas de avaliação priorizem uma visão global dos conteúdos estudados, conduzindo o aluno a utilizar as competências adquiridas em outras etapas, em outras séries. As alíneas b e c do inciso V no artigo 24 da LDB/96 nos levam a acreditar que a avaliação deve ser voltada para a promoção e não retenção, sendo o momento de possibilitar ao aluno a demonstração do que ele sabe para permitir-lhe avançar.

Vale destacar que a LDB/96 normatizou o conceito de avaliação não classificatória que vinha sendo discutido entre os pesquisadores desde a década de 60. Muitos já defendiam a ideia de que a avaliação não pode ser despreendida da prática histórica do ser humano, deve ser um processo contínuo e não seletivo. Propondo que avaliar se refere a um modo de julgar, tendo em vista uma ação mais adequada frente aos objetivos que se tem a alcançar.

Outro aspecto a ser considerado é o de que a avaliação classificatória exerce um poderoso controle sobre o conhecimento, porque o aluno "estuda" para fazer prova, responde corretamente aquilo que nem mesmo compreendeu, sem esquecer que as questões são mal formuladas e permitem várias interpretações. Ronca e Terzi (1991, p.30) retratam como o aluno descreve a avaliação:

Só se estuda se tiver prova.

Só se estuda para a prova.

Só se estuda se cair na prova.

Só se estuda o que cair na prova.

Neste caso, o processo de construção do conhecimento, através da aquisição gradual de saberes, não é levado em consideração. O professor trabalha com situações isoladas e direcionadas para a memorização, cabendo ao aluno a função de obedecer a normas pré-estabelecidas e repetir, no momento exato, o conteúdo determinado e narrado por este docente, através de respostas que serão consideradas certas ou erradas, conforme critérios por ele estabelecidos. Tal processo torna o aluno relegado a mero reprodutor e não sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

A avaliação é um instrumento que deve possibilitar ao professor um envolvimento com o processo do educando, estar sempre atento às suas necessidades, subsidiando-o para que chegue ao sucesso.

Desta maneira, avaliar é criar oportunidades de ação/reflexão, num constante acompanhamento pelo professor, que estimulará o aluno a novas questões, novos problemas e novas soluções. Nesta perspectiva a avaliação deixa de ser momento final do processo ensino - aprendizagem para se transformar em momentos constantes de busca da compreensão das dificuldades do educando e no oferecimento de novas oportunidades de aquisição de conhecimento.

Em tal contexto Abreu e Masetto (2005, p. 23) afirmam que a avaliação deve:

Está relacionada com a aprendizagem; ser pensada, planejada e realizada de forma coerente e conseqüentemente com os objetivos propostos para aprendizagem; ser contínua, para acompanhar o processo de aprendizagem; permitir um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem; estar voltado para o desempenho do aluno; incidir, também, sobre o professor e o plano de ensino; exigir observação e registro por parte do professor e do aluno; conter tanto a avaliação feita por outros, como auto avaliação.

A avaliação educacional tem diferentes finalidades, as quais podem ter características antagônicas ou complementares, pois num mesmo processo avaliativo podem-se utilizar várias modalidades de avaliação que serão determinadas pelas necessidades e concepções do avaliador.

Vale ressaltar que a concepção de avaliação está intimamente relacionada com a concepção de aprendizagem. Fischer (2010, p. 44) assegura que a convicção da maneira como que se dá a aprendizagem determina o modo de avaliá-la, já que:

Quando não se possui dúvida alguma acerca de “como o aluno aprende”, igualmente não se tem dúvida sobre como avaliá-lo. Ou seja, se acreditamos que o aluno aprende de tanto ouvir, de tanto ver, ou de tanto repetir, também acreditamos que ele mostra aprender ou reproduzir o que viu ou ouviu. [...] Ainda hoje, muitos sistemas avaliativos são baseados em testes, cujas questões exigem que o respondente prove a *quantidade* do seu saber.

Fischer (2010, p. 45) ainda aponta que o crescente surgimento de novas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem influenciou o modo de encarar o ato de aprender e de avaliar. Quando a escola concebe sujeito e objeto em interação permanente na construção do conhecimento percebe que “este processo é tão ou mais importante que o produto final”.

Diante de todas estas questões e posicionamentos, compreendemos avaliação como algo bem mais complexo do que simplesmente atribuir notas a um teste ou prova que se faz e concluir sobre o desempenho escolar do aluno. Mais do que isso

ela está implícita no processo de aprendizado discente e docente e se apresenta de várias formas e em diversas circunstâncias.

A avaliação educacional tem diferentes finalidades as quais podem ter características antagônicas ou complementares, pois num mesmo processo avaliativo podem-se utilizar várias modalidades de avaliação que serão determinadas pela necessidade e concepções do avaliador.

Vejam como algumas concepções de avaliação se estruturam conforme seus fundamentos e finalidades.

1.2 Avaliação classificatória

Para Luckesi (2005, p. 16) a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico como deveria ser. Assim, o que deveria ser um recurso para diagnosticar quais as dificuldades de aprendizagem que os alunos estão evidenciando por meio da avaliação, passa a ter apenas função de classificação, o que estão com notas abaixo ou acima da média, portanto não cumpriu seu papel e o resultado que ela produz não colabora de “per si” para melhorar a situação do aluno.

Muitas críticas têm sido feitas ao modelo de avaliação classificatória, sobretudo porque o seu uso enviesado na escola, produz empobrecimento no processo ensino - aprendizagem, para o que, o texto de Luckesi (2005, p. 16) nos alerta:

Em avaliação da aprendizagem, necessitamos de aprender a olhar nosso educando como um todo e, então, aprenderemos que a qualidade de um ato, cognitivo, afetivo ou psicomotor, tem a ver com seu refinamento, com seu aprofundamento e foi isso que o legislador quis nos dizer quando colocou na lei que, “na aferição do aproveitamento escolar, deve levar em conta a qualidade sobre a quantidade”.

Neste sentido não podemos conceber a avaliação como um processo isolado, ela faz parte do processo de formação do aluno. É impossível concebermos o processo de ensino-aprendizagem sem incluirmos na discussão o ato de avaliar, embora muitas vezes permeado de práticas conservadoras que são excludentes e classificatórias.

Ao longo da história da Educação, observamos que o tradicionalismo das avaliações taxativas vem sendo substituído por um processo mais elaborado, compreendendo uma visão mais social, que observa o aluno como indivíduo, produto e

produtor de conhecimento, em que se avalia principalmente a docência, suas qualidades e deficiências, nos levando a refletir sobre os aspectos a serem melhorados.

Portanto, a avaliação é essencial ao processo ensino - aprendizagem, sendo a ele inerente, quando concebido como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação, conforme bem pontua Gadotti (1984, p.15): “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo - se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

Logo, avaliação é a reflexão transformada em ação, que impulsiona novas reflexões. Cabe ao educador uma reflexão permanente sobre a sua realidade, um acompanhamento contínuo do educando, na trajetória da construção do conhecimento.

O professor precisa ver a avaliação na escola, numa perspectiva de construção do conhecimento. Hoffmann (1996) propõe para a realização da avaliação, na perspectiva de construção, duas premissas básicas:

- a) Confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades;
- b) Valorização de suas manifestações e interesses.

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, abandona a idéia de que o erro demonstra fracasso e dúvida signifique falta de conhecimento. Mas, que o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos, numa dimensão educativa é um elemento altamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades.

Segundo Vasconcelos (2005) deve-se distinguir avaliação de nota, avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo, desta forma verificar os avanços e dificuldades e o que se fazer para superar os obstáculos. A nota seja na forma de número ou conceitos é uma exigência do sistema educacional.

A avaliação é parte central do ensino-aprendizagem por isso deve ser estudada incansavelmente. No que se refere a essa prática, ela sempre esteve associada à aprovação ou reprovação, fazendo a seleção dos aptos e a dos não aptos. Em muitas de nossas escolas as avaliações ainda são realizadas através de provas e exames sem estar relacionados com o processo ensino-aprendizagem, o que faz com que haja uma preocupação em questionar o que é avaliar, e de que modo essa prática possa garantir uma aprendizagem com qualidade ao aluno.

1.3 Avaliação diagnóstica

Para Perrenoud (1999) avaliação é um instrumento que auxilia o professor a verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que bons resultados sejam construídos. Quando isto não acontece, ou seja, quando a avaliação é executada fora do processo de ensino e com objetivo exclusivamente de atribuição de notas e conceitos, podemos dizer que os alunos inseridos neste contexto, muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar. Se a avaliação não for diagnóstica ela não terá como objetivos a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e em consequência não auxiliarão o seu crescimento. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 151):

Toda avaliação formativa baseia-se na aposta bastante otimista de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa. [...] Quanto mais perto do ensino secundário, mais a avaliação formativa acha-se em ruptura com as estratégias habituais dos alunos e exige um tipo de revolução cultural, baseada em confiança recíproca e uma cultura comum que tornam a transparência possível.

Nesta perspectiva, sendo a avaliação colocada em favor das aprendizagens, torna-se uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar, propondo-se a ser formativa, pois está a serviço do sucesso escolar; tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino aprendizagem; busca proporcionar o feedback (retroalimentação) para o professor e para o aluno, durante o desenvolvimento do processo educacional.

Neste sentido propicia, aos envolvidos (professor/aluno) ao longo da atividade pedagógica, a correção de falhas, esclarecimentos de dúvidas e estímulo à continuação do trabalho para alcance dos objetivos. Proporciona também aos docentes, informações sobre o desenvolvimento do trabalho, adequação de métodos e materiais, comunicação com o aluno e adequação da linguagem.

A avaliação diagnóstica auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, re-planejando suas ações, suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos; se propõe a realizar uma sondagem de conhecimentos e experiências já disponíveis no aluno, bem como a existência de pré - requisitos necessários à aquisição de um novo saber. Permite ainda identificar progressos e

dificuldades de alunos e professores diante do objetivo proposto. Ao referir-se sobre a avaliação diagnóstica, Gil (2006, p.247) revela que:

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Devemos levar em conta o saber que o aluno traz consigo, para conhecê-lo melhor. É a avaliação inicial ou diagnóstica, que promove um acompanhamento contínuo da aprendizagem, pelo qual podemos perceber o desenvolvimento do aluno, suas conquistas e dificuldades, dado que ela é de caráter processual. A partir das constatações, devemos criar/redimensionar/implementar o plano de trabalho docente, com o objetivo de proporcionar ao aluno que o conhecimento torne-se parte de suas aquisições.

Blaya (2004, p. 16) ao reportar-se à avaliação diagnóstica destaca que:

Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem.

Neste sentido, podemos dizer que a avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação do processo pedagógico envolve o planejamento e o todo o desenvolvimento das atividades de ensino, como indica Perrenoud (1999, p.107):

Pode-se considerar que todo feedback é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso. Deve-se, então, falar de avaliação ou de observação formativa? Não se corre o risco de dissolver o "formativo" á força de ampliá-lo?

O trabalho de avaliação pedagógica envolve todo um contexto, professores, sociedade, as concepções pedagógicas da instituição e a tendência utilizada pelo professor. O objetivo principal da avaliação é ajudar o aluno a se auto-avaliar, a perceber suas falhas, fazer com que se auto-conheça e busque novos caminhos para a sua formação.

1.4 Avaliação Formativa

O termo avaliação formativa se refere a uma concepção de avaliação, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, entende que a finalidade da avaliação é ser um

instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas. (ZABALA 1999).

Por esse prisma, avaliar é uma postura de julgamento valorativo, desde as ações mais complexas às mais corriqueiras que são conduzidas a partir de uma análise e de um juízo qualitativo sobre a realidade. Avaliar é uma prática tipicamente humana, na medida em que ao observar o meio, tendo em vista modificá-lo ou conservá-lo, permite, aproximativamente, conduzir uma situação próxima ao ideal esperado. O erro deve servir como mapa com novos caminhos e a abertura para novas possibilidades até o aprendizado. E sobre o erro dentro do processo avaliativo Luckesi (2005, p.139) afirma:

De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz.

Nesta perspectiva, numa concepção análoga à de Perrenoud (1999), a definição de avaliação proposta por Luckesi (1995) é apresentada como sendo um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão e ações para o desenvolvimento da aprendizagem. Para o autor a avaliação necessita estar a serviço da aprendizagem dos alunos e a metodologia da avaliação formativa caracteriza-se por desencadear aprendizagens, observar e interpretar essas aprendizagens.

1.5 Avaliação mediadora

A avaliação formativa defendida por Perrenoud (1999), Luckesi (1995) e outros estudiosos do assunto se assemelha à concepção de uma avaliação em favor da aprendizagem que Jussara Hoffmann (2011) apresenta. A autora fala sobre a avaliação mediadora como uma modalidade avaliativa a serviço de uma educação de qualidade e que respeita o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

A avaliação proposta por Hoffman (2011, p.1) pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador na qual favoreça a troca de ideias “entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados”.

A autora (2011, p.14) propõe que partamos de uma avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação, rumo a uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção, da cidadania. Para tanto, nos desafia a refletir sobre três questões fundamentais:

1. O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade?
2. A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?
3. O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?

O que a autora pretende alertar em seu argumento é o papel classificatório e elitista que nossas escolas assumem em nome de uma “falsa qualidade”, quando avaliam para reter ou promover, sem que o aluno possa provar sua capacidade. Hoffmann (2011, p. 18) afirma:

E a escola hoje insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela.

A avaliação mediadora, segundo Hoffman (2011), propõe um acompanhamento do aluno no sentido de favorecer seu desenvolvimento, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações. proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber.

Hoffmann (1996) salienta que os professores compreendem e exercem a ação de educar e avaliar como momentos distintos e não relacionados. Deste modo, por não dar o valor necessário que a avaliação possui no processo de aprendizagem, os professores, mesmo procurando inovar, "dão" a matéria, aplicam prova escrita, atribuem nota, encerrando assim o ato da avaliação.

Tendo a nota como fim absoluto, o docente demonstra não ter ideia de que a avaliação é um dos vários momentos de coleta de dados a ser realizado dentro do processo ensino - aprendizagem, capaz de lhe proporcionar um subsídio para um juízo de valor, que permita a tomada de uma decisão sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido e o conseqüente progresso ou não do aluno, ficando o aluno relegado ao estigma de “fraco” ou “competente”. Sobre esse aspecto Hoffmann (1996, p.57) afirma:

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. [...] Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora.

A concepção de avaliação que marca a relação de professores e alunos, segundo Hoffmann (1996, p. 56) é a que define essa ação como julgamento de valor de resultados alcançados. Nos vínculos estabelecidos entre professor e aluno dentro do processo educacional a avaliação tem papel determinante, segundo a autora:

A avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como Apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Para o desenvolvimento desta prática avaliativa, exige-se do docente uma visão ampla e detalhada de sua disciplina, de modo que lhe permita estabelecer relações entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a cientificidade do conhecimento. Nessa perspectiva a autora acrescenta, na mesma obra:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. [...] Temos de desvendar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “resignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga. (p.12)

Hoffmann (2011) confirma que a avaliação consiste numa observação constante de aprendizagem para e assim proceder a uma ação educativa que de fato melhore a condição do aluno. A avaliação deve caminhar junto com o processo de aprendizagem, constituir uma ferramenta auxiliadora do professor para verificar o progresso do aluno, e também um momento de reflexão sobre o seu trabalho, no sentido de verificar se, de fato, está a contento em relação ao que foi proposto.

Se pensarmos em avaliação como prática pedagógica ela não poderá apenas servir para mensurar o aprendizado do aluno, mas também para avaliar o professor na sua prática e assim averiguar o trabalho de ambos. Para Hoffman (2011) a avaliação

mediadora é elemento necessário para detectar as falhas no processo de ensino-aprendizagem, para atingir o objetivo principal, que é o desenvolvimento integral do aluno.

1.6 Avaliação contínua e cumulativa

A LDB/96, ao se referir à verificação do rendimento escolar, determina que nós docentes observemos os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V). Aspectos não são notas, mas registros de acompanhamento das atividades discentes.

A avaliação contínua e cumulativa é um alerta para todos os professores, de que nenhuma avaliação deve ser decidida no bimestre, trimestre ou semestre, mas deve resultar de um acompanhamento diário, negociado, transparente, entre docente e aluno, daí seu aspecto diagnóstico. Ou seja, constatada no processo de avaliação a não retenção de conhecimentos, tomam-se medidas para superar a limitação de aprendizagem.

A rigor, a avaliação contínua e cumulativa é exatamente para nos convencer que uma nota não deriva de uma eventual prova mensal, bimestral ou semestral. A nota, quando existe, resulta de processo de aprendizagem, no qual, a partir de um pacto de convivência entre professor e aluno, define-se a avaliação como satisfatória ou insatisfatória. Neste caso, avaliação insatisfatória não significa reprovação, com conotação de promoção ou decesso.

Considerando que a função cumulativa da avaliação visa proporcionar uma medida, a qual poderá ser expressa em uma nota ou conceito sobre o desempenho do aluno, entendemos que ela deverá acontecer ao final de cada unidade de ensino ou ao final de cada bimestre, ou ainda no final do ano letivo, visto que esta avaliação é que proporcionará um diálogo mais objetivo entre os professores e seus alunos.

Portanto, é necessário que fique bem claro o valor atribuído às provas, testes, trabalhos e pesquisas, dentro desta modalidade: são instrumentos utilizados na avaliação para colher informações e estabelecer medidas não podendo ser identificados como processo final de avaliação. Recomenda-se até que o docente utilize durante o processo de avaliação, nas suas diversas funções, instrumentos diferentes, porque existem alunos que apresentam uma maior dificuldade com este ou aquele instrumento. E sobre isso Antunes (2002, p.17) afirma:

Acreditamos que uma avaliação do rendimento escolar pode ser considerada eficiente quando produto de uma observação *contínua ao longo período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames*. [...] Somente um “leque” de múltiplos componentes pode o professor, como verdadeiro juiz proferir um criterioso veredicto.

1.7 Avaliação externa e em larga escala

Além das novas concepções sobre a avaliação da aprendizagem com uma função não classificatória, como acabamos de expor, há uma tendência recente de uso do modelo de avaliação classificatória, que tem ocupado espaço no cenário educacional brasileiro, estimulado pelas políticas educacionais: trata-se das avaliações externas e em larga escala, realizadas em nossas escolas.

A avaliação externa é entendida como aquela em que o processo é inserido em escolas públicas e privadas para avaliar estas instituições com o objetivo de detectar falhas e buscar a melhoria da qualidade de ensino (WERLE, 2010 p. 23). Na realidade esta modalidade de avaliação representa o uso da avaliação classificatória com a finalidade de diagnosticar o desempenho dos alunos das escolas brasileiras e com isso obter um indicativo da qualidade do ensino no país.

Por muito tempo a educação brasileira não dispôs de uma metodologia que permitisse avaliar, de forma sistemática, a qualidade das ações dos educadores e da escola. Segundo Gatti (2002) foi durante a década de 80 com a necessidade de avaliar os resultados do Projeto Edurural³ que se iniciou a avaliação mais sistêmica de programas educacionais, a qual tinha a intenção de avaliar além do desempenho escolar, também outros fatores como: gerenciamento, infraestrutura, corpo docente, famílias etc. Sobre essa avaliação Gatti (2002, p. 24) declara:

Com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com clareza dos limites de significação dos dados, tendo presentes os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente.

Em tal contexto foram criadas diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo diversos níveis de ensino, tais como:

³ O EDURURAL foi um Programa de educação concebido nos primeiros anos da década de 80 para o Nordeste Brasileiro

- SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica tem por objetivo a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino, fornecendo informações sobre a qualidade, a equidade, e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras;
- ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exame anual destinado aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio. O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que compete à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior;
- ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação.

Na avaliação institucional podemos observar questões múltiplas como de estrutura, organização, funcionamento, e expectativas. Uma das propostas das avaliações institucionais, realizadas pelo governo, é perseguir um ensino cada vez melhor que traduza com clareza seus compromissos com a sociedade.

A constituição de sistemas de avaliação tem sido explicada como um dos pontos focais de uma política de condução dos assuntos de Estado, cujos reflexos aparecem na forma de organizar e gerir os sistemas educacionais, não só no Brasil como em vários países. No entanto, Afonso (2009), Werle (2011), Sordi (2012) e Gatti (2012) nos alertam para os perigos de uma avaliação externa que valorize mais o produto que o processo.

Segundo Afonso (2009, p. 49) depois da década de oitenta o governo passou a atuar no sentido de “gerenciar” a educação e a esse processo se deu o nome de “Estado avaliador”. Segundo o autor o governo passou a “admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos.”

Na perspectiva do Estado avaliador, as avaliações em larga escala realizadas pelo governo nas instituições educacionais, passaram a ter uma função estratégica de controle sobre as atividades educativas. Sordi (2012, p.14) afiança que esses mecanismos de regulação externa sobre a escola “ferem a autonomia desta instituição na

definição de seus rumos.” A autora ainda nos alerta que “a cultura de avaliação se mantém e alimenta o círculo vicioso de descrédito e desmobilização que perpassa os atores da escola diante do fenômeno avaliatório”.

Conforme os autores acima citados, o fortalecimento das avaliações externas está ligado ao raciocínio gerencialista em que se conduz as escolas na busca de mostrar eficácia e eficiência relativamente ao uso dos insumos. “A meta acaba sendo melhorar os índices, o que necessariamente não implica melhorias nas aprendizagens dos estudantes”. (SORDI 2012, p.4).

Sobre essa busca por melhores notas nas avaliações externas, Gatti (2012, p. 2) nos alerta:

No caso do Brasil, a busca pela qualidade do ensino, equacionada nos termos de suas avaliações externas, ocorre principalmente no interior das redes públicas de ensino, [...] e a tendência das ações implementadas é a de assumir um caráter meramente supletivo e compensatório.

Segundo documentos oficiais, um dos objetivos principais do SAEB, senão o mais importante é o de ser um sistema de aferição da qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. No entanto, Werle (2011) questiona se as avaliações externas vinculadas ao ranqueamento de escolas, a liberação de recursos e à tônica de “transparência” para a sociedade não estaria ligada a concepções mercadológicas de governo. E sobre isso ela afirma:

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados. (p.790)

A exigência de que as escolas prestem contas à comunidade, demonstrando a capacidade de desenvolvimento sem precisar de recursos adicionais, tem se fortalecido e acaba refletindo negativamente sobre a escola e seus atores. Porém, sob o aspecto opressor de regulação que as avaliações exercem sobre a educação Sordi (2012, p. 12) nos convida a refletir sobre a necessidade de haver uma avaliação da educação enquanto bem público e assegura que contestar os “modelos avaliativos centralizados e distantes do chão das escolas não implica desprezar a avaliação e sua dimensão formativa”.

É ainda Sordi (2012, p. 12) que chama atenção para o fato de que os processos de regulação são nocivos, enquanto redutores da complexidade da aprendizagem à índices de qualidade, porém, o não avaliar a escola é negar o direito da população de saber que ensino lhes é oferecido. Nas palavras da autora:

A educação enquanto política pública deve ser avaliada, pois não se concebe que este bem, tratado hoje como ‘mercadoria’, possa prescindir de qualidade. Trata-se de um direito a ser garantido à população, em especial aquela que frequenta a escola pública.

Podemos concluir que sob muitos aspectos as avaliações do SAEB assumem as características de uma avaliação reguladora e tem determinado os rumos que a escola toma pela busca de “qualidade”, que muitas vezes é confundida em atingir metas propostas pelo SAEB. “Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para inovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas?” (GATTI, 2012, p. 3).

Sordi (2012, p. 17) afirma que as políticas de regulação passam por mudanças quando a sociedade assume alguma forma de “protagonismo na cena política.” A autora destaca que o “desafio está em construir um sentido coletivo para estas regulações locais de modo a que possam se converter em forças de transformação das realidades das escolas”.

Neste contexto, fica evidente a dificuldade em estabelecer critérios únicos de avaliação e definir qual o modelo mais apropriado, mas o óbvio em meio a tantas incertezas é que a educação atualmente passa por um processo de mudança e busca uma nova significação, não cabendo no processo de ensino-aprendizagem uma avaliação classificatória e frenadora.

Assim, podemos concluir que a avaliação é um componente do processo ensino-aprendizagem, cujo propósito é recolher informações que possibilitem estabelecer uma correspondência entre os dados obtidos e os objetivos propostos, a fim de que o professor possa verificar o desenvolvimento do aluno em relação ao trabalho executado, orientando-o assim para uma tomada de decisões em relação aos conhecimentos que pretendemos construir com os alunos.

Diante desse quadro teórico, a indagação que move a presente pesquisa pode se tornar mais clara: de que forma uma avaliação externa, como é a proposta pela Prova Brasil /SAEB pode colaborar para um melhor diagnóstico do ensino e provocar mudanças na prática dos professores e em consequência melhorar a qualidade do ensino. Em outras palavras a função reguladora que pretende ter essa avaliação está produzindo que tipo de resultado?

A seguir, no segundo capítulo apresentaremos os objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, buscando descrever a metodologia do SAEB e a sua proposta de avaliação em Língua Portuguesa, a qual pretende constituir

os parâmetros para o ensino desta disciplina. Compreender a proposta do Saeb para o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para que possamos identificar quais mudanças têm sido operadas pelos professores neste processo.

CAPÍTULO II

O SAEB/PROVA BRASIL – AS REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A democratização do ensino em nosso país é uma conquista bastante recente. Até meados dos anos 1990, o grande desafio da educação brasileira era garantir que todas as crianças em idade escolar frequentassem as salas de aula.

Com a ampliação de acesso às escolas surgiram novas preocupações com a qualidade do ensino. Bourdieu (1998), ao falar da massificação do ensino, alerta para o fato de que a simples inclusão das crianças e adolescentes das classes populares no sistema não oferece nenhum tipo de garantia em relação à qualidade. Quando esses jovens, mesmo com a oportunidade de estudar, não obtêm com a educação um benefício social, a escola se torna uma decepção coletiva, uma “espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua à medida que se avança em sua direção” (p.221).

Neste sentido, não basta garantir o acesso à escola, é primordial oferecer um ensino de qualidade para todos, mas para isso era e é necessário saber que tipo de ensino é oferecido e em que condições se encontra a escola pública.

Para atender a esses objetivos, entre outros, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a primeira iniciativa, em escala nacional, tendo como proposta conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade.

Desde sua criação o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por um processo de aperfeiçoamento e consolidação. Uma mudança que merece registro foi a sua realização com regularidade, a cada dois anos, o que nessa proposta é fundamental para efeito de comparabilidade dos resultados e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação junto aos sistemas de ensino. O SAEB abrange uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal, sendo aplicado às escolas públicas e privadas de ensino fundamental e ensino médio.

O sistema se constitui com base em duas grandes preocupações:

- aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino;

- verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino – condições de infra-estrutura das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos.

Com a análise dos resultados relativos aos levantamentos obtidos com o SAEB pretende-se acompanhar a evolução do desempenho dos sistemas de ensino e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado pelas escolas. O objetivo dessa medida é a definição de ações voltadas para a correção das deficiências identificadas.

Um exemplo de política subsidiada pelo resultado do SAEB foi o Programa de Aceleração de Aprendizagem, criado pelo MEC para apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino a multiplicar ações visando corrigir um dos principais problemas do ensino fundamental, que é a incidência de índices muito elevados de distorção idade/série. O SAEB mostrou que os alunos com essa característica apresentam um desempenho inferior aos alunos que frequentam a série correspondente à sua idade. Portanto, tornou-se prioritário criar classes de aceleração de aprendizagem para estes alunos. O SAEB também ofereceu importantes subsídios para a definição da política de formação de professores.

Com a aplicação das avaliações do SAEB, e a quarta edição da Prova Brasil, como avaliação censitária, este sistema se consolida como o mais importante e abrangente instrumento de avaliação da educação básica em todo o País.

Cabe registrar que o INEP criou um Banco Nacional de Itens, que forneceu as questões utilizadas na elaboração das provas do SAEB na edição de 2011. Além de atender a essa necessidade, o Banco Nacional de Itens tem oferecido às redes estaduais de ensino que queiram implementar sistemas próprios de avaliação itens pré-testados e calibrados nacionalmente. Esta iniciativa pretende fortalecer a política de avaliação educacional, estimulando o desenvolvimento de sistemas que permitam a comparabilidade dos resultados.

Tais referências permitem refletir sobre o papel docente diante desse momento na educação, no qual a avaliação tem ocupado grande espaço nas escolas e campos de pesquisa sobre a educação. Vemos que ao longo da história da educação mudou o contexto, a forma, mas não mudaram as indagações a respeito dos processos avaliativos, surgindo assim questões sobre como avaliar e que saberes são necessários ao docente para que esse processo seja eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O que é o SAEB

Segundo Araújo e Lúzio (2005) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se atualmente num amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do ensino brasileiro e um dos mais sofisticados sistemas de avaliação em larga escala da América Latina. O SAEB foi elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do Ministério da Educação e desde 1990 aplica avaliações na educação básica.

No início as avaliações do SAEB eram realizadas a cada dois anos e avaliavam apenas uma amostra representativa dos alunos matriculados nas séries finais do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, de escolas públicas e privadas, fornecendo dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e dos estados. "O SAEB era insuficiente para que as escolas se vissem retratadas nessa avaliação. Era um instrumento importante para o gestor da rede e do governo como planejamento da educação no país, mas o impacto na escola era pequeno", ressalta Maria Inês Pestana (1998).

Em 2005, a partir da necessidade de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB foi criada a Prova Brasil. Por ser censitária esta avaliação expande o alcance dos resultados, e segundo os documentos oficiais, oferece dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental.

2.2 Histórico do SAEB

O primeiro ciclo do SAEB foi em 1990 com uma amostra de escolas que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental da rede pública urbana. Segundo Pestana (1998), o MEC coordenou todo processo, deixando ao encargo das secretarias estaduais de educação a aplicação dos testes e questionários; os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, matemática e ciências e para os alunos de 5^a e 7^a séries foram incluídas as avaliações de redação. Esse modelo se manteve até a edição de 1993.

Segundo a autora, em 1995 foi realizada uma avaliação externa do próprio SAEB o que resultou em mudanças metodológicas no sistema de avaliação. A primeira mudança significativa foi relativa ao público avaliado, que se restringiu às séries finais

de ciclos e com essa alteração passou-se a examinar conteúdos que cobrissem praticamente todo espectro curricular proposto para a Educação Básica no país.

Outra mudança foi a adoção de uma nova metodologia para construção das avaliações e análise dos resultados - a Teoria de Resposta ao Item (TRI) - que possibilita a comparação entre os resultados ao longo do tempo e entre séries, pois a unidade de análise passa a ser o item da prova e não mais a prova completa, nem o aluno. Antes do uso da TRI eram aplicadas provas clássicas sobre conteúdos com 30 questões; atualmente o uso da Teoria de Resposta ao Item associada a uma técnica de balanceamento de conteúdos permite uma amplitude do currículo, pois o SAEB utiliza 150 questões em cada disciplina avaliada, embora cada aluno continue respondendo entre 30 e 35 questões. Os resultados analisados com o TRI permitem a comparação e a colocação dos mesmos em uma escala única de desempenho. Segundo Araújo e Lúzio (2005, p 35) “é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens”.

Em 1995 expandiu-se a aplicação para as redes de ensino, pública e privada de todas as unidades da Federação.

Nos ciclos de 1997 e 1999 os alunos de 4ª e 8ª série foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e os alunos do 3º ano do Ensino Médio realizaram os testes em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

Nas edições a partir de 2001, o SAEB passou a avaliar somente Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005 o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação do Rendimento Escolar (Anresc), divulgada como Prova Brasil.

De acordo com o INEP (2009a), as avaliações realizadas de forma amostral (segundo critérios estatísticos, 10 alunos por turma) pelo SAEB continuam avaliando as redes públicas e privadas pela Aneb, agora com foco na gestão da educação básica. Quanto à Prova Brasil (Anresc) avalia de forma censitária as escolas com quantidade mínima⁴ de alunos nas séries finais de cada ciclo, atualmente 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com a intenção de gerar resultados por escola e município. Uma vez que a metodologia das duas avaliações é a mesma, elas passaram a

⁴ Na edição de 2005 o mínimo de alunos na última etapa dos anos iniciais ou finais era de 30 estudantes por turma, e na edição de 2007 passaram a ser 20 alunos por série.

ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará a extinção da outra.

Na edição de 2005 a Prova Brasil foi aplicada aos alunos do fim de cada ciclo do Ensino Fundamental, 5º e 9º ano, com testes de Língua Portuguesa e Matemática a fim de avaliar leitura e resolução de problemas.

Nos anos de 2007, 2009 e 2011 as escolas rurais que tinham o mínimo de 20 alunos matriculados nas séries finais de cada ciclo do Ensino Fundamental, passaram a participar da Prova Brasil; a partir desta edição a Prova Brasil passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da Aneb, a aplicação amostral do SAEB, com a utilização dos mesmos instrumentos.

2.3 Objetivos do SAEB

Segundo Pestana (1998) o SAEB tem como principal objetivo avaliar a educação brasileira, a fim de contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Segundo os documentos oficiais do INEP (2009a, p.34), além desse objetivo, o SAEB procura também:

- oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais; e
- consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.

Podemos notar nos objetivos do SAEB, uma preocupação com três questões sobre o sistema educacional brasileiro:

- Quais fatores podem contribuir para um ensino público de qualidade?
- Como está realmente a educação em nosso país?
- Em que as políticas educacionais estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?

Para Pestana (1998, p. 66) questões como essas foram traduzidas em dimensões específicas de análise e relacionadas a indicadores do SAEB. A autora

apresenta o objetivo principal do Sistema de Avaliação da Educação Básica como sendo o de “coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade.” E afirma que o SAEB deve prover informações para a tomada de decisões dos gestores do sistema educacional, procurando determinar a evolução real da qualidade do sistema e “identificar o arranjo de fatores que teria possibilitado tal melhoria, uma vez que dificilmente um fator responde sozinho por qualquer mudança no campo educacional”. (PESTANA, 1998, p.67).

Podemos verificar dentre os objetivos do SAEB a intenção de fornecer à “sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos”; ainda segundo Pestana (1998) a intenção é atender a uma demanda crescente da sociedade que exige maior transparência do sistema educacional.

No entanto, em análise divergente, Rodrigues (1993) polemiza o assunto explicitando que as avaliações oficiais podem servir de ‘alento’ para a ansiedade dos cidadãos por uma educação de qualidade e gratuita, e assim perpetuar a imagem de eficiência e responsabilidade do governo, criando um cenário de zelo e empenho na solução das mazelas no sistema educacional.

A reflexão em torno dos objetivos do SAEB e se eles têm sido alcançados envolve uma complexa análise documental e pesquisa com os sujeitos envolvidos diretamente com a educação: diretores, coordenadores e professores tal como pretendemos realizar neste trabalho.

2.4 Metodologia do SAEB

O cumprimento dos objetivos do SAEB exige dos técnicos, direta ou indiretamente ligados às avaliações, uma estruturação minuciosa na coleta dos dados. Segundo Riether (2000, p 27) para que se possam produzir resultados de desempenho são necessárias metodologias precisas e para isso afirma:

[...] o Inep não economiza esforços em adotar para o SAEB o uso de metodologias de ponta, muitas delas de difícil compreensão e cujo entendimento deve passar por momentos de dedicação aos diversos tópicos que envolvem a pesquisa em todas as suas fases.

Segundo Pestana (1998) o procedimento usado pelo SAEB apoia-se na abordagem gerencialista⁵ adotando o modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produtos) desenvolvido por Stufflebeam (1983, apud PESTANA, 1998b, p.59), em que apresenta quatro tipos de avaliação:

- Contexto: decisões de planejamento
- Insumo: fundamentação de decisões de estruturação
- Processo: acompanhamento das etapas de implantação
- Produtos: apreciação de resultados e fundamentação de novas decisões.

Ainda para Pestana (1998) o aspecto produto é examinado através dos testes que medem as habilidades/competências que os alunos possuem. Quanto às dimensões de contexto, processo e insumo são examinados por meio da aplicação de questionários para os professores, diretores e alunos.

Durante a aplicação das avaliações do SAEB professores e diretores respondem a questionários que buscam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. São colhidas informações ainda sobre a infra-estrutura e recursos humanos.

Dos alunos são levantados dados sobre seu nível socioeconômico, raça e hábitos de estudo.

Segundo Araújo e Lúzio (2005, p. 18):

A relação entre os fatores de contexto e o desempenho dos alunos é feita utilizando-se diversos modelos estatísticos multivariados. Por meio de tais modelos, é possível analisar os fatores de interesse controlando outras variáveis, como o nível socioeconômico dos alunos. Busca-se, então, medir o efeito líquido dos fatores considerados e analisados.

2.4.1 Estrutura

Para descrever e orientar a elaboração dos itens dos testes do SAEB foram construídas Matrizes de Referência, que sistematizam:

- A elaboração dos testes psicométricos,
- A estrutura dos cadernos de avaliação,
- A aplicação de avaliações padronizadas a fim de descrever o que os alunos sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática,

⁵ Trata-se de uma abordagem orientada pela eficiência financeira. (CONTRERAS 2002)

- Coleta de informações sobre fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade do ensino-aprendizagem,
- Aplicação dos questionários a alunos, diretores e professores,
- Uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), já apresentado anteriormente,
- Seleção de amostra probabilística, para as avaliações realizadas pela Aneb⁶.

Os testes do SAEB contêm 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas, sendo compostos por itens de múltipla escolha, que segundo Araújo e Lúzio (2005, p.14) passam por um processo de “validação” da seguinte forma:

Depois de elaborados, os itens são submetidos a uma revisão de conteúdo e forma, que compreende uma certificação de qualidade dos aspectos teóricos, pedagógicos e lingüísticos, e a validação empírica, que verifica, por meio de técnicas estatísticas e psicométricas, as características de comportamento dos itens após sua aplicação em campo.

Para que seja possível a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado Blocos Incompletos Balanceados (Balanced Incomplete Block) – BIB. Segundo Araújo e Lúzio (2005, p.14) este modelo possibilita que o conjunto de questões seja dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um composto por 13 itens, totalizando 13 blocos. “Estes são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações perfazem 26 cadernos diferentes.” Segundo o autor esse método garante que sejam superados fatores que possam intervir na resposta aos itens, como cansaço do aluno ou a falta de tempo para completar a prova.

Estes itens são elaborados a partir do “referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (MEC, 2007, p. 30), que por sua vez são embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e sob consulta nacional dos currículos sugeridos pelas secretarias estaduais de educação.

Segundo Araújo e Lúzio (2005, p.15) “buscou-se o que havia de comum entre os currículos para a composição da matriz”. O autor ainda afirma que o Inep consultou professores-regentes nas capitais brasileiras, das redes de ensino municipais, estaduais e privadas, com atuação nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série

⁶ Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica (anteriormente apresentada no texto).

do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados nessas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de especialistas nas áreas do conhecimento.

Os conteúdos, associados às habilidades a serem desenvolvidas em cada série e disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das avaliações do SAEB deveriam avaliar. A essas unidades se denominou “descritores”. Por sua vez cada descritor dá origem a diferentes itens e a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades” (MEC, 2007, p. 31).

Analisaremos o que os documentos oficiais dizem sobre os descritores com ênfase em leitura e alguns itens da avaliação de Língua Portuguesa, procurando verificar qual o enfoque dado ao ensino de língua materna. O exame de tais questões permitirá entrever qual o conceito de língua adotado ao formulá-las, quais as competências lingüísticas esperadas dos alunos.

2.5. O que se avalia em Língua Portuguesa no SAEB

As avaliações oficiais do SAEB têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto. Portanto, não são avaliados conteúdos específicos de Língua Portuguesa nesta etapa de escolarização e notemos que a ênfase dada à leitura deve-se ao fato de que a análise da produção escrita dos estudantes seria extremamente trabalhosa e dispendiosa.

Como mencionamos anteriormente, para que avaliações como a Prova Brasil sejam realizadas foi construída uma matriz de referência a fim de garantir transparência e legitimidade ao processo avaliativo, pois informa às escolas e órgãos envolvidos o quê será avaliado.

As informações a respeito da Matriz de Referência, disponibilizados pelo governo, por meio, por exemplo, do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2009a) e das Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b) permitem uma visão geral do que se espera em relação à leitura dentro da sala de aula. Logo, a avaliação de Língua Portuguesa na área de leitura deve considerar o fazer

pedagógico, pensando em um ensino voltado para autonomia, para a participação cidadã, norteado para:

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

Vale ressaltar que os aspectos mencionados são orientações para o ensino em sala de aula, não sendo apresentados diretamente nas avaliações oficiais. No entanto, espera-se que esses fatores sejam do domínio do aluno no momento de realização de qualquer avaliação.

A formulação da Prova Brasil tem como foco o texto, mais especificamente os gêneros textuais como objeto de ensino, já que eles são caracterizados por funções específicas, de acordo com os contextos nos quais são utilizados. Portanto, foram situados em dois eixos, tal como é proposto nos PCN's: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.

A Matriz de Língua Portuguesa⁷ se estrutura em duas dimensões: na primeira denominada “objeto de conhecimento”, são elencados seis tópicos relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes, e na segunda dimensão, ligada aos tópicos apresentados pelo “objeto do conhecimento”, há um grupo de descritores que visa à avaliação de diferentes competências do leitor. São elencados seis temas relativos à leitura. Para identificar as habilidades em cada tema, são utilizados tópicos chamados descritores, que indicam diferentes habilidades avaliadas. Para melhor compreensão vejamos o quadro a seguir:

⁷

Analisaremos a Matriz de Referência do 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Habilidades em Língua Portuguesa avaliadas pelo SAEB/Prova Brasil

Tópico I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III. Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Tópico VI. Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: (INEP, 2008, online, acesso em: 20/03/2012).

Vale ressaltar que não são avaliados conteúdos específicos de Língua Portuguesa na etapa de escolarização, sendo esta a peculiaridade de uma matriz que avalia a competência leitora (BRASIL, 2009b).

Os tópicos aglutinam seus descritores de habilidades apresentando as condições necessárias para um adequado processamento da leitura pelo indivíduo. De acordo com o caderno de Orientações para professores (BRASIL, 2009b) os três primeiros tópicos (Tópico I. Procedimentos de Leitura; Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador a Compreensão do Texto; Tópico III. Relação entre Textos) estão ligados ao texto em sua “estrutura arquitetônica”; os três últimos (Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI. Variação Linguística), aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do texto.

As questões em Língua Portuguesa são organizadas visando à avaliação do desempenho dos alunos em três aspectos distintos: identificação e recuperação de informação, compreensão e interpretação, e reflexão. Com questões de identificação e recuperação de informações avalia-se a capacidade do aluno de reconhecer as informações literais do texto escrito, e com as atividades de compreensão e interpretação avalia-se a habilidade de inferir e integrar segmentos do texto, ou seja, a capacidade do aluno de operar com informações que não estão explícitas no texto para compreender sua mensagem. Por meio das questões de reflexão é verificada a habilidade de avaliar e julgar, ou seja, o posicionamento e a interpretação do aluno em relação à sua leitura.

Nos anos em que as avaliações do SAEB são aplicadas, o MEC distribui “cadernos” da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) às secretarias estaduais e municipais de educação e às escolas públicas da educação básica que possuem turmas de quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e terceira série do ensino médio. Divididos por assunto, os cadernos abordam matrizes de referência, temas, tópicos e descritores. Professores e gestores ainda podem fazer o *download*, no portal do Ministério da Educação (MEC) do livro de Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil (2009) que traz informações sobre os critérios de avaliação, além de exemplos de questões que integram a avaliação.

Analisando os descritores propostos em cada um dos tópicos da Prova Brasil, temos pistas para a própria organização da prática de leitura e compreensão em sala de aula. Não se trata de treinar alunos para a prova, mas de trabalhar com situações que propiciem aos alunos a leitura competente.

O professor, no nosso caso específico, o de Língua Portuguesa, ao elaborar seu plano de ação, deve estar atento aos objetivos dessa área e, então, organizar, a partir disso, a rotina semanal de sua sala de aula, por exemplo, horários para leitura individual, leitura compartilhada, discussão textual, realização de atividades de produção de texto, reestruturação de texto, entre outras.

Definido o tempo para o trabalho com leitura e compreensão textual na rotina semanal, podemos partir para a organização do ensino propriamente dito. Para elaboração das atividades, é importante lembrarmos: “Não é apenas uma questão de sistematicidade: a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1991, p.09).

Para garantir o novo a que se refere Vygotsky (1991), a aprendizagem precisa se efetivar, pois é esta que irá proporcionar o desenvolvimento. No caso da leitura e compreensão textual, as atividades precisam se voltar para uma leitura competente capaz de viabilizar o letramento. Essa deve ser a intenção maior e somente a escola poderá objetivar o novo no curso de desenvolvimento da leitura competente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 52) todo o trabalho com a leitura deve levar à formação e desenvolvimento de leitores autônomos que sejam capazes de inferir do texto informações ou ações que não estão ditas, perceber e validar – ou não – a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformular suas próprias concepções a partir das leituras.

Para que essa leitura interacionista ocorra, é necessária uma série de habilidades e competências, cabendo à escola proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito. O aluno, que demonstra todas as habilidades demarcadas, testou hipóteses, comparou, juntou informações, refletiu sobre o que leu, resgatou suas memórias, enfim, dialogou com o texto e consigo mesmo, respondendo ativamente ao esperado.

O documento do Inep relativo às Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p. 11) descreve os níveis da escala de desenvolvimento do aluno de 4º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa nos seguintes aspectos:

- **Muito crítico:** Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
- **Crítico:** Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
- **Intermediário:** Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; entre outras habilidades.
- **Adequado** São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; além de outras habilidades.

As Orientações para o Professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p. 13) acrescentam que o sujeito competente é “capaz de compreender textos orais e escritos, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura.”. Vê-se, assim, que essa visão traz consigo a leitura como um ato social e não uma atividade individual, pois, aprende-se a ler e a escrever, porque os sujeitos inserem-se em um grupo social que utiliza a leitura e a escrita.

O que vemos nas avaliações do SAEB/Prova Brasil a respeito da dificuldade de apreender os significados de um texto é algo com que os professores defrontam-se cotidianamente em suas salas de aula. Ao se confrontar com esse problema, tomam consciência de que a apropriação da leitura é condição para o acesso aos conhecimentos que se constituem como mediadores para o aluno compreender textos de diferentes gêneros e suportes, como também para estabelecer uma relação com fatos e fenômenos que independam de uma relação empírica.

Neste sentido destacamos a importância de o ensino de Língua Portuguesa contemplar em suas atividades, as habilidades avaliadas pela Prova Brasil de Língua Portuguesa, da 4ª série do Ensino Fundamental, pois em se tratando da leitura e compreensão textual é fundamental um ensino que possibilite aos alunos localizar informações explícitas e implícitas num texto, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema e outras.

2.6 SAEB e um novo currículo de Língua Portuguesa

O uso social da leitura e escrita ultrapassa os limites da decodificação e codificação, refere-se isto sim, ao letramento. Será que nosso ensino está direcionado para o letramento? Estamos organizando nossas atividades em sala contemplando os aspectos levantados por Soares (2002) e contemplados nos descritores da Prova Brasil? Ou estamos somente alfabetizando? Os PCN's (BRASIL, 1998, p.55) são enfáticos em afirmar a necessidade de “superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial de leitura”, e alertam que por conta da errônea ideia de que simplesmente decodificar as letras é ler a “escola vem produzindo ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”.

Ao avaliarmos essas questões, podemos concluir que a utilização dos princípios contidos na Prova Brasil sobre a organização do ensino da leitura e compreensão textual contribui para o desenvolvimento do aluno em capacidades específicas para leitura, que poderá subsidiá-lo para ler a diversidade de textos disponíveis na sociedade com criticidade e competência.

Um ensino coerente com as novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita e comprometido com o desenvolvimento da competência discursiva deve contemplar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, reavaliando o ensino de gramática normativa e o ensino com textos de maneira pontual e exclusivamente para aplicar as regras gramaticais. Sobre isso os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.55) afirmam:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

As avaliações do SAEB/Prova Brasil, por apresentarem diversos tipos de textos acabam por exigir do professor de Língua Portuguesa uma nova postura que implica reorientar sua prática no intuito de reconhecer a variedade lingüística, levando para a sala de aula a infinidade de discursos e gêneros que circulam na sociedade e assim estimular a prática de leitura.

Nessa perspectiva Campos (2010, p.148) manifesta a ideia de mudança na “elaboração dos currículos, na seleção dos objetivos e formas de avaliação.” E para isso afirma:

A formação de nossos professores precisa ser mais consistente e concentrada na práxis e menos teórica, assim, leitura e escrita efetivamente se converteriam em compromisso de todas as áreas, pois estão presentes em todas as disciplinas do currículo e, mais que isso, são práticas da vida social que inserem o indivíduo no mundo e o caracterizam.

Como orientam os PCN's (BRASIL, 1998, p.54) a escola deve converter a leitura de objeto de ensino em objeto de aprendizagem para que o ato de ler seja significativo para o aluno e isso significa estar aberta aos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, tornando-se espaço de análise e produção desses mesmos gêneros e tipos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, orientam para um ensino de Língua Portuguesa que considera o avanço dos estudos linguísticos de até então. Segundo Bispo (2011, p.7) infere-se que na alusão que os Parâmetros fazem ao fracasso escolar, constatado na dificuldade dos alunos quanto ao domínio de práticas da leitura e escrita e refletido nos altos índices de evasão e repetência, tem-se uma “crítica (des)velada ao ensino tradicional de língua, orientado pela perspectiva gramatical e marcado por um artificialismo no que se refere à proposta de ensino das referidas práticas.”

Podemos notar na caracterização geral eixos organizadores dos PCN’s para o ensino de língua, o pressuposto de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 1997, p.43).

Nesta perspectiva, observa-se no discurso oficial a ideia de que para além do domínio da língua padrão, o ensino da língua materna deve privilegiar o domínio da competência textual (oral e escrita), voltado para o uso social da língua, que percebe as diferenças dialetais e vale-se de práticas de leitura, escrita e análise linguística em situações reais.

É fato que o ensino de Língua Portuguesa foi seguramente repensado, reescrito e redirecionado nas últimas décadas. Apesar dos visíveis avanços nos estudos teóricos e acadêmicos, mas também é fato que é preciso avançar em direção à escola.

Para tanto, deve-se considerar que “[...] numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados”, e que “no ensino da língua, estas questões são presença constante” (GERALDI, 2003, p.55; 72).

É no processo dialógico de sala de aula que professor e alunos irão constituindo a leitura de mundo, por prática centrada na interação e na interlocução, onde o aluno alterna papéis de leitor, produtor e revisor de textos, a partir de metodologia que valoriza sua experiência linguística e de vida.

As atividades de leitura são excelentes instrumentos para o professor, que sabendo utilizá-las de forma adequada terá resultados satisfatórios. O problema é que o meio educacional parece estar condicionado a uma visão meramente técnica, mecânica

da leitura. É certo que toda atividade tem que ser orientada, precisa conter objetivos, estratégias, mas isso não significa engessá-la. Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Esse é o outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. “A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar”. (CAGLIARI, 2005 p. 181).

Sobre a importância da prática de leitura na escola Geraldi (2011, p. 63) confirma de maneira clara e enfática a ideia de leitura por prazer, afirmando:

Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razões de cobranças escolares. [...] é preferível que um ou dois alunos “logre”, dizendo que leu um livro que não leu, a estabelecer critérios rígidos de avaliação da leitura. É preciso também confiar no aluno, e isso representa uma postura em relação à educação.

A valorização do pensar deve ser respeitada no processo de ensino aprendizagem, pois o aluno traz em si tanto a capacidade de adquirir o conhecimento, quanto da compreensão, como também, a de gerar experiências novas a partir da estimulação do pensamento.

Desse modo, o conhecimento pode ser construído de várias maneiras. No método tradicional receber informação e retê-la na memória era fato habitual. O aluno era o objeto da escuta e o professor o transmissor do saber. Práticas de exercícios repetitivos eram as principais formas de conduzir aulas que não contavam com a participação e o conhecimento prévio do aluno.

Com isso, a escola pode ter como objetivo, ensinar o português padrão proporcionando condições para que ele seja aprendido valorizando o aluno. Esse objetivo torna-se fundamental para que o professor se utilize de meios atrativos para ofertar um aprendizado interessante e inovador mesmo diante dos desafios que a educação brasileira enfrenta, pois conforme cita Bechara (2004, p.6) “tudo é válido na língua, desde que se logre comunicar-se”.

Nesse entendimento, integrar leitura, produção de texto e análise linguística, se torna o desafio para quem ensina e para quem aprende, é a teoria que precisa dialogar efetivamente com a prática, numa linguagem que aproxime documentos/propostas institucionais, academia e escola básica, de forma que não se estabeleça uma hierarquia entre tais elementos.

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através do ensino eficiente, os

instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e reivindicação social.

Analisando-se de forma geral, percebemos, pelos próprios resultados, que essa prova está além do nível dos nossos alunos, porém, não deveria. Se ela atende aos interesses do mercado ou se está de acordo com os PCNs ou não, o fato é que nossas crianças não estão sendo capazes de compreender aquilo que lêem. Um ensino satisfatório pressupõe que um aluno, ao final das séries iniciais do ensino fundamental, saiba ler com competência. É essa leitura avaliada pelos programas oficiais de avaliação, ou seja, não se está em questão o nível de alfabetização, mas sim o nível de letramento, o uso social que o aluno faz da leitura e escrita. Soares (2002, p. 22) nos explica melhor:

A avaliação do nível de letramento, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de alfabetização) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e realmente universal, e se presume, pois que toda a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever. [...] O que interessa a esses países é a avaliação do nível de letramento da população, não do índice de alfabetização, e freqüentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram.

As considerações levantadas por Soares (2002) reiteram a idéia de que o nosso propósito deve estar direcionado para a prática social da leitura, no seu sentido mais amplo, entendendo que esta é a porta de entrada para o mundo letrado.

2.6.1 O ensino de Língua Portuguesa na escola: alguns dilemas

Na escola a criança precisa se apropriar dos instrumentos que possibilitam a aquisição do conhecimento. Para Saviani (2008, p.15) “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]”. Os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade se constituem numa cultura letrada, por isso, dentre os conteúdos escolares, a leitura e a escrita são elementos rudimentares da aprendizagem da criança.

Exatamente por serem conhecimentos essenciais, a leitura e a escrita têm sido ao longo da história temas amplamente discutidos e longe de serem encerrados. A linguagem tem um papel fundamental nos processos de desenvolvimento e

aprendizagem. Porém, nem todas as crianças desenvolvem a linguagem da mesma forma e no mesmo momento, havendo frequentemente casos de crianças que apresentam problemas de linguagem no início da escolarização.

No entanto, segundo Soares (1998), a escola não tem demonstrado competência suficiente para educar, principalmente, as camadas populares, o que gera o fracasso e legitima as desigualdades sociais. Vale destacar que as classes populares conquistaram o espaço escolar através da democratização do ensino, que tomou uma direção quantitativa no sentido de ampliar a oferta educacional, principalmente o número de escolas para essas classes populares.

Ainda, segundo Soares (1998, p. 54) a escola transforma a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em “saber escolar legítimo” e impõe tal saber aos grupos dominados. A marginalização é perpetuada em vista dessa função de manutenção da estrutura social vigente e suas desigualdades e privilégios e assim, nós professores “continuaremos reprovando exatamente os que a sociedade já reprovou.” (POSSENTI, 2011, p. 34).

O que podemos observar no sistema educacional brasileiro é, antes de tudo, uma escola que se volta ‘contra’ o povo, visto que a relação entre origem social e fracasso é evidente: as classes socioeconomicamente desfavorecidas são as que mais fracassam na escola. O aluno da classe dominada encontra na escola modelos ou padrões que não são os seus, e seu comportamento passa a ser avaliado em função desse modelo, segundo Soares (1998, p. 15):

[...] os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes — processo de marginalização cultural.

Neste contexto, o papel da linguagem desponta como fundamental, visto que é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Assim, o confronto entre as culturas é, basicamente, um confronto entre os usos da língua numa ou noutra cultura.

A solução desse problema, ainda segundo Soares (1998) estaria na transformação da estrutura social como um todo e só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderiam garantir de fato a igualdade de condições no rendimento escolar das classes populares.

Possenti (2011, p.33) é enfático e direto ao falar sobre os dilemas de ensinar o português padrão⁸ aos alunos que usam “dialetos não padrões”. O autor declara e argumenta:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrão baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. [...] Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português da escola.

Portanto, identificar com o aluno o valor cultural da variedade usada por ele, é fundamental para que, a partir da compreensão de como ocorre o uso da língua, ele possa apropriar-se de mais uma variedade: o padrão, que, segundo Suassuna (1995), lhe permitirá ter acesso aos bens culturais por ela veiculados.

Nesse viés de abordagem Bagno (2002, p.52) acrescenta:

[...] é claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso, tentando criar uma língua ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultados natural das forças interinas que governam o idioma.

Sendo assim, mediante a real necessidade do ensino da gramática surgiu uma pergunta: que gramática estudar na escola? Neves (2006) responde em seu livro cujo título traz essa mesma indagação, no qual a autora tenta explicar a questão. A autora considera que o termo gramática normativa “não reflete a verdade das coisas”, porque não apresenta explicitamente marcas injustas da linguagem, ou seja, não diz explicitamente “faça isto” ou não use isto”. Desse modo, “o primeiro grande problema é que, sem discussão (até nos trabalhos acadêmicos), a gramática tradicional é simplesmente chamada de gramática normativa, coisa que pode parecer estranho ao desavisado, “não reflete a verdade das coisas”. (NEVES, 2006, p.29).

Para Neves (2006, p. 50) “a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto, cabe considerar a natureza dessa unidade que determinará a postura de análise e as bases de operacionalização”.

A aquisição de uma língua fora da escola, ou seja, informalmente, resulta das várias interações sociais em situações que exigem certas convenções que o falante vai internalizando para construir sua competência comunicativa. Já na escola, a aprendizagem se dá em condições e/ou situações que dependem de pressupostos que o

⁸ O ensino de português padrão é explicitado segundo Possenti (2011) como o ensino da norma culta da Língua Portuguesa e essencialmente gramatical.

professor tem, consciente ou inconscientemente, sobre os mecanismos de aprendizagem da língua.

Geraldi (1984) afirma ser importante compreender que antes de se pensar sobre a atividade de sala de aula, é importante considerar que qualquer metodologia de ensino evidencia uma opção política, com sua forma de compreender e interpretar a realidade, articulando-a com os mecanismos utilizados para ensinar. De fato, quando se decide o que ensinar, coloca-se em evidência uma concepção de linguagem, bem como uma postura em relação à educação.

Tendo em vista as reflexões apresentadas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, podemos perceber que há uma articulação teórica entre esta proposta e os referenciais que orientam a prova Brasil. Resta saber se esta articulação está ocorrendo na prática pedagógica que acontece nas escolas, o que reforça o questionamento proposto nesta pesquisa: a concepção de letramento presente nos descritores da Prova Brasil estaria mudando o trabalho e visão dos professores de séries iniciais? As avaliações do SAEB têm influenciado a prática de ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas? Que tipo de influência tem ocorrido?

Visando contribuir para que essas e outras questões sejam elucidadas, ainda que parcialmente, tivemos que percorrer um longo caminho de pesquisa e essa trajetória será descrita no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O estudo que objetivamos realizar partiu de uma reflexão acerca do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, considerando que, enquanto política educacional, é objeto de diferentes leituras realizadas por diferentes sujeitos das diversas áreas de estudo e envolvidos ou não com a educação. Assim sendo optamos, com base em uma reflexão crítica, por indagar sobre as possibilidades de um sistema de avaliação nos moldes do SAEB influenciar os rumos e decisões das escolas brasileiras, tendo como referência o que pensam os próprios professores envolvidos.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa foi necessário percorrer um caminho, consubstanciado em uma metodologia de trabalho que possibilitasse apreender com maior propriedade o fenômeno estudado. Neste terceiro capítulo apresentamos os objetivos e diante deles a abordagem de pesquisa escolhida, bem como os procedimentos eleitos para o desenvolvimento do estudo.

3.1 Objetivos do estudo

Como anunciado na introdução deste trabalho, o objetivo geral do estudo ora apresentado é analisar em que medida os resultados do SAEB/Prova Brasil têm influenciado as práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental de Costa Rica MS, segundo os seus professores.

As preocupações centrais orientadoras da investigação podem ser sintetizadas nas seguintes questões:

- O que os professores concebem como finalidade das avaliações oficiais;
- como lidam com essa cultura avaliativa;
- como incorporam ou não tais avaliações à sua prática.

Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos:

1. Analisar os dados da avaliação do SAEB/Prova Brasil nas escolas municipais de Costa Rica/MS;
2. Identificar e analisar a concepção de avaliação educacional e externa expressa pelos docentes;

3. Caracterizar, a partir de depoimentos de professores e da equipe pedagógica das escolas, como as avaliações do SAEB/Prova Brasil têm influenciado os trabalhos na escola e na prática pedagógica dos professores.

Diante dos objetivos traçados foi necessário fazer escolhas metodológicas, as quais estão descritas nas seções seguintes.

3.2 Abordagem e procedimentos de pesquisa

Para definir o método que orientou o desenvolvimento deste estudo, consideramos, conforme sugere Gamboa (2008), a complexidade e especificidade do objeto pesquisado, a saber: as implicações da avaliação nacional Prova Brasil, para as escolas, conforme descritos por professores diretores e coordenadores pedagógicos. De acordo com o autor, o objeto deve ter primazia ante o método, pois caso contrário, o estudo correria o risco de ficar enviesado. Isto porque um método não se explica por si mesmo, devendo ser escolhido em função dos pontos de partida e chegada dados pelo objeto.

Segundo Oliveira (2008), método é o caminho escolhido para se atingir o objetivo traçado na pesquisa. Em concordância com essa definição, Gil (2008, p.8) conceitua o método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Um equívoco muitas vezes cometido é resumir a escolha do método à mera definição de técnicas e procedimentos a serem empregados na pesquisa. Na realidade, a escolha do método de investigação depende do interesse, intenções e percepções que se tem frente ao objeto estudado. Sendo assim, o método está inscrito em um contexto mais epistemológico do que puramente técnico, e tem a ver com as diferentes maneiras que lançamos mão, para nos aproximar do objeto da pesquisa (GAMBOA, 2008).

Lüdke e André (1986, p.7) apontam que no processo de evolução das ciências sociais, a investigação educacional passa a ter uma nova atitude frente à pesquisa, colocando “o pesquisador no meio da cena investigada”. Neste sentido, entendemos que a ação do pesquisador frente ao objeto estudado não é neutra, sendo o seu envolvimento e interesse pelo objeto que possibilita a adoção de novas abordagens metodológicas. Seguindo essa linha de argumentação Demo (1999), elucida que a relação do pesquisador com o objeto pesquisado dá margem ao uso de distintas abordagens metodológicas.

Nesta perspectiva, podemos dizer, que o campo de estudo dos métodos em ciências sociais é complexo, pois os diferentes interesses dos pesquisadores, atrelados às suas distintas concepções de realidade, vão determinar uma diversidade de métodos e formas de abordá-los.

Diante da complexidade em torno dos problemas ligados às ciências sociais, optamos por conduzir a investigação com base em uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo-explicativo. A nossa escolha pela abordagem levou em conta que o objeto a ser investigado requer a identificação dos pressupostos e ideologias implícitas nos discursos dos gestores escolares, professores e nos textos legais, bem como as contradições, os conflitos e interesses antagônicos possivelmente existentes.

A pesquisa qualitativa é conceituada por Oliveira (2008) como um processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que permitem uma compreensão pormenorizada do objeto pesquisado em seu contexto. A autora pontua que, nessa abordagem, é necessário realizar o “corte epistemológico” do estudo, delimitando o espaço e o tempo no qual o objeto será investigado.

Em leitura análoga, Lüdke e André (1986, p.11-12), explicitam que na pesquisa qualitativa os dados são predominantemente descritivos, havendo uma preocupação em compreender o fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, através de participação na vida desses atores. É neste contexto, que entra o papel importante ocupado pelo pesquisador, pois ele terá que descrever a partir de suas teorias, o fenômeno em estudo.

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa de caráter descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Segundo (Oliveira, 1997, p. 117) esse tipo de pesquisa é o mais utilizado por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática e as mais solicitadas pelas organizações educacionais, pois o caráter descritivo da pesquisa "procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social" [...], propiciando “ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno”.

Por esse prisma, o presente trabalho tomou como base a pesquisa qualitativa, conforme abordam Oliveira (2008), Ludke e André (1986), e assim busca refletir e analisar a realidade vivida dentro das escolas municipais de Costa Rica/MS pelos professores envolvidos com a Prova Brasil/SAEB.

Como houve uma preocupação em compreender as mudanças vivenciadas pelos atores sob a perspectiva deles, a pesquisa assume caráter descritivo por buscar a elucidação de como se dá a influência das avaliações no ensino de Língua Portuguesa. A tentativa é a de descrever esse processo de maneira clara de tal forma a propiciar a descoberta de relações subjacentes aos dados levantados a partir dos depoimentos dos professores e da equipe pedagógica das escolas.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos uma entrevista semi-estruturada individual e uma entrevista grupal. Os sujeitos entrevistados foram professores das séries iniciais do ensino fundamental que lecionaram para turmas avaliadas pelo SAEB, conforme será detalhado a seguir.

A entrevista foi utilizada porque possibilita uma relação de interação entre pesquisador e pesquisado, visto não haver uma imposição rígida de questões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168). Permite ao entrevistador observar uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Enquanto interação social, a entrevista proporciona uma atmosfera de influência recíproca, ou seja, uma abertura e proximidade, maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados. Assim, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. Porém, a interação do entrevistado com o pesquisador também envolve uma relação de poder, uma vez que o pesquisador detém o controle da situação, já que este tem em mente os objetivos a que se propõe (BONI; QUARESMA, 2005).

No entanto, as entrevistas individuais não foram suficientes para coleta de informações e opiniões dos entrevistados, o que criou a necessidade de realizar uma entrevista grupal para discussão e aprofundamento das questões propostas na pesquisa.

A utilização do grupo como técnica de pesquisa observa pressupostos da dinâmica interativa, como fatores de interferência. Segundo Minayo (2007) as técnicas de coleta de dados organizadas no contexto grupal consistem em estratégias únicas para

uma pesquisa qualitativa que se propõe analisar dados que envolvem um maior número de pessoas. Segundo a autora é uma técnica de pesquisa ou de avaliação qualitativa, não-diretiva, que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. Ocupa como técnica, uma posição intermediária entre a observação participante e a entrevista de profundidade.

O número de participantes de uma entrevista grupal é condicionada por dois fatores: o grupo deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esse raciocínio, podemos concluir que uma sessão de entrevista em grupo deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (KRUEGER, 1996).

A entrevista em grupo pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos Minayo (2007). Buscamos nesta técnica na interação que se estabelece entre os participantes aprofundar as respostas dadas pelos professores nas entrevistas individuais, pois como afirma Minayo (2007) na entrevista em grupo ocorre inter-influências da formação de opiniões sobre um determinado assunto.

3.3 Contexto da pesquisa

3.3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Escolhemos como lócus desta pesquisa as escolas da rede municipal de ensino, localizadas na cidade de Costa Rica, Mato Grosso do Sul. A escolha deste local se deu por estar relacionada com minha vida profissional, pois sou professora efetiva do município há sete anos e durante o tempo em que estive como coordenadora, a mobilização que havia em torno das avaliações do SAEB me instigou a realizar o estudo em questão.

Uma vez eleita as escolas, fizemos a seleção dos professores que lecionaram nas séries finais da primeira etapa do Ensino Fundamental (4^a série/5^o ano), no período de 2005 a 2009. O primeiro levantamento apontou um total de 20 sujeitos, mas ao entrar em contato com as escolas soubemos que três desses professores se aposentaram, dois mudaram de cidade e três se recusaram a participar, o que reduziu o número de professores entrevistados para doze.

Além dos professores também entrevistamos um coordenador por escola e seus diretores, o que totalizou dez gestores entrevistados e vinte dois sujeitos da pesquisa. Entre os participantes há professores com mais de dez anos de experiência em sala de aula e também professores iniciantes, com até cinco anos de carreira. Os professores participantes da pesquisa atuam de acordo com suas respectivas áreas de formação (Quadro 2).

Quadro 2 - Identificação dos professores

P	Sexo	Formação		Experiência Docente	
		Nível	Área	Tempo de experiência (anos)	Área de atuação (na rede municipal)
P1	F	Esp.	Pedagogia e Letras	6	Séries iniciais
P2	F	Esp.	Pedagogia	22	Séries iniciais
P3	F	Superior	Normal Superior	5	Séries iniciais
P4	F	Esp.	Normal Superior	20	Séries iniciais
P5	F	Esp.	Pedagogia	5	Séries iniciais
P6	F	Esp.	Pedagogia	14	Séries iniciais
P7	F	Esp.	Pedagogia	16	Séries iniciais
P8	F	Esp.	Pedagogia	31	Séries iniciais
P9	F	Esp.	Normal Superior	15	Séries iniciais
P10	F	Esp.	Pedagogia	5	Séries iniciais
P11	F	Esp.	Pedagogia	29	Séries iniciais
P12	F	Esp.	Pedagogia	8	Séries iniciais
C1	F	Mestre	Pedagogia	13	Coordenação
C2	F	Esp.	Letras	15	Coordenação
C3	M	Esp.	Pedagogia	23	Coordenação
C4	F	Mestre	Pedagogia	18	Coordenação
C5	F	Esp.	Pedagogia e História	24	Coordenação
D1	F	Mestre	Letras	13	Direção
D2	F	Esp.	Pedagogia e Matemática	18	Direção
D3	F	Mestre	Pedagogia e Letras	15	Direção
D4	F	Esp.	Pedagogia	20	Direção
D5	F	Esp.	Pedagogia	27	Direção

P= professor, C= coordenador, D= diretor; Esp.= especialização.

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas ocorreram no período de fevereiro a dezembro de 2011. Na primeira etapa professores, coordenadores e diretores foram ouvidos individualmente e em horário previamente agendado. Foi utilizado um roteiro de questões para servir de apoio para a entrevista de tal forma a abrir a possibilidade de novas perguntas, caso fosse necessário elucidar questões que não ficaram claras ao longo da entrevista.

Procuramos conduzir as entrevistas como uma conversa informal, propondo as questões de forma a permitir que os discursos emergissem o mais naturalmente

possível, evitando que a entrevista assumisse um caráter de interrogatório ou questionário oral. Mesmo com esses cuidados, no início das entrevistas foi possível perceber que alguns professores conduziram esse momento como mais uma tarefa dentre as tantas solicitadas a ele pela escola. Outros manifestaram certa resistência e/ou preocupação com a utilização dos dados obtidos e também com a sua possível identificação. Após os devidos esclarecimentos em relação ao anonimato e importância da colaboração de cada um na elucidação das questões da pesquisa, a entrevista transcorreu em clima bastante amistoso.

Segundo Marconi e Lakatos (1999), tanto métodos quanto técnicas de pesquisa devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato. Dependerão do objeto da pesquisa, dos recursos financeiros, da equipe humana e de outros elementos da investigação.

Conforme já dissemos na primeira etapa foram entrevistados todos os sujeitos, mencionados anteriormente de forma individual, sendo as entrevistas guiadas pelas questões do quadro 3.

Quadro 3 - Roteiro da entrevista individual e objetivos das questões

Questões	Objetivos
1 - O que você sabe sobre: * SAEB * Prova Brasil * Avaliação da Semed 2 - Para você, qual seria a finalidade dessas avaliações? 3 - Você conhece a Matriz de referência da Prova Brasil? Você conhece os descritores dessas provas? Você acha que eles correspondem ao que as crianças da sua escola podem aprender? 4 - Você tem conhecimento do resultado dessas avaliações? Qual tem sido? A sua escola está melhorando? 5 - A que você atribui à melhora ou piora dos índices da sua escola? 6 - De que forma a sua escola recebe os resultados destas avaliações? E você? 7 - Essas avaliações influenciaram de alguma maneira sua prática de ensino? De que forma? 8 - Você acredita que essas avaliações podem colaborar com a melhoria do ensino público brasileiro? Como? 9 - Quais suas considerações sobre: * Modelo de questões das avaliações: Prova Brasil e avaliação da Semed *Conteúdo, formato da prova e aplicação 10 - Em síntese, qual sua opinião sobre essas avaliações externas? Elas devem continuar? Caso contrário, como elas deveriam ser feitas? 11- Quais descritores são considerados prioritários, mais fáceis e difíceis de trabalhar?(Preencher o formulário, Apêndice 1).	1 e 2 - Identificar as concepções sobre as avaliações institucionais. 3, 4 e 6- Verificar o que os coordenadores e diretores sabem sobre essas avaliações e estabelecer correlações entre essas falas e a proposta oficial do SAEB apresentadas no capítulo 2. 5,7 e 8 - Conhecer a opinião a respeito das avaliações como instrumento da melhora na qualidade educacional. 9 e 10- Analisar as considerações sobre a estrutura das avaliações institucionais e as possíveis propostas para um novo modelo sugerido pelos entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda etapa na coleta de dados se deu em uma entrevista grupal, que não estava prevista no início do trabalho, porém, no decorrer do processo, com maior apoio bibliográfico e após análise preliminar das falas dos professores, sentimos a necessidade de elucidar alguns aspectos referentes às mudanças na prática dos professores, conforme apontado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Roteiro da entrevista grupal e objetivos das questões

Questões	Objetivos
<p>1. Qual seria, segundo sua opinião, a proposta do SAEB? O que essa política educacional pretende para o aluno e para o professor?</p> <p>2. Nas entrevistas individuais grande parte das respostas indica que o SAEB provocou mudança no ensino, enfatizando o trabalho com o texto. O quê mais especificamente isso quer dizer? Como é o trabalho com texto em sala de aula? Que outras mudanças vocês observaram?</p> <p>3. SAEB trabalha com descritores, qual é o mais razoável e o mais complexo de trabalhar? Alguns entrevistados afirmaram trabalhar com a Matriz do SAEB, o que isso significa?</p> <p>4. Vocês acham que essas provas têm melhorado a escola? Quais seriam os indicadores de melhora?</p>	<p>1. Verificar se os professores identificam o papel condutor que o SAEB realiza</p> <p>2. Identificar que mudanças ocorreram no ensino da Língua Portuguesa, motivados pelas avaliações do SAEB</p> <p>3. Analisar até que ponto os professores conhecem realmente a Matriz da Prova Brasil</p> <p>4. Identificar que mudanças o SAEB trouxe para a prática docente e em que aspectos colaborou, ou não, para melhoria do ensino.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A seleção dos participantes da entrevista grupal seguiu o critério da quantidade de participações nas avaliações do SAEB. Ou seja, foram escolhidos os professores que estiveram mais tempo lecionando para as turmas avaliadas pelo SAEB, alunos de 4ª série/5º ano. Depois de realizar os contatos e verificar disponibilidade dos participantes foi confirmada a presença de seis professores. A entrevista grupal durou cerca de três horas e foi conduzida juntamente com a orientadora deste trabalho. Todos os participantes se manifestaram e falaram com tranquilidade sobre as questões, se

sentido à vontade para expor suas opiniões mesmo quando eram diferentes das do grupo. As questões abordadas durante essa entrevista foram norteadas pelo roteiro exposto no quadro 4 e gravadas em áudio.

Após a transcrição das falas, passamos ao processo de categorização das respostas, sistematização e interpretação do conteúdo das falas registradas, buscando analisá-los à luz das teorizações sobre o assunto em questão e utilizando a unidade de análise tipo tema (FRANCO 2003). Esse momento constituiu-se num movimento de retorno aos objetivos propostos e à revisão teórica, além da busca de novos aportes teóricos, sempre que a compreensão dos dados assim o exigia.

Segundo Lüdke e André (1986), para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de construir uma porção do saber. Esse conhecimento é não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

Para finalizar este capítulo, importa lembrar ainda que - como atividades humanas e sociais - pesquisas trazem consigo, inevitavelmente, a carga de valores, de preferências, de interesses e de princípios que orientaram o pesquisador. Assim, sua visão de mundo, seus pontos de partida e seus fundamentos para a compreensão e explicação do mundo influenciam a abordagem.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados desta pesquisa com os dados obtidos por meio dos procedimentos aqui expostos.

CAPITULO IV

A AVALIAÇÃO DO SAEB/PROVA BRASIL DE COSTA RICA/MS: RESULTADOS E OPINIÕES DE PROFESSORES E GESTORES

O debate sobre a qualidade da educação brasileira abrange vários aspectos de ordem cultural, sócio-econômica, política e administrativa. A análise do conjunto desses aspectos com o intuito de realizar um diagnóstico da realidade educacional tem induzido políticas públicas para a educação por parte do governo, tendo em vista provocar mudanças no quadro geral da educação brasileira.

Libâneo (2001, p.38) define a escola como uma organização, por ser uma instituição social criada para alcançar determinados objetivos. O autor afirma que a *“organização escolar é o conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação ou um aspecto ou um grau da mesma”*. Essas disposições podem ser de ordem administrativa ou pedagógica e como peças de um jogo de encaixe precisam se articular formando um bloco coeso. Neste sentido, a escola percebe a necessidade de uma interação eficaz entre diretores, coordenadores, professores e a comunidade que atende para possibilitar um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

No entanto, sabemos que o trabalho da escola como unidade responsável institucionalmente pela tarefa de ensinar não se desenvolve espontaneamente. Por esta razão, progressivamente, a escola tem conquistado um espaço na agenda das políticas educacionais e uma das medidas propostas para dar suporte e estímulo a um ensino de melhor qualidade, tem sido as avaliações em larga escala.

Por muito tempo a educação brasileira não dispunha de uma metodologia que permitisse avaliar, de forma sistemática, a qualidade do ensino na escola. Segundo Gatti (2002) foi durante a década de 80 com a necessidade de avaliar os resultados do Projeto Edurural que se iniciou a avaliação mais sistêmica de programas educacionais, a qual tinha a intenção de avaliar além do desempenho escolar, outros fatores como: gerenciamento, infra-estrutura, corpo docente, famílias etc. Sobre essa avaliação a autora afirma:

Com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com clareza dos limites de significação dos dados, tendo presentes os pressupostos sobre os quais se assentava

o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente. (p.24)

Em tal contexto foram criadas avaliações para diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo vários níveis de ensino: o SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

Dentre as várias modalidades avaliativas implementadas pelo governo para diferentes instâncias da educação focamos neste trabalho, a investigação no SAEB, um sistema de avaliação nacional, realizado em larga escala, que completou onze ciclos em duas décadas, mas conforme veremos, necessita de alguns ajustes para cumprir os objetivos a que se propõe.

Diante da prática consolidada de avaliações institucionais dentro das escolas, os diretores e coordenadores desempenham papéis de suma importância como mediadores no processo de “apropriação intra-escolar dos resultados das avaliações em larga escala, enquanto política educacional contemporânea e consolidada”, como afirma Esquisane (2010 p. 139).

Considerando os documentos oficiais, encontramos entre os objetivos do SAEB, o de suscitar esses debates, dentro e fora da escola. Neste sentido, buscaremos analisar até que ponto a proposta do Sistema de Avaliação da Educação Básica tem funcionado junto aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, como instrumento de reflexão e de regulação das ações no ambiente escolar e como tal que mudanças provocam.

Nesta perspectiva, vamos descrever e analisar os achados desta pesquisa, tendo em vista problematizar as repercussões, as informações e impactos das avaliações em larga escala no âmbito escolar. Nosso objetivo é discorrer sobre como processos de avaliação em larga escala, como é o caso do SAEB e da Prova Brasil, estão influenciando as concepções sobre avaliação e provocando mudanças na prática pedagógica dos professores nas escolas.

4.1 Os dados do SAEB/Prova Brasil em Costa Rica/MS

Costa Rica está localizada a aproximadamente 338 km de distância da capital do Estado, Campo Grande, na porção sudeste da região norte de Mato Grosso do Sul, um pequeno município que nos dados do Censo de 2010, contava com 19.228 habitantes aproximadamente, numa área geográfica de 5.723 Km².

Conforme os dados de fevereiro de 2012, há em Costa Rica duas escolas estaduais, duas particulares, cinco municipais de Ensino Fundamental e seis Centros de Educação Infantil, atendendo aproximadamente a 5 mil alunos. Vale ressaltar que o município possui um pólo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e uma faculdade particular.

A situação do município em relação aos resultados da avaliação, expressos nas notas das escolas no município e respectivamente nos índices de desenvolvimento da educação básica, está apontada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Notas e índices de desempenho das escolas públicas em Costa Rica-MS

ESCOLAS	Prova Brasil	Prova Brasil	Prova Brasil	IDEB	IDEB	IDEB
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
E. M. Francisco M. C.	4,13	4,43	5,36	3,3	4,1	4,2
E. M. Joaquim F. R.	4,37	4,89	6,07	3,9	4,4	5,6
E. M. Profº A. Adenocre M.	4,35	4,55	5,69	3,6	3,9	4,9
E. M. Vale do Amanhecer	4,90	4,33	4,94	3,8	3,0	4,3
E. M. Nosso Sonho	-----	4,98	5,36	-----	4,3	4,6
E. E. Santos Dumont	4,90	5,04	5,08	3,8	4,8	4,6
E. E. José F. da Costa	4,84	4,90	5,01	3,3	4,1	4,1

Fonte: INEP

Conforme o quadro 5, vemos que as escolas de Costa Rica vêm paulatinamente evoluindo no que diz respeito ao desempenho geral dos alunos nas provas. No entanto, podemos observar que os índices ainda crescem décimos e a educação no município de Costa Rica, assim como de todo o Brasil, carece de muitas mudanças.

Tomando como ponto de partida estes dados, buscaremos compreender como as avaliações em larga escala são tratadas dentro da escola conforme os depoimentos de coordenadores, diretores obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Cabe lembrar que o SAEB e a Prova Brasil são dois exames que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, espera-se que o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação

definem ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Os dados destas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo, na tentativa de identificar os fatores que concorrem para este processo.

4.2 O SAEB/Prova Brasil na opinião dos gestores escolares e dos professores

Sabemos que os resultados das avaliações em larga escala só poderão ser úteis na medida em que forem mediados pela escola, ou seja, pelo trabalho da equipe pedagógica e dos professores. Queremos chamar a atenção para o importante papel articulador da gestão escolar na articulação das metas e delineamentos político-educacionais e sua concretização crítica na atividade escolar. Portanto, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre as políticas educacionais e a escola. Sobre isso Sordi e Ludke (2009, p. 328) afirmam:

A avaliação institucional contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação. Ação que se orienta pelas “estratégias de compromisso” com o direito das crianças aprenderem ao invés de um acatamento cego às normas e regras existentes a que se obtém adesão sem comprometimento, como resposta de conveniência às ‘estratégias do controle’ institucional.

Desta forma, entendendo o quanto é pertinente refletir sobre os impactos das avaliações oficiais na sala de aula vimos a necessidade de investigar como diretores, coordenadores e professores têm tratado a questão do SAEB em suas escolas, como compreendem o sistema de avaliação oficial implantado pelo governo federal e como trabalham o resultado dessas avaliações e que mudanças produzem.

Durante a realização das entrevistas com diretores, coordenadores e professores pudemos perceber que, mesmo sendo uma política educacional consolidada, não tem sido dispensada à avaliação em larga escala, uma discussão acerca dos seus métodos, finalidades e concepção de avaliação e, sobretudo, dos efeitos de tal política no cotidiano das escolas. Algumas respostas às questões da entrevista expostas a seguir puderam apontar esses aspectos.

A primeira questão colocada diz respeito à finalidade dos exames. As respostas dos coordenadores e diretores estão categorizadas na Tabela 1.

Tabela 1- Finalidade das avaliações institucionais conforme a opinião de diretores e coordenadores pedagógicos

CATEGORIAS	DIRETORES	COORD	TOTAL
Avaliação do sistema de ensino	2	2	4
Avaliação da aprendizagem do aluno	3	2	5
Avaliação da prática docente	-	1	1
Total			10

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se nos números expostos na Tabela 1 que coordenadores e diretores não possuem uma concepção consensual sobre a finalidade das avaliações institucionais e em particular do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Cabe acrescentar, que além do não consenso entre coordenadores e diretores sobre as finalidades das avaliações institucionais, os entrevistados não parecem distinguir o que é Prova Brasil e SAEB, pois ao responderem as questões eles se referiam a estas avaliações indistintamente.

Quando questionados sobre o que é a avaliação do SAEB e Prova Brasil, alguns falaram sobre Provinha Brasil que é realizada no 2º ano das séries iniciais e de aspectos diagnósticos, pois seus resultados não são divulgados como acontece com as avaliações do SAEB. Vejamos algumas falas dos coordenadores e diretores sobre o que pensam do SAEB/Prova Brasil e qual o seu papel.

“É uma avaliação para diagnosticar a situação da alfabetização no Brasil.” (C. 1).

“A avaliação do SAEB vem para avaliar o trabalho do professor, coordenador, diretor e avaliar a escola num todo.” (C. 2).

“A Prova Brasil é uma prova que vem sendo aplicada aí para os alunos de 5º ano e 9º com a finalidade também de estar detectando, além do índice aprendizagem dos alunos, verificando as falhas e o que pode ser melhorado, eu quis dizer com respeito aos alunos, como eles estão na Língua Portuguesa, quanto na matemática.” (D. 1).

“O que eu sei que o SAEB é uma maneira de avaliar como está o rendimento dos alunos, não só dos alunos como da escola em geral, do nosso ensino no Brasil.” (D. 2)

Os aspectos aqui analisados deixam entrever que os gestores escolares em sua maioria compreendem as avaliações do SAEB como avaliações diagnósticas e, como mencionado pelo D1, observam que esse tipo de avaliação serve para verificar “as

falhas e o que pode ser melhorado”; concepção essa que pode ser o princípio de uma melhor utilização dos dados oferecidos pela Prova Brasil.

Já mencionamos a importância da avaliação diagnóstica e como esta assume um caráter formativo quando proporciona um feedback tanto para o professor quanto para o aluno. Segundo Freitas (2012 p.09) as avaliações do SAEB podem assumir várias funções e segundo a autora:

Na função diagnóstica a avaliação tem como propósito propiciar conhecimento acerca do que existe, das condições e problemas reais. Com essa função, a avaliação possibilita a análise dos pontos de partida, informando a reflexão, a deliberação, a decisão, o planejamento e a intervenção.

Ao possibilitar um conhecimento sobre o que está bom e o que precisa melhorar, as avaliações externas à escola passam ser instrumento para planejamento e reestruturação do ensino, desde que cada escola propicie aos envolvidos, tanto professores, gestores como os próprios alunos, uma análise e discussão de como superar os déficits.

Tal fato aponta a necessidade de criar situações de estudo e reflexão sobre o SAEB, pois é a compreensão do que é e para que servem as avaliações externas, que pode proporcionar o uso efetivo das informações oferecidas pelo sistema nacional de avaliação para melhoria do ensino na escola.

Neste sentido, o movimento provocado pela avaliação externa seria de suma importância, dado que, a partir dos resultados do desempenho dos alunos, obtidos por uma medida de larga escala, poder-se-ia provocar uma avaliação de natureza formativa.

A seguir sistematizamos o que os professores compreendem como finalidade da avaliação. A Tabela 2 nos mostra alguns aspectos da política de avaliação, conforme compreendido e expresso na fala dos professores e categorizados a seguir:

Tabela 2 - Finalidades do SAEB/Prova Brasil segundo os professores

CATEGORIAS	TOTAL
Quanto ao aluno	
Avalia a aprendizagem/conhecimento do aluno	10
Avalia o aluno	4
Subtotal	14
Quanto ao ensino/escola	
Avalia o ensino em sala de aula	1
Avalia a escola	1
Avalia o ensino do país	1
Diagnóstico para melhorar o ensino	5
Subtotal	8
Quanto ao professor	
Avalia o professor	3
Culpa o professor	1
Guia das atividades de ensino do professor	1
Subtotal	5
Fornecer dados para cálculo do IDEB	2
Total	29

N=29

Fonte: Dados da pesquisa

Ao entrevistarmos os professores sobre suas percepções quanto às finalidades do SAEB, constatamos respostas relacionadas ao aluno, ao ensino, ao professor e a respeito do cálculo do IDEB. Podemos verificar na Tabela 2 que dentre as 29 respostas, praticamente a metade (14) diz respeito à avaliação do aluno. Embora tenham comparecido diferentes expressões e algumas não especificam em quem o aluno é avaliado, entendemos que as respostas de um modo geral estão ligadas à avaliação da aprendizagem, dado que as avaliações do SAEB realizadas têm este como primeiro objetivo, muito embora se pretenda com estes resultados inferir a qualidade de ensino das nossas escolas.

Ainda sobre a concepção e finalidade das avaliações do SAEB, 8 respostas consideraram que o SAEB pretende avaliar o ensino e a escola, tanto no nível local como nacional. Dentre essas respostas, 5 especificaram que as avaliações fornecem diagnóstico para melhora do ensino.

Algumas respostas (5) apontaram que a finalidade do SAEB é avaliar o professor. Chama a atenção uma das respostas em que um professor afirma que, apesar de no discurso do governo comparecer que o objetivo dessas provas é avaliar a

qualidade do ensino, de fato o propósito é “culpar o professor pelo fracasso da escola” (P12).

O que podemos depreender destes dados é que, de um modo geral, os professores acreditam que as avaliações do SAEB têm como objetivo principal avaliar o aluno. Não se pode dizer, no entanto, que outros aspectos da avaliação não estão sendo percebidos pelos professores, já que algumas respostas são indicativas de que a avaliação pretende melhorar a qualidade do ensino e regular o trabalho realizado pelo professor, como fica evidenciado no depoimento de (P12).

Seria oportuno ressaltar que, mesmo com o discurso proferido pelo Estado em favor da autonomia da escola, encontramos nas avaliações externas aspectos de controle e regulação, dado que em um ato impositivo o Estado define a forma e o conteúdo da avaliação, desconsiderando o trabalho do professor e os objetivos de cada escola. (SANTOS, 2011).

Em suas contundentes observações, Luckesi (2002) afirma que estas práticas avaliativas se confundem com “exames” e que isso acontece devido à utilização da avaliação para “classificar” os alunos e atribuir-lhes notas e conceitos, o que segundo o autor, torna o examinar um processo seletivo e por isso excludente.

Atualmente esta tendência equivocada da prática avaliativa, utilizada para classificar e excluir vem se instalando pelos sistemas de avaliações externas como instrumento para *examinar* o desempenho dos alunos através de testes padronizados em que os resultados acabam por criar *rankings* entre escolas, fortalecendo a prática de uma avaliação classificatória.

Não temos a intenção de negar a necessidade de avaliar a educação. Compreendemos esta como parte do processo de democratização da escola e fundamental para a busca por uma educação de qualidade e para todos. No entanto, cabe ressaltar que as avaliações externas não contemplam o processo educativo como um todo, pautando-se no produto, entendido como o resultado do desempenho do aluno nas avaliações, o que gera um grande distanciamento entre as políticas de avaliação externa e a realidade de cada escola.

Outro aspecto a ser considerado é o uso dos resultados de desempenho dos alunos para avaliar o professor. Santos (2011, p. 10) defende a ideia de que:

Impositivamente, as metas estabelecidas para as avaliações precisam ser alcançadas e não é dada à escola a oportunidade de questionamento, cabe a esta apenas trabalhar para que os alunos apresentem um bom desempenho, a fim de que os professores sejam então considerados ‘competentes’, e a escola de ‘qualidade’.

Sob essa ótica, notamos que a busca por resultados representa, de modo geral, uma maior responsabilização das escolas e seus professores por melhores resultados e assim a regulação educacional se instala sob o discurso de benfeitor do ensino de qualidade.

Em análise convergente Augusto (2011, p.4-5) afirma que:

A obrigação dos resultados é uma modalidade de regulação, que se insere em um contexto de mudanças dos sistemas educativos e na retórica da administração gerencial da educação, prevendo a eficácia escolar. [...] A obrigação de resultados aparece assim como uma prescrição normativa.

A divulgação dos índices é amplamente anunciada pela mídia e chega à sociedade, mesmo antes de a escola receber os resultados das avaliações. No entanto, os envolvidos diretamente com o ensino não estão bem inteirados sobre o funcionamento destas avaliações e como é feita a coleta de dados para o cálculo do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica). Falamos dos índices, pois notamos na fala dos entrevistados uma preocupação em elevar o percentual do município apesar de não saberem a nota da Prova Brasil. Na realidade eles conhecem apenas a nota do IDEB de sua escola, fato que evidencia o desconhecimento sobre o funcionamento do SAEB, bem como de suas finalidades implícitas.

Compreendendo que as avaliações não possuem fim em si mesmas, Soligo (2010, p. 129) ressalta a importância em usar as notas recebidas como instrumento para reflexão e mudança, conforme afirma:

Ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados. Isso gera desconforto e desacomoda professores e gestores. O processo de desacomodação leva à reflexão, e a reflexão à desacomodação, em um processo dialético.

Outro aspecto analisado nas entrevistas foi o fato de ter havido uma melhora, ainda que pouca, nos dados do SAEB de Costa Rica, no período 2009 - 2011. Foi unânime, entre coordenadores e diretores, a opinião de que as avaliações do SAEB possibilitam um diagnóstico sobre a qualidade do ensino. Na Tabela 3 podemos ver a que fatores eles atribuem a melhora nas notas do SAEB.

Tabela 3 - Atribuição da melhora dos resultados das escolas nas avaliações do SAEB, segundo diretores e coordenadores

CATEGORIAS	DIRETORES	COORD.	TOTAL
Ao trabalho do professor	2	4	6
Ao trabalho da equipe pedagógica	3	-	3
À avaliação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	-	1	1
Total			10

Fonte: Dados da pesquisa

Dos dez entrevistados, seis atribuem a melhora, sobretudo ao trabalho do professor e, em segundo lugar, à equipe pedagógica e apenas um à avaliação da SEMED⁹. Notemos, entretanto, que os coordenadores são, na maioria, os que tributam o trabalho docente como responsável pela melhora nos resultados de suas escolas, provavelmente porque são eles que trabalham mais próximos aos professores o que torna possível notar mudanças na prática do docente.

O fato de diretores e coordenadores atribuírem a melhora das notas dos alunos nas avaliações oficiais ao trabalho docente deve ser visto com precaução. Os professores podem se envaidecer, sentirem-se elogiados, porém devem se acautelar, pois da mesma maneira que o professor recebe “os louros” do êxito educacional, pode ser facilmente sentenciados como réus pelos flagelos da educação. Sabemos que a melhora na qualidade do ensino é resultado de esforços articulados em conjunto.

Sem dúvida antes de responsabilizar os professores pelos problemas educacionais, compete aos gestores educacionais oportunizar lhes condições para refletirem sobre sua prática, ajudando-os a compreender o contexto de sua ação docente, buscando vislumbrar a importância de seu papel como educador, à luz de uma concepção de educação comprometida com os processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento e de participação efetiva na formação integral do educando.

Soligo (2010 p. 131) fala da importância do professor e seu papel fundamental na educação e salienta a necessidade de uma constante formação como agente reflexivo:

O professor, sem dúvida, é o sujeito responsável pelo elo entre o conhecimento significativo e a sociedade para a maioria dos estudantes. Seu papel político e social exige comprometimento, ética e atitude profissional que visem à busca constante pelo aperfeiçoamento profissional e humano.

⁹ SEMED: Secretaria Municipal de Educação.

No entanto, devemos ter claro que para haver professores reflexivos e em constante aperfeiçoamento é necessário democratizar, de fato, a gestão escolar, permitindo a participação e o envolvimento de todos no processo educacional oportunizando práticas que assegurem um ensino de qualidade.

Vejamos a quem os professores atribuem a melhora das escolas nas avaliações do SAEB.

Tabela 4 - Atribuição da melhora dos resultados das escolas nas avaliações do SAEB, segundo os professores

CATEGORIAS	TOTAL
Ao trabalho do professor	8
Ao trabalho com os descritores do SAEB	4
Ao apoio da equipe pedagógica	4
Ao aprendizado do aluno	2
Total	18

N=18

Fonte: Dados da pesquisa

Como se pode observar na Tabela 4 dentre dezoito respostas 8 atribuem a melhora dos resultados do SAEB ao trabalho do professor, resposta que de certa forma está relacionada ao trabalho com os descritores do SAEB, mencionados em quatro respostas. Igualmente, surgem 4 respostas relativas ao apoio da equipe pedagógica. Apenas 2 respostas se referem ao aluno. No decorrer da entrevista estas afirmações demonstram forte ligação entre si.

A maioria dos professores entrevistados menciona o papel do professor como fator de maior importância na melhora das notas e índices de sua escola, contudo afirmam que o apoio da equipe pedagógica, inclusive orientando o trabalho com atividades no modelo do SAEB, foram importantes no processo de avanço das notas.

Ainda aparecem duas respostas afirmando que o aprendizado do aluno é um dos fatores que influenciaram os resultados. Observemos algumas falas dos professores sobre a que fatores atribuem a melhora dos resultados de suas escolas:

“Ao professor, a capacidade do professor, porque nós trabalhamos muito em cima disso.” (P. 5).

“É ao trabalho do professor focado nessas atividades.” (P.9).

“Em primeiro lugar ao trabalho do professor que tem se empenhado para fazer isso, para trabalhar dentro das competências que são necessárias e a partir do momento que é trabalhada em sala de aula o aluno aprende.” (P.11).

“Olha, acho que ao professor, pois é ele que está na sala de aula, é ele que mal ou bem ensina o aluno.” (P. 12).

As declarações dos entrevistados nos levam a concluir que o papel do professor é central, mas não é o único. A concepção de que o professor é a figura-chave na escola e de que na sua pessoa está centrada a possibilidade de sucesso do processo educativo pode ser vista sob vários aspectos. Primeiramente sob a ótica de valorização do trabalho docente e a influência dessa centralidade no fazer pedagógico, vale notar que os professores em várias circunstâncias são aclamados como transformadores da sociedade.

Pimenta e Ghedin (2005, p.36), ao discutirem o reconhecimento da escola e o papel dos professores como protagonistas fundamentais no processo de democratização ocorrido nos anos de 1980 em alguns países como Espanha e Portugal, sublinham que essa valorização foi relevante para um repensar da prática docente. Entre outras ideias os autores afirmam:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização de seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram os definem, os re-interpretam.

A análise dos dados expostos na Tabela 4 mostra que além do professor se autovalorizar na melhora dos índices de sua escola, revela que buscou estratégias para tal. Quando vemos quatro respostas afirmando que o trabalho com os descritores do SAEB foram instrumentos do processo de ensino podemos notar uma adequação e articulação do currículo, em função da proposta do SAEB para o ensino de Língua Portuguesa. Com esteio nas ideias de Pimenta e Ghedin (2005) podemos concluir que o professor realmente se faz protagonista no cenário escolar e que desempenha papel de grande importância para um ensino de qualidade. E isto faz diferença.

Por outro lado observamos que ao tomar a responsabilidade por uma educação de qualidade, o professor também assume os fracassos por um ensino ineficaz. Esse tipo de análise, baseada em dicotomias fáceis, é perigosa, pois possibilita inferências oportunistas e que não resolvem a questão. Como sabemos o sucesso de uma

escola está associado a um conjunto de fatores. E sobre isso Sordi (2012, p. 4) nos alerta:

Frente aos baixos resultados dos alunos os professores são culpabilizados e a solução mágica dos problemas é creditada a bons processos de gestão da escola, criando brechas para processos de privatização da educação.

Ainda nesta direção, as falas dos professores entrevistados vêm confirmar que o ato educativo não acontece numa via de mão única, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende, também é resultante da ação entre ambos e, de forma mais sistematizada da interação do professor com outros professores e pares. Neste aspecto vemos na tabela acima, quatro respostas que atribuem a melhora nos índices ao apoio da equipe pedagógica, o que revela a indispensável participação dos coordenadores na busca por um ensino de qualidade.

Diante dos desafios de melhorar as notas de suas escolas, os coordenadores desempenharam a função de facilitadores, oferecendo aos professores subsídios pedagógicos para prepararem suas aulas, contemplando os descritores avaliados pelo SAEB. Vejamos algumas falas a esse respeito:

“A um conjunto de auxílios, tanto diretora, quanto coordenadores, porque eles buscam estar nos orientando cada vez mais, fornecendo materiais e ajuda.” (P. 1).

“Ao grupo da escola, começando pelo professor, diretor, coordenador e a essas atividades que recebemos dos coordenadores com o livro e as provas que vem pra gente trabalhar com elas.” (P. 3).

Seria oportuno lembrar que os coordenadores não atribuem a eles a melhora no desempenho dos alunos, diferentemente dos professores que mencionam o apoio da equipe pedagógica como um dos principais instrumentos de melhoria.

Podemos assim levantar a hipótese de que o coordenador compreende que seu papel não foi desempenhado como mediador das avaliações, mas simplesmente como facilitador no sentido de oferecer as atividades, segundo o modelo do SAEB, e consciente de que não cumpriu com o que lhe cabe não se declarou como um dos responsáveis pela melhora nos índices.

Já os professores, por trabalharem, no geral, sozinhos e sem orientação, quando recebem o “auxílio” através de atividades direcionadas para as avaliações do SAEB, veem uma espécie de roteiro a seguir. As declarações de alguns entrevistados nos permite inferir a ideia de que ambos, professor e coordenador, sabem que esse

trabalho com as atividades do SAEB, não é o melhor caminho a seguir, mas sem dúvida é o mais curto e mais fácil.

Esquisane (2010, p.143) menciona que o coordenador pedagógico pode desempenhar dois papéis com as avaliações em larga escala, o de regulador ou emancipador. Segundo a autora:

Se reguladora a função do coordenador cobrará resultados de acordo com a lógica de mercado e de aferição dos resultados, tal qual o esperado pelo Estado avaliador. [...] Entretanto, se emancipadora, a atuação do coordenador pedagógico assumirá um espaço de organização dos elementos dispostos ao trabalho docente no interior das escolas, mediando a dimensão administrativa (documentos), a dimensão pedagógica e a dimensão política.

A autora ainda sugere que o coordenador preocupado com a emancipação deva buscar os dados das avaliações externas e utilizá-los como um “referencial na proposição de planejamento e estratégias que visem à consecução de uma educação de qualidade”. (p.143)

Conforme as pertinentes ideias de Esquisane (2010, p. 144) é dever do coordenador pedagógico, “pelas atribuições inerentes à função, o papel de mediar a dinamização deste planejamento, encharcado pelo subsídio advindo da avaliação externa.”

Em tal perspectiva Lima e Santos (2007) afirmam que cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” e junto com os professores buscar meios para superar os problemas que cada escola depara no dia a dia. Os autores ainda asseguram que:

Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

Oferecer uma educação de qualidade e para todos não é tarefa fácil e, por isso, não é empreitada para apenas um elemento. “*Uma gestão participativa também é a gestão da participação*”, afirma Libâneo (1996, p.200).

Para retomar o problema que ora discutimos é plausível concluir que a escola de qualidade não é necessariamente a escola que melhora sua nota nas avaliações do SAEB e sim um espaço que favoreça uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. Uma educação que ofereça a todos o direito e a capacidade de intervir na sua realidade e superar as injustiças que vivenciam.

Nesta perspectiva, para alcançar o êxito na educação a escola necessita, entre outras coisas, de educadores e sujeitos comprometidos com a sua construção. A construção dessa instituição social e histórica implica transformações profundas, considerando o individual e o coletivo. Torna-se imprescindível uma relação entre professores, coordenadores e diretores “*regida pelo interesse em fazer diferença nas condições de qualificação da escola em prol da aprendizagem das crianças.*” (SORDI, 2012, p. 21). Cabe lembrar que neste processo o papel da avaliação é essencial, porque como diz Hoffman (2011) ela constitui o elo mediador de todo o processo pedagógico.

Sendo assim, é preciso atentar para o modo como as avaliações do SAEB podem influenciar o trabalho do corpo docente, e como esta modalidade tem provocado alguma mudança na escola. Podemos observar na Tabela 5 o que os coordenadores e diretores dizem a respeito.

Tabela 5 - Reflexos das avaliações oficiais na prática do corpo docente, segundo coordenadores e diretores

CATEGORIAS	DIRETORES	COORD.	TOTAL
Incremento de apoio pedagógico nas escolas	2	1	3
Maior trabalho com questões da Matriz do SAEB	2	4	6
Não houve reflexo	1	-	1
Total			10

Fonte: Dados da pesquisa

Entre os dez entrevistados, seis afirmam que o uso da Matriz de Referência do SAEB se faz presente nas práticas de ensino dos professores. No entanto, cabe analisar tal informação com cuidado, tendo em vista explicitar até que ponto a ação indutora destas políticas avaliativas contribui para o ensino eficaz ou engessa a prática docente.

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras, na medida em que podem ser instrumento de reflexão sobre a prática docente e da gestão da escola. Porém, podem também ser empobrecedoras, quando restringem as práticas pedagógicas a modelos e normas e padrões que se reproduzem mecanicamente, como é o caso observado quando analisamos o currículo oficial e as matrizes do SAEB e percebemos claramente a aproximação entre eles. Neste caso, devemos atentar para o poder que vem assumindo a avaliação em larga escala, definindo o que, como e para que ensinar.

Diante do fato que foi levantado a partir dos dados da tabela anterior, de que o maior reflexo percebido pelos gestores escolares, das avaliações oficiais na escola é a reprodução para a sala de aula dos exercícios propostos na matriz, cabe perguntar: estamos em um “cursinho pré-SAEB”? Estamos buscando o pleno desenvolvimento dos

alunos ou apenas preparando-os para uma prova? Estaria a escola mais preocupada com sua nota do que com a aprendizagem real de seu aluno?

Fisher (2010, p. 39) alerta para o perigo da obsessão pelo resultado ofuscar a importância do processo ensinar-aprender e a uniformização de conteúdos dentro do padrão oficial. Sobre isso a autora questiona:

Até que ponto propostas curriculares podem ser totalmente influenciadas por uma política educacional que demarca valores e tenta uniformizar o que deve (e o que não deve) constituir o cotidiano de uma sala de aula em todo território nacional?[...] O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar.

Para Sousa (2003), ao utilizarmos exclusivamente um determinado referencial curricular com as características dos PCN's, o SAEB poderíamos condicionar uma transformação radical do currículo escolar, induzindo a um enrijecimento das atividades pedagógicas nas escolas. Não pretendemos aqui, fazer críticas ao uso dos *parâmetros nacionais* dentro da escola, pois sabemos da importância deste como balizador de um currículo mínimo a ser trabalhado em nível nacional e assim buscar certa equidade no ensino. O que não podemos perder de vista são as diferenças entre as unidades e sistemas escolares, as quais acabam por se expressar nos resultados das avaliações, o que demandaria práticas de gestão de docência diferenciadas.

Devemos, no entanto atentar para o que os professores afirmam sobre os possíveis reflexos das avaliações do SAEB em suas práticas pedagógicas e para isso vejamos as categorias relacionadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Influência das avaliações no trabalho pedagógico, segundo as professoras

CATEGORIAS	TOTAL
Quanto à intensidade	
Mudou pouco	2
Mudou muito	1
Mudou por obrigação/ser cobrada	2
Sub-total	5
Quanto ao planejamento	
Estimulou a qualidade do planejamento	1
Passou a pautar o planejamento na Matriz do SAEB	3
Passou a analisar e organizar melhor os conteúdos	2
Sub-total	6
Quanto às atividades pedagógicas	
Mudou na forma de trabalho	4
Passaram usar atividades semelhantes as do SAEB	3
Começou a trabalhar mais com textos	5
Aumentou o trabalho com leitura e interpretação	2
Diminui o trabalho com gramática	2
Sub-total	16
Ajudou a diagnosticar a aprendizagem do aluno de acordo com as competências do SAEB	1
Não influenciou	1
Total	29

N = 29

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 6 mostra que, de modo geral, os professores reconhecem ter havido influências das avaliações do SAEB em seu trabalho, quer no nível de planejamento (6 respostas), quer nas atividades pedagógicas (16); dentre as 29 respostas 22, a maioria, afirmou que houve influência. Algumas respostas (5) apontavam a intensidade da influência, duas respostas revelaram poucas mudanças, duas afirmaram que mudou, mas por obrigação e apenas uma resposta diz que houve muita mudança.

Nas entrevistas, uma professora afirmou não ter recebido qualquer influência das avaliações em sua prática pedagógica. Vale mencionar que esta professora participou de uma única edição do SAEB no ano de 2007 e por esse motivo é plausível a hipótese de que realmente não tenha havido reflexos em seu trabalho. As declarações das demais professoras nos levam a concluir que houve mais cobrança das docentes envolvidas com as avaliações do SAEB, assim como uma maior atenção às mesmas. De fato, somente as professoras que lecionaram no ano em que as avaliações foram realizadas e especificamente as que trabalhavam com as turmas avaliadas, recebiam instruções e orientações pedagógicas voltadas para o SAEB.

Vejam algumas falas das professoras a respeito das mudanças ocorridas, devido à presença das avaliações do SAEB em suas escolas:

“Influenciaram sim a maneira de trabalhar. Antes de ver esses descritores era de uma forma, depois que a gente observa esses descritores, a gente começa pautar o planejamento com base neles, pra que os alunos aprendam mais e consigam ter sucesso nas avaliações.” (P.3).

“Mudou, por que pra nós tem que trabalhar muito com gramática e depois que a gente começou a trabalhar com essas provas a gente trabalha mais com interpretação e produção de textos” (P. 8).

“Mudou, mudou principalmente em analisar melhor os conteúdos, em focar nos conteúdos necessários para aquele período, dividindo em 1º bimestre, 2º e assim ficou mais organizado. E em Língua Portuguesa hoje tenho que trabalhar com uma interpretação mais rica pro aluno estar nesse nível da prova.” (P.9).

A conjunção destes vários aspectos, apontados nas falas dos professores como fatores de influencia do SAEB na prática docente, deixam entrever que essa avaliação tem produzido algumas mudanças dentro da escola. Em seu conjunto, os dados analisados mostram que as avaliações oficiais agem de forma condutora nas práticas pedagógicas dos professores, do planejamento à elaboração de suas avaliações.

No entanto, vale questionar se essas mudanças são apenas superficiais ou configuram-se como uma mudança profunda para um ensino de qualidade. E sobre esse aspecto Gatti (2002, p. 2) alerta:

[...] falarmos em inovação educacional provocada por essas avaliações, entendida inovação como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferenciados dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo, nos parece inapropriado. O que se constata são ações que procuram cobrir as lacunas de desempenho nessas duas áreas do conhecimento, por parte dos estudantes, com propostas sobejamente conhecidas há tempos.

A partir das falas das professoras, levantamos a hipótese de que, dentre as ações desenvolvidas pela escola para “cobrir as lacunas de desempenho”, como afirma Gatti (2012), podemos encontrar a preocupação em nortear o ensino nos moldes do SAEB. Em especial, no ensino de Língua Portuguesa, em que as professoras assumem o discurso de ensino com textos que estão presentes em torno da avaliação como um ponto positivo.

Para uma melhor compreensão deste fato, indagamos das professoras como desenvolvem este trabalho, para o que responderam a um formulário (Apêndice 1) a respeito das habilidades de Língua Portuguesa avaliadas pelo SAEB, no qual apontaram quais são mais importantes e a frequência em que são trabalhadas. Vejamos no Quadro 6, a seguir, a tabulação destas respostas.

Quadro 6 - Ordem de prioridades das habilidades de Língua Portuguesa (SAEB), conforme trabalhadas pelas professoras

Ordem de prioridades das habilidades		Frequência de trabalho
1º lugar	• D1- Localizar informações explícitas em um texto.	A= 100%
	• D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	A= 83% M= 16%
	• D6- Identificar o tema de um texto	A= 100%
2º lugar	• D4- Inferir uma informação implícita em um texto	A= 41% M= 50% B= 8%
3º lugar	• D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	A= 91% B= 8%
4º lugar	• D8- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	A= 58% M= 33% B= 8%
5º lugar	• D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	A= 75% M= 33%
	• D2- Estabelecer relações entre partes de um texto , identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	A= 41% M= 50%
6º lugar	• D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	A= 41% M= 33% B= 16%
7º lugar	• D11- Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato	A= 33% M= 58% B= 25%
8º lugar	• D12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A= 33% M= 33% B= 33%
9º lugar	• D10- Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	A= 33% M= 75%

D= Descritores;

A= Alta; M= Média; B= Baixa.

Para melhor compreensão de como os professores trabalham com textos seguindo os moldes do SAEB, levamos aos doze professores entrevistados um questionário (Apêndice 1) que apresentam as habilidades avaliadas pelo SAEB. No questionário os professores responderam o nível de prioridade que consideravam cada descritor e a frequência com que trabalham em suas aulas de Língua Portuguesa.

Para ordenar as habilidades consideradas prioritárias pelos professores classificamos as mais votadas e em seguida calculamos a porcentagem de professores que trabalham o descritor escolhido com frequência alta, média ou baixa.

Como se pode observar no Quadro 6 a maioria dos descritores (D1; D3; D6; D4; D9), considerados pelos professores como prioritários, estão ligados a um conjunto de procedimentos de leitura que demanda do aluno: saber encontrar informações explícitas e implícitas num texto; compreender o sentido de palavras ou expressões e suas relações de sentido no texto; identificar a forma como a informação é veiculada; reconhecer o que caracteriza um dado gênero discursivo e ainda realizar um trabalho de relações de sentido no texto.

É interessante notar que o descritor 5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso) apesar de não ser considerado pelos professores um dos três prioritários, comparecem, contraditoriamente com uma frequência alta, em suas práticas de ensino com texto . Tal dado nos leva à hipótese de que o modelo das avaliações do SAEB tem sido reproduzido, mesmo que o professor não lhe confira grande utilidade para o ensino de Língua Portuguesa.

Por outro lado o oposto também ocorreu, ou seja, nem sempre os descritores considerados prioritários são trabalhados com maior frequência, como ocorre com o descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

É plausível a hipótese de que, mesmo que o professor considere ser prioritário para o trabalho com textos, depreender o sentido implícito das expressões, deduz-se que a complexidade deste trabalho tem inibido as tentativas dos professores para realizá-lo. Pois este descritor requer do leitor uma capacidade de construir informações que estão subjacentes ao texto e a partir das pistas linguísticas resgatar as informações nas entrelinhas do mesmo. É compreensível que o professor que dispõe de pouco tempo e condições inadequadas de trabalho selecione o que vai ser trabalhado em sala de aula de acordo com os recursos que possui, abrindo mão de habilidades relevantes para o ensino com texto.

Esta hipótese a respeito do trabalho com as habilidades de Língua Portuguesa, propostas para avaliação pelo SAEB, podem ser, muito provavelmente extensivas a várias delas.

No final do formulário pedimos aos professores que opinassem quanto à proposta do SAEB de trabalho com texto. Todas as doze entrevistadas responderam que

consideraram o uso de textos uma boa prática para o ensino de Língua Portuguesa. Na Tabela 7 apresentamos as justificativas dos entrevistados para o trabalho com textos.

Tabela 7 - Opiniões dos professores sobre o trabalho com textos proposto pelo SAEB

RESPOSTAS	TOTAL
Melhora a leitura e interpretação de textos	4
Melhora o conhecimento do aluno	3
Difícil de trabalhar devido ao nível de conhecimento do aluno	2
Exige mais tempo e dedicação	2
É uma prática de ensino orientada pelos PCN's	1
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se nos números expostos na Tabela 8 que a maioria dos professores, ou seja, 7 deles consideram que o trabalho com textos pode melhorar o desempenho do aluno na aprendizagem da Língua Portuguesa, seja melhorando a leitura e interpretação, seja ampliando o conhecimento do aluno.

Outro aspecto é que, embora todos os professores entrevistados considerem o uso de textos uma proposta razoável, três deles mencionam algumas dificuldades de usar textos na prática pedagógica, dentre esses dois afirmam que o nível de conhecimento dos alunos dificulta o trabalho e dois declaram que isto exige mais tempo e dedicação. Há ainda uma professora cuja justificativa expressa um certo conformismo, pois afirma que o trabalho com os textos deve ser feito porque é orientado pelos PCN's.

No formulário também foram levantadas questões sobre quais os descritores eram considerados mais difíceis e quais deles eram trabalhados pelas professoras em sala de aula. De modo geral, as professoras afirmaram que trabalham com praticamente todos os descritores; quanto aos considerados mais complexos para trabalhar destacaram os Descritores 8, 9 e 12. É curioso notar que embora considerem que são difíceis de trabalhar, os descritores 9 e 12 são também considerados por elas como prioritários e trabalhados com certa assiduidade. (Ver Quadro 6). Este aspecto nos leva a considerar que o fator determinante no trabalho com texto não é o quanto pode ser mais fácil de executar e sim o que é essencial para o aluno aprender, ou o que é solicitado em função da avaliação.

Foi perguntado ainda aos diretores e coordenadores o que eles pensavam sobre o formato e conteúdo da prova do SAEB. Na Tabela 9, as respostas comparecem categorizadas.

Tabela 8 - Considerações sobre o formato da Prova Brasil e conteúdo avaliado, segundo coordenadores e diretores

Categorias	Diretores	Coord.	Total
Prova Brasil diferente das avaliações escolares	3	1	4
Prova Brasil avalia o que deve ser ensinado	1	2	3
Prova Brasil deveria atender às realidades locais	1	2	3
Total			10

Fonte: Dados da pesquisa

Diferente do consenso apresentado nas respostas da Tabela 4, neste caso coordenadores e diretores se dividem nas suas considerações sobre o formato da Prova Brasil e o conteúdo avaliado. Dos quatro entrevistados, a maioria, (três) diretores, afirmam que as avaliações da Prova Brasil são, em vários aspectos, diferentes das avaliações aplicadas na escola, enquanto dois coordenadores e um diretor afirmam que o que se avalia nos testes oficiais é o que a escola de fato deve ensinar; três entrevistados reclamam da falta de contextualização das provas nacionais.

Em relação à natureza das provas, coordenadores e diretores apontam a falta de contextualização como um aspecto negativo, pois não atende à realidade de cada região, embora contraditoriamente afirmem que a prova avalia os conteúdos que devem ser ensinados.

Outro aspecto que merece ser analisado é a afirmação da maioria dos entrevistados de que as avaliações oficiais são diferentes das aplicadas dentro da escola, mesmo que se considere o fato de ser uma prova aplicada em grande escala, o que torna necessário o uso de métodos viáveis como de questões com múltipla escolha. O diferencial nas avaliações escolares e oficiais está no uso de interpretação em todas as questões, enquanto a escola perpetua, muitas das vezes, as questões diretas onde se tem uma resposta pronta para uma pergunta pré-estabelecida. As avaliações do SAEB, no entanto, têm apresentado nos onze ciclos realizados, questões que exigem dos alunos a capacidade de entender o que lêem.

Ainda hoje muitas escolas acreditam que o aluno aprende de tanto ouvir, de tanto ver, e até de tanto escrever, advogando que ele mostra ter aprendido quando reproduz o que viu ou ouviu. Neste contexto de “*educação bancária*”, como afirma Freire (1969), do mesmo modo que o professor ensina, ele avalia para medir o quanto o aluno é capaz de *adquirir*.

Quanto ao formato das avaliações do SAEB, os professores de modo geral afirmaram que é um bom modelo e avalia o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Vejamos os dados na Tabela 9.

Tabela 9 - Opiniões das professoras sobre o formato e o conteúdo avaliado pelo SAEB

CATEGORIAS	TOTAL
Um formato viável por ser uma prova para muitos alunos	8
Avalia o que tem que ser ensinado	5
Avaliação incompatível com o nível de conhecimento dos alunos	2
Diferente das avaliações escolares	1
Avaliação condizente aos conteúdos dos PCN's	1
Total	17

N: 17

Fonte: Dados da pesquisa

Em análise convergente a dos gestores, a maioria das respostas dadas pelas professoras são positivas quanto ao formato da Prova Brasil; oito respostas (a maioria) dizem que o formato das avaliações é viável devido ao grande número de estudantes que são avaliados. Durante as entrevistas muitos deles se referem ao formato da prova que faz uso de gabaritos e afirmam que embora inicialmente os alunos apresentassem certa dificuldade em utilizar o gabarito, hoje conseguem responder com eficiência.

Vale notar que cinco respostas afirmam que as avaliações condizem com o que deve ser ensinado e em leitura análoga uma resposta afirma que a Prova Brasil avalia os conteúdos propostos pelos PCN's. O interessante nestas afirmações dos professores é que estes não se sentem "lesados" quanto ao o que se avalia, pois o que é avaliado é também proposto oficialmente para ser ensinado nas escolas.

Em tal perspectiva vale ressaltar que é um dever avaliar a escola. Sordi (2009, p. 8) afirma que como um bem público é de essencial importância que se avalie a educação e que a escola por se tratar de uma "instituição complexa e singular não pode permanecer a deriva." A autora ainda argumenta que:

A avaliação da qualidade das escolas é questão imperativa em nosso tempo, fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino. Este acesso não pode prescindir do compromisso com o direito das crianças e dos jovens aprenderem.

A Tabela 9, porém mostra outro fator que merece atenção, duas repostas declaram que os alunos não estão no nível das avaliações do SAEB, e o que se pode entrever nas falas dos professores é que o déficit de leitura dos alunos é um empecilho para os alunos compreenderem as questões da prova. Como vimos anteriormente os professores notaram a necessidade de um trabalho mais frequente com textos devido a essa carência revelada nas avaliações externas.

De maneira similar às respostas dos coordenadores e diretores, aparece na fala das professoras uma resposta afirmando que as avaliações oficiais são diferentes da avaliação realizada na escola. Embora seja apenas uma resposta, isto pode ser um indicador de que alguns casos, a escola tem mantido avaliações que valorizam o conteúdo e não as habilidades leitoras, assim como é proposto na Prova Brasil.

Os dados levantados entre os coordenadores e diretores escolares apontaram que, apesar da disposição dos gestores em utilizar os resultados do SAEB como instrumento auxiliar nos processos de gestão, alguns fatores impedem que isto realmente ocorra. Esses fatores estão ligados às dificuldades de compreensão dos relatórios oficiais até mesmo às dificuldades da equipe gestora em organizar seu planejamento.

Não é possível perceber nas falas dos gestores escolares uma ação mais consistente e sistemática por parte da equipe pedagógica, tendo os resultados da avaliação como objeto de preocupação e análise, quer seja para se conformar a ela quer seja para refletir sobre o significado do desempenho dos alunos nas provas como ponto de partida para novas ações pedagógicas.

Outro aspecto que é possível notar é falta de consenso entre as opiniões expressas por coordenadores e diretores escolares. Apesar de formarem a equipe “de frente” da escola, ambos não compartilham as mesmas idéias sobre o sistema nacional de avaliação e a maioria parece não conhecer bem o exame, sua finalidade e natureza, o que conseqüentemente compromete o uso dos dados que esse sistema oferece.

Podemos inferir desta análise a necessidade de ampliar o debate sobre o sistema nacional de avaliação, pois é essencial para o bom uso dessa política de avaliação que o SAEB seja mais conhecido e analisado nas suas possibilidades e limites, especialmente dentro da escola pelos coordenadores e diretores em sintonia com os professores, responsáveis diretos pelo ensino.

Como já mencionamos anteriormente, a proposta do SAEB é contribuir para a melhoria da educação e cabe a nós como educadores investigar se seus objetivos estão sendo e podem ser alcançados. Veremos na Tabela 10 o que os coordenadores e diretores pensam sobre as avaliações oficiais e sua relação com um ensino público de qualidade.

Tabela 10 - As avaliações como instrumento para a melhoria do ensino público, segundo coordenadores e diretores.

Categorias	Diretores	Coord.	Total
Serve apenas como diagnóstico da escola	1	-	1
Parâmetro para novas políticas educacionais	3	3	6
O sistema de avaliação precisa ser reformulado para colaborar com o ensino	1	2	3
Total			10

Fonte: Dados da pesquisa

É possível notar na Tabela 10 um consenso entre coordenadores e diretores já que seis dos dez entrevistados afirmam que a avaliação do SAEB serve de parâmetro para criação de novas políticas educacionais. Ainda, três entrevistados afirmam que são necessárias melhorias no sistema de avaliação para que o mesmo possa contribuir para um ensino de qualidade; apenas uma resposta afirma que as avaliações oficiais servem apenas como diagnóstico da escola.

Segundo Ferrão et.al. (2001), o SAEB pretende contribuir com a equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro usando a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos para sugerir programas que visam melhorar o ensino. Aparentemente é exatamente isso que a escola espera dessas avaliações. No entanto, as notas de cada escola mostram muitas vezes o problema, a causa, mas não oferecem a solução.

A avaliação em larga escala é uma realidade em nosso país, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. O diagnóstico por si não é suficiente para mudar uma determinada situação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores e em especial, governantes, de modo a melhorar a qualidade de ensino oferecido (GATTI 2012).

4.3 Influência do SAEB na prática docente: dados da entrevista grupal

Como apresentamos anteriormente no capítulo 3, ao descrever os caminhos da pesquisa, consideramos que as informações obtidas nas entrevistas individuais para coleta de dados e opiniões dos entrevistados não foram suficientemente esclarecedoras. Nestas circunstâncias decidimos realizar uma entrevista coletiva para aprofundar as discussões sobre as questões da pesquisa. Para tanto, reunimos seis professores da rede

municipal de ensino dentre os que já haviam participado das entrevistas individuais, mas que também haviam participado de mais de uma edição do SAEB.

Analisando as falas geradas na entrevista grupal, podemos observar, de modo geral, que todos os professores afirmaram que a partir do SAEB houve mudanças devidas à influência da Prova Brasil no ensino. Vale notar que na entrevista individual os professores mencionaram algumas mudanças influenciadas pelas avaliações do SAEB, mas foi na entrevista em grupo que eles relataram de forma mais nítida que houve uma acentuada mudança nas escolas quem que trabalhavam, após a Prova Brasil.

Sistematizamos em quatro categorias as mudanças ocasionadas com a presença das avaliações do SABE/Prova Brasil em Costa Rica/MS, conforme o depoimento das professoras no grupo. Vejamos a que mudanças as professoras se referem no Quadro 7.

Quadro 7 - Mudanças ocasionadas pelas avaliações do SAEB/Prova Brasil, conforme declarações das professoras na entrevista coletiva.

CATEGORIAS:	
Quanto ao aluno	O aluno sabe ler e escrever
	Os alunos não são aprovados sem saber ler e escrever
Quanto às condições de trabalho	Maior apoio pedagógico dos coordenadores
	Coordenador pedagógico em cada escola
	Ajuda dos coordenadores com atividades iguais às do SAEB
	O uso do Livro de Orientação para os Professores SAEB/Prova Brasil colaborou para elaboração de atividades similares.
	Incremento de materiais e suportes pedagógicos
Quanto à formação	Apoio dos pais
	O professor está mais preparado
Quanto à atividade pedagógica do professor e da escola	O professor está mais aberto a mudanças
	O professor trabalha mais com textos
	O professor passou a trabalhar com o modelo de questões da prova
	Os professores aprenderam os “macetes” da prova
	O ano do IDEB tem mais cobrança da escola
	O professor está condicionado a esse método de avaliação
	O professor trabalha pouco a escrita porque não é avaliado na Prova Brasil
O professor prepara o aluno para a prova	

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as falas, notamos que muitos comparam o período de início de implantação da política de avaliação com o da consolidação da mesma. Todas falaram

sobre os aspectos positivos da mudança e se referem a essas mudanças de diferentes formas.

Um dos aspectos mencionados diz respeito ao aluno. Vejamos algumas falas das entrevistadas:

“A gente percebe que os alunos hoje do 5º sabem escrever, antes não sabiam, melhorou muito, hoje todos os meus alunos sabem ler e escrever.” (P.6).

“[...] tinha aluno do 5º ano que não sabia ler e escrever.” (P.9).

“Os alunos não passam sem aprender.” (P.3).

As declarações das entrevistadas, aqui em partes citadas, se devem ao fato de que por muito tempo os professores se sentiam pressionados a não reprovar, mas também não encontravam meios para que o ensino fosse eficaz o suficiente para ensinar e aprovar seus alunos. Muitas afirmaram que os alunos chegavam ao último ano das séries iniciais sem saber ler e os professores atribuíram este resultado à “impossibilidade” de reprovar e não a um ensino que não favorece a todos. Alguns professores não compreendem que a repetência não ensina e tem de ser combatida e eliminada, mas também substituída pela aprendizagem (VILLAS BOAS 2009).

No entanto, os dados aqui analisados nos permitem levantar a hipótese de que o SAEB, ou seja, a realização das provas sobre o desempenho dos alunos foi um fator determinante para essa busca de equilíbrio entre erradicar a repetência e aumentar o aprendizado. Já que mesmo que a escola tenha um baixo número de alunos reprovados ela também será avaliada pelo desempenho de seus alunos.

Nessa perspectiva a avaliação assume um caráter sinalizador para mudanças como afirma Sordi (2009, p. 4), e o mais peculiar é que essas “mudanças”, ainda que periféricas, “*não ocorrem por decreto e menos ainda sem o envolvimento dos atores implicados no processo.*” Quando as professoras afirmam que hoje “*os alunos não passam sem aprender.*” (P.3) fica claro que houve alguma mudança e que aparentemente os alunos foram os beneficiados.

Sordi (2009, p.38) afirma que:

A avaliação da escola pública deve servir para que esta cumpra seu compromisso social e potencialize às camadas sociais mais desfavorecidas o direito de conhecer e interpretar o mundo que habitam.[...] Processos de avaliação são sempre reveladores de algo.

Os professores ainda mencionam que o fato das escolas serem avaliadas pelo SAEB favoreceu algumas melhorias em suas condições de trabalho e o aumento de apoio pedagógico que recebem atualmente, como afirmam:

“[...] hoje o que ajuda muito é que nós temos material disponível, teve uma época que não tínhamos máquina de Xerox, nem impressora, não tinha internet, tudo isso não vinha somar com o trabalho do professor.” (P.6).

“[...] eu tive ajuda de coordenadora, a diretora me ajudava muito na época, pegava muitas atividades e trazia como exemplo.” (P.4).

“Na minha sala o coordenador me ajudou e auxiliou a gente em como trabalhar as atividades preparando o aluno para a prova, tudo em cima da prova, para a avaliação, as atividades de sala de aula estão muito parecidas com as questões das provas.” (P. 9).

“Passou a ter dois coordenadores em cada escola para dar um suporte, planejar.” (P.3).

“Em 2009 eu tive a melhor sala de 5º ano, era ano de IDEB e nós tínhamos um coordenador que ia à sala e dizia: ‘eu vou dar essa atividade para você porque cai no IDEB, você tem dúvida? vamos lá à sala da coordenação eu explico pra você’. Aquele ano fez uma diferença danada.” (P.3).

Deste conjunto de fatores deduzimos que a escola, formalmente avaliada, passa por vários processos de recuperação. Podemos observar em algumas falas citadas acima que certos aspectos de melhoria para o trabalho do professor só foi oferecido diante da necessidade de “eivar” os índices. Mesmo que o propósito, aparentemente não seja o mais nobre, esse “pacto de qualidade negociada” pode conduzir a uma educação mais eficaz e que nesse processo o aluno seja o maior beneficiado (GATTI, 2012).

Em leitura análoga da avaliação mediadora e formativa propostas por Hoffman (1993) e Luckesi (1995) a avaliação institucional deve servir ao mesmo propósito de avaliar para promover a aprendizagem e não apenas classificar e dar nota. A avaliação que pretende promover a aprendizagem possibilita que vários procedimentos entrem em ação. Da mesma forma que dentro da sala de aula o aluno se mobiliza para encontrar os “caminhos” para o acerto, e este conta com um mediador

dessa mobilização (o professor) a escola procura caminhos e se mobiliza mesmo que sem um mediador específico.

Freitas (2011, p.38) afirma:

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições, reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. [...] A avaliação institucional carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo.

Carvalho (2010, p. 43) menciona em sua pesquisa que é “fato que os dados produzidos pelas avaliações oficiais têm sido usados para subsidiar políticas públicas e intervenções pedagógicas”, no entanto, segundo a autora não é o suficiente, pois

[...] é necessário que os mesmos sejam tratados, interpretados, intercruzados, obtendo como resultados, além das médias e proficiências das escolas, estudos que atenham a explicar a relação desses resultados como fatores externos e internos à escola que interferem nos resultados dos alunos.

Assim como na sala de aula, para toda a educação a mudança não ocorre isoladamente, é uma construção local apoiada e não uma transferência de um órgão para outro. A escola é um estabelecimento vivo e não papeis e prédio, é um espaço social, cultural e qualquer mudança que se almeja fazer deve ser em prol do bem comum, de maneira legítima e não somente periférica. Sordi (2011, p. 6) afirma:

Mudar a educação que se oferece à população, notadamente a mais carente, que enxerga na escola pública a oportunidade de ampliar as possibilidades de inclusão real na sociedade, implica admitir que esta mudança não pode ocorrer de forma incremental. Ou seja, não se trata de mudar primeiro os professores, ou os alunos ou ainda as famílias. Trata-se de mudar a escola como um todo de forma integrada e sinérgica.

Outra mudança mencionada pelas professoras é relativa à formação dos docentes. Segundo as declarações das entrevistadas, depois que as avaliações do SAEB/Prova Brasil se tornaram “o desafio a superar” a Secretaria de Educação do Município passou a oferecer mais encontros, seminários e cursos de formação continuada. No entanto, essas formações não tinham relação direta com as avaliações em larga escala, e sim com a prática de ensino, o que nos leva a concluir que ainda não há uma preocupação por parte dos gestores em discutir estas avaliações e utilizar os dados para repensar o ensino.

Arelada ao aspecto de formação, as professoras mencionaram que: “a maioria de nós professores estamos mais abertos às mudanças, não há tanta resistência.” (P3). Outra professora afirma que “não há lugar para quem não quer

mudar”, essas afirmações nos conduzem à ideia de que em algum momento houve resistência e que agora (período em que começaram as avaliações Prova Brasil) a carga de cobrança é maior o que conduz os professores a mudarem suas práticas de ensino para que consigam melhorar o desempenho na avaliação.

Neste contexto as professoras ainda mencionam que as mudanças foram boas e, sobretudo com a intenção de melhorar os índices como apontam algumas falas:

“[...] antes não se trabalhava aquela proposta na sala de aula, cada um tinha uma forma diferente de trabalhar em sala de aula e hoje em dia não, hoje todos os professores praticamente trabalham o mesmo conteúdo, a mesma forma, a mesma metodologia dentro da sala de aula.” (P2)

“Depois que começamos a trabalhar em cima dos textos tudo ficou mais fácil para os alunos, na prova do IDEB é leitura e interpretação de texto.” (P3)

“Quando começou era um rebuliço, os professores tinham medo, ninguém sabia ao certo, os alunos não estavam preparados para aquela metodologia de avaliação, na maioria das vezes as notas dos alunos não eram muito boas, hoje o professor está condicionado a esse método de avaliação” (P6)

Diante dessas falas seria plausível concluir que *“hoje o professor está condicionado a esse método de avaliação” (P6)* e que a ênfase nos resultados das avaliações externas levaram os professores a trabalharem mais com textos e leitura a fim de garantir o sucesso na Prova Brasil e não necessariamente com a intenção de oferecer um ensino *“visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, art. 205)*

Vale ressaltar que a presença das avaliações do SAEB mexe com o ensino em vários aspectos, e segundo as professoras entrevistadas o ano que acontece a avaliação até mesmo a contratação de professores sofre mudanças.

“No ano do IDEB não colocam geralmente professor que está iniciando na rede nas salas avaliadas, os professores são escolhidos a dedo.” (P4)

“[...] em ano de IDEB existe um peso maior em cima do professor.” (P5)

Fica evidente nas falas que há uma intensa preocupação com o resultado das avaliações. No entanto, nos preocupa o tipo de medidas que são tomadas para que haja

a melhoria nos índices. Parece-nos que a escola tem realizado pequenos “curativos” na grande “ferida” existente no ensino público desde a democratização do ensino, e conforme Gatti (2012, p.3) não podemos pensar que “*se obtém melhoria na educação escolar apenas através da pressão de avaliações externas*”. Segundo a autora é inviável pensar numa melhoria do ensino público

sem o contraponto de políticas de melhor qualificação dos profissionais da educação, com inovações relevantes em sua formação inicial e continuada, e de financiamento suficiente, com grandes investimentos, coerentes e articulados, seja em infraestrutura, seja em apoios pedagógicos nas redes.

Nesta perspectiva, não oferece nenhum resultado real a escolha de alguns professores para as turmas avaliadas, não basta que sejam oferecidos materiais de apoio ou trabalhar com um ensino nos moldes do SAEB. Mais do que isto a escola precisa “*traçar novos caminhos de socialização de saberes, lembrando o direito de todos ao conhecimento, à apropriação de saberes necessários à uma melhor existência e aos cuidados de si e do outro.*” (GATTI, 2012 p. 9-10)

Outras declarações na entrevista grupal revelam que as mudanças são periféricas e preocupantes de certo modo, pois o ensino tem sido direcionado aos resultados das avaliações e como afirma Souza (2003):

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados a aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.

Vejamos algumas falas sobre a relação da avaliação do SAEB com o que é ensinado na escola.

“[...] se a prova do SAEB cobrasse a escrita ela seria mais trabalhada pelo professor, os alunos estão condicionados quando a prova é descritiva eles nem querem, é mais fácil pros alunos as provas de alternativas, para a descritiva ele tem que saber o conteúdo mesmo.” (P1)

“[...] hoje mudou completamente a metodologia, hoje você pega vários temas, vários estilos literários, antes ficava bitolado só naqueles textinhos, hoje já procura mais gêneros, estamos usando outra metodologia, a mudança mesmo foi na metodologia, se colocar os alunos para escreverem mais nas provas o baque ia ser grande...” (P2)

“Se a Prova Brasil avaliasse a escrita estaria tudo perdido, teríamos que começar do zero.” (P5)

Há sem dúvida revelações preocupantes nestas falas, ficando evidente que a ênfase no resultado das avaliações tem reduzido o que os professores deveriam trabalhar ao âmbito do que é cobrado na prova Brasil, limitando-se a preparar o aluno para as avaliações, relegando assim o ensino fundamental da escrita, já que esta não é avaliada pelo SAEB.

Sobre esta questão Souza (2003, p. 188) afirma que *“a noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino.”*

Em seu conjunto, os dados analisados informam que os professores estão se apropriando do conceito de letramento em seus discursos, porém reduzem o letramento à questão do trabalho com a diversidade textual, sobretudo com enfoque na leitura e interpretação destes textos. Ao assumirem que se hoje fosse avaliada a escrita dos alunos *“estaria tudo perdido”* (P5), as professoras de certa forma revelam que o ensino da escrita foi deixado num segundo plano e que possivelmente a cobrança faria que o ensino passasse por uma nova mudança.

É plausível concluir que as mudanças mencionadas pelas professoras não são nada mais que resultadas de pressão externa e não uma decisão entre elas, o que revela uma ação reguladora e condutora das avaliações do SAEB. Carvalho (2010, p. 122) afirma:

Os profissionais da educação precisam sentir-se inseridos nessa empreitada e estarem abertos aos potenciais que os dados das avaliações oficiais são dotados, tendo em mente que os resultados não podem ser compreendidos em si mesmos, que precisam ser relacionados ao contexto escolar para que as intervenções a serem pensadas e executadas possuam sentido.

Neste sentido, somente uma avaliação entendida como um processo de investigação contínua que auxilia o alcance dos objetivos traçados, possibilitando intervenções também contínuas no processo de aprendizagem do aluno e no processo de mudança da escola, poderá subsidiar mudanças reais na educação.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Com esta pesquisa concluímos que para os professores e gestores escolares a finalidade das avaliações oficiais não está clara; vemos que a melhora nos índices foi atribuída, sobretudo ao trabalho docente, ao trabalho com atividades nos moldes do SAEB e ao apoio dos coordenadores pedagógicos; fica evidente que os professores são influenciados pelas avaliações do SAEB em seu trabalho, desde o planejamento às avaliações internas; e quanto ao ensino de Língua Portuguesa os professores passaram a trabalhar mais com textos e menos a gramática. A partir desses resultados obtidos podemos agora responder às questões chaves da pesquisa.

Uma das questões que essa pesquisa se propõe a responder é se as avaliações oficiais dentro das escolas municipais de Costa Rica subsidiaram alguma mudança no ensino. E como vimos nas falas, em vários momentos, as professoras, coordenadores e diretores afirmam que houve mudanças na escola sob vários aspectos, desde a escolha dos professores ao modelo de avaliação da aprendizagem.

No entanto, esse trabalho também teve como objetivo analisar de que natureza eram essas mudanças e os dados aqui analisados deixam entrever que as mudanças mencionadas podem não se configurar como inovação, pois são mudanças paliativas, já que não alterou substantivamente concepções de ensino-aprendizagem ou mesmo o modo de compreender como ocorre o processo de construção do conhecimento.

Algumas das falas são claras em afirmar que as ações tomadas foram para resolver a necessidade de elevar os índices, são sob vários aspectos medidas para satisfazer as exigências da Secretaria de Educação do Município quanto ao IDEB e não decisões e atitudes para oferecer aos alunos um ensino que possibilite habilidades de leitura, escrita para qualquer circunstancia de sua vida, desde a autonomia de se comunicar através de seus textos, de ler e compreender o que leu, até responder com êxito as questões da Prova Brasil. Vejamos algumas falas indicativas dos professores:

“No ano do IDEB não colocam geralmente professor que está iniciando na rede nas salas avaliadas, é o método de escolha dos diretores, coordenadores e secretários.” (P. 1)

“[...] não foi uma mudança de um ano para o outro, nós fomos aprendendo os macetes da prova do IDEB.” (P.3)

“[...] eu comecei a seguir aquele livro que veio do SAEB, pra eu aprender como trabalhar aquilo, ali vem tudo explicado como se fosse uma cartilha mesmo, pra você estudar e pegar o jeito da coisa, eu comecei a estudar e procurar atividades que tinham aquilo que eu queria, a forma como são colocadas as atividades na prova é mais interessante agora.” (P. 5)

É possível perceber em algumas falas uma sensação de dever cumprido quando os professores vêem que as notas da Prova Brasil elevaram e afirmam com satisfação que mudaram suas práticas, como se essas mudanças fossem o caminho para o tão almejado ensino público de qualidade. Ficou explícito nas entrevistas que os professores trabalharam arduamente e buscaram mudanças, no entanto, o que se nota é que trabalharam na direção equivocada para atenderem o que lhes era exigido, ou seja, elevar os índices das escolas.

Há vários indicadores de que os professores mudaram suas práticas de ensino, em especial no ensino de Língua Portuguesa, para solucionar o problema que as escolas enfrentavam com as notas das avaliações oficiais, Messina (2001, p. 226) aponta que em muitos casos a inovação é vista como a solução para os problemas educacionais, no entanto “têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais”.

A autora ainda sistematiza dois componentes que distinguem inovação: “a) a alteração do sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas.

Sob essa ótica, inovação exige disposição e se trata de um processo e não um acontecimento, ainda segundo Messina (2001, p. 226-227):

[...] a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. [...] a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transforma-se a si própria.

Nessa perspectiva, temos resistência em afirmar que as mudanças ocorridas nas escolas municipais de Costa Rica com a presença das avaliações do SAEB/Prova Brasil sejam consideradas mudanças inovadoras. É fato que a presença das avaliações

oficiais provocaram mudanças e as mudanças tinham caráter intencional e planejado, no entanto, as práticas de ensino foram alteradas no sentido das avaliações oficiais, com atividades operativas e direcionadas ao modelo do SAEB.

Vimos anteriormente nas tabelas 5, 6 e 7 que o trabalho com o texto seguiu o modelo das avaliações da Prova Brasil e foi dada menor ênfase ao ensino da gramática o que nos parece, à primeira vista bastante razoável. Porém, é preciso ressaltar que as mudanças giraram em torno do que é avaliado pelo SAEB e no caso da Língua Portuguesa avalia-se os aspectos de leitura do aluno, valendo questionar se os alunos tem construído domínio suficiente da leitura para inferir posteriormente uma relação com as normas gramaticais e os textos.

Os dados aqui analisados demonstram que o ensino com o texto mencionado pelas professoras não é suficiente para oferecer ao aluno nem mesmo a habilidade da escrita, como vimos nas falas mencionadas anteriormente. Cunha (2003, p. 150) pondera que inovar é entre outras coisas mudar para melhorar e avançar sem desmerecer o que passou. A autora afirma:

Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição.

Saviani (1995, p.23) aponta para a ideia de que:

Dizer-se que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade (ação). Ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Ao invés de subordinar os meios (métodos) aos fins (objetivos: o homem adulto e domínio cognitivo do conteúdo cultural disponível), subordina os fins aos meios.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa o tradicional é relacionado ao ensino sistêmico da gramática e muitas vezes por rejeitar o tradicional e supervalorizar o novo corre-se o risco de negar aos alunos o essencial. As avaliações oficiais mostraram uma visão de Língua Portuguesa com bases no letramento, mas a urgência de buscar resultados melhores levaram as escolas a reduzir o ensino de Língua Portuguesa ao que seria avaliado na Prova Brasil, o que resumidamente gira em torno da interpretação de textos.

Carbonell (2002, p. 19-20) pondera que a inovação educativa em determinados contextos associa-se à renovação pedagógicas e ambas estão ligadas à

melhoria, “ainda que nem sempre uma mudança implique em melhoria: toda melhoria implica em mudança.” O autor ainda argumenta que inovação é diferente de reforma, sendo que em relação à inovação a reforma pode “pode provocá-la, mas também paralisá-la e sufocá-la.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa, as respostas aos questionamentos tornaram-se um desafio e a cada passo dado nas leituras e/ou nas entrevistas, surgiam novas perguntas que reformulavam os rumos iniciais. Propusemos-nos inicialmente investigar até que ponto as avaliações do SAEB/Prova Brasil influenciam na prática escolar. Na realização desse estudo passamos a enxergar múltiplas influências que as avaliações oficiais exercem na escola.

O discurso oficial apresenta a Prova Brasil como uma inovação e avanço para a educação brasileira, pois permitiria aos gestores públicos, escolares e à sociedade em geral conhecer a qualidade do ensino oferecido em cada unidade escolar. Da mesma forma, declara que as informações produzidas seriam utilizadas para subsidiar as ações dos dirigentes estaduais e municipais, bem como a dos atores escolares, em prol do contínuo aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. De fato, podemos notar que as avaliações do SAEB trouxeram importantes elementos para a reflexão e debate escolar, tais como: qualidade, desempenho, metas, habilidades, competências, entre outros.

No entanto, os dados coletados na pesquisa revelam que a Prova Brasil tem se caracterizado mais como instrumento de regulação de controle e com forte aspecto condutor, pois o SAEB está exercendo uma influência na prática docente, no sentido de condicionar a atuação dos professores ao modelo de avaliação praticado na Prova Brasil.

O ensino de Língua Portuguesa praticado pelos professores participantes desta pesquisa foi segundo a fala dos pesquisados, mudado para um ensino na perspectiva do letramento, baseado na contextualização, na leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, no texto como gerador de temas e com menor ênfase na gramática. E segundo os professores essa mudança ocorreu para suprir a necessidade de garantir um bom desempenho nas avaliações do SAEB/Prova Brasil.

Outro aspecto revelado na pesquisa é de que os mecanismos adotados pelo governo federal para delinear a Prova Brasil e divulgar os seus resultados não têm fomentado suficientemente a participação dos gestores públicos e da comunidade escolar. Embora o discurso governamental difunda a imagem da avaliação como auxílio nos trabalhos de planejamento da gestão administrativa e pedagógica, esta tem sido

reduzida à padrão de atividades, ou seja, pouco se discute sobre como usar os dados revelados pelo SAEB, consolidando uma proposta de avaliação mediadora. O que tem imperado é um compromisso com os resultados, o que implica melhorar o desempenho dos alunos na avaliação.

Sendo assim, acaba se disseminando uma compreensão reducionista da avaliação externa visto que a missão a ser perseguida pelas instituições de ensino passa a ser direcionada para atingir as metas do IDEB. E assim as mudanças realizadas na escola são, de certa forma, de natureza periférica, pois estão antes, marcadas pela preocupação com o *ranking* das avaliações divulgados na mídia e menos com as práticas que demonstrem mudanças realmente significativas para o ensino de Língua Portuguesa.

Apesar das possíveis contribuições da avaliação, a maneira que ela tem sido conduzida no cotidiano escolar não assegura que os estudantes estejam desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para sua autonomia como leitores, mas apenas que estão aprendendo a responder corretamente ao que é cobrado nos testes. Isto porque os professores, ao se preocuparem com o que é cobrado pelas avaliações externas, deixam de desenvolver outras atividades fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Temos, então, um gradativo distanciamento dos diretores e professores da autonomia e funções estritamente pedagógicas, pois a qualidade a que são obrigados a perseguir não corresponde, muitas vezes, a aquilo que é vivenciado no contexto escolar (GATTI, 2012).

Os aspectos aqui analisados deixam entrever que as avaliações do SAEB/Prova Brasil, se compreendidas na perspectiva de avaliação formativa podem sinalizar aos educadores caminhos que devem ser percorridos na prática pedagógica. Porém, para que isso ocorra não basta “preparar” os estudantes para se saírem bem nos testes, até mesmo porque esse não é o papel da avaliação.

Segundo Sordi (2012) as escolas devem, a partir das informações produzidas pela Prova Brasil, realizar sua “autorregulação”, construindo um processo contínuo e aprofundado de reflexão e autoavaliação analisando como os objetivos dos conteúdos da avaliação nacional e do currículo escolar podem contribuir para as práticas da avaliação interna e ovacionar a necessidade de se “prestar contas” das ações desenvolvidas pela escola para a sociedade, via resultados das avaliações externas e internas.

Em síntese, poderíamos admitir que as mudanças desencadeadas pelo SAEB no panorama educacional brasileiro ainda são poucas. No entanto, não se trata de uma política isolada, inserindo-se num contexto mais amplo de mudanças, cujos desdobramentos a médio prazo precisam ser estudados. A pesquisa apontou que este processo avaliatório ainda possui lacunas e seus resultados precisam ser mais bem explicitados para que possam ser efetivamente utilizados em benefício da qualidade educacional.

Queremos deixar claro que não somos contrárias à realização de avaliações por parte do MEC, desde que elas garantam a implementação de políticas públicas capazes de auxiliar o professor e a escola nessa tarefa complexa que é a formação de leitores competentes.

Acreditamos que as políticas públicas precisam priorizar a valorização do profissional da educação e a garantia de recursos necessários às escolas, entre estes bibliotecas bem equipadas e atualizadas, para desenvolver projetos que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a compreensão leitora.

Há ainda grande necessidade de compreender a avaliação como processo e como norteadora de novas ações. Tanto a avaliação escolar, realizada internamente entre alunos e professores, como as avaliações institucionais devem assumir caráter formativo. Sob essa ótica as avaliações do SAEB assumiriam o papel de orientadoras e não condutoras do ensino.

Ainda que o discurso oficial apresente as avaliações do SAEB com o objetivo de subsidiar novas políticas educacionais, dentro da escola as avaliações não são discutidas e não são utilizadas no planejamento de novas decisões.

Contudo a escola tem por anos, buscado cumprir com o que lhe é solicitado e muitas vezes na busca de alcançar as metas que lhes são impostas seguem o caminho mais curto: o da reprodução, negligenciando o ato de refletir, discutir e traçar novas rotas.

No momento em que esta pesquisa se encerra foi divulgado o resultado do IDEB de todas escolas do país. E segundo este resultado Costa Rica tem hoje o segundo melhor ensino fundamental de Mato Grosso do Sul. O município apresentou na avaliação de 2011 uma nota superior à média do estado e à média brasileira. A média de Costa Rica no ensino fundamental apresentada pelo IDEB foi de 5,5. Comparando a avaliação da rede municipal de ensino com Campo Grande e Vicentina, que atingiram 5,6, Costa Rica ficou penas 0,1 atrás.

As metas projetadas para o ensino municipal de Costa Rica eram que em 2019 as escolas apresentassem nota mínima de 5,5; porém a avaliação do MEC apontou que a meta já foi atingida.

Este dado pode sinalizar que o trabalho desenvolvido com textos, nos moldes do SAEB, surtiu efeito nas avaliações oficiais. E durante a pesquisa ficou evidente nas falas de professores e gestores uma preocupação em elevar o índice e o quanto se empenharam para tanto. Resta saber se o sucesso dessas avaliações oficiais é sinônimo de êxito na aprendizagem. O tempo trará essas e outras respostas, porém os alunos não podem esperar e cabe ao governo suprir as necessidades reais para um ensino de qualidade.

Entre inúmeras necessidades sugerimos que o governo promova nas escolas a reflexão sobre um ensino eficiente; que os professores sejam estimulados e motivados a discutirem a proposta de ensino com texto em Língua Portuguesa; que os dados apontados pelo SAEB sejam parâmetros para se estabelecer fins e meios para superação de suas deficiências. Esse debate acerca do SAEB que ora propomos não é tarefa fácil e nem de um só sujeito. Aqui se convocam pesquisadores, professores e governantes, caso contrário, as mudanças serão limitadas e periféricas.

Vale ressaltar que uma avaliação realmente capaz de favorecer a qualidade do ensino, diante das exigências da contemporaneidade, não pode resultar apenas da verificação do rendimento escolar. Precisa perceber a escola como um todo e captar suas necessidades e criar mecanismos de atendê-las. Acreditamos que quando a verificação dos fatores que promovem o desenvolvimento escolar de fato balizar a ação efetiva de todos os envolvidos com a educação, então o SAEB se constituirá um instrumento para uma educação democrática e de qualidade.

É evidente que a escola pública em todo o país e especialmente em Costa Rica/MS onde a pesquisa foi realizada necessita de reforma e sob vários aspectos de ações inovadoras; as avaliações oficiais podem, com os dados levantados, apontar as áreas que precisam de mudanças, porém ao divulgar as notas de cada escola o governo pressiona uma mudança imediata, pois causa rankingamento e com a urgência de sair de um patamar vexatório as escolas buscam alternativas rápidas como a utilização de questões operativas para preparar seus alunos da Prova Brasil.

As escolas municipais de Costa Rica/MS passaram por muitas mudanças como ficou claro na pesquisa, porém os aspectos aqui analisados nos levam a crer que

essas mudanças são de natureza periférica e seria portanto, temerário considerá-las inovadoras.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998. 107p.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- AUGUSTO, M, H. Regulação Educacional e Trabalho Docente: eficácia escolar como critério de desempenho. In: XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. **Cadernos ANPAE** nº 10-2011-ISSN3802, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Rio de Janeiro: Editora da ANPAE, 2011. v. 1, p. 332-333.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977. 230 p.
- BARREIROS, D. R. A. **O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2003.
- BAUER, A.; SILVA, V. G. SAEB e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun.2005.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Editora Ática, 2004.
- BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente: relato de vida de professores**. São Paulo: Arte e ciência editora, 2000, p. 45-63.
- BELLO, J. L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 03 de mar. 2011.
- BISPO, E. B. **Estratégias de relativização brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras**. Natal: UFRN, 2011. 163 p. (Tese de Doutorado em Letras com área de concentração em Linguística Aplicada).
- BLAYA, C. **Processo de Avaliação**. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

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

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.91-113, dez. 2002.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367p.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEEFF, 1997.

_____. MEC. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009a.

_____. MEC. **Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009b.

_____. S. E. B. Pró-letramento: alfabetização e linguagem. **Fascículo 2 – Alfabetização e letramento: Questões sobre avaliação**. Brasília, 2007, p. 1-50.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BONI, V; QUARESMA, S. J.: Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 03 de mar. 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAMPOS, T. da S. **As concepções de leitura na Prova Brasil e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**: uma análise comparativa. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

CARVALHO, G. F. da S. **Avaliação oficial**: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente. São João Del-Rei: UFSJ, 2010. 131 P. (Dissertação de Mestrado

apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, Área de concentração em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares).

COLL, C.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula..** São Paulo: Ática, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. A. **Saberes docentes no planejamento e na atuação em sala de aula de um curso preparatório para exames de avaliação nacional.** Campina Grande: UFCG, 2009. 162 P. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, Área de concentração em Linguagem e interação em contexto de ensino).

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas:** tempos de silêncios e possibilidades de produção. Interface – Comunic., Saúde, Educ. v7, n 13, p. 149-58, ago. 2003.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** Polêmica do nosso Tempo. 6. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

ESQUISANE, R. S. S. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FERRÃO, M. E. et. al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18 n.1/2, jan./dez. 2001.

FRANCO, C. et al. **O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.28, p.39-74, jul.dez. 2003

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: FEUSP, 2005. 289 p. (Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Área de concentração em Estado, Sociedade e Educação).

FISCHER, B. T. D. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FREITAS, D. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de et. al. **A avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, M. **Educação e Poder** - Introdução à Pedagogia do Conflito. 8. ed. São Paulo : Cortez ,1988.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Espistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*, n.16, p.33-42, 1987.

_____. B. A. A avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos revista científica*, junho ano/vol. 4, número 001. Centro Universitário 9 de julho São Paulo, Brasil PP. 17-41, 2002.

_____. B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa* nº119. São Paulo, 2003.

_____. **Educação e Seleção**, 1987. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br>> . Acesso em: 30 de maio 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. João Wanderley. Portos de passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 252p

_____. J. W. (Org.); ALMEIDA, M. J. de [et al.]. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GHIRALDELLI JR. JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A. C.. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

H Aidar, M. de L. M. A instrução popular no Brasil antes da República. In: BREJON, M. (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 37-51.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre.1995.

_____. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Educação e Realidade, 31º ed. Porto Alegre.2011.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio - Uma Perspectiva Construtivista.** 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

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

JUCHUM, M. **Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura de professores do ensino fundamental.** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009. 102 P. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da UNISC, Área de concentração em Leitura e Cognição).

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRUEGER RA, 1996. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research.** London: Sage Publications.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. (1996). **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola

_____, J. C. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e perspectivas. **Revista de Educação**, vol. 20 nº 4 jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 05 de mar. 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas.** 1992. 452f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I e II., 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez. 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** São Paulo: Malabares 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** SP: 18ª Edição. Ed. Cortez, 2006

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo, FTD. 1995.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MIRANDA, E. C. M. **O SAEB – 2003 no estado de São Paulo: um estudo multinível**, 2006. Campinas: UEC, 2006. 156 P. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas).

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. (1997) Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G., (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**, 2011. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

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

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.); ALMEIDA, M. J. de. [et al.]. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

RECEPUTI, A. B. R. Verificação da qualidade e do viés do item na Prova de Português do SAEB 2001 para a 4ª série do Ensino Fundamental. Faculdade de Psicologia. Universidade de Brasília, 2004.

RODRIGUES, P. A avaliação Curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 15-76.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A prova operatória**. 13. ed. São Paulo: Edesplan, 1991.

SANTOS, L. L. de C. P.; **Políticas Públicas para o Ensino Fundamental**: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro de 2002, p. 346-367. Disponível em <<http://www.scielo.br>> e <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SANTOS, R. L. L. dos S.; **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: situando olhares e construindo perspectivas. São Paulo: PUC, 2007. 184 P. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Católica de São Paulo, Área de concentração em Currículo).

SANTOS, J. C. dos. Avaliação externa e trabalho docente: Análise do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/PROEB. (**V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana**, 2011 – UFSC – Florianópolis – SC) disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t004.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, S. **Avaliação educacional como instrumento pedagógico**. Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade. Rio de Janeiro: IETS, v. 2, n. 4. p. 23-26, agosto 2002.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 267-290, jul, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. **Ensino Fundamental**: avaliando as políticas de avaliação educacional. Mimeo, 2003.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, n.119, julho/2003.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, A. M. C. de. A avaliação no processo de construção do Conhecimento. **Revista Amae - Educando**. Belo Horizonte, 1992.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.

THIMOTEO, Fátima E. P. **A Avaliação da Educação Básica**: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001. São Paulo: FGV/EAESP, 2003. 120 p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV/EAESP, Área de Concentração: Transformação do Estado e Políticas Públicas).

USSAN, J. L. M. Avaliação do SAEB – 1997: Infra-estrutura e variáveis organizacionais. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 80 P. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em administração da UFRGS).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15° ed.- São Paulo: Libertad, 2005. 133 p. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3)

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**, 1997. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas, SP: Papyrus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

XAVIER, M. E. S. P. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto / Artmed, 1996/1999.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICE

**PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE O SAEB:
HABILIDADES PROPOSTAS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Professora: _____ Data: __/__/__

- 1) Entre os objetivos propostos pelo SAEB para o trabalho com textos no Ensino Fundamental preencha o quadro abaixo tomando como referência o trabalho que você tem desenvolvido em sala de aula:

HABILIDADES:	Assinale se é prioritário/essencial	Assinale se é fácil de trabalhar	Assinale se é difícil de trabalhar	Assinale se é inviável de trabalhar	Assinale com que frequência você trabalha com seus alunos
1-Localizar informações explícitas em um texto.	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
2-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
3-Inferir uma informação implícita em um texto	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
4-Identificar o tema de um texto	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
5-Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
6-Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
7- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
8-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	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
9-Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
10-Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente
12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	()	()	()	()	() continuamente () às vezes () raramente

2) - Você acha essa proposta de trabalho com textos contidas nos descritores do SAEB é razoável? Justifique:

3) - Com qual delas você acha que dá pra trabalhar? Como você trabalha?
